المركز الديمقراطي العربي؛ برلين- ألمانيا

تجويد هندسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين مدخل أساس للحكامة الجيدة

إشراف وتنسيق

د. إبراهيم الانصاري

كتاب جماعي دولي محكّم

رقم التسجيل: VR.3383.6404.B

المركز الديمقراطي العربي

تجويد هندسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين مدخل أساس للحكامة الجيدة

IMPROVING TRAINING ENGINEERING IN THE REGIONAL CENTERS OF EDUCATION AND TRAINING PROFESSIONS IS A BASIC ENTRANCE TO GOOD GOVERNANCE

Collective book

DEMOCRATIC ARABIC CENTER

Germany: Berlin 10315 Gensinger- Str: 112

http://democraticac.de

TEL: 0049-CODE

030-89005468/030- 89899419/030-57348845

MOBILTELEFON: 0049174278717

تجويد هندسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين مدخل أساس للحكامة الجيدة

تحرير واشراف: إبراهيم الانصاري

الطبعة الأولى

☐ رئيس المركز:أ. عمار شرعان

☐ مؤلف جماعي: تجويد هندسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين مدخل أساس للحكامة الجيدة

☐ تحرير واشراف: إبراهيم الانصاري

☐ رقم تسجيل الكتاب:VR.3383.6404.B

☐ عدد صفحات الكتاب:162 صفحة

☐ الطبعة : الأولى 2020

الناشر:

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية.

برلين _ألمانيا

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن مسبق خطي من الناشر.

جميع حقوق الطبع محفوظة: للمركز الديمقراطي العربي

برلين- ألمانيا

2020

All rights reserved No part of this book may by reproducted. Stored in a retrieval System or tansmited in any form or by any meas without prior Permission in writing of the publishe

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والاقتصادية

Germany

Berlin 10315 GensingerStr: 112

Tel: 0049-Code Germany

030- 54884375

030- 91499898

030- 86450098

mobiltelefon : 00491742783717

E-mail: book@democraticac.de

اللجنة العلمية للكتاب:

- منسق اللجنة: د. محمد أبحير: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة بني ملال خنيفرة–المغرب–
- د. أحمد دكار: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة فاس مكناس –المغرب–
- د. عبد الجليل بوسيف: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة فاس مكناس–المغرب–
- د. علي الكاسمي: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة مراكش أسفي–المغرب–
- د. عبد الصمد شكري: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة الرباط القنيطرة–المغرب–
- د. سعيد شكاك: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة الدار البيضاء سطات–المغرب–
- د. محمد تنفو: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة سوس ماسة–المغرب–
- د. عبد الله معروف: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة بني ملال خنيفرة–المغرب–
- د. عبد الرزاق الفراوزي: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة بني ملال خنيفرة–المغرب–
- د. عبد الغاني العجان: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة بني ملال خنيفرة–المغرب–
- د. المحجوب بوسيف: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة بني ملال خنيفرة–المغرب–
- د. سعيد كمتي: : المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة بني ملال خنيفرة–المغرب–
- د. جمال الدين ناسك: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة بني ملال خنيفرة–المغرب–
- د. عمر بيشو: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة بني ملال خنيفرة–المغرب–
- أ.حسن الشباني: المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة بني ملال خنيفرة–المغرب–

الفـــهـــــرســـــت

الترتيب	العنوان	الصفحة
1	توطئة	6
2	تقييم الأداء المهني الفردي والمؤسساتي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين آلية أساسية لتطوير وتجويد التكوين التأهيلي مرزوك سمير	7
3	تكوين الأساتذة أطر الأكاديميات بالمغرب في مجالي البيداغوجيا و الديداكتيك:الو اقع، الصعوبات والإنتظارات. ذ. عبدالالاه المنياري	26
4	الكفايات المهنية لأساتذة الغد: بين تجربة الدراسة الجامعية وحقيقة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. "مسلك الإجازة في التربية والشعبة المزدوجة للتعليم الابتدائي بتارودانت أنموذجا" ذ.المهدي أكزول	37
5	دور التكوين التأهيلي في تنمية الكفايات المهنية للأساتذة أطر الأكاديمية، حالة الفوج الأول والثاني حميد المكاوي - عبد الكريم الحياني	59
6	مرتكزات هندسة التكوين الإدارة التربوية فاطمة بولحوش	71
7	تجويد التكوين البيداغوجي-الديداكتيكي رهان أساس لتأهيل المدرسين والرفع من كفاياتهم وممارساتهم المهنية والغازي عبد العزيز ، الأنصاري ابراهيم، عبدلاوي محمد	87
8	أهمية تأهيل مربي التعليم الأولي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين كآلية لتجويد المنظومة التربوية - حاميد اعنيبر- نادية الخلفي	101
9	مقرر تدريس التاريخ بالسنة الثانية باكالوريا بين المحتوى والمنهج: دراسة تحليلية. • الحسن ادوعزيز، •رشيد أيت فلاح • مصطفى عاصيف	113
10	و اقع المهننة ما بين المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والأكاديميات:في زمن التنسيق الغامض د. مولاي المصطفى البرجاوي - د. المصطفى العناوي	134
11	إشكالية الهوية في المنهاج التعليمي المغربي بين المضامين الوطنية والجهوية. دة. سعاد بلحسين/ذ. لحسن الصديق/ذ. محمد زيدان	149

توطئة

يحتل التكوين التأهيلي مكانة مرموقة في أي إصـــلاح تربوي، من أجل ذلك اندرجت عمليات بناء مناهج تكوين وتأهيل الأساتذة المتدربين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في سياق مجموعة التدابير التي اتخذتها وزارة التربية الوطنية لتطوير منظومة تكوين أطرها من خلال إحداث هذه المراكز.

وينص المرسوم رقم 2.11672 الصادر في 23 ديسمبر 2011 في شان إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، على أن المراكز تتولى تأهيل أطر هيئة التدريس المتدربين، ويشمل ذلك التكوين الأساس والتكوين المستمر لأساتذة التعليم الأولي والابتدائي والتعليم الثانوي بسلكيه. ويشمل ذلك تأهيل هيئة التدريس معرفيا وديداكتيكيا وبيداغوجيا من أجل ممارسة مهنة التدريس على أحسن وجه.

وقد شهدت عدة تأهيل هيئة التدريس تحولا جذريا منذ العمل بالتوظيف الجديد ابتداء من سنة 2016، من خلال تقديم حصص تكوينية في مدد قصيرة، مما كان له الأثر البين في جودة مضامين التأهيل، وبحلول سنة 2018 تم اعتماد هندسة تكوينية جديدة تتم في مرحلتين متتاليتين، تدوم المرحلة الأولى سبعة أشهر على الأقل، وتنظم بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وبالمؤسسات التعليمية. بينما تنجز المرحلة الثانية بمقر التعيين وتمتد مدة ثلاثة أشهر على الأقل.

وعلى الرغم من التجديدات المتتالية التي همت سياسة التكوين، إلا أن المرحلة تستدعي إعادة النظر في المنجز التكويني السائد، عن طريق تقييم الهندسة التكوينية الحالية، وتحسينها وتجويدها من أجل بلورة هندسة تقطع مع الارتجال وتؤسس لحكامة تربوية جادة.

إذ يعد تأهيل مهن التربية والتكوين والتدبير والبحث، إحدى رافعات التغيير الأساسية التي تقوم عليها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030؛ ذلك أن الإصلاح التربوي يرتبط عضويا بتأهيل الفاعلين التربويين، وتثمين عملهم، والارتقاء بأدوارهم ومهامهم، وتحسين ظروف مزاولتهم لعملهم، والتنمية المستمرة لقدراتهم المهنية؛ تأهيل يهم المربين، والمدرسين، والمكونين، وأطر التدبير والإدارة، والتوجيه، والتفتيش، والتخطيط، وذلك في مختلف مستويات المنظومة، مركزيا وجهويا ومحليا، وفي مؤسسات التربية والتكوين والبحث كافة.

كما تنص المادة 39 من القانون الإطار على أنه يتعين على السلطات الحكومية ومؤسسات التكوين المعنية أن تعمل على مراجعة برامج ومناهج التكوين الأساسي لفائدة الأطر العاملة بمختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها، بقصد تأهيلهم وتنمية قدراتهم، والرفع من أدائهم وكفاءتهم المهنية، وذلك من خلال ملاءمة أنظمة التكوين مع المستجدات التربوية والبيداغوجية والعلمية والتكنولوجية، مع مراعاة خصوصيات كل صنف من أصناف التكوين.

" تقييم الأداء المهني الفردي والمؤسساتي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

آلية أساسية لتطوير وتجويد التكوين التأهيلي "

" Evaluating Individual and Institutional Professional Performance of Regional Centers for Professions of Education and Training; an Essential Mechanism for Enhancing Qualifying Training "

مرزوك سمير

أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين ـ الداخلة وادي الذهب

marzoug.sam@gmail.com

الملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى تشخيص واقع " تقييم الأداء الفردي والمؤسساتي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين " باعتباره مدخلا أساسيا من مداخل الرقي بجودة وحكامة عمل هذه المؤسسات، والرفع من مردوديتها الداخلية والخارجية، وخاصة على مستوى التكوين التأهيلي، وبوصفه عاملا حاسما في النهوض بالتنمية المهنية للأساتذة العاملين بها، وتحفيزهم على تطوير أدائهم البيداغوجي والعلمي.

وقد تناول الباحث تشخيص هذا الواقع، من خلال منظورين اثنين:

- *منظور بعض الوثائق والتقارير الرسمية؛*
- *منظور الأساتذة العاملين بالمراكز.*

واستند في ذلك إلى المنهج الوصفي التحليلي، واستعان بالخدمة الإلكترونية Google forms لإعداد استمارات رقمية، وجهها إلى العينة المستهدفة.

وأظهرت النتائج التي توصل إليها الباحث؛ أن واقع تقييم الأداء الفردي والمؤسساتي بالمراكز، تتجاذبه عدة إشكالات من أبرزها: غياب استراتيجية حقيقية لدى هذه المؤسسات، لإنجاز تقييمات منتظمة للأداء، تتجاوز الطابع الظرفي والمناسباتي، كما خلص إلى أن واقع هذا التقييم، لا يختلف كثيرا عن واقعه على المستوى الوطني، في ظل ما يشهده من تأخر في إرساء ثقافته، وتعميمها على كافة المستويات.

وفي ضوء هذه النتائج؛ اقترح الباحث عدة توصيات، سيكون لتفعيلها الأثر البالغ، على نجاعة تقييم الأداء الفردي والمؤسساتي بالمراكز، والارتقاء بمردوديتها، وتشجيع الممارسات الجيدة بها، وإذكاء التنافسية المثمرة فيما بينها.

الكلمات المفتاحية: *المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين – تقييم الأداء – التكوين التأهيلي.*

Abstract:

This present paper tackles the topic of "Assessing Individual and Institutional Performance in Regional Centers for Education and Training Professions". It is considered a crucial input to reach quality governance of the work of these institutions, especially at the level of qualifying training, which is a decisive factor in promoting

trainers' professional development, and motivating them to develop their educational and scientific performance.

The paper highlights two perspectives:

- ✓ *Official documents and reports;*
- ✓ *Trainers' perspective.*

The researcher adopts a descriptive and an analytical approach, and uses 'Google forms' as data collection tool.

Findings show that the individual and institutional performance in centers is facing several issues. The most prominent one is lack of a real strategy for these institutions to carry out regular and ongoing performance assessments. The paper concludes that the reality of this evaluation is similar to what is happening nationally, especially regarding the delay in establishing evaluation culture and spreading it at all levels.

Finally, the paper suggests several recommendations that have a significant impact on the effectiveness of evaluating individual and institutional performance of the centers, improving their efficiency, encouraging effective practices, and raising fruitful competition among them.

Key words: *Regional centers for education and training professions, performance evaluation, Qualifying Training.*

مقدمة:

بعد أن أقرها دستور المملكة المغربية لسنة 2011، وأفرد لها بابا خاصا، ضمن بقية أبوابه؛ أضحت " الحكامة الجيدة " في صلب الانشغالات اليومية لكافة الفاعلين والمهتمين بالسياسات العمومية في مختلف القطاعات ومن بينها قطاع التربية والتكوين والتعليم العالي والبحث العلمي.

وقد تجسد هذا الاهتمام على مستوى المنظومة التربوية، من الناحية النظرية في مختلف الوثائق المرجعية المؤطرة لمشاريع وبرامج الإصلاح (التقرير التحليلي لتطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2014، الرؤية الاستراتيجية 2030/2015، القانون الإطار 51.17، رصيد الدراسات والوثائق والتقارير المنجزة من قبل المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، باعتباره هيئة دستورية، من الهيئات المستقلة المكلفة بالحكامة الجيدة أما من الناحية العملية فتمثل في (التدابير ذات الأولوية 2015، المشاريع المندمجة لتنزيل الرؤية الاستراتيجية برنامجي عمل الوزارة الوصية: 2016/2012 و2021/2017)

وبالعودة إلى مختلف هذه الوثائق أو البرامج والمشاريع؛ يتضح بأن مداخل ومرتكزات إرساء وترسيخ حكامة جيدة في منظومة التربية والتكوين والبحث والتدبير، تتأسس على عدة إجراءات، من بينها مثالا لا حصرا: إقرار آليات لضمان الجودة وللتتبع والتقييم، وقياس الأداء والافتحاص بكيفية دورية، وتعميمها على كافة المستويات.

تندرج إذن، ورقتنا البحثية هذه، في سياق ما بات يعرفه مجال تقييم الأداء المهني الفردي والمؤسساتي من اهتمام متزايد، ودعوات متوالية إلى إرسائه وتطويره، والاستثمار الأمثل لنتائجه وآفاقه.

ولأن المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، مؤسسات للتكوين والبحث، مُحدثة بكيفية قانونية، وتخضع لإشراف الدولة التي تسهر على احترامها للمهام الموكولة إليها، طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل؛ فإنها مُطالبة بأن تتبنى ضمن مشروعها التطويري، خطة للتقييم الذاتي للأداء، وخاصة، على مستويات التأهيل والتكوين، والبحث العلمي، ومواكبة خريجيها أو أطرها المتدربين، كما بإمكانها أن تستفيد من تقييمات دورية، داخلية وخارجية.

ونظرا للدور المحوري لعمليات التقييم المنتظمة، في الرقي بأدائها البيداغوجي والعلمي، وتمكينها من معرفة موقعها جهويا ووطنيا ودوليا؛ ستسعى هذه الورقة إلى المساهمة في تشخيص واقع تقييم الأداء الوظيفي الفردي والمؤسساتي بهذه المراكز، وذلك من خلال منظورين اثنين:

- منظور الوثائق والتقارير الرسمية؛
- منظور الأطر الإدارية والبيداغوجية بالمراكز.

- ✓ فما واقع ووضعية تقييم الأداء الوظيفي، سواءٌ الفردي أو المؤسساتي بهذه المراكز؟ باعتباره مدخلا أساسيا لتطوير الأداء المهني، والرفع من مردوديتها الداخلية والخارجية؟
- ✓ وكيف يمكن إرساء ثقافة للتقييم المأسس والمنتظم للأداء الفردي والمؤسساتي بالمراكز، بناء على شبكات مضبوطة وشفافة، ومسايرة للمعايير المعمول بها دوليا؟
- ✓ وما واقع تقييم البحث العلمي بهذه المؤسسات، وفعالية بنياته؟ وكيف يتم تقييم المشاريع البيداغوجية والعلمية بها؟
- ✓ وكيف يمكن استثمار ما يتمتع به أساتذة المراكز من استقلالية بيداغوجية، للرقي بأدائهم، وتحمل مسؤولياتهم المهنية، وإنماء درجة رضاهم الوظيفي؟
- ✓ وهل يخضع التكوين التأهيلي الذي تشرف عليه المراكز للتقييم المنتظم؟ وهل يتم تقييم آثاره على تنمية أداء ومردودية خريجيها؟
- ✓ وأي دور لتقييم الأداء الوظيفي الفردي والمؤسساتي، في الرفع من جودة التكوين التأهيلي بالمراكز الجهوية؟

أسئلة وأخرى، سنسعى إلى الإجابة عنها، من خلال تتبع بعض المؤشرات التي تدل على مدى تحقق تقييم الأداء الوظيفي الفردي والمؤسساتي بالمراكز الجهوية، وإرساء ثقافته، واستثمار نتائجه، وذلك بالاستناد إلى المنهج الوصفي التحليلي، والاستعانة بالخدمة الإلكترونية Google forms لإعداد استمارات رقمية، بغية استطلاع آراء مديري المراكز، والأساتذة العاملين بها.

وفي ضوء ما سنخلص إليه من نتائج؛ سنسعى إلى تقديم توصيات ختامية، مساهمة منا في تطوير الأداء المهني للأساتذة العاملين بالمراكز، وللرفع من جودة وقيمة مشاريعها البيداغوجية والعلمية، مما سينعكس إيجابا على نجاعة التكوين التأهيلي بها، وتطوير عدته البيداغوجية، ثم الارتقاء بمردوديتها وتشجيع الممارسات الجيدة بها.

إن من أبرز المسوغات التي جعلتنا نهتم بهذا الموضوع، هو ندرة الدراسات السابقة التي تناولت مجال تقييم الأداء بالمراكز، ومع ذلك فقد وقفنا على عدة دراسات وأبحاث، تناولت موضوع " تقييم الأداء " بمؤسسات التعليم العالي، وأفدنا منها كثيرا، ونظرا لضيق مجال هذه الورقة البحثية، سنكتفي فقط، بذكر عناوين بعضها.

- الدراسة الأولى: الجودة في منظومة التعليم العالي من مدخل الأستاذ الباحث: مجالاتها، معاييرها، ومؤشرات قياسها، لمحمد الحاجي الدريسي، مجلة مسالك التربية والتكوين، المغرب، عدد 3، 2019.
- الدراسة الثانية: التقييم كآلية لجودة التعليم العالي في ظل نظام LMD في الأنظمة المغاربية (دراسة حالة المغرب) لعمران نزيهة، مجلة العلوم القانونية والسياسية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة الشهيد حمّة لخضر- الوادي، عدد 11، يونيو 2015.
- الدراسة الثالثة:

Kaaouachi Abdelali (2010) L'évaluation dans le système d'enseignement supérieur au Maroc: Bilan des réalisations, limites et principaux défis, Towards an Arab Higher Education Space: International Challenges and Societal Responsibilities, pp 409 - 422.

وسينتظم مسار هذه الورقة البحثية وفق المحاور الآتية:

1. التحديد المفاهيمي؛
2. واقع تقييم الأداء المؤسساتي بالمراكز؛
3. واقع تقييم الأداء المهني الفردي؛
4. تقييم الأداء الفردي والمؤسساتي بالمراكز، عوامل الضعف أو الغياب؛
5. خلاصة عامة، وتوصيات ختامية:

التحديد المفاهيمي:

سنتطرق في هذا المحور إلى التحديد المفاهيمي لمختلف المصطلحات ذات الصلة بمجال التقييم وأنواعه. وسيكون من المفيد، التذكير بأن أغلب الباحثين في ميدان التربية والتكوين، يعتمدون للدلالة على ما نحن بصدده؛ لفظ " التقييم " حينا ولفظ " التقويم " أحيانا أخرى، ولذلك لن نقف عند إشكالات هذا الاختلاف أو التعدد، بقدر ما سنركز على التعريفات الإجرائية التي تخدم الموضوع قيد الدرس، وإن تواتر في بعض الأحيان استعمال اللفظين معا، بحسب ما جاء في بعض المراجع التي عدنا إليها.

" المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين " (Regional centers for education and training professions) المسماة اختصارا في سياق هذه الورقة بـ " المراكز " ؛ هي التي تعتبر بناء على المرسوم الوزاري المحدث والمنظم لها، رقم 2.11.672 الصادر بتاريخ 23 ديسمبر 2011، بمثابة مؤسسات لتكوين الأطر العليا، خاضعة لوصاية السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي. وتنتظم المراكز الجهوية في " شبكة وطنية لمؤسسات تكوين الأطر التربوية "

- **" التقييم "** (assessment) عملية جمع بيانات كمية منظمة، تستخدم للحكم على الفعالية التعليمية، ومدى مواءمة المنهج للمؤسسة، وقد يكون هذا التقييم للمؤسسة ككل، ويطلق عليه التقييم المؤسسي، وقد يكون لأحد برامجها التعليمية، ويطلق عليه التقييم الجزئي أو البرنامجي، ويتضمن توثيق الأدلة الكمية والكيفية للأنشطة التعليمية والمخرجات البحثية[1]
- **" الافتحاص التربوي "** (educational audit) عملية مستقلة وموضوعية وممنهجة ومنتظمة، تقوم على الإشراك وتقديم المساعدة والمشورة، وتنصب على التحقق من مدى مطابقة نشاط البنية المستهدفة للمعايير والمساطر الجاري بها العمل، من خلال تقييم السيرورات والوظائف والعمليات وتدبير المخاطر والمراقبة الداخلية، وتتوج بتقرير يبرز جوانب القوة، والجوانب التي تحتاج إلى تطوير، مما يسهم في تحسين الأداء، دون أن تترتب عنه عقوبات زجرية[2]
- **" تقويم الأداء "** (performance evaluation) عملية منظمة لجمع المعلومات، وفق معايير الأداء والسلوك المتعلقة بالعمل، وكيفية أداء الموظف سابقا وحاليا، وكيفية رفع كفاءة أدائه لواجبات وظيفته بكفاءة أعلى في المستقبل[3]
- **" تقويم الأداء الوظيفي "** (job performance evaluation) تقييم لجودة أداء الفرد لمهامه ومسؤولياته الوظيفية وذلك بمقارنته بالأهداف الموضوعة، وتقديم التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية، وتحديد حاجته التنموية والتدريبية لتحسين مهاراته ومعارفه لتتناسب وأهداف الأداء المستقبلي[4]
- **" تقويم الأداء المؤسسي "** (evaluation of institutional) عملية تشخيصية علاجية لتحديد جوانب القوة والضعف في أداء المؤسسة، من أجل تعزيز نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف. وهو أيضا عملية الجمع النظامي الكمي واستخدام المعلومات في النظر إلى الحكم على الفعالية التعليمية، والملاءمة المنهجية للمؤسسة[5]
- **" تقويم داخلي "** (internal evaluation) مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها فريق من أفراد المؤسسة والمعنين بها بهدف التعرف على مستوى أداء المؤسسة، وجودة برامجها الأكاديمية، ومدى تحقيقها لمتطلبات الجودة والاعتماد استنادا إلى معايير محددة[6] ، وهو أيضا عبارة عن تقييم نقدي ذاتي تقوم به المؤسسة، وتتم بلورته في تقرير يسمى (تقرير التقييم الذاتي) ويوجه إلى لجنة خبراء خارجيين[7]

---

[1] The Unifled Dictionary Of Educational Governance Terms (English – French – Arabic) N° 46,2020, Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization, Bureau of Coordination of Arabization Rabat – Kingdom of Morocco. P 11.

[2] دليل الافتحاص التربوي (مؤلف جماعي) الإشراف العام: خالد فارس، المفتشية العامة للشؤون التربوية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، أكتوبر، 2019، المملكة المغربية، ص 11.

[3] The Unifled Dictionary Of Educational Governance Terms, p 124.

[4] The Unifled Dictionary Of Educational Governance Terms, p 89.

[5] Ibid, p 60 - 61.

[6] Ibid, p 86.

[7] معايير الجودة، الدليل المرجعي الوطني لتقييم وضمان جودة التعليم العالي، الوكالة الوطنية لتقييم وضمان جودة التعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، يناير 2020، ص 9.

- **" تقويم خارجي "** (external evaluation) العملية التي تقوم فيها جهة متخصصة بجمع البيانات والمعلومات عن المؤسسة، أو عن وحدة معينة في مؤسسة معينة، أو عن نشاط جوهري خاص بالمؤسسة، من أجل إعداد تقرير عن جودته، ويتم تنفيذ التقويم الخارجي بواسطة فريق من الخبراء الخارجيين، والزملاء، أو المراقبين[8]

" التكوين التأهيلي " (Qualifying training) تكوين يمتد لسنتين تكوينيتين؛ يروم الرفع من مستوى تمكن أطر هيأة التدريس، من الكفايات الأكاديمية، وتنمية كفاياتهم المهنية والسلوكية اللازمة لممارسة ناجعة ومسؤولة لمهنة التدريس ويُقدم بصيغ متعددة تشمل: التكوين الحضوري، التكوين الميداني، التكوين عن بعد، التكوين الذاتي[9]

ما يمكن أن نخلص به، من خلال هذه التعريفات، أن:

- ✓ المراكز عبارة عن مؤسسات، وعليه فهي مطالبة كغيرها من المؤسسات العمومية؛ بتقييم أدائها بغية تحقيق الجودة المأمولة، والتحسين المستمر لمردوديتها الداخلية والخارجية.
- ✓ التقييم ينقسم إلى عدة أنواع، فمن حيث الجهة أو الهيئة التي تقوم بعملية التقييم، ينقسم إلى داخلي وخارجي ويوصف التقييم الداخلي أيضا بالذاتي، لأن المؤسسة/ الموظف تقوم به بشكل ذاتي، للحكم على مدى قدرتها على الوفاء بالتزاماتها، ولتحليل الفوارق بين ما هو منتظر وما تم إنجازه.

كما ينقسم من حيث النشاط أو المجال المستهدف إلى شمولي وجزئي، فالتقييم الشمولي مثلا؛ يستهدف المؤسسة ككل بمختلف جوانبها (الإدارية والمالية والبشرية والبيداغوجية والعلمية وغيرها) بينما الجزئي يستهدف جانبا واحدا أو جانبين؛ كأن يتم التركيز فقط على الجانب الإداري، أو على الجانب البيداغوجي، أو هما معا.

- ✓ التقييم أيضا عبارة عن مسلسل افتحاص منهجي، إلا أننا نفضل في سياق هذه الورقة اعتماد مصطلح " التقييم " عوضا عن " الافتحاص" لأن مصطلح " الافتحاص " في نظرنا يحيل على تقدير أداء البنية/ المؤسسة فقط، بينما التقييم يحيل على تقدير الأداء الوظيفي للفرد، والأداء المؤسساتي في نفس الآن.

و اقع تقييم الأداء المؤسساتي بالمراكز:

1.1. العينة المستجيبة لأداة الورقة البحثية:

إضافة إلى الوقوف عند بعض الوثائق والتقارير الرسمية، كان من المفترض أن يتم النظر في واقع تقييم الأداء الفردي والمؤسساتي بالمراكز، من خلال رصد واستقراء آراء مديريها، والأساتذة العاملين بها، ونظرا لما تم تسجيله من صعوبات في استجماع وجهات نظر نسبةٍ يُعتدّ بها ويُطمئنّ لها، من مديري هذه المؤسسات، فقد تم الاكتفاء فقط بآراء بعض أساتذتها؛ حيث تجاوب 54 أستاذا، و4 أستاذات، مع دعوتنا للإجابة عن أسئلة موضوع ومحاور هذه الورقة.

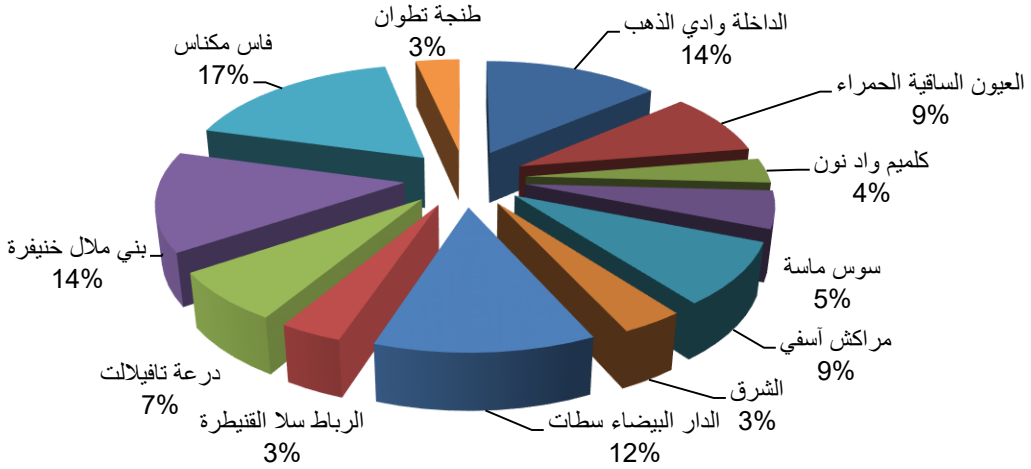
ولقد تم الحرص في تلقي الردود، على تمثيلية كافة المراكز الاثني عشر، ويوضح الرسم البياني أدناه، نسبة هؤلاء الأساتذة حسب كل مركز.

---

[8] The Unifled Dictionary Of Educational Governance Terms, p 62.

[9] قرار رقم 07.19 بتاريخ 19 فبراير 2019 بشأن تحديد كيفية تنظيم التكوين التأهيلي وامتحان التأهيل المهني لأطر التدريس المتدربين بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.

نسبة العينة المستجيبة من الأساتذة والأستاذات حسب كل مركز



ونظرا لتباين الوضعيات الإدارية للأساتذة العاملين بالمراكز؛ تم الحرص أيضا على تمثيلية كافة إطاراتهم المهنية حيث مثلت نسبة (34%) إطار أستاذ التعليم العالي بجميع فئاته، ونسبة (10 %) من فئة الأساتذة المبرزين، فيما مثلت نسبة (47%) إطار أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، ونسبة (9%) إطار أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي.

وبالرغم من العدد القليل للأساتذة الذين تلقينا آراءهم، مقارنة بالعدد الحقيقي للأساتذة المكونين بالمراكز، الذي قد يقارب أو يفوق 1500 أستاذ وأستاذة، إلا أن التأمل في هذه النسب، جعلنا نتأكد أنها تقارب كثيرا التمثيلية الحقيقية، كما وقفنا عليها في وثيقة رسمية للوزارة الوصية[10] صادرة بتاريخ ماي 2013، حيث مثلت حينئذ فئة أساتذة التعليم العالي نسبة (30%) وفئة الأساتذة المبرزين (9%) وفئة أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي (39%) في حين مثلت فئة أساتذة التعليم الإعدادي (14 %)

علاوة على ذلك؛ فنسبة (95%) منهم في وضعية تعيين قارة، و(60%) يعملون بالمراكز، لأكثر من خمس سنوات، دون احتساب لما قبل سنة 2011، تاريخ توحيد وتجميع مراكز تكوين أطر هيأة التدريس، وإعادة تسميتها وتنظيمها، مما يعني أن العينة المستجيبة، قد تعبر بشكل كبير عن بقية فئات مجتمع الدراسة البحثية.

1.2. و اقع تقييم الأداء المؤسساتي من منظوربعض الوثائق الرسمية:

يفيد ما توافر لدينا من معطيات رسمية، أن عملية تقييم الأداء المؤسساتي للمراكز، تشرف عليها في الوقت الراهن المفتشية العامة للشؤون التربوية[11]

وبغية إحداث دينامية جديدة للرفع من نجاعة الأداء والارتقاء بالممارسات المهنية، بهذه المؤسسات، كانت هذه المفتشية قد أطلقت في الفترة الممتدة بين 4 فبراير و20 مارس 2020، عملية للافتحاص التربوي للمراكز.

[10] المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين: نصوص تشريعية وتنظيمية، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، مديرية الشؤون القانونية والمنازعات، مصلحة التوثيق القانوني والنشر، ماي، 2013، ص 70.

[11] تخضع المفتشية العامة للشؤون التربوية، لسلطة الوزير، ويسيرها مفتش عام، وتناط بها عدة مهام واختصاصات، وفق مقتضيات المرسوم رقم 2.11.112 الصادر في 20 رجب 1432 (23 يونيو 2011) بشأن المفتشيات العامة للوزارات.

وقد أكدت المفتشية العامة للشؤون التربوية على أنها تعتمد منظورا جديدا، يقوم على المأسسة المتدرجة للافتحاص حيث تم تخصيص الموسم التكويني 2020/2019، لما أسمته بمحطة " الإرساء " على أن يتم تخصيص المواسم الثلاثة الموالية لمحطات " التطوير " و" التجويد " و" قياس الأثر "

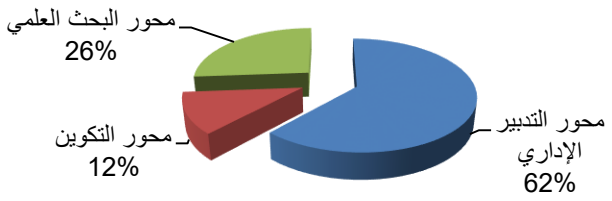
وعلى الرغم مما قد يسجل من تأخر في تفعيل اختصاصاتها، وخاصة في مجال التدقيق والتقييم، مقارنة بتاريخ إحداثها؛ فإن عملية الافتحاص التربوي التي أطلقتها هذه المفتشية، تستحضر ما يجب على المصالح المركزية القيام به من مساعدة ومواكبة للبنيات الخاضعة تحت إشرافها للتقييم، مما سيمهد الطريق، دون شك، أمام المراكز من أجل تحمل مسؤوليتها في إرساء طرقها الخاصة للتقييم الذاتي؛ « فكل مؤسسة للتربية والتكوين مدعوة لإنجاز تقييمات ذاتية، بناء على مؤشرات الجودة الكاملة، التي يقتضيها تحسين أدائها، وتعزيز موقعها بين باقي المؤسسات »[12]

وقد تجلت المساعدة التي قدمتها المفتشية المعنية، في كون المحطة الأولى " الإرساء " كانت محطة تكوينية بالأساس واتخذت شكل ورشات عمل استفاد من خلالها مديرو المراكز، والأطقم الإدارية المساعدة لهم، من عروض نظرية حول المهمة الافتحاصية، ومناقشة عامة حول آليات التدابير المعتمدة للإيفاء بالتزامات المهمة (التخطيط، التنظيم، القيادة التقييم)

وعلاوة على ذلك، أصدرت المفتشية المذكورة، في أكتوبر 2019، دليلا للافتحاص التربوي، يمكن اعتباره وثيقة هامة للغاية في سبيل مأسسة وإرساء ثقافة وآليات التقييم، حيث إنه ينتظم في أربعة فصول، وقد خُصص فصله الثاني للإطار العملي الذي يتضمن مختلف الجوانب الإجرائية لتنفيذ الافتحاص؛ من وثائق مؤطرة للمأمورية، وأدوات وشبكات لجمع المعطيات، ومنهجية وسيرورة الإنجاز[13]

وبالعودة إلى شبكة الافتحاص الخاصة بالمراكز، التي تقترحها المفتشية[14]، نلاحظ أنها تتضمن مؤشرات غاية في الأهمية إلا أنه في نظرنا يغلب عليها طابع افتحاص التدبير الإداري، بما مجموعه 26 مؤشرا، فيما تم تخصيص خمسة مؤشرات فقط لمحور التكوين، ونسبة يمكن وصفها بالمقبولة للبحث العلمي، بأحد عشر مؤشرا.

محاور الافتحاص حسب شبكة المفتشية العامة للشؤون التربوية



[12] الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير رقم 3، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية فبراير، 2018، ص 68.

[13] دليل الافتحاص التربوي، م س، ص 4 (للإشارة فقد أسهم في إعداد هذا الدليل، أربعة من مديري المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، راجع ص 92 من الدليل)

[14] نفسه، ص 50.

وعلى العموم، فشبكة الافتحاص هذه، قابلة للتعديل والإضافة. غير أن ما يهم، هو إنجاز عملية الافتحاص بشكل منتظم ودوري، ثم الاستثمار الأمثل للنتائج والآفاق التي قد تفرزها العملية. وبناء عليه من الأجدر أن تتوصل مختلف مكونات البنية المفتحَصة/ المراكز، أطرا إدارية وبيداغوجية، بالملاحظات المسجلة، والتوصيات المقترحة، حتى تتمكن هذه المكونات من تحمل مسؤوليتها كاملة، في التتبع والتفعيل وتحسين الأداء، فعملية الافتحاص « تعتبر غير تامة وبغير فعالية ولا أثر، إذا لم يعقبها تتبع لنتائجها، ولمسار تفعيل توصياتها. ويكتسي هذا التتبع وظيفتين أساسيتين؛ فهو محطة لقياس مدى تفعيل المفتحَصين للتوصيات المقترحة بشكل سليم، كما يشكل مناسبة للمفتحِصين لقياس أثر وفعالية الحلول التي اقترحوها، وإغناء تجربتهم »[15]

1.3. و اقع تقييم الأداء المؤسساتي من منظور الأساتذة العاملين بالمراكز:

بداية، تشكل آراء الأساتذة العاملين بالمراكز، بوصفهم فاعلين رئيسيين؛ دعامة أساسية، يمكن الاستناد إليها والاعتداد بها، ولذلك حاولت هذه الورقة، التعرف على وجهات نظرهم، أولا: حول واقع تقييم التكوين التأهيلي، وثانيا: حول واقع تقييم البحث العلمي، وسيتم التوقف عند هذين المحورين، نظرا لدورهما البارز في الحكم على واقع تقييم الأداء المؤسساتي للمراكز بشكل شمولي.

1.3.1. و اقع تقييم التكوين التأهيلي:

يستحق تقييم التكوين التأهيلي بالمراكز، دراسة خاصة ومعمقة، تستحضر كافة صيغه، ومراحله الأساسية بمختلف إكراهاتها وتحدياتها (مرحلة ما قبل التكوين، ومرحلة التكوين، ومرحلة ما بعد التكوين) ومع ذلك، فالتزايد التدريجي لمتدربي وخريجي المراكز، يجب أن يحظى بوقفة للتأمل، حتى يمكننا أن نتفادى الحديث مستقبلا، عن إمكانية عدم ملاءمة التكوين لواقع الممارسة الصفية.

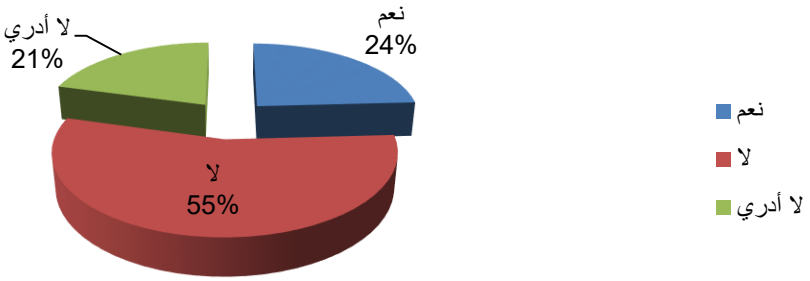
بناء على ذلك؛ حاولت هذه الورقة استقراء آراء الأساتذة المكونين، حول مدى توفر المؤسسات التي يعملون بها؛ على أدوات لتتبع وتقييم أثر التكوين التأهيلي، وقد أشارت المعطيات المتوصل إليها، إلى أن أكثر من نصف العينة (53%) أقروا بعدم توفر المراكز على هذه الآليات، في حين رأت نسبة (19%) أن هذه الأدوات متوافرة، بينما عبر (28%) عن عدم درايتهم بالأمر، وأنه ليست لديهم معطيات أكيدة.

ونظرا لأن إشراك الأساتذة المتدربين في تقييم الحياة التكوينية، يعد معيارا هاما للمساهمة في تقييم وضمان جودة الأداء والممارسات المهنية بالمراكز، ويعتبر من الأدوات المنهجية ذات المصداقية، وذائعة التوظيف في البلدان التي راكمت تجربة كبيرة في مجال التقييم، وخاصة الأنجلوساكسونية منها؛ فقد طُلب من الفئة المستجيبة التعبير عن رأيهم، حول مدى تحقق هذا المُعطى، حيث أقرّ (52%) بأن المراكز التي يعملون بها، لا تشرك متدربيها في عملية تقييم الأنشطة التكوينية ومناخ التكوين بالمراكز ، والمُلاحظ أنها نسبة لا يستهان بها، إذا ما أُضيفت إلى نسبة (27%) التي تعبر عن فئة الأساتذة الذين ليست لديهم دراية بالأمر، وذلك مقارنة مع نسبة (21%) التي أجابت بالإيجاب.

[15] نفسه، ص 33.

وقد سُجلت تقريبا نفس الميولات، كما سيلاحظ في الرسم البياني الموالي؛ بخصوص مدى إجراء المراكز لاستطلاعات رأي المهتمين والفاعلين التربويين، بغاية تقييم درجة ملاءمة التكوين التأهيلي للمستجدات التربوية والبيداغوجية والعلمية والتكنولوجية، ولحاجيات أطر هيأة التدريس المتدربين، وممارساتهم الصفية.

مدى إجراء المراكز استطلاعات للرأي من أجل تقييم درجة ملاءمة التكوين التأهيلي للمستجدات ولحاجيات أطر هيأة التدريس المتدربين وممارساتهم الصفية



ما يمكن أن نستخلصه من خلال هذا المحور، أن عملية تقييم التكوين التأهيلي بالمراكز، لا تتم على النحو الأفضل ويمكن أن تكون محط انتقاد؛ خاصة إذا ما علمنا بأن مجال التكوين يعد اليوم، من أهم المجالات التي يتم عبرها تقييم الأداء والمردودية الداخلية والخارجية لمؤسسات التكوين والبحث العلمي؛ فقد أقر أكثر من نصف العينة المستجيبة (53%) بعدم تحقق المعايير المدرجة ضمن الأسئلة الثلاثة لهذا المحور، ناهيك عن نسبة (22%) التي تعبر عن آراء الأساتذة الذين لا دراية لهم بالأمر، مما يضع تدبير عمليات التواصل بالمراكز على المحك.

1.3.2. و اقع تقييم البحث العلمي:

من الواضح أن سياق إنتاج البحث العلمي، الذي تمر به المراكز، يؤثر لا محالة في جودة هذا الإنتاج، وفي المكانة التي يجب أن تحتلها هذه المؤسسات في المجتمع، ومع ذاك، فإن تقييم البحث العلمي أصبح يفرض نفسه بإلحاح، بل « ويبرز كوسيلة لتسليط الأضواء على وضع البحث العلمي، وتقدير واقعه وملامسة إشكالاته، قصد النهوض بجودته، وليصبح التقييم نفسه حافزا للإنتاج العلمي»[16]

من هذا المنطلق، حاولت هذه الورقة تبني معايير للتقييم ضمن الأسئلة الموجهة للعينة المستجيبة، فتم أولا استطلاع آرائهم، فيما يتعلق بسياسة وتنظيم البحث العلمي، وخصوصا حول مدى دراية المراكز بمجموع باحثيها، وبمجالات أنشطتهم البحثية؛ فأكدت نسبة (50%) بأن المراكز لها معرفة بذلك، في حين أن (19%) قالت: " لا " وأن (31%) أقرت بأنه لا علم لها بالأمر، ما قد يعكس بأن نسبة مهمة من أساتذة المراكز، لا تمارس البحث العلمي، أو أنها لا تعمل على التعريف بإنتاجها العلمي، بالكيفية الملائمة.

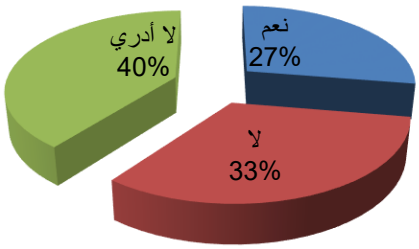
[16] تقييم البحث العلمي: الرهانات والمنهجيات والأدوات، أشغال ندوة دولية نظمت بالرباط، يومي 6 و7 دجنبر 2017، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، 2018، ص 17

وفي ذات الصدد، طُلب من العينة المستجيبة التعبير عن رأيها، حول مدى قيام المراكز بعملية تقييم دوري لبنيات البحث العلمي التابعة لها، فأجابت نسبة (3%) بـ " دائما " و(31%) بـ " أحيانا " في حين أكدت نسبة (33%) أن مراكزها لا تستجيب لهذا المعيار، بينما عبرت (33%) المتبقية بأنه لا علم ولا دراية لها بالأمر.

وإذا ما أقررنا بوجود بنيات نشيطة للبحث العلمي بالمراكز، فهل أحدثت هذه المؤسسات لجنة تقييم البحث، بناء على المادة 30 من المقرر الوزاري 001.19 صادر في 09 يناير 2019 في شأن تحديد وتنظيم هياكل البحث العلمي بها؟

إن المثير للانتباه في تلقينا لردود هذا التساؤل؛ أن نسبة (40%) أكدت أنه لا دراية لها بالأمر، فيما أجابت (33%) بـ " لا " و(27%) بـ " نعم "

مدى إحداث المراكز للجنة تقييم البحث، بناء على المادة 30 من المقرر الوزاري 001.19 صادر في 09 يناير 2019 بتحديد وتنظيم هياكل البحث العلمي بالمراكز



ما نستنتجه من هذا المحور، أن المراكز قطعت أشواطا مهمة، على مستوى تنظيم البحث العلمي، تستحق التنويه إلا أنها لا زالت متأخرة في مجال تقييمه.

صحيح أنها تتوفر على باحثين، لكن ماذا عن إشعاعهم العلمي؟ ماذا عن مساهماتهم باسم مراكزهم في المجلات العلمية المفهرسة؟ وعن أثر إنتاجاتهم العلمية، الذي يتحقق اليوم، بمؤشر الاستشهاد (citations-index) وبمؤشر قياس الإنتاج (Hirsch-index) وغيرها من المعايير والمؤشرات المعمول بها دوليا. أسئلة راهنية لن نجد لها إجابات سوى عبر عمليات تقييم دقيق للأداء، واستثمار نتائجه على النحو الأفضل.

و اقع تقييم الأداء المهني الفردي بالمراكز:

يكتسي تقييم الأداء الوظيفي الفردي، سواءٌ التقييم الذاتي الذي يقوم به الأستاذ المكون بنفسه، أو الذي تُجريه المؤسسة للأساتذة العاملين بها؛ أهمية بالغة، ويعد محطة أساسية لا بد من المرور منها، للانتقال نحو التقييم الشمولي للأداء المؤسساتي للمراكز في مختلف الجوانب.

وسنسعى إلى تشخيص هذا الواقع، من خلال منظورين اثنين كذلك؛

1.4. و اقع تقييم الأداء المهني الفردي من منظور التقارير الرسمية:

يعد تقرير " الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير " الذي أصدره المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، في فبراير 2018، أبرز تقرير رسمي حديث، حاول تشخيص واقع هذه المهن بالمغرب، و« نظرا للأهمية الخاصة

والحاسمة، للتقييم الفردي والمؤسساتي للأداء المهني، ومردودية المهن التربوية، فقد جعله التقرير أحد مرتكزات التغيير وخصص له محورا مستقلا»[17]

ما يمكن أن نخلص به من هذا التقرير، أن عملية تقييم الأداء المهني الفردي، بمؤسسات التربية والتكوين، ومن ضمنها المراكز؛ تتجاذبها عدة إشكالات، من بينها:

- أن تقييم الأداء الفردي، يتسم بالظرفية، وعدم الانتظام، ويرتبط في الغالب بالترقية، ويتم عزله عن الأداء العام للشعبة التي يمارس فيها الأستاذ مهام التكوين والبحث؛
- أن هذا التقييم، لا يخضع لتحكيم أطراف داخلية بالمؤسسة (مثلا: الأساتذة المتدربون) ولأطراف خارجية (مثلا: النظراء من مؤسسات أخرى)
- أن هذا التقييم، لا يتم بشكل ذاتي من طرف الأساتذة المعنيين بالأمر.

بناء على ذلك، يدعو التقرير، سلطات التربية والتكوين والبحث العلمي، إلى « إعداد أطر مرجعية للتقييم، بإشراك الفاعلين التربويين وهيئاتهم التمثيلية. تُعتمد هذه الأطر في إنجاز مختلف عمليات التقييم، وتكون مفتوحة على الإغناء والملاءمة المستمرة »[18]

وفي ذات الصدد، دعا القطاعات المعنية، إلى القيام بتدقيق معايير الأداء المهني، وإعداد شبكات بمعايير ومؤشرات موحدة وإجراء التقييمات بشكل منتظم وسنوي، وتنويع مصادر تحكيمها، ولا شك أن التزام المؤسسات المعنية بما جاء في هذا التقرير، سيسهم لا محالة في ترسيخ ثقافة التقييم، وسيجعل منه وسيلة لا غاية، لتنمية الحياة المهنية والمسار الوظيفي لأطرها التربوية. ولتوفير المناخ المؤسساتي المستجيب للممارسة المهنية الناجعة.

وفيما يتعلق بالتقييم الذاتي الفردي، يرى التقرير أن هذا التقييم، يجب أن يستند على « كفايات التبصر، والتأمل النقدي، التي وضعها ضمن الكفايات الأساس لمهننة الفاعلين التربويين »[19] ولذلك يدعو إلى فتح المجال لهذا النوع من التقييم أمام « النظراء، وفريق العمل الجماعي، في إطار مجالس بيداغوجية، أو مجالس للشعب؛ لأجل عرض تقديرات الفاعلين التربويين لبرامج عملهم، وللنتائج المتوصل إليها، وللصعوبات التي واجهوها أثناء تنفيذها، وكذا البحث في سبل تطوير أساليب العمل »[20]

1.5. و اقع تقييم الأداء المهني الفردي من منظورالأساتذة العاملين بالمراكز:

لتشخيص واقع تقييم الأداء الوظيفي للأساتذة المكونين بالمراكز، تم استطلاع آراء العينة المستجيبة، حول ما إذا سبق للمراكز التي يعملون بها؛ أن أشرفت أو قامت بعملية منظمة لتقييم أدائهم المهني، والوقوف على مدى إيفائهم بمتطلبات التأطير البيداغوجي، ومدى التزامهم بأخلاقيات المهنة وقيمها، وغيرها من المعايير اللازم توافرها في التقييمات الوظيفية؛ فأجاب (77%) منهم، بأن مراكزهم لم يسبق لها أن قامت بهذا الأمر، بينما أجاب (21%) بـ" أحيانا " و(2%) فقط، بـ" دائما

[17] الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، م س، هامش ص 63.

[18] نفسه، ص 67.

[19] نفسه، هامش ص 68.

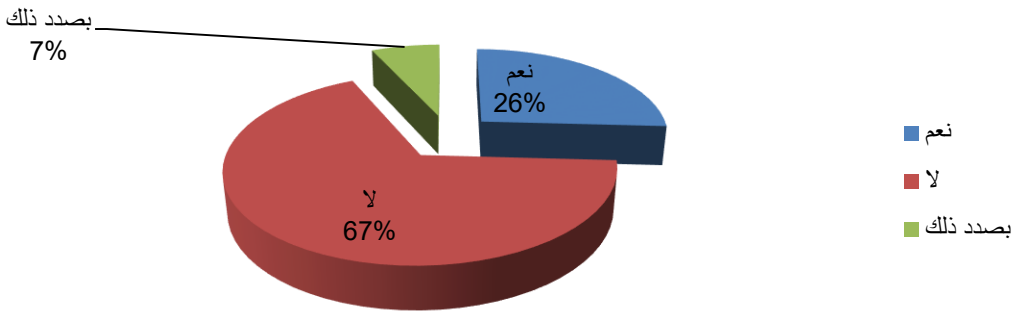
[20] الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، م س، ص 68.

" وعند استفسار الذين أجابوا بـ " أحيانا " أو " دائما " عن الجهة أو الهيئة التي قامت بعملية التقييم، هل لجنة خاصة أحدثها المركز، أم الوحدة المركزية لتكوين الأطر، أم جهة أخرى؟ جاءت إجاباتهم كالآتي:

لجنة خاصة أحدثها المركز	**38%**
الوحدة المركزية لتكوين الأطر	**46%**
الوحدة المركزية، بتنسيق مع برنامج إتقان	**8%**
مفتش الشعبة بالمراكز، قبل التحديث	**8%**

ومما لا شك فيه، أن درجة انخراط أساتذة وأستاذات المراكز، في القيام بتقييمات ذاتية لأدائهم الوظيفي؛ تُعتبر عاملا حاسما في تنميتهم المهنية، وفي تحسين حكامة المراكز، والرفع من مردوديتها الداخلية والخارجية، والحكم على مدى جودة المهام والخدمات التي تقدمها؛ ولذلك تم سؤالهم حول ما إذا سبق لهم أن قدموا لمراكزهم التي يعملون بها، تقارير تتضمن تقييما ذاتيا لأدائهم المهني، فأجابت نسبة (67%) بأنهم لم يسبق لهم أن أخذوا زمام المبادرة للقيام بذلك، منذ التحاقهم للعمل بالمراكز، علما أن نسبة (60%) من المستجيبين، عملت بالمراكز في صيغتها الحديثة لأكثر من خمس سنوات، فيما أجاب (26%) بـ " نعم " و(7%) عبروا عن نيتهم في القيام بالأمر مستقبلا.

نسبة الأساتذة الذين قدموا إلى مراكزهم تقريرا تقييميا لأدائهم المهني



وإجمالا، رغم ضعف نسبتي الأساتذة الذين أكدوا على قيام مراكزهم بعملية تقييم الأداء الفردي، والذين سبق لهم أن قدموا تقييمات ذاتية، مقارنة بنسبة الذين أجابوا بالنفي تواليا، فيمكن أن نستخلص أننا أمام صورة إيجابية تتجلى في مبادرة بعض المراكز التي أحدثت مجالسها لجانا خاصة للقيام بعملية تقييم الأداء، فضلا على أن الأمر متاح من الناحية القانونية، فمن مهام واختصاصات رئيس مجلس المؤسسة/ مدير المركز، حسب المادة 77 من القانون 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي؛ أن يقدم تقريرا في شهر سبتمبر من كل سنة، عن حالة وآفاق عمليات التقييم، التي أنجزتها المؤسسة التي يشرف على تسييرها (التقييم الذاتي، الاستطلاع الدوري لآراء الفاعلين التربويين، الجوانب البيداغوجية والإدارية والبحث)[21]

[21] القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي، الصادر بتنفيذه الظهير الشريف 1.00.199، بتاريخ 15 صفر 1421 (19 ماي 2000) الباب الرابع، المادة 77.

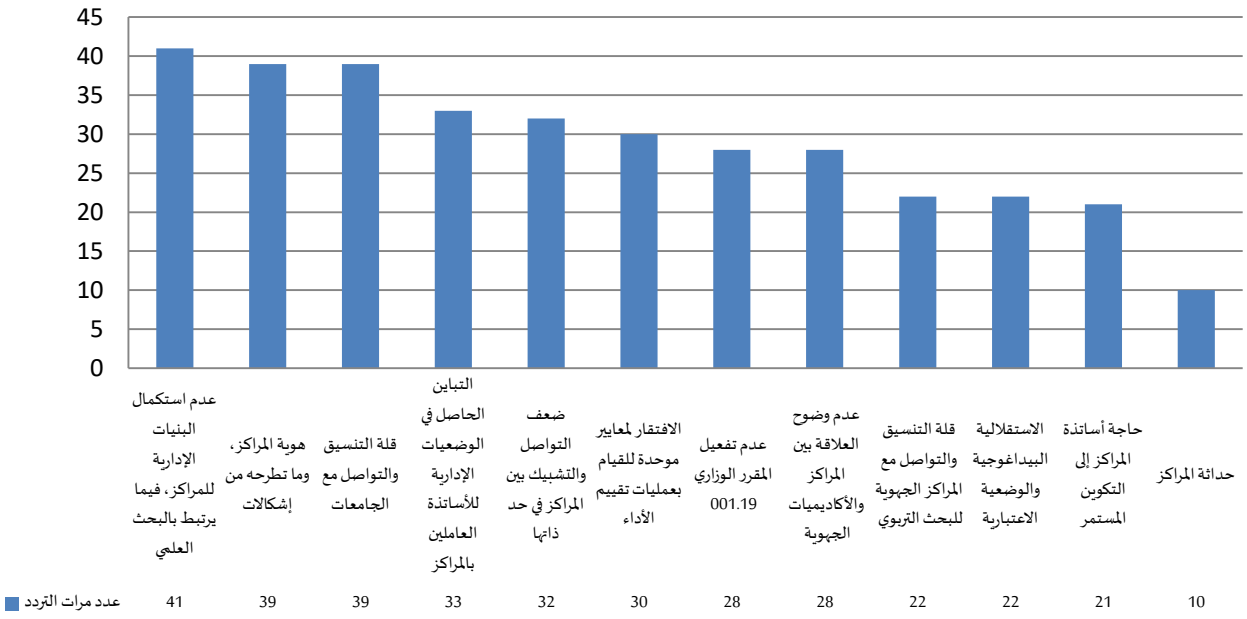
تقييم الأداء الفردي والمؤسساتي بالمراكز، عوامل الضعف أو الغياب؟

بعد مرور تسع سنوات تقريبا، على تجميعها، وإعادة تسميتها؛ أصبح من الضروري ترصيد ما حققته المراكز من مكتسبات، والوقوف عند ما تواجهه من تحديات وإكراهات، بغاية تحسين أدائها، والرفع من مستوى إنتاجيتها، ولن يتأتى هذا الأمر إلا بإنجاز تقييمات ممأسسة ومنتظمة، داخلية أو خارجية.

وبالعودة إلى مختلف التقارير التقييمية التي أنجزتها الهيئة الوطنية للتقييم، لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، يتبين بالملموس؛ بأن المراكز لم تكن محورا لهذه التقييمات، إلا إذا استثنينا " تقرير الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير " المشار إليه سابقا، الذي حاول تشخيص واقع هذه المهن، واقترح مرتكزات لتأهيلها وتجديدها من بينها مرتكز " تقييم مندمج لأداء الفاعلين التربويين ومردودية مؤسسات التربية والتكوين " وعلى الرغم من أهمية هذا المرتكز، إلا أن عملية تقييم الأداء الفردي والمؤسساتي بالمراكز، ظلت تعاني من عدة إشكالات، وهو الأمر الذي لمسناه من خلال هذا التقرير، وتأكد لنا عبر وصف وتحليل آراء العينة المستجيبة.

من هذا المنظور، ارتأت هذه الورقة سبر آراء الأساتذة المكونين بالمراكز، حول ما قد يُجمعون عليه، من عوامل متحكمة في غياب أو ضعف تقييم الأداء الفردي والمؤسساتي بالمراكز، وقُدمت لهم لائحة من اثني عشر عاملا مُفترضا وتُركت لهم حرية اختيار أكثر من عامل، ويبين الرسم البياني أدناه النتائج الكاملة، مرتبة تنازليا، من الأكثر ترددا إلى الأقل؛

تردد العوامل المتحكمة في ضعف أو غياب تقييم الأداء الفردي والمؤسساتي بالمراكز



يبين فحص معطيات هذا الرسم البياني، أن عامل " هوية المراكز، وما تطرحه من إشكالات " تردد 39 مرة، بنسبة (67%) وهو العامل الذي تعكسه الوضعية القائمة لهذه المؤسسات، التي يمكن وصفها بغير المستقرة، نتيجة ما يطالها من تغييرات متلاحقة، كان لها كبير الأثر، لا على تحمل مسؤوليتها في القيام بعمليات تقييم للأداء فحسب، بل إجمالا على الموقع الذي ينبغي لها أن تحتله ضمن المشهد التربوي المغربي، فهل فعلا، تمت الاستفادة من الدروس المستخلصة من عملية تأخر إلحاق المدارس العليا للأساتذة (ENS, ENSET) بالجامعة، في تحديد الهوية الحقيقية والمناسبة للمراكز؟ نظرا لدورها المحوري في مجال التكوين، ولأنها قد تعد في المستقبل القريب مؤسسات مرجعية في التجريب التربوي والبحث

التربوي العملي، أم أنها ستنتظر مسارا أطول، مقارنة بالمسار الذي قطعته المدارس العليا للأساتذة، إلى أن تمت « إعادة اكتشاف مكانتها المتميزة في التكوين البيداغوجي، فتم نقلها إلى الجامعات »[22]

ولا شك أن لهذا العامل، صلة وثيقة بعامل " التباين الحاصل في الوضعيات الإدارية للأساتذة العاملين بالمراكز " الذي تردد 33 مرة بنسبة (56%)، فما يقال عن تأثير هوية المراكز، يقال أيضا عن تأثير هذا التباين.

وفي ظل سيادة هذا الوضع يُطرح التساؤل: من هي الجهة أو الهيئة المخول لها تقييم الأداء الوظيفي للأساتذة المكونين بالمراكز؟ أم أن تقييماتهم ستظل فئوية، ومناسباتية؟ مع العلم أن تقييم الأداء الوظيفي، يشكل اليوم موضوعا راهنا ليس على الصعيد الوطني فحسب، بل على الصعيد الدولي، وسيمكّن إنجازه من تقديم إجابات كافية عن الملاحظات المتعلقة بمهام ومواصفات أساتذة المراكز؛ من قبيل: ما مدى حاجتهم إلى كفايات جديدة، تواكب المتطلبات المتلاحقة للمهنة، ومنها على سبيل المثال، لا الحصر؛ التكوين عن بعد، وبناء المشاريع، والابتكارات البيداغوجية الناجعة.

كما يرتبط عامل " هوية المراكز " بعامل " عدم وضوح العلاقة بين المراكز والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين " الذي تردد 28 مرة بنسبة (48%) وهو ما يعكس، التأثير البالغ الذي يخلفه التأخر الحاصل في إصدار القرار الوزاري المحدد لآليات التنسيق بين المراكز والأكاديميات، على حسن تتبع وتقييم المراكز للتدريبات الميدانية، وعلى تنظيم السنة التكوينية الثانية.

ويأتي عامل " الافتقار لمعايير موحدة للقيام بعمليات تقييم الأداء " متقاربا في التردد مع عامل " ضعف التواصل والتشبيك بين المراكز في حد ذاتها " مما يعكس أن التنسيق بين المراكز، قد يكون عاملا مؤثرا وحاسما في تطوير أدائها وإذكاء التنافسية المثمرة بينها، وقد يسهم أيضا في بلورة حلول جماعية للإشكالات العرضانية المشتركة بينها، ومن ضمنها هذا الافتقار، سواءٌ لمعايير التقييم، أو آلياته، أو أنظمته بصفة عامة، بل إن بعض المراكز بفعل التنسيق والتشاور، قد تحتكم في تقييم أدائها وأداء أطرها، إلى النظراء من مراكز آخر.

ورغم أن أساتذة المراكز، قد يتمتعون ببعض الاستقلالية البيداغوجية والمكانة الاعتبارية، الشيء الذي قد يؤخر خضوع أدائهم للتقييم، إن لم يتم إعفاؤهم من الأمر، بشكل تام؛ وهو العامل الذي تكرر 22 مرة بنسبة (37%).

إلا أن هذه الميزة، إذا صح القول، يجب أن تكون سببا للإبداع والنجاعة البيداغوجية، وتعزيز ثقافة الانتماء للمؤسسة، وأن يتم ربطها بالمسؤولية والالتزام الأخلاقيين.

ثم إن تقييم الأداء لم يعد واجبا فقط، بل أصبح حقا، ومن الضروري أن تُعَدَّ موضوعاته وعدته المنهجية وتجاربه الناجحة، محورا للتنمية المهنية الدائمة لأساتذة المراكز، وقد يعود سبب ضعف نسبة الأساتذة الذين قدموا لمراكزهم تقارير تتضمن تقييما ذاتيا لأدائهم المهني، إلى حاجتهم للتكوين في هذا المجال، وهو العامل الذي تكرر 21 مرة بنسبة (36%)

في ذات الصدد، تظافرت عوامل أخرى، للتحكم في ضعف وغياب تقييم الأداء الفردي والمؤسساتي بالمراكز، وبصفة خاصة على مستوى تقييم البحث العلمي وتقدير واقعه، فإضافة إلى عامل " عدم استكمال البنيات الإدارية للمراكز (مدير مساعد مكلف بالتكوين المستمر والبحث العلمي التربوي النظري والتطبيقي) " الأكثر ترددا بـ 41 مرة، بنسبة (70%) تكرر

[22] التعليم العالي بالمغرب، فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، 2018، ص 11.

عامل " قلة التنسيق والتواصل مع الجامعات " 39 مرة، بنسبة (67%) وعامل " عدم تفعيل المقرر الوزاري 001.19 صادر في 09 يناير 2019 بتحديد وتنظيم هياكل البحث العلمي بالمراكز " بـ 28 مرة، بنسبة (48%) ثم عامل " قلة التنسيق والتواصل مع المراكز الجهوية للبحث التربوي (مصالح تابعة للأكاديميات الجهوية) بـ 22 مرة، بنسبة (37%) وهي كلها عوامل، يمكن وصفها بالبنيوية، لو تم تجاوزها، لحققت المراكز دفعة قوية في الإنتاج العلمي، وأصبح بإمكانها تقييم أدائها، ومدى نجاعة استراتيجيتها في هذا المجال.

أما فيما يتعلق بعامل " حداثة المراكز " ورغم أنه الأقل ترددا بـ" 10 مرات " بنسبة (17%) فيمكن اعتباره عاملا حاسما في ضعف أو غياب تقييم الأداء الفردي والمؤسساتي بالمراكز، حيث إنها لا زالت تواجه عدة تحديات وإكراهات في سبيل القيام بمهامها، واختصاصات مجالسها، مقارنة ببعض المؤسسات الجامعية، التي فاقت تجربتها 60 سنة، ولا زالت التقييمات التي أنجزتها، جد محدودة، سواءٌ في مجال التكوين، أو البحث العلمي، أو مواكبة الطلبة والخريجين، وغيرها من المجالات.

خلاصة عامة، وتوصيات ختامية:

نظرا لدوره المحوري في الرفع من مردوديتها، وتحسين حكامتها، وموقعها الوطني والدولي، وفي الرقي بالتنمية المهنية للأساتذة العاملين بها؛ فقد هدفت هذه الورقة البحثية، إلى تشخيص واقع تقييم الأداء الفردي والمؤسساتي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، حيث كشف هذا التشخيص، عن وجود عدة اختلالات نجملها فيما يلي:

- التأخر الحاصل في اعتماد مخططات منتظمة للتقييم، من طرف مجالس المراكز، تستهدف تقييم المجالات الأساسية للمؤسسة، وبصفة خاصة التكوين التأهيلي، وآثاره على الاندماج المهني للمتدربين والخريجين؛
- التردد الكبير لأخذ زمام المبادرة للقيام بعمليات للتقييم الذاتي، من طرف الأساتذة المكونين، مما يضع استقلاليتهم، وحريتهم الأكاديمية، وتنميتهم المهنية الذاتية على المحك؛ ويُبقي على الوضع الظرفي والمناسباتي لعمليات التقييم؛
- عدم استثمار جل المراكز للإمكانات التي يتيحها المرسوم المحدث والمنظم لها، وخاصة فيما يتعلق بالقيام بأنشطة البحث العلمي في مجال حكامة المؤسسات، أو إبرام اتفاقيات الشراكة والتعاون مع الهيئات والمؤسسات العمومية والخاصة، الوطنية منها أو الدولية، بغاية إنجاز تقييمات خارجية، والاستفادة أكثر من التجارب الرائدة في هذا المجال؛
- غياب استراتيجية حقيقية لتقييم البحث العلمي بهذه المؤسسات، مما يؤثر على إنتاجها البحثي، وسمعتها داخل نظام البحث العلمي وطنيا ودوليا.

ثم إن هذه الإكراهات، لا يمكنها أن تحجب المبادرات الجيدة لبعض المراكز، التي قامت بإنجاز عمليات تتبع وتقييم لأدائها، وأداء الأساتذة العاملين بها، واستثمار نتائجه على النحو الأمثل، في أفق مأسسة ومراكمة هذه الممارسات الجيدة.

وإجمالا، فواقع تقييم الأداء الفردي والمؤسساتي للمراكز، ليس حالة خاصة، تميزها عن باقي مؤسسات تكوين الأطر، أو بعض المؤسسات الجامعية، بل لا يختلف كثيرا عن واقع التقييم على المستوى الوطني، الذي يشهد عجزا ملحوظا، رغم أن مختلف الوثائق المرجعية المؤطرة لإصلاح منظومة التربية والتكوين، بدءا بالميثاق الوطني للتربية والتكوين(2000) ووصولا إلى القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (2019) أوصت بخلق وتبني وإشاعة ثقافة حقيقية للتقييم.

إن هدف هذه الورقة، لم يكن قط وصف الحالة الراهنة لتقييم الأداء الفردي والمؤسساتي بالمراكز، وإنما أيضا تقديم توصيات، استشرافا للمستقبل، وإسهاما في إرساء وتطوير ثقافة التقييم، حتى لا يبقى غاية في حد ذاته، وإنما وسيلة، وليصبح خيارا استراتيجيا لا محيد عنه، وفعلا محركا للإبداع والابتكار، ومحفزا للأداء الناجع والتنافسية المثمرة؛ فالتقييم باختصار شديد هو « التطور والمُضي نحو الأفضل Evaluer c'est évoluer »[23]

وتتجلى هذه التوصيات فيما يلي:

- ✓ ينبغي على الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، أن تباشر إنجاز تقييم شمولي لأداء المراكز، يستهدف إبراز عناصر النجاح والمكتسبات المحققة، ونقط الضعف والنقائص التي تحتاج إلى معالجة، ويسائل الموقع الذي تحتله في المشهد التربوي الوطني، على غرار التقييمات التي أنجزتها لبعض مؤسسات التعليم العالي (الولوج المفتوح، والولوج المحدود)
- ✓ ينبغي على سلطات التربية والتكوين، أن تجزم في وضعية وهوية المراكز، علما أن تكوين المدرسين في غالبية البلدان، يندرج ضمن نظام التعليم العالي، مما سيتيح لهذه المراكز، التنسيق والتكامل في الأدوار والمهام مع المؤسسات الجامعية المحتضنة للمسالك التربوية، ولكي تأخذ موقعها الطبيعي، ضمن بقية مؤسسات التكوين البيداغوجي والبحث العلمي (المدارس العليا للأساتذة، المدارس العليا للتربية والتكوين) وأيضا لكي تستثمر البيئة الملائمة التي خلقها إحداث الوكالة الوطنية لتقييم وضمان جودة التعليم العالي والبحث العلمي (National Agency of Assessment and Quality Assurance in Higher Education and Scientific Research) للاستفادة من التقييمات التي تشرف عليها، وخاصة في مجالي التكوين والبحث العلمي؛
- ✓ يتعين على المراكز، أن تستثمر استقلاليتها، للقيام بتقييمات ذاتية، باستحضار مختلف مؤشرات الجودة والمتطلبات الجديدة الكفيلة بتحسين أدائها ومردوديتها الداخلية والخارجية؛ وأن تستثمر

[23] التقييم كآلية لجودة التعليم العالي في ظل نظام LMD في الأنظمة المغاربية (دراسة حالة المغرب) عمران نزيهة، مجلة العلوم القانونية والسياسية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة الشهيد حمّة لخضر- الوادي، عدد 11، يونيو 2015، ص 91.

نتائج هذه التقييمات على النحو الأمثل، وتعمل على تبليغها إلى مختلف الفاعلين التربويين، والشركاء المتدخلين في المنظومة؛

- ✓ يتعين على المراكز، أن تسهم في التنمية المهنية الدائمة للأساتذة العاملين بها، من خلال تنظيم دورات تكوينية في كيفية تقييم الأداء الوظيفي، وقياس جودة وأثر الإنتاجات العلمية؛ وأن تحفزهم على إنجاز تقييمات ذاتية منتظمة لأدائهم المهني؛
- ✓ ينبغي على مجالس المراكز، تشجيع بنيات البحث بها، على إنجاز بحوث تربوية في مجال تقييم الأداء الفردي والمؤسساتي (تقييم التكوين التأهيلي وقياس أثره، تقييم البحث العلمي، تقييم كفايات الأستاذ المكون، تقييم المناخ المؤسساتي والحياة التكوينية بالمراكز ...)
- ✓ يتعين على أساتذة المراكز، المبادرة بإنجاز تقييمات ذاتية لأدائهم الوظيفي، للحكم على مدى احترامهم لمعايير التأهيل والتأطير، والإنتاج العلمي ذي الأثر البيّن، ومدى استثمارهم لما راكموه من تجارب، ولما يتوافرون عليه من كفاءات بيداغوجية، وتعبيرا منهم عن تشبثهم بهوية " الأستاذ المكون الباحث " التي يتجسد فيها بشكل كبير انتماؤهم للمهنة، أكثر من انتمائهم لتخصصاتهم المختلفة.

قائمة المصادر والمراجع:

- ✓ الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير، تقرير رقم 3، المملكة المغربية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، فبراير، 2018.
- ✓ التعليم العالي بالمغرب، فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، 2018.
- ✓ تقييم البحث العلمي: الرهانات والمنهجيات والأدوات، أشغال ندوة دولية نظمت بالرباط، يومي 6 و7 دجنبر 2017 الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المملكة المغربية، 2018.
- ✓ التقييم كآلية لجودة التعليم العالي في ظل نظام LMD في الأنظمة المغاربية (دراسة حالة المغرب) عمران نزيهة، مجلة العلوم القانونية والسياسية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة الشهيد حمّة لخضر- الوادي، عدد 11 يونيو 2015.
- ✓ الجودة في منظومة التعليم العالي من مدخل الأستاذ الباحث: مجالاتها، معاييرها، ومؤشرات قياسها لمحمد الحاجي الدريسي مجلة مسالك التربية والتكوين، المغرب، عدد 3، 2019.
- ✓ دليل الافتحاص التربوي (مؤلف جماعي) الإشراف العام: خالد فارس، المفتشية العامة للشؤون التربوية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، أكتوبر، 2019.
- ✓ قرار رقم 07.19 بتاريخ 19 فبراير 2019 بشأن تحديد كيفية تنظيم التكوين التأهيلي وامتحان التأهيل المهني لأطر التدريس المتدربين بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي.
- ✓ القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي، الصادر بتنفيذه الظهير الشريف 1.00.199، بتاريخ 15 صفر 1421 (19 ماي 2000)
- ✓ المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين: نصوص تشريعية وتنظيمية، وزارة التربية الوطنية، مديرية الشؤون القانونية والمنازعات، مصلحة التوثيق القانوني والنشر، المملكة المغربية، ماي، 2013.

- ✓ معايير الجودة، الدليل المرجعي الوطني لتقييم وضمان جودة التعليم العالي، الوكالة الوطنية لتقييم وضمان جودة التعليم العالي والبحث العلمي، المملكة المغربية، يناير، 2020.
- ✓ The Unifled Dictionary Of Educational Governance Terms (English – French – Arabic) N° 46,2020 Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization, Bureau of Coordination of Arabization Rabat – Kingdom of Morocco.
- ✓ Kaaouachi Abdelali (2010) L'évaluation dans le système d'enseignement supérieur au Maroc: Bilan des réalisations, limites et principaux défis, Towards an Arab Higher Education Space: International Challenges and Societal Responsibilities, pp 409 - 422.

تكوين الأساتذة أطر الأكاديميات بالمغرب في مجالي البيداغوجيا و الديداكتيك:
الو اقع، الصعوبات والإنتظارات.

ذ. عبدالالاه المنياري

أستاذ بالسلك الثانوي التأهيلي، المديرية الاقليمية، فاس

Abdelilah.elmeniari@gmail.com

ملخص الدراسة:

يمكن تصنيف هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية التحليلية، والتي تهدف إلى التعرف على طبيعة التكوين الذي استفاد منه أطر الأكاديميات (المدة الزمنية، وحدات التكوين، طريقة التكوين حضوري / عن بعد...).و كذلك التعرف على الصعوبات التي تعترض هذا الجيل الجديد من الأساتذة في ممارستهم المهنية والفصلية، ومحاولة التعرف على حاجياتهم من التكوين سواء على مستوى (وحدات التكوين، وطريقة التكوين...) .وذلك للمساهمة في صياغة برنامج تكويني نابع من حاجاتهم وإكراهاتهم، بعيدا عن البرامج والمبادرات الاقصائية المنجزة في المكاتب المكيفة أو النماذج الجاهزة والمستوردة، لضمان جودة وفاعلية أكبر مستحضرين الثورة التكنولوجية في مجال التكوين عن بعد كأفق لتجاوز الصعوبات التي يفرضها التوزيع الجغرافي للأساتذة.

وشملت هذه الدراسة 304 مدرسا ومدرسة من أطر الأكاديميات، موزعين على مختلف المديريات الإقليمية والأكاديميات الجهوية للمملكة من أفواج 2016-2017-2018، ولتحقق هذه الدراسة أهدافها تم استخدام الاستمارة المنجزة بتطبيق Google Froms وذلك لتسهيل توزيعها وطنيا باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، البريد الالكتروني...

ان تحليل المعطيات المتوصل إليها كشف أن 59.83% من الأساتذة المستجوبين استفادوا من تكوين في مجال التعليم ولكن لمدة وجيزة لا تتعدى 30 يوما، في حين أن نسبة 8,9% لم يسبق لهم أن استفادوا من أي تكوين. و أن 86.95% أكدوا أن لهم حاجيات واكراهات في ممارستهم المهنية والفصلية خصوصا في المجالي البيداغوجيا والديداكتيك. كما أبدى 75.2% من الأساتذة المستجوبين رغبتهم في التكوين في المجال البيداغوجي، الديداكتيكي، التشريعي، التقني و المعرفي. و لكن بشكل أكثر جودة عمقا وذلك بشكل مفتوح ودائم "عن بعد".

الكلمات المفاتيح: تكوين الأساتذة، أطر الأكاديميات، البيداغوجيا، الديداكتيك.

Abstract

Afin d'améliorer la qualité et la performance de l'acte pédagogique et vu l'importance de la formation des enseignants en général et les cadres de l'académie en particulier dans la réforme de l'enseignement. Nous avons entamé cette présente recherche dont le but de répondre aux questions suivantes:

1. Quelle formation ont subi les enseignants des cadres d'académie ?

2. Quelles sont les contraintes qui confrontent les enseignants des cadres d'académie?

3. Quelles sont leurs attentes au niveau de la formation?

Pour mener à bien notre étude, nous avons privilégié une approche méthodologique « le questionnaire » par « Google Froms ».

Nous avons mené, le questionnaire qui s'est déroulé pendant les mois Février et Mars 2019.

La population cible était constituée des enseignants des cadres d'académie (2016, 2017 et 2018) qui interviennent dans le cycle primaire et le cycle secondaire. Ces enseignants exerceront dans différents délégation et académies au Maroc.

Une analyse appropriée des différents résultats du questionnaire nous a permis de déduire certaines conclusions majeures: 59,83% des répondants ont bénéficient d'une formation de courte durée qui ne dépasse pas 30 jours. 86,95% ont déclaré qu'ils avaient des contraintes surtout au niveau pédagogique. 75,2% ont affirmé qu'ils vont suivre une autre formation surtout dans les modules de la pédagogie, la didactique,... Et 86,95% dévoilent un grand intérêt pour la formation a-distance.

Mots clé : Formation des enseignants - cadres d'académie - pédagogie - didactique

مقدمة:

منذ استقلال المغرب سنة 1956 ، والنظام التربوي المغربي يعرف عدة اصلاحات بهدف تأمين تعليم فعال وذي جودة، هذه الاصلاحات التي مست عدة جوانب أهمها (البرامج والمناهج التربوية، طرق وآليات التقويم وكذا تكوين الأساتذة.....) هذه الأخيرة التي عرفت سلسلة من محاولات الإصلاح وذلك لغاية الرفع من مستوى وشروط و ولوج المترشحين لمراكز التكوين: مركز تكوين المعلمين Le centre de formation des instituteurs (C.F.I) ، والمركز التربوي الجهوي(C.P.R) Le centre pédagogiques régional ، المدرسة العليا للأساتذة(E.N.S)L'écoles normale supérieure والمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين(C.R.M.E.F) Le centre régional des métiers de l'enseignement et de la formation.

إن التغييرات التي عرفتها مراكز تكوين الأساتذة كانت دائما تحكمها اختيارات وأهداف محددة من قبل الوزارة الوصية على قطاع التعليم. لكن ابتداء من سنة 2016 عرف المغرب فئة جديدة من نساء ورجال التعليم أطلقت عليهم تسمية أطر الأكاديميات كما تعتبرهم الوزارة جزءا ومدخلا من مداخل ومشاريع إصلاح قطاع التربية والتكوين.

الدراسات السابقة:

اعتمدت دراستنا على مجموعة من الدراسات التي تناولت قضية تكوين الأساتذة أهمها:

- *دراسة Zerrouqi, Z. (2017)، تحت عنوان « Les performances du système éducatif marocain »*

أكدت الزروقي أن أغلب الأساتذة المغاربة يعانون من نقص في التكوين والتكوين المستمر، الأمر الذي يؤثر سلبا ويقف حاجزا أمام تحقيق جودة التعليم، وتطبيق التوجهات التربوية الجديدة وكذا التطبيقات والممارسة البيداغوجية داخل الفصل.

- *دراسة Lahchimi, M. (2015)، بعنوان «La réforme de la formation des enseignants au Maroc» التي تؤكد:*

أنه رغم المجهودات المحققة في مجال تكوين الأساتذة بالمغرب فإنه مازال يعاني من عدة نواقص أهمها:

غياب التنسيق بين المؤسسات الموكول إليها التكوين عموما وبالأخص بين الجامعة الموكول لها التكوين الأساس والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين المختصة في التكوين المؤهل.

- *دراسة مجموعة من الباحثين Mili, A., Erouihane, J. et Toubi, L. (2017)، بعنوان «les enjeux de la formation continue des enseignants au Maroc». هذه الدراسة التي ركزت على المقارنة بين تكوين الأساتذة (الوزارة) المرسمين، والأساتذة المتعاقدين لمادة اللغة الفرنسية نموذجا: والذين يعرفون عدة صعوبات أهمها:*

- *نقص في المرافقة أثناء إنجاز البحوث التربوية.*
- *ضعف التنسيق بين المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والأكاديميات الجهوية، الأمر الذي يحد من تحقيق أهداف التكوين.*
- *ضعف حافزية الأساتذة للاستفادة من التكوين.*

- كما أكد تقرير ال UNESCO، (2015). أن تأثير الأستاذ على تعلمات التلاميذ تقدر ما بين 10% إلى 15% في نجاح التلاميذ في الدول المتقدمة في حين تصل نسبة التأثير في الدول الإفريقية جنوب الصحراء الفرانكفونية تصل إلى نسبة 27%.

في دراسة ل Grosrichard, R (2016)، يؤكد أن النتائج الكارثية للتعليم العمومي المغربي ترتبط بحاجة الإصلاحات التي ترتكز على تكوين الأساتذة والمناهج البيداغوجية.

في دراسة ل Saadani, Y. (2016)، يؤكد أن تراجع جودة التعليم المغربي ترتبط بكون التلاميذ الضعاف المستوى هم الذين يصبحون أساتذة.

في تقرير ل Le Conseil Supérieur de l'Education،(2018). يقر أن النظام التعليمي المغربي عرف توظيف 54.927 أستاذا بالتعاقد خلال الفترة الممتدة ما بين 2016 - 2018، والذين تم تعينهم مباشرة في الأقسام دون تمكينهم من أي تكوين الأمر الذي يطرح سؤال جودة التعليم الممكنة.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما هو التكوين الذي استفاد منه الأساتذة أطر الأكاديميات؟

ماهي الصعوبات التي تواجه الأساتذة أطر الأكاديميات؟

ماهي انتظارات الأساتذة أطر الأكاديميات على مستوى التكوين؟

1- أهمية الدراسة وأهدافها:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تقارب واقع تكوين الأساتذة أطر الأكاديميات والصعوبات التي تعترض وتحد من فاعليتهم وإنتظاراتهم النابعة من ممارستهم للفعل التربوي اليومي خصوصا في المجال البيداغوجي والديداكتيكي.

كما تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

تدقيق وتشخيص واقع تكوين الأساتذة أطر الأكاديميات.

رصد الحاجيات والاكراهات التكوينية لهذه الفئة من الأساتذة.

التعرف على تطلعاتهم وإنتظاراتهم على مستوى التكوين في مجالي البيداغوجيا والديداكتيك .

2- مفاهيم الدراسة:

- الأساتذة أطر الأكاديميات:مجموعة من الأساتذة الذين تم توظيفهم بالعقدة مع الأكاديميات الجهوية للتربية الوطنية ابتداء من سنة 2016، والمعروفين بالأساتذة المتعاقدين.
- تكوين الأساتذة: هي مجموعة الأنشطة والاجراءات التي تروم اكساب أو تحسين الكفايات المهنية للمدرسين، ونميز بين نوعين من التكوين: التكوين الأساس: يخضع له المدرسون قبل التحاقهم بالخدمة، والتكوين المستمر: ويستهدف المدرسين الممارسين.(مجموعة من الباحثين،2017).
- مفهوم الديداكتيك La didactique:

تنحدر كلمة ديداكتيك، من حيث الاشتقاق اللغوي، من الأصل اليوناني Didactikos أو Didaskein، وتعني حسب قاموس Le Petit Robert، درس أو علم « enseigner » ويقصد بها اصطلاحا، كل ما يهدف إلى التثقيف.

وقد عرف تعريف الديداكتيك تعددا في المعاني والتعاريف عبر التاريخ وذلك راجع لوجهات النظر المختلفة، لذلك سنحاول إدراج نماذج من هذه التعاريف:

J.Leife تطلق الديداكتيك على كل فعل أو خطوة يكون موضوعها التثقيف بواسطة التعليم.

محمد الدريج يعرف الديداكتيك العام باعتباره:" دراسة علمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة، سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي".

B. Jasmin، الديداكتيك هي، بالأساس، تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة وبنيتها ومنطقها، وهي مشاكل تنشأ عن موضوعات ثقافية سابقة الوجود ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية. فالديداكتيك ليست إذن حقلا معرفيا قائما بذاته، وذلك على الأقل في المرحلة الحالية من تطورها، وقد تكون مدعوة لأن تصبح حقلا معرفيا مستقبلا، ومع ذلك، ليس ثمة شك في وجود مجال لنشاط خاص بتدريس مختلف المواد الدراسية. والذي يتطلب بحثا مستمرا قصد تحسين التواصل، وبالأخص، البحث في كيفية اكتساب المتعلم للمفاهيم).

عرف Reuchlin.M الديداكتيك أيضا: (كمجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة)، لكن عموما تبقى الديداكتيك هي فن التدريس والتعليم.

- مفهوم البيداغوجيا La pédagogie:

تتكون كلمة" بيداغوجيا " في الأصل اليوناني، من حيث الاشتقاق اللغوي، من شقين، هما Péda: وتعني الطفل، وAgôgé وتعني القيادة والسياقة، وكذا التوجيه. وبناء على هذا، كان البيداغوجي Le pédagogue هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو للنزهة، والأخذ بيدهم ومصاحبتهم. وقد كان العبيد يقومون بهذه المهمة في العهد اليوناني القديم.

فقد أخذت كلمة "بيداغوجيا" معان عدة، من حيث الاصطلاح، حيث اعتبرها إميل دوركهايم: نظرية تطبيقية للتربية، تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع.

واعتبرها أنطوان ماكرينكو. Makarenko العالم التربوي السوفياتي: العلم الأكثر جدلية، يرمي إلى هدف عملي. والملاحظ أن هذه التعاريف، وغيرها كثير، تقيم دليلا قويا على تعقد " البيداغوجيا" وصعوبة ضبط مفهومها، مما يدفع دائما إلى الاعتقاد أن تلك التعاريف وغيرها، ليست في الواقع الأمر سوى وجهة نظر في تحديد مفهوم " البيداغوجيا ".

3- حدود الدراسة:

تتجلى حدود هذه الدراسة فيما يلي:

حدود موضوعية وإجرائية: اقتصرت هذه الدراسة على التدقيق وتشخيص واقع تكوين الأساتذة أطر الأكاديميات أفواج 2016--2018 2017، وكذا حاجاتهم وإنتظاراتهم في تكوين جيد ورصين وفعال، كما تحددت بالأداة المستخدمة والمفاهم المحددة.

حدود زمانية: أجريت هذه الدراسة ما بين شهر فبراير ومارس 2019.

حدود تمثيلية: حيث شملت الدراسة فقط 304 من الأساتذة أطر الأكاديميات.

4- مجتمع الدراسة وعينتها:

تبعا للأهداف الدراسة حددنا مدة شهرين لملء الاستمارة، وقد بلغ عدد من شملتهم هذه الدراسة 304 أستاذا وأستاذة من أطر الأكاديميات، وقد وزعت عينة هذه الدراسة على 12 أكاديمية بشكل متفاوت، مثلت النساء نسبة 42.4% والذكور نسبة 58.6%، وقد مثل فوج 2016 نسبة 26%، و فوج 2017 بنسبة 47.7% و فوج 2018 بنسبة 26.3%. كما توزع سلك التدريس على الشكل التالي: السلك الابتدائي بنسبة 45.1%، والسلك الثانوي ب 54.9%.

5- أداة الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على أداة الاستمارة، اعتبارا لما تتميز به من ايجابيات اجرائية وتواصلية، كما أنها الأداة الأكثر ملائمة لطبيعة هذه الدراسة وموضوعها وكذا أهدافها، وقد تم إعداد هذه الاستمارة انطلاقا من تجارب ودراسات سابقة، وحوارات مع مختلف المتدخلين في المجال التعليمي، وقد تم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال البحث التربوي.

كما تم تقسيم الاستمارة إلى أربعة أجزاء:

1/ معطيات عامة.

2/ مكونات التكوين.

3/ الصعوبات.

4/ حاجيات التكوين.

وبعد إنجاز الاستمارة في شكلها النهائي عبر تطبيق Google Froms، قمنا بتوزعها بمختلف الوسائل والوسائط التكنولوجية الحديثة.

6- فرضيات الدراسة:

- الفرضية1: افترضنا أن الأساتذة أطر الأكاديميات راضين على التكوين الذي استفادوا منه سواء على مستوى (المدة الزمنية، وحدات التكوين، شروط التكوين...).
- الفرضية2 : افترضنا أن الأساتذة أطر الأكاديميات لهم إكراهات في الممارسة الفعلية والعملية للفعل التربوي.
- الفرضية3: افترضنا أن الأساتذة أطر الأكاديميات لهم رغبة في الاستفادة من تكوين آخر أكثر جودة، دائم ومفتوح (عن بعد).

7- أدوات ومنهج الدراسة:

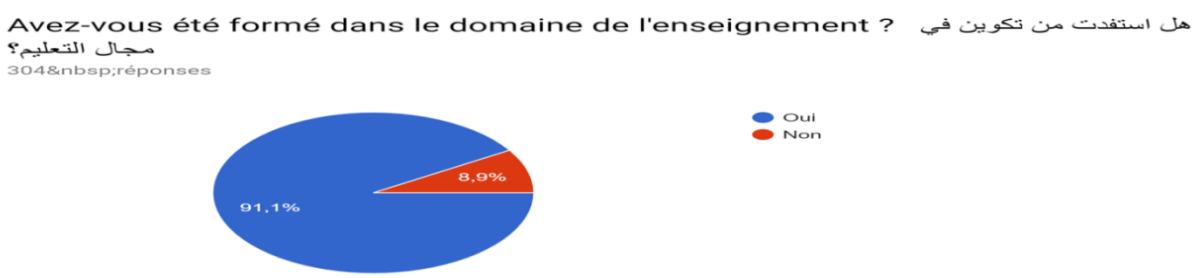
بهدف انجاز هذه الدراسة اخترنا تطبيق الاستمارة كأداة منهجية لجمع المعطيات والتي تم إنشاءها بتطبيق Google Froms، وقد تم توزيعها ما بين فبراير ومارس 2019 عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي والبريد الالكتروني...

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من 304أستاذا وأستاذة من أطر الأكاديميات أفواج 2016-2017-2018، تتوزع ما بين السلك الابتدائي والثانوي، ويدرسون مواد مختلفة بمديريات وأكاديميات المملكة.

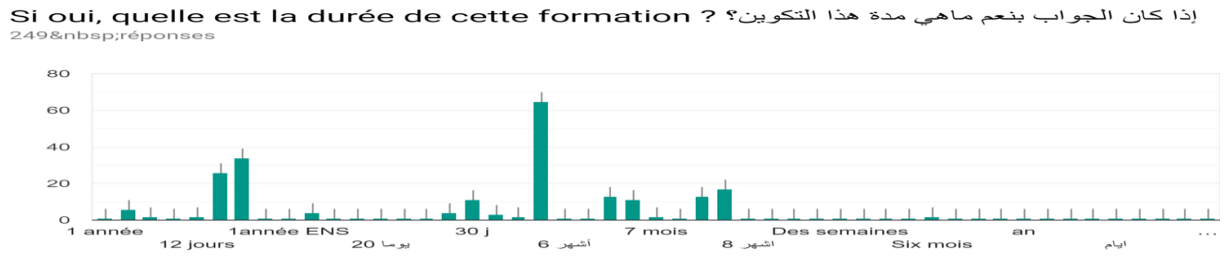
8- نتائج الدراسة:

المبيان 1: الاستفادة من التكوين في مجال التعليم.



أبانت النتائج أن 91% من المستجوبين عبروا عن استفادتهم من تكوين في مجال التعليم، في حين أن نسبة 8.9% لم يسبق لهم الاستفادة من أي تكوين وللتدقيق أكثر طرحنا السؤال التالي:

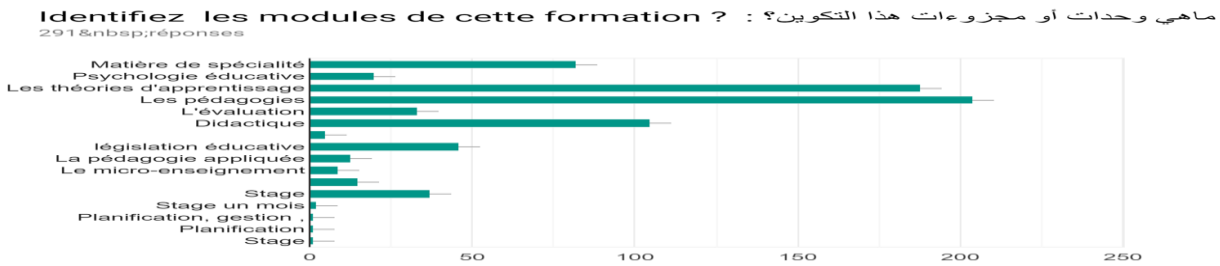
المبيان 2: الحيزات الزمنية للتكوين.



من بين 249 الذين أجابوا عن هذا السؤال حوالي 35 أستاذ استفادوا من تكوين بالمدرسة العليا للأساتذة و65 أستاذ استفادوا من تكوين في مجال التعليم لمدة 6 أشهر، والباقي أي 149 أستاذ استفادوا من تكوين لم يتجاوز 30 يوما.

نسجل أن 55 أستاذ لم يجيبوا عن هذا السؤال الأمر الذي يجعلنا نقول بأن سؤال التكوين يدخل في المحظور (Question tabou).

المبيان3: وحدات ومجزوءات التكوين.



بخصوص هذا السؤال قدمنا مجموعة من الاختيارات إضافة إلى خانة مفتوحة.

تلقينا 291 جواب على هذا السؤال المتعلق بوحدات التكوين فكانت الاختيارات حسب الاختيار على الشكل التالي:

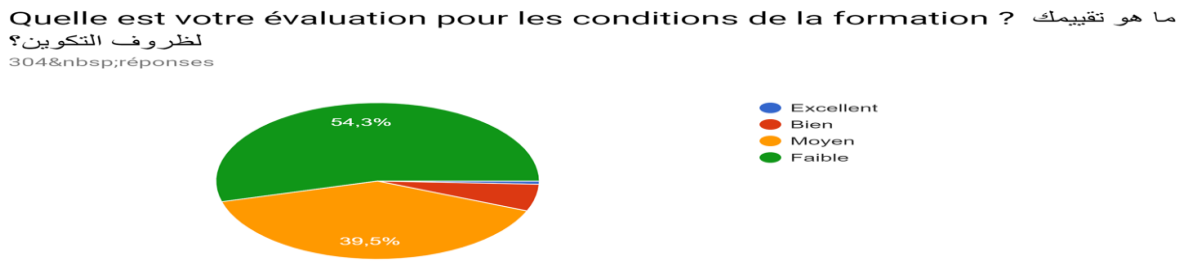
1) نظريات التعلم، 2) ديداكتيك المواد، 3) مواد التخصص، 4)التشريع التربوي، 5)التدريب الميداني، 6)سيكولوجيا التعلم، 7) البيداغوجيا التطبيقية، 8)التعليم الصغر.

المبيان4: أشكال وأنماط التكوين.

بخصوص الطريقة المعتمدة في هذا التكوين جاءت كما بين المبيان أعلاه:

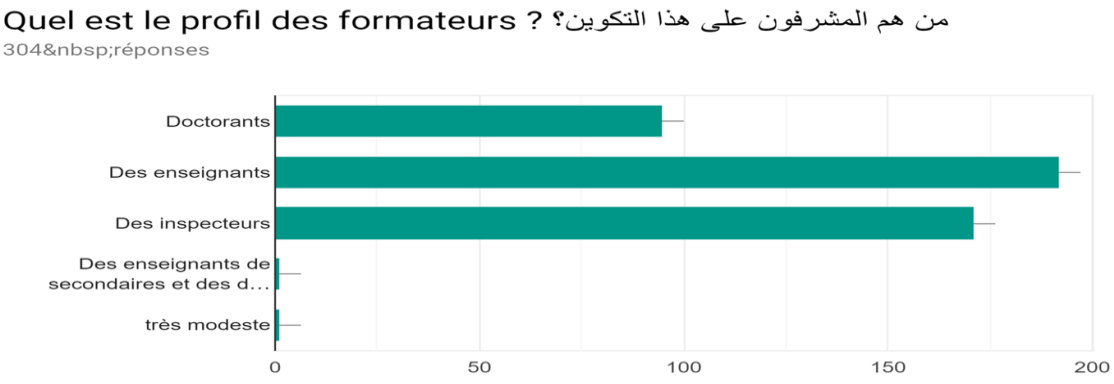
52.6% من المستجوبين أكدوا أنهم استفادوا من التكوين بين الحضوري وعن بعد. في حين أن 41.5% استفادوا من تكون حضوري فقط، والباقي أي 5.9% استفادوا من تكوين عن بعد.

المبيان5: ظروف التكوين.



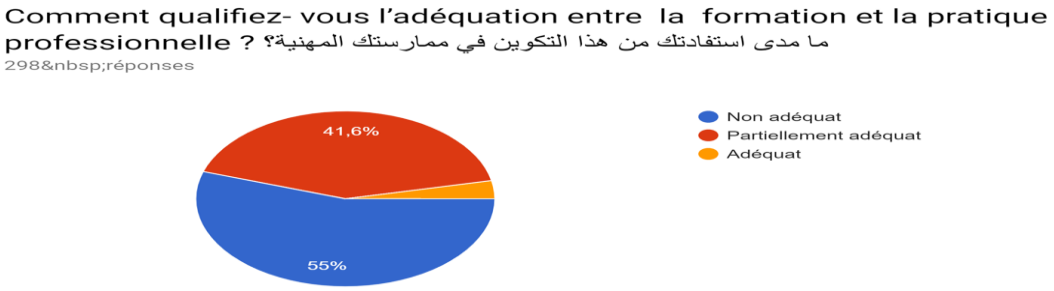
54,3% أكدوا ضعف شروط التكوين، في حين أن 39,5% اعتبروا ظروف التكوين متوسطة، وأن 5.9% من الأساتذة المستجوبين اعتبروها جيدة.

المبيان 6: المكونون.



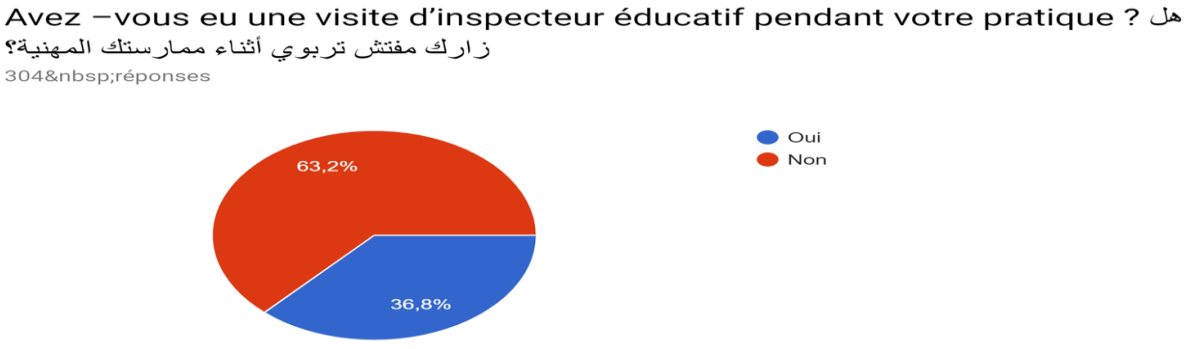
أغلب المشرفين على تكوين الأساتذة أطر لأكاديميات هم أساتذة ثم يليهم المفتشين التربويين وفي الأخير الدكاترة.

المبيان 7: درجة الاستفادة من التكوين.



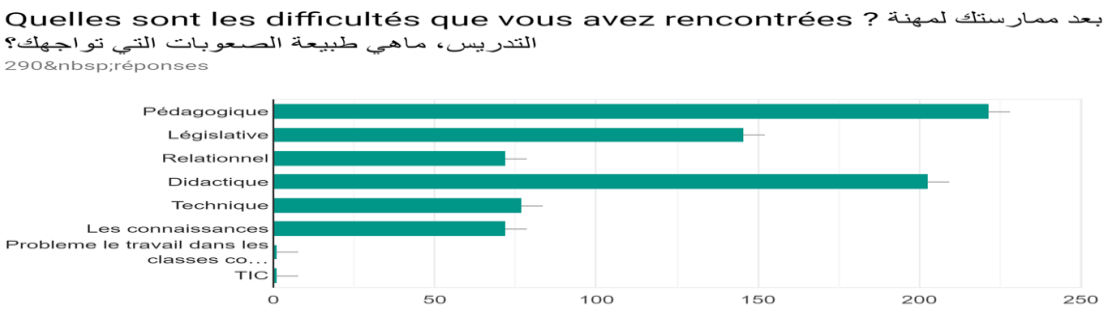
55% أكدوا أنهم لم يستفيدوا من التكوين الذي قدم لهم في ممارستهم المهنية، في حين أن نسبة 41,6% اعتبروا أن ذلك التكوين له علاقة مع ممارستهم المهنية لحد ما، وأن 3,4% اعتبروا أن التكوين مناسب مع الفعل التربوي.

المبيان 8: زيارات التتبع والمواكبة.



63,2% أكدوا أنه لم يزرهم أي مفتش خلال مدة ممارستهم للتدريس، في مقابل 36,8% زارهم المفتش التربوي.

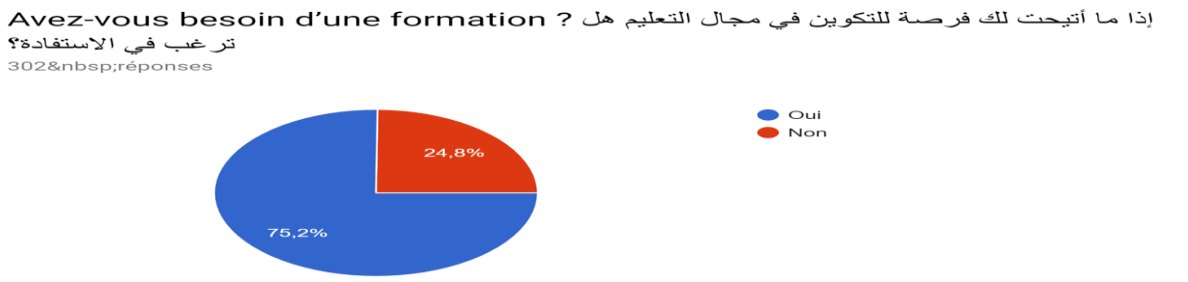
المبيان 9: الصعوبات والاكراهات.



جاءت صعوبات التي تعترض الأساتذة أطر الأكاديميات على الشكل التالي كما هو مبين في المبيان أعلاه:

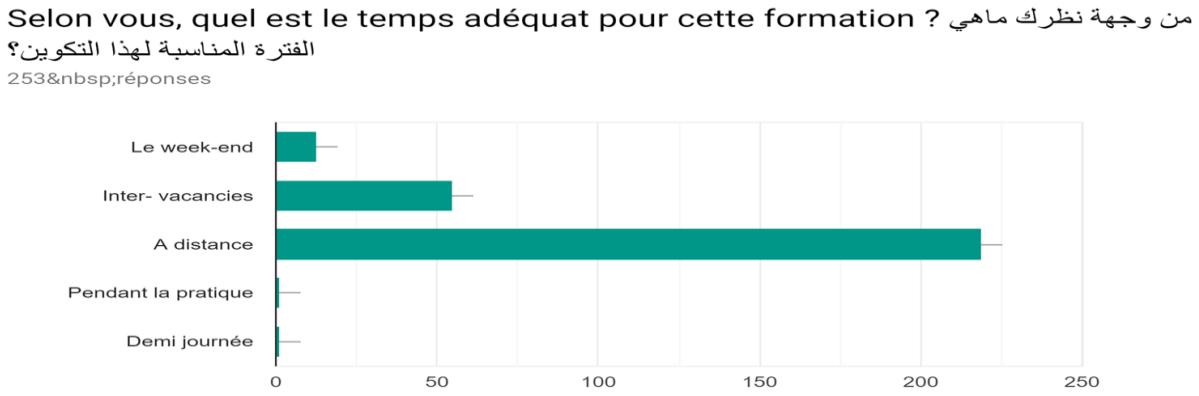
1) بيداغوجية 2) ديداكتيكية 3) تشريعية 4) تقنية 5) معرفية.

المبيان 10: الرغبة في التكوين.



75,2% أكدوا رغبتهم وحاجتهم في الاستفادة من تكوين آخر، في مقابل عبرت نسبة 24,8% عن عدم رغبتهم في التكوين.

المبيان11: توقيت التكوين.



انطلاقا من 253 اجابة عن السؤال أعلاه نجد ما يقارب 220 إجابة أكدت رغبتهم في التكوين عن بعد بالدرجة الأولى في حين الاجابات الأخرى تراوحت ما بين التكوين في العطل البينية ونهاية الأسبوع.

9- تحليل تركيبي

هدفت هذه الدراسة المساهمة في رصد طبيعة تكوين الأساتذة أطر الأكاديميات 2016-2018 وحاجياتهم وانتظاراتهم التكوينية (الفعلية) ، اعتبارا لأهمية صياغة وطرح برامج التكوين الأساس والمستمر وكذا الذاتي، وذلك بغاية تنمية الكفايات المهنية لهذه الفئة من الأساتذة.

وقد أبانت نتائج هذه الدراسة أن هناك غياب تكوين كافي، الأمر الذي جعلهم في حاجة ملحة لتكوين آخر جيد ورصين بهم بالخصوص مجالي البيداغوجيا والديداكتيك، مستشرفين نمط تكوين يستجيب لوضعيتهم المهنية (تحمل مسؤولية القسم) يقوم باستثمار وسائل التكنولوجيا الحديثة خصوصا التعليم عن بعد.

الأمر الذي من شأنه أن ينعكس ايجابا على ممارساتهم المهنية وقدراتهم على تخطيط التعلمات وتدبيرها وتقويمها، ومسايرة المستجدات المتسارعة في المجالات المرتبطة بالتعليم والتعلم من قبيل (البيداغوجيا والديداكتيك والعلوم المعرفية.(...

فالنتائج أبانت أن جل الأساتذة أطر الأكاديميات استفادوا من تكوين في مجال التعليم بنسبة91% لكن لمدة لم تتجاوز في أحسن الحالات شهرا وبشكل متقطع وشمل وحدات مهمة مثل البيداغوجيا والديداكتيك والتشريع...لكن الوقت المخصص لدراستها و ظروف التكوين غير المرضية لأكثر من نصف المستجوبين 54.3%.

الأمر الذي يطرح معه سؤال الجودة والمردودية. في ظل ضعف التكوين أو غيابه بشكل كلي.

كما أكدت نتائج الدراسة على ضعف التأطير التربوي (زيارة المفتش) من خلال غياب التتبع والمواكبة حيث عبر63.2% لم يزرهم المفتش وذلك لارتابطه بالنقص الكبير في عدد المفتشين...

فغياب التكوين أو ضعفه ونقص التأطير والمواكبة كلها عوامل خلفت لدى الأساتذة أطر الأكاديميات حاجيات تمثلت بالخصوص فيما هو بيداغوجي وديداكتيكي بالدرجة الأولى دون اغفال الحاجة إلى ما هو تشريعي قانوني و تقني معرفي وتواصلي...

كما أظهرت نتائج الدراسة رغبة جامحة لأساتذة أطر الأكاديميات في تكوين آخر جيد ورصين بلغ نسبة 75.2% يشمل مجالات متعددة خصوصا البيداغوجيا والديداكتيك والتشريع التربوي وتقنيات الاعلام والاتصال في مجال التدريس... وذلك تبعا لحاجياتهم. وذلك عن طريق التكوين عن بعد الذي تم اختياره بنسبة 86.95% أما الباقي فتوزع بين نهاية الأسبوع وبين العطل البينية وذلك راجع بالأساس إلى بعد جلهم عن المراكز الحضرية وصعوبة التنقل إلى مراكز التكوين والتكاليف المادية لذلك التنقل. والاستفادة مما توفره التكنولوجيا الحديثة من خدمات .

الأمر الذي نعتقد أن من الواجب على الجهات الوصية على القطاع بدل جهد مضاعف في تكوين الأساتذة عموما وأطر الأكاديميات على وجه الخصوص مستفيدين مما توفره وسائل التكنولوجيا الحديثة من امكانيات هائلة للتكوين الذاتي والمستمر.

خلاصات واقتراحات:

ضرورة التكوين المؤهل والتكوين المستمر خصوصا في المجالي البيداغوجيا والديداكتيك للأساتذة أطر الأكاديميات .

الرفع من التأطير التربوي لأطر الأكاديميات، وربطه بحاجياتهم والصعوبات التي تعترضهم في ممارستهم الفصلية.

ضرورة مسايرة التطورات السريعة في المجالي البيداغوجيا والديداكتيك، وذلك عبر توفير مكتبات إلكترونية ودورات تكوينية.

استغلال ما تسمح به اليوم الثورة التكنولوجية من التكوين عن بعد عبر (SPOOC, MOOC, plate-forme...) والذي يحتاج فريقا متكاملا خصوصا في مجال المعلوميات والمجال البيداغوجي والديداكتيكي حسب التخصصات (اللغة العربية، اللغة الفرنسية، الفلسفة، الاجتماعيات.....) لكن هذا يستلزم تكوين الأساتذة أولا في مجال Technologies de l'information et de la communication (TIC) هنا لابد من التأكيد على أن هناك تجارب مهمة في مجال التكوين عن بعد فقط تحتاج إلى الدعم والتشجيع وكذا التعميم. وفي هذا الاطار ندكر تجربة عملية لماستر تكنولوجيا التعليم "Technologie Educative" فوج 2017-2019 بالمدرسة العليا للأساتذة مارتيل جامعة عبد المالك السعدي تطوان، المتمثل في إنجاز SPOOC خاص بالمجال البيداغوجي و الديداكتيكي. موجه للأساتذة عموما وأطر الأكاديميات على وجه الخصوص وكذلك كل المهتمين بالشأن البيداغوجي و الديداكتيكي.

المراجع:

- مجموعة من الباحثين(2017)، الحاجيات التكوينية لدى المدرسي العلوم التجريبية لمستويات الثانوي التأهيلي، مجلة النداء التربوي، العدد 20، مطبعة دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط، المغرب.
- مجموعة من الباحثين(2008)، مجالات وآفاق تكوين الأساتذة، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب.
- محمد الدريج،(2010)، التدريس الهادف، العين: دار الكتاب الجامعي.
- حسن مشطر(2018)، الخلفية التاريخية لنشأة الديداكتيك قراءة في المفهوم والموضوع، مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي، المجلد 2، الجزائر.
- *Le Conseil Supérieur de l'Education.(2018). Présente le «Rapport relatif à l'évaluation du programme d'urgence, Ministère de l'éducation nationale ».*
- *Grosrichard, R ., (2016). L'école au Maroc: réintroduire le français ne suffira pas à sortir de la spirale de l'échec, page consultée le 28/01/ 2019. https://www.lemonde.fr › Afrique › article › 2016/03/25 › l-école-au-Maroc-réintroduire.*
- *Lahchimi, M. (2015). La réforme de la formation des enseignants au Maroc Revue internationale d'éducation de Sèvres, N° 69 | 2015.*
- *L'organisation des Nations Unies pour l'éducation la science et la culture UNESCO. (2015). Recrutement et formation des enseignants: questions et options; Gestion des enseignants, Unité 3.*
- *Mili, A., Erouihane, J. et Toubi, L. (2017), Les enjeux de la formation continue des enseignants au Maroc, consulté le 20/01/2019 https://www.men.gov.ma/Fr.*

- *Saadani, Y., (2016). Les meilleurs étudiants doivent devenir enseignants…, page consultée le 25/01/2019.http://campusmag.ma/les-meilleurs-etudiants-doivent-devenir-enseignants/.*
- *Zerrouqi, Z. (2017), Les performances du système éducatif marocain. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 70|2015.*

الكفايات المهنية لأساتذة الغد: بين تجربة الدراسة الجامعية وحقيقة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. "مسلك الإجازة في التربية والشعبة المزدوجة للتعليم الابتدائي بتارودانت أنموذجا"

Professional competencies of tomorrow's teachers: between the university teaching experience and the reality of training in the regional centers for the professions of education and training. "The Bachelor's course in education and the dual division of primary education in Taroudant as a model"

ذ.المهدي أكزول، أستاذ علوم التربية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سوس ماسة، باحث بسلك الدكتوراه، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس الرباط.

البريد الإلكتروني: Agouzoulelmehdi@gmail.com

ملخص الدراسة:

يتحدد رهان مؤسسات تكوين المدرّسين بالمغرب، بما في ذلك المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والمسالك الجامعية للتربية، في تمهين المدرّسين و إرساء هندسة بيداغوجية تكاملية بين المؤسستين. لكن في ظل صعوبة الجزم باستقلالية المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين عن الأكاديميات الجهوية، يظل هذا الرهان صعب التحقق. ذلك أن عملية التمهين تقتضي توفر شروط مؤسساتية هيكلية من حيث الهندسة البيداغوجية للتكوين، ومادامت هذه الشروط غير مستوفية، يظل الهاجس التكويني لأساتذة الغد، ملقيا بظلاله على واقع المنظومة التربوية، مطالبا الطلبة والمتدربين بتمتين مهاراتهم وقدراتهم، واعتمادهم التكوين الذاتي. في انتظار إعداد أهداف واضحة للفترات التكوينية، وفق كفايات مهنية، متمثلة في معايير معرفية وعقلانية لممارسة فعّالة لمهنة التربية والتعليم، والارتقاء بها من كفايات رسمية ومؤسسية. إلى كفايات "مهنية حقيقية". من شأنها إيجاد جسور معرفية، ومهاراتية مهنية وتكاملية، بين سنوات الدراسة الجامعية في شعب التربية، والفترات التكوينية التمهينية والتناوبية، بين المراكز الجهوية والمؤسسات التعليمية.

الكلمات المفاتيح: *الهندسة البيداغوجية ـ المراكز الجهوية للتربية والتكوين ـ المسالك الجامعية للتربية ـ الكفايات المهنية ـ المهننة.*

Abstract:

- *The stakes in the institutions of teacher training in Morocco, including the regional centers for the training and education professions, and the university courses of education, are determined in the professionalization of teachers and the establishment of an integrative pedagogical engineering between the two institutions, but in light of the difficulty of asserting the independence of the regional centers for the professions of education and training from the regional academies, this bet remains difficult Verification. This is because the apprenticeship process requires the availability of structural institutional conditions in terms of pedagogical engineering for training, and as long as these conditions are not fulfilled, the training concern of the teachers remains casting a shadow over the reality of the educational system, calling on students and trainees to strengthen their skills and abilities, and to adopt self-training. It is awaiting the preparation of clear objectives for the formative periods, according to professional competencies, represented in the*

cognitive and rational standards for an effective practice of the teaching profession, and upgrading it from formal and institutional competencies. To Real Professional competencies. It would create bridges of knowledge, professional skills, and complementarity, between the university years of education in the education divisions, and the apprenticeship and rotational training periods, between regional centers and educational institutions.

▪ **Key words:** pedagogical engineering - regional centers for education and training - university courses of education - professional competencies - profession.

مقدمة:

لعل أبرز ما يمكن الاعتماد عليه في سيرورة الإصلاح البيداغوجي، للارتقاء بالمنظومة التربوية والتعليمية لأي بلد، الرهان المرتبط بجودة تكوين الأطر التربوية. من خلال توفير ظروف تكوينيه ملائمة، والتفكير بجرأة في بلورة هندسة بيداغوجية ذات راهنية مجتمعية، تواكب التطورات المعرفية والتكنولوجية، التي بات العالم يعرفها مع مطلع العشرية الأولى من القرن (21). إن رهان التكوين الجيّد والملائم لأساتذة الغد، يجعلنا ننفتح على مجالين بيداغوجيين من حيث الهندسة والتأسيس بالمغرب، وهما:

- التكوين بالمسالك الجامعية للتربية، باعتبارها مبادرة انتهجتها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي المغربية، ابتداء من الموسم الجامعي 2019/2018، وذلك تفعيلا لتوجهات الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم 2015-2030، التي اتخذت لها كشعار: "من أجل مدرسة الانصاف والجودة والارتقاء" من خلال استنادها على الرافعات (48)و (49) و (50)، والتي تم فيها التشديد على أهمية تجديد مهن التدريس والتكوين والتدبير، من اجل مواكبة الحاجيات الراهنة والمستقبلية من موارد بشريه بقطاع التربية الوطنية.
- أما المجال البيداغوجي الثاني، فَيهُم التكوين الأساسي والمُمهنَن، الذي يخضع له الأساتذة المتدربون بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. والذي تختلف في إطاره التكوينات، بين تكوين حضوري يستلزم سبعة أشهر من المَهننة والتدريب داخل المركز، لينتقل بعد ذلك الأستاذ المتدرب إلى مؤسسة التعيين، لإتمام أربعة اشهر أخرى من التكوين الميداني والتي تختتم بمناقشة البحث التربوي التدخلي. وحصول الأستاذ المتدرب على شهادة التأهيل التربوي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

إشكالية الدراسة وأسئلتها:

لقد أولت الدولة المغربية اهتماما بالغا بضرورة تحديث الهندسة التكوينية لمهن التدريس، باختيارها لنموذج اللاتمركز الإداري، المواكب للديناميات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، على صعيد كل جهات المغرب. في إطار الجهوية المتقدمة، كاختيار استراتيجي جيء به في دستور 2011. في نفس السياق ستعرف فلسفة تكوين المدرسين انزياحا إلى الاختيار الجهوي اللامتمركز، مع صدور المرسوم رقم 672 _ 11 _ 2، في 27 محرم 1433 الموافق ل 23 دجنبر 2011. في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، باعتبارها مراكز تكوين تتمتع بالاستقلالية، على مستوى التسيير والحكامة من جهة، ولكن أيضا على مستوى التكوين البيداغوجي وتأهيل أطر التربية والإدارة. رغم ما اتّسم به إحداث هذه المراكز الجهوية من تأخر، على مستوى تنزيل مقتضيات المرسوم 672_11_2، هذا الأخير الذي لم تواكبه المساطر التنظيمية المسرِّعة لتنزيله إجرائيا. إذ لم تتم تسمية المديرين الجهويين وتعيينهم إلا سنة 2016، بعد صدور قرار وزير التربية الوطنية والتكوين المهني رقم 16_ 551، المؤرخ في 2 فبراير 2016. وهو قرار جاء بمقتضيات تحديد المقرّات الرئيسية للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ومقرات فروعها الإقليمية.

كان لزاما إذاً انتظار سنة 2018، لتعرف المؤسسات الجامعية تحولا طارئا على مستوى هندسة التكوين على غرار المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ويتم التفكير في إحداث مسالك جامعية في التربية. لخلق جسور تكوينية متكاملة بين الجامعة والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، حيث عرفت المؤسسات الجامعية متعددة التخصصات، بالإضافة إلى مؤسسات التعليم الجامعي، التي كانت معروفة "بالمدرسة العليا للأساتذة" ENS. وكذا مؤسسات جامعية ذات استقطاب محدود مختصة في التكوين والتأهيل التربوي تحت اسم المدارس العليا للتربية والتكوين، إحداثا لمسالك الإجازة في التربية للأسلاك التعليمية، الابتدائية والثانوية، تفعيلا لتوجهات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030. والتي الحّت على ضرورة الارتقاء بالمدرسة المغربية، بجعلها مدرسة إنصاف وجودة، تتطلب تجديدا مستمرا لمهن التدريس والتكوين وتحديثها.

بعد تقديم هذه النبذة التعريفية بإشكالية دراستنا المتمثلة في علاقة واقع التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، و رهان التدريس الجامعي في إطار مسلك الإجازة في التربية، ينطرح سؤال مواكبة تجربة المسالك الجامعية للتربية، للإصلاحات المستحدثة على مستوى الهندسة البيداغوجية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. فما هي إذاً أوجه التشابه والاختلاف بين التكوين الأساسي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والمسالك الجامعية للتربية، وإلى أي حد يمكن الحديث عن مقاربة تكاملية لتجويد تكوين الأطر التعليمية بالمغرب من الدراسة الجامعية إلى تكوين تربوي مُمَهنِن؟

فرضية الدراسة:

تتأسس فرضية دراستنا لعلاقة واقع التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، بِرهان التدريس الجامعي في إطار مسلك الإجازة في التربية (السلك الابتدائي)، على اعتبار أن هاتين المؤسستين التكوينيتين لأطر التربية والتعليم تكملان بعضهما من حيث الأدوار والاختصاصات، وتتعزز هذه العلاقة المنسجمة والتكاملية باستقلالية المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين عن الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، مع تقتضيه الفترة التكوينية (خمس سنوات)، من شروط مؤسساتية هيكلية من حيث الهندسة البيداغوجية للتكوين، وظروف مهننة الأطر التربوية، بين الدراسة الجامعية والتكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

منهج الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة الميدانية على المنهج الوصفي التحليلي، خاصة في الشق النظري، من خلال وصف الهندسة البيداغوجية لمؤسسات تكوين الأطر التعليمية. سواء كانت مؤسسات تأهيلية لمهن التدريس أو شعب جامعية في إطار مسلك الإجازة في التربية، كما اعتمدنا المنهج المقارن من خلال عقدنا لأوجه الشبه والاختلاف بين المؤسسات الجامعية التي توفر تكوينات دراسية وفق هندسة بيداغوجية معينة، و المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

مجال الدراسة:

يتحدد مجال دراستنا بمنطقة سوس جنوب المغرب، وبالضبط بمدينة تارودانت. التي تضم فرعا إقليميا للمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة سوس ماسة، كما تشتمل هذه المدينة على مسلك الإجازة في التربية، بالكلية المتعددة التخصصات بتارودانت. حيث سنحاول التركيز على هاتين المؤسستين التكوينيتين، لفهم العلاقة بينهما على مستوى تنمية الكفايات المهنية للطلبة الأساتذة و الأساتذة المتدربين، وكذا على مستوى الهندسة البيداغوجية المُنتهَجة.

عينة الدراسة:

تم تحديد عينة الدراسة بالنظر إلى تواجد مؤسستين تابعتين للتعليم العالي، ومتخصصتين في التكوين البيداغوجي والتأهيل التربوي لأساتذة التعليم الابتدائي. إذ يضم المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الفرع الإقليمي بتارودانت، 240 أستاذ وأستاذة متدربة. في حين تضم الكلية متعددة التخصصات بتارودانت 100 طالب وطالبة يتكونون في مسلك الإجازة في التربية، تخصص التعليم الابتدائي. توجّهنا باستبيان لعينة قصدية، تتمثل في 100 طالب وطالبة قيد التكوين، يتوزعون إلى 50طالب وطالبة، من مسلك التربية (السلك الابتدائي)، بالكلية متعددة التخصصات بتارودانت. و50 أستاذ متدرب وأستاذة متدربة، بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فرع تارودانت. بذلك تكون إذا هذه الدراسة، رصدا مقارنا للهندسة التكوينية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، بالنظر إلى تجربة مسلك الإجازة في التربية بالمؤسسات الجامعية المغربية.

أداة الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على استبيان توجهنا به إلى 100 طالب وطالبة قيد التكوين، يتوزعون إلى 50طالب وطالبة، من مسلك التربية (السلك الابتدائي)، بالكلية متعددة التخصصات بتارودانت. و50 أستاذ متدرب وأستاذة متدربة، بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فرع تارودانت، وركزنا في هذا الاستبيان على أسئلة تهم أساسا وضعية التكوين وآفاق التمهين بمؤسسات تكوين المدرّسين ضمن مجال الدراسة.

محاور الدراسة:

حاولنا معالجة معطيات هذه الدراسة بالاستناد على نماذج ومقاربات نظرية، اشتغلنا على تحليلها في المحاور الثلاث الأولى، وذلك بالتركيز على مفاهيم مرتبطة بالكفايات المهنية وتمهين المدرّسين، وعلاقتها بالممارسات التعليمية، كما عقدنا في المحور الرابع، مقارنة بين الهندسة البيداغوجية لمراكز تكوين المدرّسين، والتكوين الجامعي في مهن التدريس، في إطار المسالك الجامعية للتربية (التعليم الابتدائي)، بالاعتماد على نتائج الاستبيان الذي تم توزيعه على 100 متدرب ومتدربة، يتوزعون بالتساوي بين المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وشعبة الإجازة في التربية بالكلية متعددة التخصصات بتارودانت.

المحور الأول: الكفايات المهنية و آفاق تمهين المدرسين بالمغرب:

يحيلنا لفظ الكفاية مبدئيا، على المهارات التي يمتلكها الفرد، ويكون قادرا على استثمارها من أجل حل وضعية مشكلة مرتبطة بميدان عملي أو وضعيات الحياة اليومية بشكل عام. لكن حينما ترتبط الكفاية بالمهننة، ننتقل إلى مهارات مسخّرة لخدمة مجال مهني بالضرورة، أو بالأحرى ننتقل إلى ما يصطلح عليه "بالتمهين" أو المهننة "professionnalisation". ذلك ان التمهين عملية اجتماعية، ينال في إطارها الفرد وظيفة أو عمل ما، ذا خصوصية ومرتبة مهنية واجتماعية محددة. وقد ارتبطت التمهين بالمُعطى الإجتماعي، نظرا لتأثيره وتأثره بالتحولات الاجتماعية والاستراتيجيات المهنية في عالم الشغل. كما يرتبط التمهين بالسيرورة الاقتصادية ومتطلباتها، كاستجابة المَهننة مثلا لسوق الشغل، فالتكوين في عمل ما، قد يرقى بصاحبه إلى أن يصير مهنيا. كما قد تنعكس المستجدات والتحولات المهنية سلبا على مهنة ما، بجعلها تنقرض او بإضعافها (محمد الدريج، 2020، ص8).

1. الكفاية والمهننة، التباسات مفاهيمية ورهانات تكوينية:

لا شك أن الطابع الدينامي للمهننة يخفي سيرورة لا منتهيه من الإصلاحات والتعديلات اللازم تفعيلها، إثر إحداث أي هندسة تكوينية، خاصة في مجال حساس كقطاع التربية والتكوين. في هذا الصدد يعتبر "ج. ب. ساباتيني" أن المهننة عملية متحركة، لأنها تنحو في أي مجال نحو إيجاد نوع من مهارات ومعايير الإعداد والكفاءة والنجاح والتفوق، كما تتأثر عملية التمهين بالثقافة والخبرة

الناتجة عن تطور المجتمعات. وهذا ما قد يقودنا أحيانا لوجهة غامضة في تحديدنا لمعنى المهننة واعتماد معاني متعددة لها (عبد الجواد، 1992).

لابد من الإشارة هنا إلى أن اللبس المفاهيمي المرتبط بالمهننة، يُعزى بالأساس للتحولات المجتمعية وتعدد الاستراتيجيات والتحديات التي تعرفها المنظومة التربوية، في تعالقها مع مؤشرات التنشئة الاجتماعية المتعددة. لعل أبرزها، التطور الذي عرفته العملية التعليمية التعلّمية، من اقتحام وسائل تعليمية تكنولوجية حديثة. وحتمية الانخراط في عملية التعليم والتكوين عن بعد، نظرا للظواهر الوبائية، التي ما فتئت تخيم بظلالها على عالم التربية والتعليم. لكن وبالرغم من الالتباس والغموض الذي يكتنف مفهوم المهننة، فإن هذه العملية تتجسد عموما في سيرورة انتقال عمل ما، من مجرد عمل حرفي بسيط، إلى مهنة منظمة، تخضع لضوابط وأسس وكفايات (محمد الدريج، 2020 ص8).

يتطلب التدقيق في مفهوم الكفاية، خاصة ونحن أمام كفاية مهنية تدريسية بالضرورة، الإحالة على قدرات التعليمية التي يتم بمقتضاها إنجاز مهمة تعليمية؛ من خلال وصف تدخل المدرس في الحصة الدراسية أو خارجها، ووصف النتائج المترتبة عن إنجاز هذه المهمة التعليمية، وعدم الاكتفاء بجرد بعض المفاهيم والمهام المنوطة بالمدرس ووصفها؛ لأن ذلك لا يعني تحديد كفايات مهنية بشكل ناجز. لا تتحدد الكفاية إلا بالرجوع إلى وصف مرحلي لعمل المدرِّس والحكم على هذا العمل من خلال مُخرجاته، هذا ما يجعل الكفايات المشار إليها سابقا في الوثيقة المرجعية الفرنسية، تحديدات أولية يمكن مناقشتها على ضوء هندسة التكوين البيداغوجي، في معاهد ومراكز تكوين المدرسين، ما دامت لا تقدم كيفيات وطرق منهجية، يمكن عبرها تحقق هذه الكفايات المهنية. ولكي نبين عمومية الكفايات المهنية المشار إليها في الوثيقة المرجعية لتكوين المدرسين بفرنسا، سنأخذ كفاية تدبير التعلّمات مثلا، باعتبارها كفاية أخذت اهتماما كبيرا من طرف الباحثين والبيداغوجيين. الذين حاولوا تقديم إيضاحات لهذا المفهوم الجوهري، المميز لعمل الأطر التعليمية ككفاية مهنية أساسية (Leboterf, 1994) . إذا أردنا تحديد كفاية مهنية لمدرس ما، فلابد أن يتوفر هذا الأخير على مجموعة من الموارد، وأن يكون قادرا على تعبئتها بشكل يتلاءم مع طبيعة الوضعية التعليمية والمهمة التربوية، وهذا ما نجده في تصور بيرنو (Perrenoud P. , 1997) للكفايات المحتمل تحققها في مهن التربية والتعليم. بالإضافة لرأي "ري"(Rey, 2002)، الذي اعتمد في دراسته للاستعمالات المتداولة لمفهوم الكفاية في الوثائق والأطر المرجعية، للكفايات التعليمية المدرسية على معطيات بيداغوجية محددة لكفايات المدرسين في ثلاثة دول والتي تتمثل في:

- لائحة كفايات نهاية المسلك بفرنسا (Ministère d'éducation Française, 1995)؛
- المستويات المعيارية لتمهين التدريس ببلجيكا (gouvernement Français de Belgique,1999)؛
- برنامج تكوين المدرّسين بالمدرسة الكيبيكية بكندا (Gouvernement de Québec ,2000).

إن تحليلنا لهذه الوثائق المرجعية المتعددة يفضي بنا إلى التمييز بين كفايتين أساسيتين :

1) بعض الكفايات المشار إليها في الوثائق المرجعية، تمثل عمليات نمطية وتلقائية، على سبيل المثال:

- القدرة على فك رموز كلمة مجهولة بدون تردد (France,p.96) ؛
- رسم أشكال بسيطة (Belgique,p.29) ؛
- ضبط تقنيات عملية الجمع (France,p.109) ؛
- توزيع الأرقام إلى وحدات (Belgique,p.26) ؛

2) كفايات أخرى لا تأخذ الطابع النمطي والتلقائي، بل تستوجب تلاؤما مُلازِما للوضعيات التعليمية. كما تقتضي إيجاد تعديلات وتكييفات مع كل الوضعيات والسيناريوهات التعليمية المتوقعة وغير المتوقعة، وللتوضيح أكثر ندرج كمثال:

- توجيه السمع والكلام حسب الوضع التواصلي (Belgique,p.18)؛
- استعمال واستثمار المعلومة(Québec ,p.18) ؛
- القدرة على تحديد وتقديم العناصر الدّالة على وضعية تعلمية معينة(France,p.86)؛
- قراءة نصوص مختلفة (Québec ,p.106) ؛
- حل مسائل ووضعيات مشكلة(Québec ,p.22) ؛

لعلّ التحديد الأمثل والأعمق لمفهوم الكفاية، ينسجم مع هذا النوع الثاني من الكفايات المشار إليها سابقا. فحينما نتداول مصطلح الكفاية، ونصف أحدَهم بالكفاءة، فنحن لا نقصد بذلك كفاءات هذا الشخص، فيما يُحسن الآخرون القيام به بشكل تلقائي ونمطي فقط. بل نقصد قدرة هذا الشخص على تعبئه موارد مختلفة ومهارات متعددة تلائم الوضعيات التي تواجهه، وفي نفس السياق يكون المدرس متشبعا بقدرات يستثمر خلالها موارده التعليمية والبيداغوجية والقيمية، من أجل توجيه الفصل الدراسي، وتسيير العملية التعليمية التعلمية. ويرى "ري" (Rey, 2012)، أن الكفايات النمطية والتلقائية تندرج ضمن ما يصطلح عليه بالإجراءات الأساسية « procédures de base » . بينما يطلق على الكفايات التلاؤمية مع الوضعيات والمواقف التعليمية، اسم "الكفايات الحقيقية". وهي كفايات تتسم باستقلالية بيداغوجية، وإجرائية للمدرس داخل حجرة الدرس. ذلك أن المدرّس له أن يتصرف بحرية إزاء هذه الكفايات، وأن يختار منها ما يتلاءم مع الوضعيات الصفية التي يعيشها رفقه متعلميه. بمعنى آخر؛ نحن هنا أمام تعبئة فعالة للموارد والمهارات التعليمية للمدرس « mobilisation à bon escient » ، أو إجراءات تعليمية بالغة في الدقة والانضباط.

إن رهان اعتماد الإجراءات الأساسية، يتجلّى في كيفية إدماج وملاءمة هذه الإجراءات مع بعضها البعض، خدمة لجودة العملية التعليمية. فإشكالية اختيار الكفاية وملاءمتها ظلت تستأثر بانشغال الباحثين التربويين مدة طويلة من الزمن. إذ اتفقوا على تسمية هذه العملية بالتعبئة « mobilisation » الملائمة للإجراءات الأساسية، من تخطيط وتدبير وتقويم. والتي تم تحديدها من قبل الباحثين والعلماء في حقل اللسانيات ضمن ما يصطلح عليه "بالكفاية اللسانية"(Jakobson, 1963) . يمكننا أن نستخلص من هذا التمييز بين مستويي الكفاية المهنية، أن الخاصية الأساسية و المميزة للكفاية تتحدد فيما يمكن أن نصطلح عليه بالتعبئة « la mobilisation ». التي على المدرّس التمكن منها، كآلية يستحضر عبرها خبراته و معارفه ومهاراته التعليمية، ليستثمرها في المواقف والوضعيات المهنية التعليمية، كإجراءات أساسية ذات بعد تلقائي ونمطي، أو عبر تنزيل المفهوم الحقيقي للكفاية؛ من خلال الاشتغال على تكييف المهارات والخبرات على اختلافها، مع الوضعيات التعليمية المتعددة بشكل مُمَهنَن.

إن المهننة بهذا المعنى، تؤسس لمستوى متقدم في التحول البنيوي، من الحرفة إلى المهنة، على حد تعبير "فيليب بيرنو" "Philippe Pernoud"، إذ يميز هذا الأخير بين المهني والحرفي باستحضار مفهوم الكفايات، وتسخيرها لحل الوضعيات المعقدة والمستجدّة. والتكيّف والاستجابة للطلب المهني وفق أعراف المهنة، والانضباط لقاعدة من المعارف العقلانية (Perrenoud, 2010) .

2. نماذج نظرية لتمهين المدرّسين:

إذا أردنا توضيح معالم المهننة بما هي فاعليه مهنية، تُمكِّن الأستاذ المتدرب من توظيف وتعبئة موارده المعرفية والمهارية السلوكية والقيمية، واستثمارها بشكل أنجع في كل ما يستجد من وضعيات عملية خلال مساره المهني. فلابد من التركيز على أهمية تجاوز

مستوى الوصاية البيداغوجية و"التبعية الممارساتية"، إلى مستوى آخر من الاستقلالية البيداغوجية والتمهين. وهذا ما يستدعي تحولات عميقه في الهندسة التكوينية، والعدة البيداغوجية لتكوين أساتذة المستقبل، بل و إصلاحات جدرية في الاختيارات الناظمة لأهداف المنظومة التربوية والتكوينية. عبر الاستناد إلى المقاربة عبر التمهين approche par professionnalisation ، ضمن مختلف أوجه التحولات الاستراتيجية في هندسة التكوين، وذلك لخلق دينامية تكوينيه ذات جودة، على مستوى المناهج الدراسية والاختيارات التربوية المُنتهجَة (محمد الدريج، 2020، ص8).

إن طبيعة التكوين في مجال التربية والتعليم تقتضي هندسة تكوينيه مرتكزة على التمهين، كاستراتيجية تفتح أفق الممارسة التعليمية على نماذج تمهينية أوردها هارجريفز "D. Hargreaves " و جودسون "I.Goodson"، (رفعة دخيل الله، 2019، ص 33) كمايلي:

- **المهنية المرنة والمنفتحة:**

وتهم انفتاح المدرسين على زملائهم في سياق المهننة، وكذا الاستئناس بالجماعات المهنية الصغرى، في المدارس والنقابات ومنظمات المجتمع المدني. من خلال عقد جلسات حوار وتحليل للممارسة المهنية، بغرض تحسين الدرس وتعميق التكوّن والاكتساب. باعتبار الجماعات المهنية الصغرى كفيله بخلق نقاشات مهنية، وتعميم فرص الارتقاء بالممارسة الصفية، من خلال نقدها وإعادة النظر في نقائصها.

- **المهنية الممارَسة:**

وهي المهنية التي تأخذ طابعا تبصّريا، وذلك بتأمّل الممارسة الصفية والوعي بها. من خلال جلسات تكوينيه يتدرب فيها الأساتذة على تقويم ممارساتهم التعليمية، بالنظر الى المعارف النظرية التي يتلقونها، وفق منطلق تكويني ثلاثي، يبتدأ بالممارسة العملية داخل الفصول الدراسية، ثم مناقشه هذه الممارسات التعليمية والتدبّر فيها. وصولا إلى إعادة النظر في العملية التعليمية صفّيا وممارساتيا، وذلك بتصحيح الأخطاء وإعادة توجيه الكفايات والمهارات بناء على المعارف النظرية المستحضرة في جلسات تحليل الممارسات الفصلية، وبالاعتماد كذلك على نتائج تعلّم التلاميذ و تقويم المدرسين لأنفسهم، وتدربهم على تشخيص الصعوبات التي تواجههم في ممارساتهم الصفية.

- **المهنية الممتدة:**

تعتمد هذه المهنية على آفاق أرحب للتفكير والنقاش، بحيث لا ترتبط أساسا بقضايا الممارسة المهنية والمجال البيداغوجي الصفي. بقدر ما ترتبط بعموميات الانشغالات التربوية، وإدارة النقاش حول قضايا تهم السياسات التعليمية وفي فلسفتها وغاياتها، وانسحاب هذه القضايا التربوية الكبرى على ما يوازيها من إرهاصات مجتمعية و قيمية. بالانفتاح على شركات مجتمعية، وتفعيل مشاريع المؤسسة، والانخراط في التخطيط للأنشطة الموازية. والسعي المتواصل إلى تبيئة مشاريع التنمية المهنية للمدرسين في واقع المدرسة ومحيطها.

- **المهنية المركّبة:**

تقوم هذه المهنية على اعتبار تعقيد المهنة وتشابك إشكالاتها المنهجية والقيمية والتعليمية، نابع من طبيعة وسياق العمل ذاته. ذلك أن مهمه التدريس بالغه في التعقيد، بقدر تعقيد منظومة التربية والتكوين في حد ذاتها. من حيث الأدوار التي تقوم بها، استجابة للمطالب الاجتماعية والتوجهات السياسية، ولمتطلبات الواقع "المايكروسوسيولوجي"، الذي يجعل المدرسة لا تفتأ تنعتق من الحتمية الاجتماعية، التي تربطها بمحيطها السوسيو ـ ديموغرافي من جهة والجغرافي من جهة أخرى. ولعل هذا التعقيد

من حيث تركيبة المهمة التعليمية التربوية للمدرسة، هو ما يجعل الأدوار المهنية المتوقعة من المدرسين، تأخذ طابعا يزداد تركيبا وتعقيدا باستمرار. ما يحتم على مهني التربية والتعليم الحرص على تنميه انفسهم مهنيا عبر تكوين رفيع ومتميز .

- **المهنية القيمية الخلقية:**

تعنى هذه المهنية بالجانب القيمي الأخلاقي للمدرس، والذي يستمده من قيم المجتمع وأخلاقه. من خلال قدرة المدرّس على التواصل مع المجتمع المدرسي، والاهتمام بمشاكل أفراده، كما تستمد المهنية القيمية من طبيعة المجتمع الأخلاقية، وقدرة المدرّس على فهم وتشخيص العِلل المجتمعية المزمنة ومحاوله معالجتها، والمثابرة في ذلك طلبا لمجتمع ينشد الرقي الأخلاقي، باعتباره مطلبا تربويا خالصا وكذا تحسين جوده الحياة داخل المجتمع (محمد الدريج، 2020، ص10) .

3. تجويد الأداء التعليمي بين الكفايات والمعايير:

إن الغاية من اعتماد مفهوم الكفاية وربطه بالمهنية، يكمن في جعل العمل التعليمي منضبطا لقواعد منهجية، ومعايير مضبوطة، ترتقي به إلى مهنة قائمة على مرجعية عقلانية ومعرفيه نموذجية. وفي هذا السياق يطرح مجموعه من الباحثين، كفايات ومعايير لابد من توفرها في من يبتغي الانخراط في مهن التربية والتكوين، خاصة في مجال التدريس. الذي يقتضي التلازم المبدئي بين الكفايات والمعايير، إذ لا يمكن تحقق هذا التمهين دون توفر الحد الأدنى من مؤشرات و معايير الجودة ولعل ابرزها المعايير التالية: (محمد الدريج، 2006، ص52).

- معايير الاختيار للالتحاق بمؤسسات الاعداد المهني للمدرسين؛
- معايير الاعداد لمهنة التعليم؛
- معايير مزاولة المهنة؛
- معايير الاشراف التربوي(النمو المهني)؛
- معايير التدريب والتكوين الذاتي والتعليم المستمر التطور معايير التطور واستشراف المستقبل؛

يتضح من خلال العناصر المذكورة أعلاه، أن التكوين المفروض توفيره للمدرسين المبتدئين، خاضع لعدة معايير للمهننة. والتي يتجاذبها قطبان أساسيان؛ قطب يهم معايير النمو المهني المؤسساتي. وقطب ثاني؛ يهم بالأساس مدى تدخل العنصر الذاتي، أي اداء المدرّس، ومعايير جودته الوظيفية والأخلاقية، ورغبته في تنمية القدرات المهنية لديه، عبر التعلم المستمر والتكوين الذاتي. الأمر الذي قد ينعكس بشكل إيجابي على مسألة المهننة لدى الاساتذة المتدربين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، لذلك نجد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في الآونة الأخيرة، يركز على ضرورة تمهين عملية التدريس. من أجل إصلاح كامل للمنظومة التعليمية. من خلال توجهات الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015_2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، خاصة الرافعات 48 و49 و 50 المتعلقة بتجديد مهن التدريس والتكوين والتدبير، استجابة لحاجيات وزارة التربية الوطنية من موارد بشرية مؤهلة. وذلك عبر مقتضيات تجديدية لمهن التربية والتكوين، يمكن أن نجملها في الاجراءات التالية:

(المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ملخص الرؤية الاستراتيجية، ص.10)

- إعادة تحديد المهام والأدوار والمواصفات المرتبطة بمهن التربية والتكوين والبحث والتدبير انسجاما مع متطلبات المجتمع والمدرسة والمستجدات ذات الصلة على الصعيدين الوطني والدولي؛
- جعل التكوين الأساس الزاميا وممهننا، بحسب خصوصيات كل مهنة، والحرص على تطويره في اتجاه دعم التخصص ولاسيما في الابتدائي؛

- تنويع أشكال التكوين المستمر والتنمية المهنية، بما يضمن خلق الحافزية للاجتهاد والمبادرة والابتكار في الأساليب التربوية؛
- إرساء تكوين وتأهيل مدى الحياة المهنية؛
- نهج حكامة جيدة في تدبير المسار المهني للهيئات العاملة بالتربية والتكوين والبحث، واعادة تثمين أدوارها ومهامها ومواكبتها، والارتقاء بظروف عملها وبأدائها المهني وبمردوديتها. من خلال تدبير لا ممركز، يتم على المستوى الجهوي بالتدرج، و بالتشاور مع الفاعلين ممثلين في النقابات التعليمية؛
- إرساء تقييم مُمَأسس يضمن ترقية مهنية مرتكزة على الاستحقاق والمردودية والالتزام بأخلاقيات المهنة وربط المسؤولية بالمحاسبة؛

لقد شكل رهان بناء نموذج مرجعي وطني للجودة في قطاع التربية والتكوين، أولوية حاسمة للرفع من مردودية المدرسة المغربية، فلا يمكن أن يتحقق هذا المبتغى، دون التركيز على آفاق مهنية الأطر التربوية، والرفع من أدائهم الوظيفي داخل وخارج الفصول الدراسية، وكذا الرفع من مستوى البحث العلمي والتقني والابتكار في صفوف أساتذة الغد.

المحور الثاني: الممارسة التعليمية والكفاية المهنية كمجالين للتفكير البيداغوجي:

تتجلى راهنية العلاقة بين الممارسة المهنية التعليمية والكفايات المهنية، في المنظور التّدبّري للعملية التعليمية. وهو منظور تختزله محاولات عديدة من باحثين وبيداغوجيين لتحليل الممارسات المهنية. خاصّة في مجال التربية والتكوين، ذلك أن المقاربة العلمية لتحليل الممارسات الفصلية تقتضي منهجيا، التمييز أولا؛ بين الأبحاث التي تحلل الممارسات الفصلية، بغرض التكوين وتجويد الأداء التعليمي للمدرسين، ومشاركة خبرات المدرسين بعضهم البعض. وثانيا؛ بين الأبحاث التي لا تروم سوى فهم وتفسير الممارسات الفصلية (Bru, 2002, pp. 63-73).

1. الممارسات الفصلية والمعايير المؤسسية:

يطرح تأويل الممارسات الفصلية كظواهر تعليمة باعتماد منهجية متفق عليها ومخطط لها، إشكالا على المستوى الإجرائي للبحوث المتعلقة بتحليل الممارسات الفصلية. وهو تحديد مؤشرات أداء مهني يستوفي شروط الجودة التربوية والتعليمية؛ فكما نعلم جميعا، أن كل معرفه تحتاج إلى تحديد دقيق للوحدات الأساسية التي تدرسها، ذلك أن تحليل الممارسات المهنية، يتّسم بتعدد التفاعلات بين عناصر ومؤشرات بسيطة، تميز الممارسة الفصلية. وهذا ما يجعل عملية تحليل الممارسة الفصلية، تائهة أمام الكم الهائل من العناصر والظواهر التربوية الملاحظة، والتي تتجلى في تنوع المواقف التعليمية، والتدخلات التربوية الصادرة عن المدرس خلال الحصّة الدراسية.

فما هي المعايير الأساسية التي يمكن الاستناد إليها لتحليل الممارسة الصفية، وإضفاء طابع المهنية على عمل المدرس؟ بمعنى آخر؛ ما الذي يجعل من دراسة وتحليل الممارسة الصفية اداة، يمكن الاستئناس بها لتحديد معايير جودة الأداء المهني للمدرّس؟ سنستمر في مساءلة ماهية تحليل الممارسة الفصلية ودورها التمهيني، بطرحنا لسؤال لا مناصة منه في نظرنا لفهم تعالق مهنية المدرس بتحليل الممارسات الفصلية، وهو هل يمكن الحديث في تحليل الممارسة الفصلية عن كفايات أساسية ومعايير صارمة؟

كمحاولة لمقاربة هذه الأسئلة المركّبة، سنحاول استحضار بعض الأطر المرجعية، المحتكم إليها في الكفايات اللّازم توفرها لدى المترشحين، لاجتياز مباريات الولوج لمراكز التكوين في مهن التدريس بفرنسا. ففي مثل هذه الاستحقاقات الوظيفية لولوج مهنة التدريس، ليس هناك كفايات بارزه ومرئية " Compétences Visibles " يمكن الاعتماد عليها كمؤشرات ضامنه لفعالية وجودة الأداء التعليمي والتربوي للمدرس. ذلك أن الكفايات التعليمية تأخذ عادة طابعا تقويميا تكوينيا، ومرحليا يتطلب مواكبة مطولة

لأداء المدرّس بالتوجيه والمصاحبة والإشراف التربوي. لذلك لن نقترح حلولا سحرية لإشكالية الكفاية المهنية للمدرس في هذه الدراسة، قبل ولوجه غمار المهنة، واحتكاكه بالتجربة الصّفية، وتمهين ممارساته التعليمية. كما لا يمكن حصر عناصر أساسية ومبدئية، تمكننا من الحكم المطلق على تحقق الكفايات المهنية، انطلاقا من مؤشرات و معايير مفترضة في شبكة تحليل الممارسات الفصلية كما اقترحها الباحثون في هذا المجال. (Rey, 2012, p. 85)

يعتبر الإطار المرجعي لتكوين المدرسين في فرنسا، وثيقة مؤسساتية متضمنة في دفتر تحملات معاهد ومراكز وجامعات تكوين المدرسين. والذي أعيد النظر فيه عبر تعديلات طالت مذكرات وزارية ابتداء من شهر يوليوز 2010، (Ministere de l'education nationale Francaise, 2010) ، وتتضمن هذه الوثيقة المرجعية ست صفحات، تضم تعريفا لمهنة التربية والتعليم والتكوين. مع بحث مفصل في الكفايات الأساسية لمهنة التدريس، وخلاصات تراكمية لتحليل الممارسات الصفّية، وتبيان معاييرها وأدوات تقييمها.

2.الكفايات المهنية في الأطر المرجعية الفرنسية:

يقدم الإطار المرجعي لاستقبال المرشّحين للتكوين بمعاهد وجامعات التربية بفرنسا، الكفايات العشر الواجب توفرها في أطر التربية والتعليم، وقد تم تحديدها كما يلي (Rey, 2012,p.86) :

1) العمل كموظف دولة يتطلب الالتزام الأخلاقي والمسؤولية المهنية؛
2) ضبط اللغة الأم (الفرنسية) باعتبارها اللغة الرسمية للدولة، والتدريس بها والتواصل عبرها؛
3) ضبط التخصصات المعرفية التي تم الترشح لتدريسها، والتوفر على ثقافة عامة واسعة؛
4) القدرة على تخطيط وتدبير التعلمات؛
5) القدرة على تنظيم وإدارة العمل داخل الفصل الدراسي؛
6) ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الفوارق بين المتعلمين؛
7) القدرة على تقويم التعلمات؛
8) التمكن من استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال بشكل جيد؛
9) ضرورة العمل الجماعي، والتنسيق مع أولياء الأمور وشركاء المؤسسة المدرسية.
10) الالتزام بالتكوين الذاتي والتطوّر المهني.

يتضح من خلال هذا النموذج الفرنسي، المقتبس من الإطار المرجعي المحدد للكفايات الواجب توفرها في المرشحين لشغل مهنة التدريس، أنه يركز بدوره على كفايات مهنية ذات بعد مؤسساتي. تتمثل في الالتزام بالمسؤوليات المهنية التقصيرية، في علاقة نظامية بالمرفق العام وبالمتعلمين. وكذا توفر المترشح لمهنة التدريس على شروط ومؤهلات متعددة؛ من معارف ومهارات لغوية وتخصّصية وبيداغوجية. كما ركز هذا الإطار المرجعي على الأهمية القصوى للعمل الجماعي، والعلاقة التعاونية بين الأطر و أولياء الأمور وشركاء المدرسة، من منظمات غير حكومية، وفعاليات المجتمع المدني. بالإضافة إلى توفّر المدرسين الجدد على رغبة بارزة في إنماء قدراتهم، وتجويد ممارساتهم المهنية. من خلال التكوين الذاتي المستمر، والانفتاح على الوسائل التعليمية المتطورة، من وسائط تكنولوجيه وتواصلية، كفيلة بتقريب المسافة بين المدرّس والمتعلم. في إطار عصرنة الكفايات المهنية للمدرسين، وبلورة آفاق جديدة للعلاقات الصفية؛ سواء في سياق التعليم المؤسسي النظامي الحضوري، أو تكيفا مع بعض الاستثناءات التربوية والتعليمية، من خلال تنظيم حصص افتراضية وتوجيهيه و تعليميه عن بعد.

المحور الثالث: هندسة تكوين المدرّسين بين التكوين الجامعي والتكوين المهنن:

يُقصَد بمصطلح هندسة التكوين بشكل عام، ذلك النشاط المخطط له، والهادف إلى إحداث تغييرات على فرد ما أو جماعة، خاضعة لتدريب مهني، أو دراسي معيّن. إذ تتناول هذه التغييرات معارف المتدربين وأداءهم وسلوكاتهم واتجاهاتهم، وسماتهم الشخصية، بما يكفل لهم تأهيلا مهنيا لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية (محمد الدريج،2020،ص13). كما تعني هندسة التكوين، تلك العملية والسيرورة المبنية على قواعد تنظيمية دقيقة. يتم من خلالها نقل الخبرات والمعارف، لزيادة مهارات وتنمية قدرات وكفايات المستهدفين من التكوين، وتغيير سلوكاتهم وقناعاتهم، للوصول للأهداف الرئيسية للتدريب، والتي يتوقف تحقيقها على درجة كفاءة المتدربين ومجهوداتهم (بن مهدي مرزوق، 2013، ص77).

1. في جينيالوجيا هندسة تكوين المدرّسين:

تحدد هندسة التكوين مجموع الاجراءات المنهجية المعتمدة لتكوين المدرّسين، وذلك بالرجوع إلى معايير محددة، قصد تطبيقها وفق تصوّر مسبق لعُدّة تكوينية يمكن عبرها بلوغ الأهداف المنشودة. لتكون بذلك هندسة التكوين حسب البيداغوجي المغربي محمد الدريج مجموعة من الاجراءات المتسقة منهجيا والساعية لتحقيق أهداف التكوين، فضلا عن تقويمها. وتتمثل هذه الإجراءات فيمايلي: (محمد الدريج، 2020، ص13)

- دراسة وتحليل حاجيات التكوين؛
- إعداد أهداف التكوين؛
- إعداد دفتر التحملات؛
- تصوّر مشروع التكوين واختيار النموذج البيداغوجي الملائم؛
- اختيار طرق ووسائل التنفيذ؛
- التطبيق والتنسيق ومراقبة الإنجاز؛
- تقويم مدى تحقيق الأهداف وآثار التكوين.

إذا كان بعض الباحثين "الفرنكوفونيين"، يربطون هندسة التكوين في مجال التربية والتعليم بتنمية الكفايات. فإن أقطاب البحث البيداغوجي في الكتابات "الأنجلوسكسونية" فضلوا استناد الهندسة البيداغوجية لتكوين المدرّسين على أسس ومعايير دقيقة « Standards ». إلا أن البحث التربوي بالمغرب، مع الباحث البيداغوجي "محمد الدريج"، اتسم بالمزج بين المقاربتين السابقتين؛ أي الفرنكوفونية المعتمدة على الكفايات، و الأنجلوسكسونية التي تضع معايير مضبوطة يحتكم إليها في هندسة التكوين. وقد شدد "الدرّيج" على هذه المقاربة المزدوجة في كتابه حول "المعاير في التعليم" (محمد الدريج،2006)، نظرا لكون هندسة التكوين تقتضي استنارة بالكفايات، واستجابة لمعايير جودة شاملة؛ ذلك أن "المعايير بدون كفايات تبقى جوفاء، والكفايات بدون معايير تبقى عمياء" (محمد الدريج، 2020،ص14).

لابد ونحن نستحضر مرجعيات هندسة تكوين المدرّسين، أن نشير إلى أن الدُّول المغاربية تبنّت مرجعية الكفايات في تصميم هندسة التكوين، في مجال التربية والتعليم. فيما اختارت بعض الدول العربية، مرجعية المعايير كمصر والسعودية وقطر والأردن. إذ كانت هذه الأخيرة أول دولة تنخرط في شبكة «INEE» (الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ)، وعملت سنة 2015 على الالتزام بمعاييرها الدنيا في التربية والتعليم، خاصة تعليم أبناء المهاجرين والأسر والأطفال في وضعية صعبة(محمد الدريج، 2020،ص.14).

2. الباراديغمات التربوية في تكوين المدرّسين:

لاشك أن هندسة تكوين أساتذة الغد، تتغذى من مناهل تربوية ومنظورات علمية متعددة. نجدها في صيغة باراديغمات ونماذج تفسيرية ظهرت في البداية، داخل مؤسسات التكوين المهني لأطر التربية والتكوين؛(كلية علوم التربية بالرباط، المدارس العليا للأساتذة، مركز تكوين المفتشين...). قبل أن يتم تبني هذه الباراديغمات من قبل المؤسسات والدوائر المسؤولة عن قطاع التعليم(محمد الدريج،2020،ص48). فقد عرفت الباراديغمات التربوية الموجّهة لعملية تكوين المدرّسين بمؤسسات تكوين الأطر التعليمية والتربوية، ثورة على النّظم التقليدية في تكوين المعلّمين التي كانت سائدة في أوائل عهد المغرب بالاستقلال، خلال ستينيات القرن الماضي، في سياق ما يسميه الباحث والبيداغوجي المغربي محمد الدريج بالمرحلة "البوكماخية" نظرا لعدم تحديد وتدقيق الاستراتيجيات التكوينية بمؤسسات تكوين المدرّسين آنذاك.

وفي مقابل ذلك، ظهرت المنشورات والمجلات المتخصصة، والأبحاث التربوية المؤطَّرة من قِبل خبراء تربويين بكلية علوم التربية والمدارس العليا للأساتذة، من عدّة دول رائدة تربويا، كفرنسا وإسبانيا وبلجيكا وأمريكا...، لتعرف المراكز الجهوية للتربية والتكوين، بالتالي تصنيفا جديدا للمنظورات والنماذج العلمية والبيداغوجية للتدريس بالمغرب، لعلّ أهمها:

أ. باراديغم "المدرّس الناجح":

يعد هذا الباراديغم منظورا علميا في مجال التدريس، يحاكي المنظور التقليدي لعملية التربية والتعليم السائدة في منتصف ثلاثينيات القرن العشرين، من خلال أبحاث "والكر" (Walker,1935)، (محمد الدريج، 2020، ص49). إذ تعتبر شخصية المدرّس متغيرا أساسيا في مدى فعالية استراتيجيات التعليم ومردوديته. في علاقة بخصائص المدرّس النفسية والجسمية حسب باراديغم "المدرّس الناجح"، وذلك بالاعتماد على مؤشرات غير صفّية، وذات دلالة شخصية بالأساس.

ب. باراديغم "تحليل العملية التعليمية":

انتقل الاهتمام في ظل هذا المنظور، من فاعلية شخصية المدرّس. إلى فاعلية طرق التعليم، وذلك عبر الاهتمام ببعض المتغيرات الخاصة بالعملية التعليمية، والتي تؤثر بشكل وسيط، على إمكانات المدرّس، ومردودية المتعلّم. وتعتمد مؤشرات هذا الباراديغم على اختلاف النتائج التي يحصل عليها المدرّسون مع متعلّميهم، على الرغم من تشابه خصائصهم الشخصية ومهاراتهم التعليمية. ولعلّ أبرز الأبحاث التي ميزت هذا المنظور العلمي، تدور حول "الملاحظة المنظّمة داخل الفصل الدراسي"، و"تحليل التفاعلات الصّفية"، و إعداد شبكات موضوعية لملاحظة وتحليل العملية التعليمية. حيث يقدّم نموذج "فلاندرز" « Flanders » ، معايير وخطوات تحليل العملية التعليمية بكل مكوناتها، في شبكة الملاحظة « FIAC ». (محمد الدريج، 2020، ص50).

ج. باراديغم "التدريس الهادف":

يعتمد هذا المنظور على تركيبة نظرية متنوعة، تجمع بين النظرية السلوكية والمعرفية بشكل عام، عبر تحديد أهداف إجرائية للعملية التعليمية، واستهداف تنمية الكفايات، والعمل ببيداغوجيا الادماج، وكذا الاشتغال وفق معايير علمية مضبوطة. وقد عُرف هذا الباراديغم بإسهامات "رالف تيلر" « R .Tyler »، وتلميذه "بنيامين بلوم" « B.Bloom »، وروبير ماجر « R . Mager » . كما ظهر في إطار هذا المنظور، نموذج الكفايات الذي حاول تجاوز مشكلات التدريس بالأهداف، والتخلّي عن المقاربة السلوكية في التربية الداعمة له. لكن التخلّي عن النظرية السلوكية في التدريس لم يكن مطلقا، مادامت المقاربة بالكفايات لا تتنافى مع تحديد أهداف التدريس(محمد الدريج، 2020، ص50).

د . باراديغم "الملَكات" كمنظور تربوي تراثي أصيل:

تم اقتراح باراديغم الملكات كمنظور تربوي من قِبل الباحث المغربي في علوم التربية "محمد الدريج" سنة 2013، تحت مُسمّى "نموذج التدريس بالملكات"، بالاعتماد على مفاهيم تراثية كالملَكة، واعتبار هذه الأخيرة، منطلقا لمعايير تنظيم المنهاج الدراسي، وهندسة العملية التعليمية، والرفع من جودتها. يعتبر التراث التربوي المغربي المحلي منهلا أساسيا للتطوير والتجديد والحداثة حسب هذا المنظور، وذلك عبر الانخراط الفعلي في البحث العلمي، ومواكبة التطور التكنولوجي. في سياق إنشاء نماذج تربوية وتكوينية تستجيب لخصوصياتنا المغربية، وتلبي حاجياتنا وتخلصنا من العادات والسلوكات الاتكالية على النماذج والنظريات الجاهزة، الأمر الذي حدى بالدريج إلى المناداة بضرورة الانعتاق من التبعية التربوية لمخرجات الأبحاث التربوية الفرنسية بقوله: "لقد حان الوقت لنؤسس لنا، وبأنفسنا نماذج أصيلة في التربية والتعليم" وذلك عبر ثلاثة مبادئ أساسية لمنظور الملكات، والملخّصة في: الأصالة والانفتاح والاندماج (محمد الدريج، 2020، ص.51).

المحور الرابع: المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والمسالك الجامعية في التربية، هندسة التكوين وآلية التكامل:

حاولنا من خلال هذه الدراسة الميدانية، استهداف الطلبة الجامعين بمسلك الإجازة في التربية بالكلية المتعددة التخصصات بتارودانت، والأساتذة المتدربين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سوس ماسة، الفرع الإقليمي بتارودانت، بالبحث والسؤال حول هندسة وظروف التكوين. وكذا مساءلة مظاهر الاتصال والانفصال، من حيث الهندسة البيداغوجية بين كل من المؤسستين. إن أول ما لفت انتباهنا في عينة الدراسة، هو توزيع العينة حسب السن إلى فئات عمرية مختلفة من 19 سنة إلى 50 سنة، تهيمن خلالها الفئة العمرية المحصورة ما بين 20 سنة و 24 سنة، وذلك بنسبة مئوية فاقت 56%، وهذا ما يفسّر إقدام الشباب على مهن التربية والتكوين، إن على مستوى التكوين الجامعي، أو التكوين الممهن بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. كما توزّعت العينة مجاليا إلى ثلاثة مجالات جغرافية داخل إقليم تارودانت، 49% منهم يقطنون بالمجال الحضري، بينما 25% من الطلبة والأساتذة المتدرّبين يسكنون في مناطق شبه حضرية، فيما عبر 26%من الطلبة والمتدربين، عن كونهم يقطنون بمناطق قروية في نواحي المدينة، ولعلّ الطبيعة الجغرافية لجهة سوس ماسة بشكل عامة، وإقليم تارودانت خاصة، تفرض هذا التنوع في توزيع عينة دراستنا بين المجالات الترابية الثلاث.

إذا كانت الكفايات المهنية هدفا أساسيا تتوخى الهندسة البيداغوجية إرساءه في مراكز وشعب تكوين أساتذة التعليم الابتدائي، فإن لتمثّل هذا المفهوم دور أساسي في اكتساب هذه الكفايات. إذ عرّف 50% من الطلبة والمتدربين بمؤسسات التكوين في مهن التربية والتكوين، الكفايات المهنية على أنها معايير معرفية وعقلانية لممارسة مهن التربية والتعليم، فيما أقر41% منهم بكون الكفايات المهنية ليست سوى قدرات ومهارات شخصية للمدرّس، بينما تراوحت تعبيرات المستجوبين المتبقين بين اعتبار الكفاية المهنية متعلّقة بالتمكن من مادة التخصص، أو ارتكازها على تنفيد المدرِّس للتّوجيهات الرسمية والمذكرات الوزارية.

دأبت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي المغربية، منذ فتح أوراش الإصلاح، ابتداء من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ووصولا إلى القانون الإطار 51.17، على إعطاء مؤسسات تكوين المدرّسين، أهمية كبيرة. نظرا لدورها الطلائعي في الارتقاء بجودة التربية والتكوين. وكذا تأسيسا لهندسة بيداغوجية تكوينية، تقوم على مرجعيات ومعايير علمية. وتستفيد من تراكم الخبرات الوطنية والدولية في هذا المجال؛ إذ جاءت هذه الالتفاتة في شأن تنظيم وإحداث المراكز الجهوية لمهن

التربية والتكوين، طلبا لارتقاء واستقلالية هذه المراكز، التي كانت تشرف عليها قبل سنة 2012، نيابات وزارة التربية الوطنية، وخاضعة لقرارات الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

1. المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بين الاستقلالية والتبعية:

بعد صدور المرسوم رقم 672 ـ 11 ـ 2، في 27 من محرم 1433، (23 دجنبر 2011)، في شأن إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، أضحى أفق الاستقلالية الجهوية في تدبير وحكامة هذه المراكز واضح المعالم، من حيث التوجه والتنظيم القانوني لوضعية مؤسسات تكوين المدرّسين بالمغرب. غير أن فعاليته على مستوى القرارات الوزارية الضامنة لهذه الاستقلالية، لم ترق إلى تطلّعات الأطر التكوينية العاملة بهذه المراكز؛ إذ بعد أكثر من خمس سنوات من الانتظار، تم تعيين وتسمية مدراء ومسؤولي المراكز الجهوية، بعد صدور قرار وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي رقم 16 ـ 551، بتاريخ 02 فبراير 2016. والذي حدد المقرات الرئيسية للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ومقرات فروعها الاقليمية. لتأخذ هذه المراكز وضعية مؤسسات التعليم العالي غير التابع للجامعات، بموجب القانون 01.00. إلا أنها وضعية اتسمت بمنزلة بين المنزلتين، أي بين تبعية إدارية ولوجستية للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، في إطار تنزيل ورش الجهوية المتقدّمة الذي قلّص عدديا جهات المملكة من 16 جهة إلى 12 جهة. وبين مطالب الاستقلالية الفعلية للمراكز الجهوية لمهن التربية و التكوين عن الأكاديميات . تتجلى بالتالي مظاهر استقلالية المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، على مستوى تدبير الموارد البشرية، وتدبير التكوين، والحكامة المالية، والهيكلة التنظيمية. في مجموعة من الخصائص يمكن إيرادها كما يلي: (عبد الغاني الزواضي، 2019، ص88).

- يشرف على إدارة المركز مدير، ويساعده مديرون مساعدون وكاتب عام، ويتم تعيين المدير وفق ما تنص عليه المادة 33 من القانون 01.00، المتعلّق بتنظيم مؤسسات التعليم العالي، كما يتم تعيين المديرين المساعدين والكاتب العام، طبقا للمرسوم رقم 2.11.681، في شأن تعيين رؤساء الأقسام والمصالح بالإدارات العمومية.
- تحدد السلطة الحكومية الوصية بقرار الهيكلة التنظيمية للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، بما في ذلك الفروع والملحقات المتواجدة بنفوذها الترابي؛
- يتسم وضع الموارد البشرية العاملة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بالخصوصية، إذ يعمل بها أساتذة مكونون وإداريون، تختلف وضعياتهم الادارية بين أساتذة معينين، أو تم تثبيت تعيينهم، وبين أساتذة مكلّفين، بناء على مذكرات تكليف مفتوح، أو محدد بنهاية السنة التكوينية؛
- يتعين للمركز مقر خاص، وفق قرار وزير التربية الوطنية رقم 551.16، حيث حدد هذا القرار عدد مقرات المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في 12 مقرا رئيسا و 23 مقرا فرعيا إقليميا، و 7 ملحقات للمقرات الرئيسية، وملحقتين لفرعين ؛
- للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ميزانية خاصة، تابعة للميزانية العامة للدولة؛
- الإقرار بالعمل على آلية للتنسيق بين المراكز الجهوية و الأكاديميات الجهوية، يعطي انطباعا بوجود كيانين إداريين مستقلين ماليا ولوجستيا، سمة العلاقة بينهما التعاون والتكامل؛
- يهتم مجلس المؤسسة بالمركز بعمليات إعداد المشاريع والمراقبة والتتبع، عبر لجان وظيفية تابعة له؛
- تكفل للمراكز الجهوية، إمكانية منح شهادة الاعتراف باستيفاء مجزوءات السنة الأولى من تكوين الأساتذة أطر الأكاديميات؛
- يتمتع المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، بقوة اقتراحية لمشاريع الإصلاح البيداغوجي. وتجديد مناهج التربية والتكوين؛

- للمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين صلاحية إبرام اتفاقيات الشراكة والتعاون في مجال تكوين الأطر.

يتضح من خلال مظاهر استقلالية المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، أن الغاية من إحداثها تروم إعطاء أولوية لمجال تدبير التكوين البيداغوجي للمدرّسين، من خلال إحداث مؤسسات تعليم عالي، تقدّم خدمة تكوينية ذات جودة، بالرجوع إلى هندسة تكوين مفكر فيها، تستهدف كفايات مهنية تعليمية كفيلة بتمهين الأداء التعليمي للمدرّس. إلاّ أن مظاهر استقلالية المراكز السالفة الذكر، تخفي أوجه أخرى لتبعية المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لمؤسسات أخرى تمارس عليها وصاية إدارية ومالية، من شأنها الوقوف كحجر عثرة أمام الاختيار الاستراتيجي الجهوي لاستقلالية مراكز تكوين المدرسين. ولعل أبرز مظاهر قصور وتبعية المراكز الجهوية تتمثل فيما يلي:

- ظل الوعاء العقاري لمؤسسات تكوين المعلمين، والمراكز التربوية الجهوية، التي كانت تابعة لنيابات التربية والتعليم قبل سنة 2011 على حالها، إذ تم تغيير تسميتها إلى المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛
- تتدخل الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في تدبير الموارد البشرية للمراكز الجهوية، عبر تكليف أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي والمبرزين لسد الخصاص على مستوى أطر التكوين. طبقا لمذكّرات وزارية يتم إصدارها بداية السنة التكوينية، الأمر الذي يجعل من المواسم التكوينية رهينة بإجراءات التكليف المربكة لهندسة التكوين ككل؛
- تدبير الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين للوضعية الادارية للموارد البشرية، إن على مستوى الترقية في الرتبة أو في الدرجة وكذا التقاعد النسبي، والتقاعد برسم حد السن، خاصة الأطر الخاضعين لمرسوم: 2.02.854؛
- تعيين مدير الأكاديمية للمسؤول عن الإشهاد بمطابقة النسخ لأصولها، وكذا تعيين المسؤول عن معالجة طلبات الحصول على المعلومات الواردة على المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛
- التنصيص على منح شهادة التّأهيل التربوي من طرف مدير الأكاديمية، لفائدة الأساتذة أطر الأكاديميات المتدربين، بعد نجاحهم في السنة الثانية من التكوين؛
- التنصيص على تنظيم التكوينات والملتقيات بالمراكز الجهوية تحت إشراف مدير الأكاديمية؛
- تدخل الأكاديمية لتغطية نفقات استهلاك الماء والكهرباء وخط الهاتف، نظرا لعدم توفّر المراكز على اعتمادات كافية في أشطر الميزانية؛
- الاعتماد على المديرية الاقليمية والأكاديمية، كمخاطَب لإرسال لوائح التسجيل، ووصولات الأداء الخاصة بحوادث المصلحة، والحوادث المدرسية الموجهة للوزارة؛

تدفعنا هذه المفارقات الصارخة، في آليات تنزيل مرسوم إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، إلى طرح عديد التساؤلات حول الاستقلالية الفعلية لهذه المراكز بهندسة بيداغوجية تكوينية خاصة، تستهدف تمهين الأساتذة المتدربين. فإذا كانت استقلالية المراكز مرتبكة على المستوى التنظيمي، فكيف هو حالها على المستوى البيداغوجي، وهندسة التكوين بهذه المراكز ؟ بمعنى آخر ؛ ماهي أبعاد هندسة تكوين الأطر التعليمية بالمغرب، وماهي المرجعيات النظرية التي يمكن الاعتماد عليها في هذه المهمّة البيداغوجية الحاسمة؟

لاشك أن التدريب في إطار التأهيل المهني لأطر التربية والتعليم، يعد عملية وسيرورة لاكتساب المعارف المتخصصة، من منطلق أن التدريب المتخصص لا يوجّه إلا للبالغين، والذين هم قيد الخدمة الفعلية، في شكل نشاط جماعي لمجموعة من المتدربين. يتبادلون خلاله الخبرات والمعارف بطريقة تنافسية، كما أن عملية التدريب تتسم بالاستمرارية والتخطيط المسبق، ينخرط فيها العنصر

البشرية بشكل ينمي به كفاياته المهنية. ويحدث تغييرا في سلوكه ومهاراته وقدراته، كما تساعده على تجديد وإثراء معارفه لتحقيق أهداف التدريب (مرزوق بن المهدي،2013،ص78).

يهدف التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، إلى تمكين الأساتذة المتدربين، من تنمية كفاياتهم المهنية الخاصة بالمواد الدراسية المبرمجة بسلك التعليم الابتدائي والثانوي بسلكيه. بالإضافة إلى الكفايات المهنية المتعلّقة بأخلاقيات المهنة، والتشريع المدرسي. وذلك عبر هندسة بيداغوجية منسجمة، تضم رزنامة من المجزوءات المتكاملة، والمتمفصلة فيما بينها، تُراعي المواصفات العلمية الديداكتيكية لتخصصات المتدربين، كما تلبي حاجاتهم البيداغوجية والتمهينية لممارسة مهمة التدريس. إذ تكمن أهمية الهندسة البيداغوجية لمؤسسات تكوين الأطر التعليمية في نظر العينة المستجوبة، في اختيار وسائل وطرق تنفيذ ناجعة للتكوين بنسبة 13,1%، فيما أكّد 11,1% من الأساتذة المتدربين على دور الهندسة البيداغوجية الحاسم في التنسيق بين مؤسسات تكوين المدرّسين، بينما عبّر 17,2% أن فعالية الهندسة البيداغوجية في مراكز التكوين، تتمثل في تقويم مدى تحقق الأهداف وآثار التكوين، بينما تتجسد الهندسة البيداغوجية في دراسة وتحليل حاجيات التكوين في رأي18,2% من الطلبة والمتدربين، كما شكّل إعداد أهداف واضحة للتكوين في مجال التربية والتعليم أهمية قصوى لاعتماد هندسة بيداغوجية تكوينية في نظر العينة المستجوبة، وذلك بنسبة فاقت 32,3%، فيما اعتبر 8,1% من الطلبة والمتدربين بمراكز وشعب التربية أن اختيار نموذج بيداغوجي ملائم للتكوين هو ما يجعل الهندسة البيداغوجية ذات أهمية بمؤسسات ومراكز تأهيل الأطر التعليمية.

2. الهندسة البيداغوجية لمسلك الإجازة في التربية (تخصص التعليم الابتدائي) :

يأتي إحداث المسالك الجامعية للتربية، في إطار مسلك الإجازة في التربية لمختلف أسلاك التعليم بالمغرب، استجابة للطلب الملح الذي عبّرت عنه العديد من التقارير والوثائق الرسمية، المنادية بإصلاح جوهري لقطاع التربية والتعليم وتكوين الأطر التربوية. وفق ما يستلزم مواكبة حثيثة للتطوّرات المجتمعية المتسارعة، وتفعيلا لتوجهات الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء. وتحديدا : الرافعات 48 و49 و50 والتي تنص على ضرورة تجديد مهن التدريس والتكوين والتدبير، إذ تم فتح المسلك الجامعي في التربية على مستوى الكلية متعددة التخصصات بتارودانت، ابتداء من الموسم الجامعي 2019-2020، في وجه التلميذات والتلاميذ الحاصلين على شهادة الباكالوريا في جميع التخصصات بالنسبة لمسلك الإجازة في التربية التعليم الإبتدائي، والمستوفين لشروط الولوج. كما يمكن أن يتم الولوج إلى هذا التكوين، ابتداء من الأسدس الثالث، في إطار نظام الممرات في المسالك، وذلك بعد إجراء انتقاء أولي و اجتياز مباراة الولوج، (شروط ولوج الإجازة في التربية). تعد بالتالي تجربة إرساء مسلك الإجازة في التربية، مسلك التعليم الإبتدائي. تعزيزا وإغناء للشُّعب التي تتضمنها الكلية متعددة التخصصات بتارودانت، وإضافة نوعية لمجموع التخصصات التي تسهر الكلية على ضمانها وتصويبها، من خلال التقييم الأولي المواكب لتفعيل سيرورة التكوين الجامعي في هذا المسلك ابتداء من السنة الجامعية 2018-2019 .

من المعلوم أن التكوين الجامعي للإجازة بالمغرب، يدوم ثلاث سنوات وفق نظام"LMD"، أي الإجازة، الماستر، الدكتوراه. يخضع فيه طلبة مسلك الإجازة في التربية تخصص التعليم الابتدائي، لتكوين أكاديمي أساسي، يتم فيه التركيز على معارف أكاديمية وتربوية، في إطار تكوين تمهيدي يدوم فصلين. كما يتم فيه تكوين الطلبة في (14) وحدة تكوينية، يُخصص فيها لكل وحدة منها (50) ساعة كغلاف زمني، يتم خلالها إرساء معارف نظرية في اللغة العربية والفرنسية، والرياضيات والعلوم والتاريخ والجغرافيا، وعلوم التربية والديداكتيك العامة، والتربية الإسلامية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس.

أما السنة الثانية فتتّسم بتعميق التخصص، عبر الانفتاح على (14) وحدة تكوينية جديدة. يتم فيها التركيز على سيكولوجيا النمو، وعلم النفس التربوي، وسوسيولوجيا التربية، وديداكتيك اللغتين العربية والفرنسية، وديداكتيك الرياضيات والنشاط العلمي، وديداكتيك التاريخ والجغرافيا، وديداكتيك التربية الإسلامية. فيما تسمى السنة الثالثة من التكوين الجامعي في مسلك الإجازة في التربية، بسنة "استكمال التكوين". حيث يتم خلالها الانغماس جزئيا في الممارسات المهنية التعليمية، والانفتاح على واقع التدريس في المؤسسات التعليمية العمومية والخاصة. كما يتم خلال هذه السنة الختامية من سلك الإجازة في التربية "التعليم الابتدائي"، تلقي (14) وحدة تكوينية جديدة، تتمثل في وحدة طرق ومقاربات(بيداغوجية الأهداف)، ووحدة طرق ومقاربات (المقاربة بالكفايات). ووحدة التربية البدنية والنمو النفسي والحركي والاجتماعي، ووحدة تقنيات التنشيط، واللغة والثقافة الأمازيغية، واللغة الإنجليزية، وعلم القياس والتقويم، وأخلاقيات المهنة، والتربية على القيم، ثم وحدة تدريب الانغماس في الوسط التربوي. (دفتر التحملات، المسالك الجامعية، تخصص التعليم الابتدائي، 2018).

3. الأبعاد المهنية لتكوين أساتذة التعليم الابتدائي:

تقوم هندسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، على تطوير الكفايات المهنية لأساتذة الغد، بالنظر إلى ثلاثة أبعاد أساسية، تلامس المعارف العامة والتخصصية للمتدربين من جهة، والكفايات المهنية التكوينية التقنية، التي يقوم عليها عمل المدرّس من تخطيط وتدبير للتعلمات، ومن تقويم ودعم ومعالجة من جهة ثانية. بالإضافة إلى التركيز على البعد التبصّري من خلال إنماء قدرة الأساتذة المتدربين على مساءلة ممارساتهم المهنية ونقدها، قصد التطوير والارتقاء بالأداء المهني التعليمي. وتتجلّى الأبعاد الأساسية لتطوير الكفايات المهنية للأساتذة المتدربين، بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين الذين استهدفتهم الدراسة الميدانية فيما يلي: (اجراءات تدبير السنة التكوينية، 2018، ص.9)

أ. البعد المعرفي الوظيفي:

يرتبط البعد الأول من أبعاد تنمية الكفايات المهنية لأساتذة التعليم الابتدائي بالمركز، بالدعم الأساس في المادة أو المواد الأساسية المبرمجة في سلك التعليم الابتدائي. والذي يعتبر تكوينا تكميليا، بناء على التقويم التشخيصي، وتوصيف الكفايات، وقد تم التعبير من طرف عينة البحث بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين عن أهمية البعد المعرفي والوظيفي في هندسة التكوين، وذلك بنسبة بلغت 41,8%، وتتوزع مجزوءات الدعم الأساس إلى (4) مجزوءات لإرساء وتطوير القدرات المعرفية الضرورية، لتدريس المواد بسلك التعليم الابتدائي. وبما أن أعداد الوافدين على التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين من خريجي الجامعات المغربية، تضم نسبة كبيرة من الطلبة الذين لم يسبق لهم أي تكوين في المسالك الجامعية للتربية، تُخصص المراكز مجزوءات قاعدية لتنمية الكفايات المهنية للأطر التعليمية المتدربة، والتي تتمثّل في: (اجراءات تدبير السنة التكوينية، 2018، ص.9).

- مجزوءة علوم التربية: لتقديم المرجعية النظرية والعلمية والفلسفية (les sous bassement théorique)، لعلوم التعليم والتعلّم المؤطّرة لنماء الكفايات الضرورية لممارسة المهنة، باعتبارها كفايات مفصلية لعملية تكوين أطر التربية والتعليم، وهي كفايات تخطيط وتدبير وتقويم التعلمات؛
- مجزوءة الديداكتيك: وهي مجزوءة الهدف منها إرساء المنهجيات العلمية التدريسية، لمفاهيم المواد المدرّسة بالسلك الابتدائي، دفعا بطرق وأساليب واستراتيجيات التدريس لدى المتدرب إلى النماء والتمهين.

ب. البعد المهني:

إذا كان البعد الأول لتطوير الكفايات المهنية، للأساتذة المتدربين بشعب السلك الابتدائي بالمراكز الجهوية يستهدف معارفهم، ووظيفية استثمارهم لهذه المعارف في سيرورة العملية التعليمية التعلمية، فإن البعد المهني يتوخى بالأساس، تطوير ثلاث كفايات مهنية أساسية، تتمثل في التخطيط والتدبير والتقويم، وقد عبّرت عينة الدراسة عن أهمية هذا البعد الذي يتوخّى تمهين الأساتذة المتدربين، بنسبة 33,7%، وذلك عبر ثلاث مجزوءات أساسية: (إجراءات تدبير السنة التكوينية، 2018، ص.9).

- مجزوءة التخطيط: تخطيط التعلمات، ومحطات التقويم والدعم والمعالجة.
- مجزوءة التدبير: تدبير أنشطة التعلّم لإنماء كفايات المتعلمات والمتعلمين، من خلال اعتماد مجزوءة التدبير (1)، والتدبير (2)، والتدبير (3)، بالنسبة للتعليم الابتدائي.
- مجزوءة التقويم: المقصود بها تقويم مستوى نماء الكفايات لدى المتعلمات والمتعلّمين، ودرجة التحكّم في المواد المرتبطة بها، واستثمار النتائج في معالجة التعثّرات؛
- مجزوءة التشريع وأخلاقيات المهنة: تهدف هذه المجزوءة، إلى تمكين الأساتذة المتدربين من القوانين والتشريعات المدرسية، وتفعيلها خلال الممارسة المهنية اليومية. والتشبّع بأخلاقيات المهنة، مع العمل على نقلها وترسيخ قيمها، داخل الفضاء المدرسي، تجسيدا للمواطنة الفاعلة والبناءة؛
- مجزوءة الحياة المدرسية: تهدف هذه المجزوءة، إلى ضبط الأسس والمرتكزات التشريعية والتربوية المنظمة، للحياة المدرسية. وتوظيفها في الممارسات المهنية اليومية؛
- مجزوءة تقنيات المعلومات والإتصال: تهدف هذه المجزوءة لتمكين الأساتذة المتدربين من الكفايات المهنية، ذات الصلة بتقنيات المعلومات والاتصال، وتطويرها من خلال اكتساب قدرات الاستثمار والتحكم المتبصّر في توظيفها في الممارسات المهنية.

ج. البعد التبصّري:

يستهدف هذا البعد إنماء قدرة الأساتذة المتدربين على مساءلة الممارسات المهنية، إذ أكد 24% من الأساتذة المتدربين المستجوبين على أن هذا البعد التأملي والنقدي يساهم بشكل فعّال في تجويد أداء المتدربين بالمراكز، وتطويرها عبر برمجة مجموعة من المجزوءات التكوينية والتي ندرجها كالآتي: (اجراءات تدبير السنة التكوينية، 2018، ص.10)

- مجزوءة منهجية البحث التربوي التدخلي: للتمكن من آليات وأدوات البحث التدخلي، وطرق معالجة مشاكل تربوية وبيداغوجية تؤثر سلبا على سيرورة التعليم والتعلّم؛
- ورشة تحليل الممارسات المهنية: تهدف هذه المجزوءة إلى تمكين الأساتذة المتدربين من الضوابط والجوانب الأساسية المتحكمة في الممارسات المهنية؛
- ورشة الانتاج الديداكتيكي: تخصص هذه الورشة لإنتاج حوامل ودعامات ديداكتيكية، وجذاذات ووسائل عملية مساعدة على تنظيم الفعل التربوي، من تخطيط للتعلمات، وتدبيرها، وتقويمها، داخل وخارج فضاء الفصل الدراسي، كما تتيح هذه الورشة، فرص توظيف المعلومات والاتصالات في المواقف التعليمية التعلّمية.

إذا كانت الأبعاد المهنية المعتمد عليها في هندسة مؤسسات تأهيل المدرسين مختلفة ومتباينة من حيث مجالات الاشتغال المهنية والمعرفية والتبصّرية، فإن عملية المهننة بدورها تتطلب تضافر جهود البيداغوجيين و الأساتذة المكونين، من خلال تصورّات نظرية وآليات تطبيقية لتدريب الأساتذة المبتدئين على السير في مضمار التمهّن. إذ من خلال دراستنا الميدانية وقفنا على تصوّر الأساتذة

المتدربين وطلبة مسلك الاجازة في التربية بتارودانت حول عملية المهننة. وتوصّلنا إلى كون 29,3% من عينة الدراسة ترى أن عملية المهننة بمؤسسات تكوين المدرّسين تتّسم بالتركيب، أي أنها عملية مركّبة تتداخل فيها معطيات معرفية و بيداغوجية وديداكتيكية تتفاعل فيما بينها، بينما يرى 26,3% من أفراد العينة أن عملية المهننة تتميز بطابعها الأخلاقي، على اعتبار أن مهنة التدريس تقتضي الالتزام بالنّظم والضوابط الأخلاقية والمسؤوليات التقصيرية بالدرجة الأولى. أما النسبة الكبرى من تعبيرات الطلبة والأساتذة المتدربين، حول توصيف عملية مهننة التدريس، والتي فاقت 31%. فقد ذهبت إلى وصف هذه العملية "بالممارسة"، إذ لا يمكن تمهين المدرّس دون جعله ممارسا للعملية التعليمية، ومستفيدا من نقائصه البيداغوجية و هفواته المعرفية. بينما فضّل 13,1%، من عينة الدراسة اعتبار مهننة التدريس، عملية تستوجب المرونة، مادامت مرتبطة بمتغيرات صفّية ومعرفية وسلوكية مختلفة. يتحدد الهدف من الهندسة البيداغوجية لتكوين المدرسين، حسب الطلبة والمتدربين في مؤسسات التأهيل التربوية موضوع الدراسة، في كفايات مهنية مستهدفة، في حين فضل 26% منهم ارتباط أهداف الهندسة البيداغوجية لمؤسستهم التكوينية بمعايير تكوين مضبوطة، بينما أقرّ 55% من الطلبة والمتدربين بأن الهدف من الهندسة البيداغوجية للتكوين تظل في إطار تحديد معايير وكفايات منسجمة. يرتبط نموذج هندسة التكوين، بمؤسسات تأهيل الأطر التعليمية بأربع نماذج أو باراديغمات، عبرت عنها عينة الدراسة، حيث أكد 30% منهم أن نموذج الكفايات هو النموذج الأنسب لهندسة التكوين، وأقرت نفس النسبة أفضلية اعتماد نموذج تحليل العملية التعليمية التعلّمية، فيما فضل 24% نموذج التدريس الهادف، بينما أرجع 15% من عينة الدراسة باراديغم التكوين بمؤسسات تأهيل الأطر التربوية إلى نموذج "المدرّس الناجح".

يبقى إذا الرهان الأساسي للارتقاء بجودة التكوين وتمهين أساتذة الغد في نظر عينة دراستنا، هو التكوين الذاتي بنسبة 39%، كما أن لعملية تحليل الممارسات المهنية في إطار الجماعات المهنية الصغرى دور أساسي في تجويد أداء المدرّس. إذ تتمثل أهمية هذه الاستراتيجية الارتقائية بمهنة التدريس في اختيار ها من قبل 26% من عينة الدراسة. فيما عبّر 19% من الأساتذة المتدربين والطلبة عن كون التكوين المستمر والمؤسسي استراتيجية أمثل لتجويد أداء المدرّس، أما تعميق الخبرات ومواصلة الدراسة الجامعية فكانت خيار 16% من الطلبة و المتدربين في مؤسسات التكوين في مهن التربية والتكوين بمجال الدراسة.

خلاصات واستنتاجات:

خلصنا من خلال هذه الدراسة إلى أن عملية تمهين الأطر المتدربة بالمراكز الجهوية أو بمسالك الاجازة في التربية، ترتبط بالسيرورة الاقتصادية ومتطلباتها، كاستجابة المهننة لسوق الشغل، فالتكوين في مهن التربية و التعليم، قد يرقى بصاحبه إلى أن يصير مهنيا. كما قد تنعكس المستجدات والتحولات المهنية سلبا على مهنة ما، بجعلها تنقرض او بإضعافها (محمد الدريج، 2020، ص8). إلا أن بعض التحديدات المفاهيمية للمهننة حسب هذه الدراسة، قد تقودنا لوجهة غامضة في تحديدنا للهدف منها (عبد الجواد، 1992). الأمر الذي يستجدي منا إحاطة مفاهيمية ودراسة ميدانية، نتوخى من خلالها إضاءات بحثية حول مفهوم "المهننة".

تتجسد عملية المهننة عموما، في سيرورة انتقال عمل ما من مجرد عمل حرفي بسيط، إلى مهنة منظمة، تخضع لضوابط وأسس وكفايات (محمد الدريج، 2020 ص8). ولعل هذا ما عبرت عنه عينة الدراسة، كون عملية مهننة التدريس لا تخلو من عناصر مركّبة ومتفاعلة، تستدمج المعرفي والسلوكي والأخلاقي والبيداغوجي...، ما يقتضي إنماء كفايات حقيقية على حد تعبير "برنارد ري" الذي أطلق على الكفايات التلاؤمية مع الوضعيات والمواقف التعليمية، اسم "الكفايات الحقيقية". باعتبارها كفايات تتسم باستقلالية بيداغوجية، وإجرائية للمدرس داخل حجرة الدرس(Bernard Rey, 2012).

تؤسس المهننة بهذا المعنى لمستوى متقدم في التحول البنيوي، من الحرفة إلى المهنة على حد تعبير "فيليب بيرنو" Philippe "Pernoud"، الأمر الذي تزودنا به نتائج دراستنا، على اعتبار أن البعد الذي يركز عليه المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، ومسلك الاجازة في التربية "السلك الابتدائي" في هندسة التكوين، يغلب عليه الطابع المعرفي والمهني. وذلك من خلال تنمية كفايات الطلبة والمتدربين، بمعايير معرفية وعقلانية لممارسة مهن التربية والتعليم. "، إذ يميز "فيليب بيرنو" بين المهني والحرفي باستحضار مفهوم الكفايات، وتسخيرها لحل الوضعيات المعقدة والمستجدة. والتكيف والاستجابة للطلب المهني وفق أعراف المهنة، والانضباط لقاعدة من المعارف العقلانية (Perrenoud, 2010) . إذ لا يمكن أن نعتبر رهان التمهين سوى استراتيجية تفتح أفق الممارسة التعليمية على نماذج تمهينية متعددة وواعدة .(رفعة دخيل الله، 2019، ص 33).

نستنتج من خلال معطيات الدراسة التحليلية، أن التكوين المفروض توفيره للمدرسين المبتدئين، يخضع لعدة معايير للمهننة. والتي يتجاذبها قطبان تكوينيان أساسيان؛ قطب أول، يهم معايير النمو المهني المؤسساتي. وقطب ثاني؛ يهم بالأساس مدى تدخل العنصر الذاتي، أي أداء المدرّس، ومعايير جودته الوظيفية والأخلاقية، ورغبته في تنمية القدرات المهنية لديه، عبر التعلم المستمر والتكوين الذاتي. من خلال هندسة بيداغوجية كفيلة بإحداث تغييرات على الطلبة والمتدربين بمؤسسات تكوين الأطر التعليمية، بإخضاعهم لتدريب مهني(المراكز الجهوية)، أو دراسي (مسالك الاجازة في التربية) معيّن. و تتناول هذه التغييرات معارف المتدربين وأداءهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم، وسماتهم الشخصية، بما يكفل لهم تأهيلا مهنيا لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية (محمد الدريج،2020،ص13).

نستخلص من دراستنا لتتعدد النماذج البيداغوجية المعتمدة بمراكز تكوين المدرّسين، أن باراديغم "المدرس الناجح"، الذي يعد منظورا علميا في مجال التدريس، يحاكي المنظور التقليدي لعملية التربية والتعليم السائدة في منتصف ثلاثينيات القرن العشرين، ولعل ذلك ما أكّدته أبحاث "والكر" (Walker,1935)، (محمد الدريج، 2020، ص49). كما تعتمد مؤشرات باراديغم "تحليل العملية التعليمية التعلمية" على اختلاف النتائج التي يحصل عليها المدرّسون مع متعلّميهم على الرغم من تشابه خصائصهم الشخصية ومهاراتهم التعليمية(محمد الدريج، 2020، ص50).

عُرف باراديغم التدريس الهادف بإسهامات "رالف تيلر" « R .Tyler »، وتلميذه "بنيامين بلوم" « B.Bloom »، وروبير ماجر « R . Mager » . كما ظهر في إطار هذا المنظور نموذج الكفايات، الذي حاول تجاوز مشكلات التدريس بالأهداف، دون التخلي عنها، ليأتي بعد ذلك نموذج بيداغوجي تراثي وتأصيلي إصطلح عليه بباراديغم الملكات، إذ نادى الباحث البيداغوجي "محمد الدريج" في هذا الصدد، بضرورة الانعتاق من التبعية التربوية لمخرجات الأبحاث التربوية الفرنسية بقوله: "لقد حان الوقت لنؤسس لنا، وبأنفسنا نماذج أصيلة في التربية والتعليم" وذلك عبر ثلاثة مبادئ أساسية لمنظور الملكات، والملخّصة في: الأصالة والانفتاح والاندماج (محمد الدريج، 2020، ص.51).

تدفعنا المفارقات و الارتباكات البارزة، في آليات تنزيل مرسوم إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، إلى استنتاج صعوبة الجزم باستقلالية المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين عن الأكاديميات الجهوية(عبد الغاني الزواضي، 2019، ص88).، مما تصعب معه رؤية واضحة للاستراتيجيات والهندسات التكوينية للمراكز الجهوية، لتنعكس وضعية تبعية المراكز الجهوية، على

آفاق المسالك الجامعية للتربية، باعتبارها شعب تربوية تروم سُبل التكامل و الاستمرارية، مع التكوين الممهن الذي يلي السنوات الجامعية الثلاث، التي يقضيها الطالب في إطار تكوين معرفي، يحتاج أن يعضده بتكوين ممهن في رحاب مراكز التربية والتكوين.

قائمة المراجع:

1. الزواضي عبد الغاني. (2019)إستقلالية المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين ودورها في ظل نظام الوظيفة العمومية الجهوية . *مسالك التربية والتكوين*.
2. الوحدة المركزية لتكوين الأطر. (2018). *دليل حول اجراءات تدبير السنة التكوينية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين*. الرباط: الوحدة المركزية لتكوين الأطر.
3. رفعة دخيل الله. (2019). *معلّم القرن الواحد والعشرين: الرّؤى التربوية والمهنية التدريبية*. عمّان: الآن ناشرون وموزّعون.
4. محمد الدريج. (2006). *المعايير في التعليم:" نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم"* . الرباط: منشورات رمسيس.
5. محمد الدريج. (2020). *هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين التعليم*. الرشيدية، المغرب: منشورات تربوية.
6. مرزوق بن مهدي. (2013). هندسة التكوين أهدافها ومتطلباتها في الوقت الراهن. *مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية*، 77.
7. نور الدين عبد الجواد. (1992). معايير تمهين التعليم. *مجلة رسالة الخليج العربي*(43).
8. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *من أجل مدرسة الانصاف والجودة والارتقاء ملخص الرؤية الاستراتيجية 2015-2030.* الرباط :تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
9. Bru, M. (2002). *Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer.* Paris: Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation.
10. Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale.* Paris: Éditions de Minuit.
11. Leboterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange.* Paris: Les Éditions d'Organisation.
12. nationale, M. d. (2010). *définition des compétences à acquérirpar les Professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'Education, pour l'Exercice du métier.* Paris: ESF.
13. Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école.* Paris: ESF.
14. Perrenoud, P. (2010). *developper la pratiaue reflexive dans le métier dans le métier d'enseignant. professionnalisation et raison pédagogique.* Paris: ESF.
15. Rey, B. (2012, Juillet 3). Les compétences professionnelles des enseignants : étude d'un référentiel officiel et conséquences pour l'étude des pratiques enseignantes. *Phronesis*, pp. 84-95.
16. Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? Dans Y. Lenoir, & M.-H. Bouillier-Oudot, (dir.): Savoirs *professionnels et curriculum de formation*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, p. 83-108.

17. Ministère de l'Éducation nationale. (2010). *Dénition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice du métier*, Repéré à: http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html

دور التكوين التأهيلي في تنمية الكفايات المهنية للأساتذة أطر الأكاديمية، حالة الفوج الأول والثاني

حميد المكاوي [1] عبد الكريم الحياني [2]

1 مفتش تربوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين الدار البيضاء-سطات، المغرب.

2 مفتش تربوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين الدار البيضاء-سطات، المغرب.

elmakkawihamid@gmail.com ; hianikarim@gmail.com

ملخص:

شرعت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي في التوظيف الجهوي للأساتذة انطلاقا من الموسم الدراسي 2016/2017. ولا يعد المغرب حالة الاستثناء في تبني هذه الآلية الجديدة في التوظيف، كما أنه أورد إشارات في هذا الشأن منذ إصدار الميثاق الوطني للتربية والتكوين، كما قامت العديد من الدول كفرنسا وبعض دول إفريقيا جنوب الصحراء باعتماد التعاقد في مجال التدريس. لكن طريقة تكوينهم تختلف عما كان عليه الأمر في السابق، - سنة تكوينية واحدة- وعما كان من المفروض أن يكون عليه التكوين وفق تصور التدابير ذات الأولوية – ثلاث سنوات من التكوين-. حيث تم تنويع صيغ التكوين، والمتمثلة في تكوين حضوري وآخر عن بعد ثم تكوين عن طريق المواكبة الميدانية. كل هذا دفعنا إلى تسليط الضوء على هذه الصيغ الجديدة من التكوين، والنظر في مدى مساهمة مصوغات ومساقات هذا التكوين بمختلف صيغه الجديدة في تنمية وتطوير الكفايات المهنية الأساسية اللازمة للتدريس، وذلك بالاستناد إلى دراسة نظرية وميدانية، من أجل محاولة الجواب على السؤال التالي: ما مدى استفادة الأساتذة أطر الأكاديميات بسلك التعليم الابتدائي من صيغ التكوين المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية في تطوير كفاياتهم المهنية؟

كلمات مفاتيح: *توظيف جهوي، تكوين الأساتذة، صيغ تكوين، كفايات مهنية*

ABSTRACT :

The Ministry of National Education and Vocational Training (MENFP) has launched the contract recruitment of teachers from the school year 2016 / 2017. It is important to note that Morocco is no exception in the adoption of this new regional employment mechanism. Many countries in sub-Saharan Africa have adopted this form of employment in the field of education. Not to mention that the ministry has provided references since the enactment of the National Charter for Education and Training. A new type of training has been set up. Thus, the training of contract workers takes different forms (training in presence, distance training and field training).

These are the elements that prompted us to begin research on these new forms of training, and to study the impact of these on the development of the professional skills needed to teach. To do this, we relied on a theoretical and practical study (fieldwork). The problem we expect to answer is:

How much do primary school contract teachers benefit from the training approved by the Ministry of National Education to develop their professional skills?

Keywords: *regional employment, teacher training, forms of training, professional skills*

تقديم:

يعيش العالم المعاصر فترة من التحولات والتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية التي ساهمت في تحول الكثير من الهياكل الإدارية، محاولة استبدالها بهياكل أخرى أكثر حركية، بهدف التوصل إلى أنجع الطرق في تدبير وتنمية الموارد البشرية. وعلى إثر الخصاص المهول الذي عرفه قطاع التربية الوطنية من استنزاف لأطرها تارة بالتقاعد حد السن وأخرى بالتقاعد النسبي _ خاصة بعد شروع الحكومة في تنزيل خطة إصلاح التقاعد _ كان لا بد للوزارة الوصية أن تعمل على سد هذا الخصاص من الأساتذة بجميع الأسلاك، حيث قامت باللجوء للتوظيف الجهوي في قطاع التدريس، وذلك طبقا لمقتضيات المرسوم رقم 770-15-2 والذي صادقت عليه الحكومة بتاريخ 24 يونيو 2016[24]. فشرعت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني في هذا النوع الجديد من التوظيف انطلاقا من الموسم الدراسي 2017/2016، فأصدرت المذكرة رقم 866/16 في شأن توظيف الأساتذة من طرف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وذلك عملا بالمقرر المشترك رقم 7259 بتاريخ 7 أكتوبر 2016 بين الوزارة الوصية ووزارة الاقتصاد والمالية. وقد قامت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي بإصدار مذكرة ثانية في نفس السياق، تحت رقم 17/72 بتاريخ 7 يونيو 2017، من أجل توظيف الأساتذة (ات) من طرف الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين برسم السنة الدراسية 2018/2017.

وفي هذا الإطار، يمكن القول بأن الوزارة قد نجحت فعلا في تغطية الخصاص الذي كانت تعانيه معظم المؤسسات التعليمية، خاصة في سلك التعليم الابتدائي، حيث وصل الاكتظاظ في بعض المناطق إلى أرقام قياسية بلغت 60 تلميذا(ة) في الفصل، كنتيجة حتمية للنقص في الأطر التربوية. لكن هذه الفئة من الأساتذة لم تخضع لتكوين أساس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، حسب ما يحدده المرسوم المحدث والمنظم للمراكز الجهوية للتربية والتكوين[25]. في المقابل خضعت لصيغ جديدة للتكوين.

ملاحظة: سنعمل على اعتماد التسمية الحالية للأساتذة وهي " أستاذ إطار الأكاديمية" عوض الأساتذة "المتعاقدين" والتي كانت معتمدة في بداية العمل بآلية التوظيف الجهوي.

1-إشكالية الدراسة:

يشكل التكوين الأساس للمدرسين(ات) آلية من الآليات المركزية والمحورية لتطوير الكفايات المهنية الأساسية للمدرسين، فهل سيلعب نمط التكوين الجديد الذي اعتمدته الوزارة للأساتذة أطر الأكاديمية نفس الدور الذي يلعبه التكوين الأساس؟ هذا ما جعلنا نحدد المشكل الذي سيواجه بحثنا كالتالي:

ما مدى مساهمة التكوين التأهيلي في تنمية الكفايات المهنية للأساتذة أطر الأكاديمية في سلك التعليم الابتدائي؟

[24] مرسوم رقم 2.15.770 صادر في 5 ذي القعدة 1437 (9 اغسطس 2016) بتحديد شروط وكيفيات التشغيل بموجب عقود بالإدارات العمومية .الصادر بالجريدة الرسمية رقم 6491 بتاريخ 15 غشت 2016.

[25] مرسوم رقم 672-11-2 صادر في 27 من محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

2- فرضيات الدراسة:

1- بالاستناد إلى نتائج الدراسة الاستكشافية التي أجريناها وكذا الإطار النظري للبحث فقد تم تحديد الفرضيات التالية:

2- **الفرضية الأولى:**

- ✓ بعد خضوع الأساتذة أطر الأكاديمية للتكوين الحضوري فإن ذلك ساهم في تطوير كفاياتهم المهنية؛

الفرضية الثانية:

- ✓ بعد متابعة الأساتذة أطر الأكاديمية للتكوين عن بعد فإن ذلك ساهم في تطوير كفاياتهم المهنية؛

الفرضية الثالثة:

- ✓ بعد خضوع الأساتذة أطر الأكاديمية للتكوين الميداني فإن ذلك ساهم في تطوير كفاياتهم المهنية.

3- أدوات البحث:

من أجل إنجاز هذه الدراسة سنعتمد على الملاحظة المباشرة من خلال الزيارات الصفية واستثمار تقارير الزيارة المُحررة، بالإضافة إلى الاستمارة كأداة رئيسة، والتي تم بناؤها انطلاقا من نتائج الدراسة الاستكشافية، حيث تم الاعتماد على استمارة أولية تم استعمالها خلال هذه الدراسة من أجل تعديل بعض الأسئلة غير الواضحة بشكل دقيق، ثم حذف أو إضافة بعض الأسئلة، وتمحورت أسئلة الاستمارة حول مدى استفادة الأساتذة أطر الأكاديمية من مختلف أصناف التكوينات التي يتابعونها، وتتكون الاستمارة من 40 سؤالا بالإضافة للأسئلة المتعلقة بالمعلومات العامة حول الأستاذ المستجوب.

سنعمل على توزيع الاستمارات على عينة البحث، ثم تحويل المعطيات الكمية المحصل عليها إلى مبيانات وجداول عن طريق برنامج Excel. ثم سنقوم بتحليل ما تم الحصول عليه من أجل تحليل، تفسير ومناقشة النتائج.

4- أهداف الدراسة:

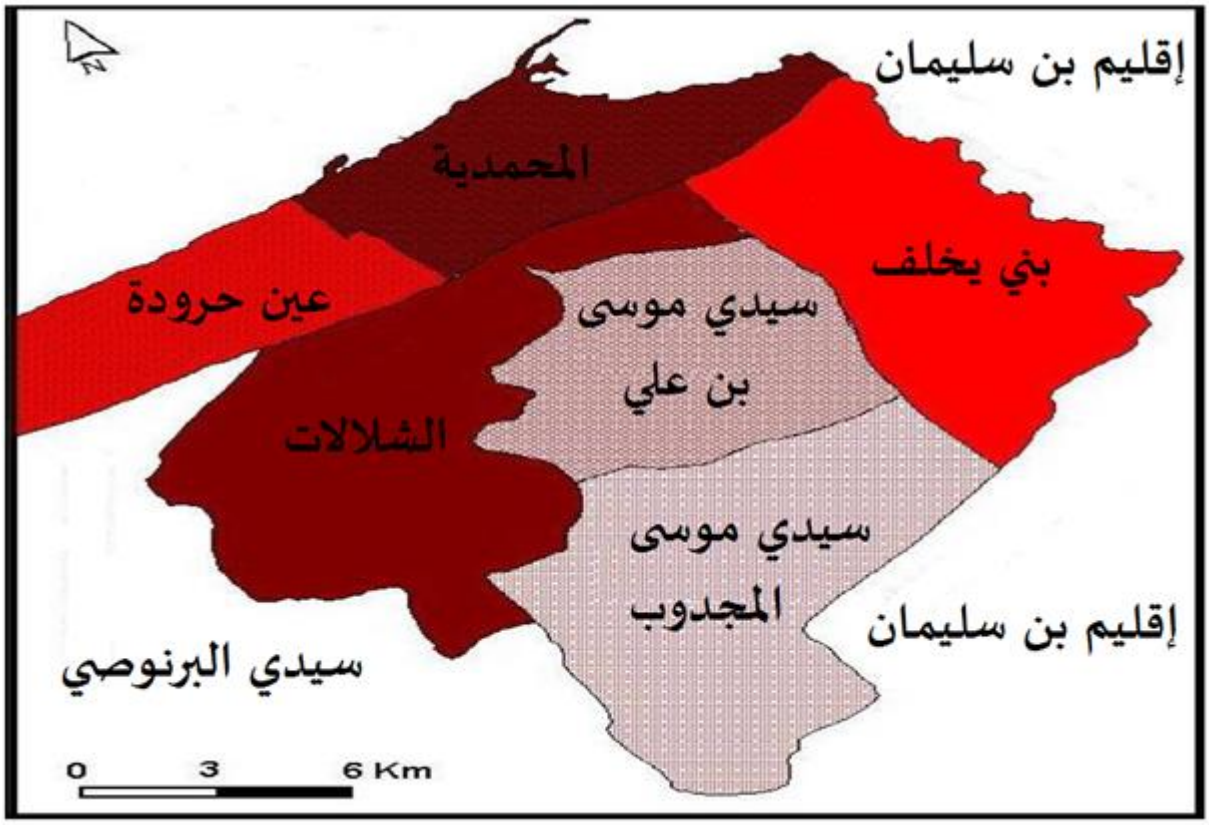
تم تحديد مجموعة من الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها، وقد أحالتنا على طرح مجموعة من الفرضيات، ونعرض هنا مجموعة من هذه الأهداف:

- ✓ تعرف درجة تحكم الأساتذة أطر الأكاديمية في الكفايات المهنية؛
- ✓ معرفة آراء الأساتذة أطر الأكاديمية في التكوين الذي يخضعون له وما مدى فعاليته؛
- ✓ اقتراح آليات جديدة لتكوين الأساتذة أطر الأكاديمية تراعي خصوصية هذه الفئة.

5- مجال الدراسة:

تم اختيار المديرية الإقليمية للتعليم بالمحمدية المنتمية للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين الدار البيضاء-سطات كمجال للدراسة، وذلك لعدة اعتبارات من بينها وجود عدد مهم من تعيينات أطر الأكاديمية من الفوجين الأول والثاني بتراب المديرية، والتي ستشكل مجتمعا مناسبا للبحث، إضافة إلى المجال الجغرافي الملائم للمديرية والذي يتشكل من مجالات حضرية وأخرى قروية وأخرى شبه حضرية، مما سيسهم في تنويع مجال العمل الميداني.

3- مجال الدراسة



6- نتائج الدراسة:

4- ومن أجل تأهيل الأساتذة أطر الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين وإعدادهم لممارسة مهنة التدريس؛ فإنهم يخضعون لتكوين مواز لتحملهم المسؤولية الكاملة للقسم أو الأقسام المسندة إليهم، ويأخذ هذا التكوين صيغا متكاملة ومتمفصلة، وتحدد في:

- التكوين الميداني عن طريق المواكبة؛
- التكوين عن بعد عبر البوابة الخاصة e-takwine؛
- التكوين الحضوري بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

5- هذا وتجدر الإشارة إلى أن هذه التكوينات بمختلف أنواعها تعتبر إجبارية وليست اختيارية[26]، زيادة على التكوين الذاتي باعتباره من بديهيات تطوير القدرات التدريسية والكفايات المهنية للأستاذ(ة) والذي يتطلب منه التحلي بثقافة البحث والمبادرة والالتزام، مع الأخذ على عاتقه مسؤولية تكوينه، انطلاقا من العدة التكوينية التي يتلقاها، والتي تعتبر نافذة للبحث أكثر في المواضيع المطروحة.

أ- التكوين الميداني:

يخضع الأساتذة أطر الأكاديمية لتكوين ميداني، وهو يرتكز بالأساس على الممارسة الميدانية من خلال التدريس بالأقسام المسندة، وكذا على تأطير ومواكبة الأستاذات والأساتذة المعنيين أثناء ممارساتهم المهنية، ومن طرف مختلف

[26] المملكة المغربية، دليل تكوين الأساتذة الموظفين بموجب عقود 2017/2016، الوحدة المركزية لتكوين الأطر ص 6.

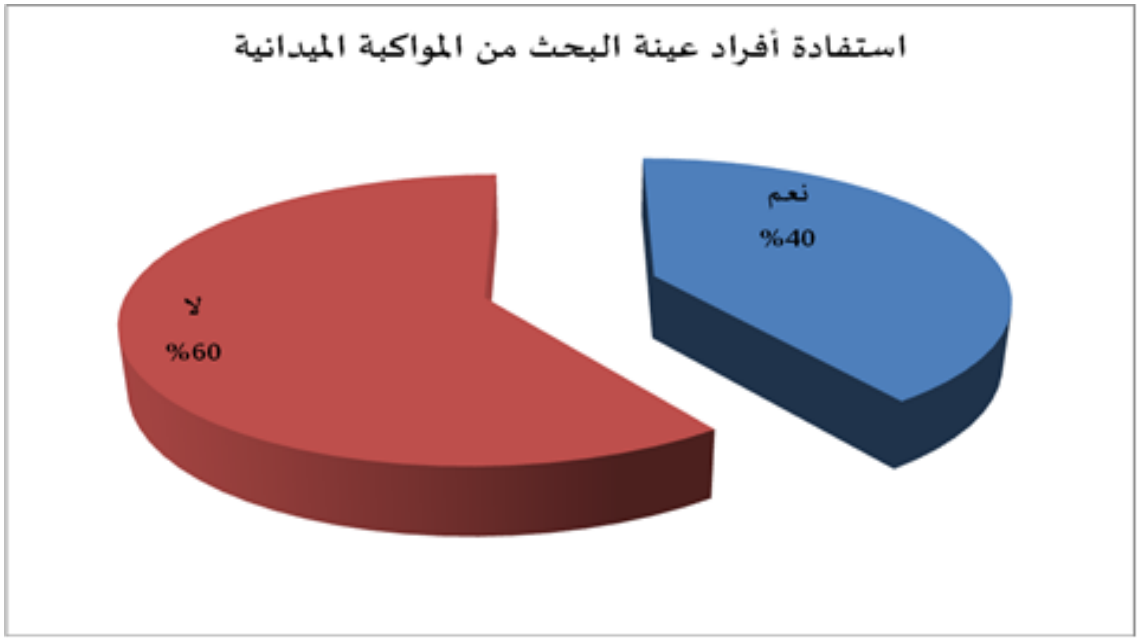
الفاعلين التربويين المنتمين لهيئة التأطير والمراقبة التربوية ومن هيئة التكوين(حسب الإمكان)، وعبر آلية المصاحبة والمؤازرة من لدن زملائهم من ذوي الخبرة[27].

من بين الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها التكوين الميداني بالدرجة الأولى، تيسير اندماج الأساتذة (ة) في الوسط المهني وكسر الحواجز والعوائق النفسية التي يصادفونها وتحمل مسؤولية القسم، خاصة بالنسبة للفئة التي لم يسبق لها التدريس في القطاع الخاص، زيادة على تطوير وبناء الكفايات المهنية الأساسية للتدريس، وكذا تعزيز وترسيخ البعد التبصري لدى الأساتذة.

ومن المفروض أن يلعب هذا التكوين دورا أساسيا في تنمية الكفايات الثلاث الأساسية لممارسة مهنة التدريس، ويتعلق الأمر بكفاية تخطيط التعلمات، كفاية تدبير التعلمات، ثم كفاية التقويم. وهو ما سيؤهل الأساتذة للقيام بكل الأعمال المرتبطة بالتدريس داخل القسم، من تخطيط للدروس وتدبير للأنشطة التعليمية وبناء وتدبير أنشطة تقويمية وفق معايير ومؤشرات، مع الأخذ بعين الاعتبار معالجة تعثرات التلاميذ والتلميذات ودعم تعلماتهم.

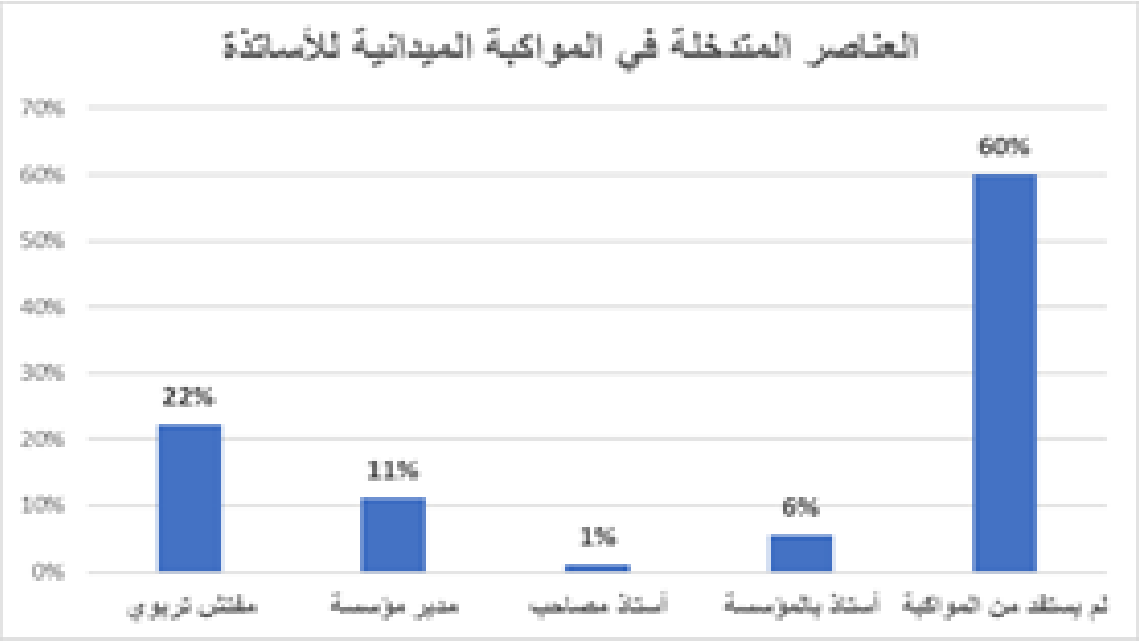
وزيادة على ذلك، يقوم الأستاذ(ة) إطار الأكاديمية ببعض الأنشطة والممارسات التي من شأنها أن تعزز تكوينه الميداني. ومن بين هذه الأنشطة نذكر كل ما له علاقة بالجانب التربوي كالتعرف على مجالس المؤسسة (مجلس التدبير، مجالس الأقسام، المجلس التربوي...) والتعرف على مهام الإدارة التربوية والتأطير التربوي، ثم المساهمة في مختلف أنشطة الحياة المدرسية كالنوادي والخرجات والأيام الثقافية...

وخلال بحثنا في هذا الموضوع حول مدى مساهمة هذا النوع من التكوين في تنمية الكفايات المهنية الأساسية للتدريس، نعرض النتائج التالية:



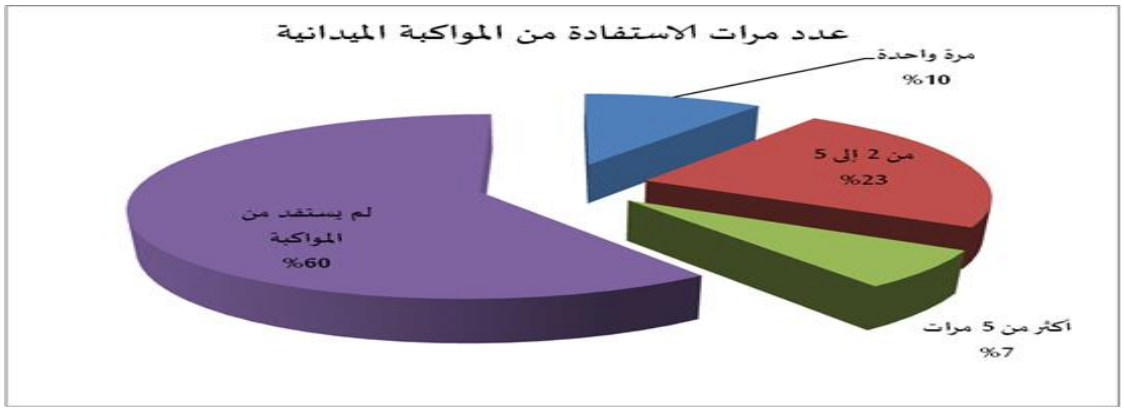
[27] دليل تكوين الأساتذة أطر الأكاديمية 2017/2016، الوحدة المركزية لتكوين الأطر ص 6.

يتضح أن 60 % من أفراد عينة البحث لم يتسفيدوا من أي مواكبة ميدانية، بينما عبرت النسبة المتبقية عن كونها استفادت من تكوين ميداني عن طريق ما اعتبرته مواكبة ميدانية من خلال تدخل مجموعة من مكونات المنظومة التربوية بنسب مختلفة، حيث يحتل المفتش التربوي الصدارة بنسبة مواكبة بلغت 27%، ثم مدير المؤسسة والأستاذ المصاحب بنسبة 13% على التوالي، بينما ساهم الأساتذة العاملون بالمؤسسات في مواكبة الاساتذة أطر الأكاديمية موضوع البحث بنسبة 7% .



من خلال نتائج المبيان أعلاه، حاولنا التفصيل في أشكال المواكبة التي خضع لها 40٪ من أفراد عينة البحث، وذلك لمعرفة مدى مسايرتها للمذكرات الصادرة في هذا الشأن. حيث من شأن ذلك أن يبين الإشكالات المرتبطة بهذا النمط من التكوين ومحاولة حلحلتها.

وفي حقيقة الأمر هذه المواكبة تمت بمبادرات فردية من طرف بعض الفاعلين التربويين، حيث لم تعمد المديرية الاقليمية للتعليم على تفعيل لجن المواكبة الميدانية الخاصة بتكوين هذه الفئة من الأساتذة. وهذا يسائل مدى مساهمة هذا التكوين في تنمية الكفايات المهنية الأساسية للتدريس، في ظل عدم تفعيله بالكيفية التي تضمن الجودة المنشودة.

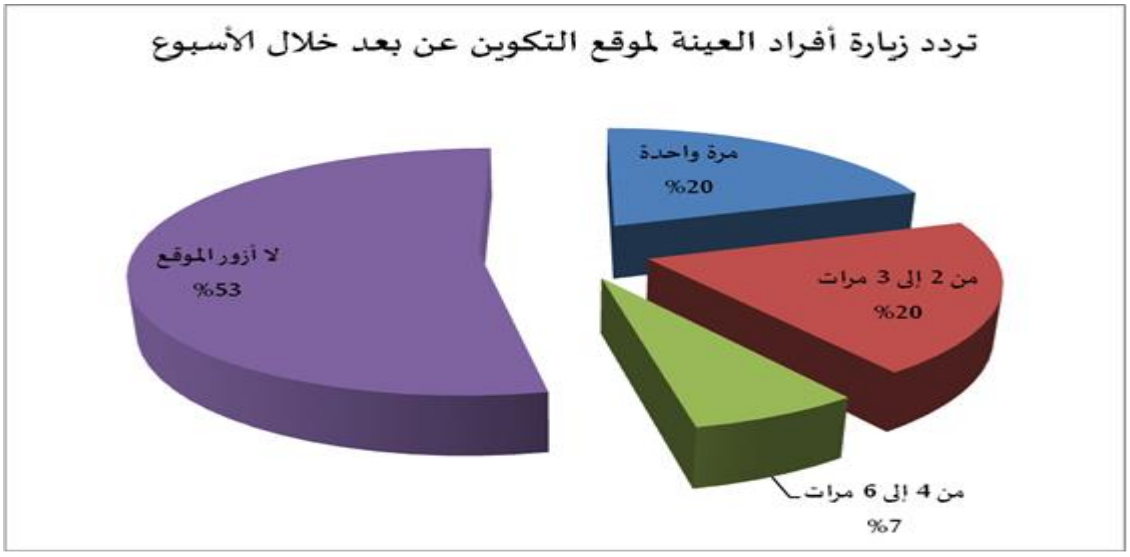


كما أسلفنا الذكر فإن نسبة كبيرة من الأساتذة موضوع الدراسة لم يستفيدوا من أي مواكبة ميدانية، حيث بلغت نسبتهم 60% من الأساتذة. بالنسبة للفئة المتبقية والتي استفادت مما يمكن القول عنه مواكبة ميدانية، فقد كانت بشكل غير كاف في أغلب الأحيان، حيث تمت لأقل من 5 مرات بالنسبة ل33% من أفراد عينة البحث، فيما استفاد فقط 7% منهم من مواكبة ميدانية بمختلف متدخليها لأكثر من 5 مرات.

وقد عبرت نسبة كبيرة من الأساتذة أفراد عينة الدراسة بلغت 46% بأن مساهمة هذا التكوين كانت بشكل غير كاف، فيما صرح 27% من الأساتذة بأن درجة مساهمة المواكبة الميدانية في تنمية هذه الكفاية كانت بشكل متوسط وبنفس النسبة كانت بشكل كاف. كل هذا يؤكد أن مساهمة هذا التكوين لم تكن كافية بالشكل المطلوب من أجل تنمية الكفايات المهنية الأساسية لممارسة تدريسية جيدة.

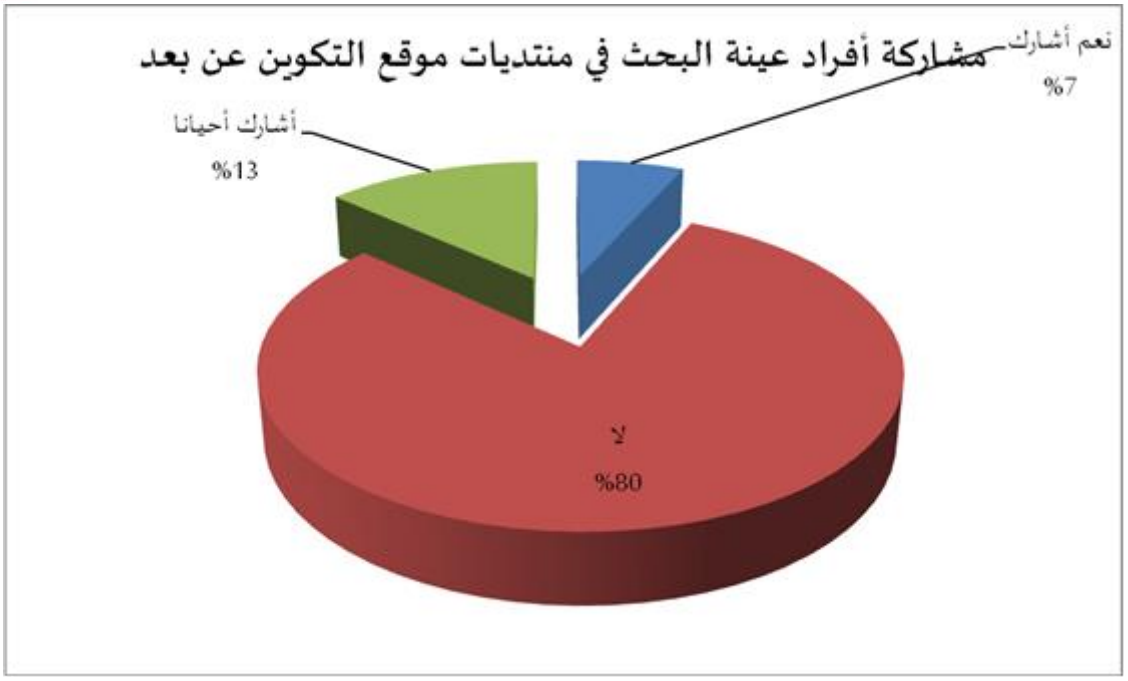
ب- التكوين عن بعد:

ومن أجل تطوير أفضل للكفايات المهنية الأساسية للأساتذة أطر الأكاديمية، وتجويد ممارساتهم التدريسية، ونظرا لضيق الفترة التدريبية للتكوين الحضوري، فقد تم العمل على إدراج تكوين عن بعد لفائدة هذه الفئة من الأساتذة، وذلك عن طريق مصوغات تم توفيرها بموقع https://e-takwine.men.gov.ma عبر مساقات[28] وهو تكوين يتم عبر شبكة الأنترنيت ويستهدف فئة عريضة من الأساتذة.



يظهر الشكل أعلاه أن أكثر من نصف الأساتذة المكونين للعينة لا يزورون الموقع، بينما يقوم بالتردد على الموقع مرة واحدة 20% من الأساتذة وبنفس النسبة من مرتين إلى ثلاث مرات في الأسبوع، فيما لا يتردد على الموقع ما بين أربع إلى ست مرات في الأسبوع سوى 7% من أفراد العينة. وبالتالي فإن ذلك من شأنه أن يؤثر على درجة اكتساب الكفايات المهنية الأساسية.

[28] MOOC: Massive Open Online Courses.



ما يزكي الطرح الذي عرضناه هو أن 80% من الأساتذة لا يشاركون في منتديات الموقع، والمخصصة للنقاش وتبادل الآراء، ويسهر على تسييرها عدد من الأساتذة المكونين. والتي يبقى الهدف منها إزالة اللبس الحاصل لدى الأساتذة فيما يخص بعض القدرات والمهارات التي تساهم في تنمية كفاياتهم المهنية. وبالتالي يمكن القول بأن هذا النوع من التكوين لا يلعب الدور المنوط به في هذا الإطار.

كما هو الشأن بالنسبة لكفاية التخطيط، فإن 53% من الأساتذة أفراد عينة البحث صرحوا بأن التكوين عن بعد ساهم بشكل غير كاف في تنمية كفاية تدبير التعلمات، وبشكل متوسط بالنسبة ل 37% من أفراد عينة البحث، وبشكل كاف بالنسبة ل 10% فقط من الأساتذة موضوع البحث. وهو أمر متوقع كنتيجة حتمية لعدم انخراط فئة كبيرة من الأساتذة في هذا النوع من التكوين، سواء من حيث زيارة الموقع أو من حيث المشاركة في منتدياته.

ت- التكوين الحضوري:

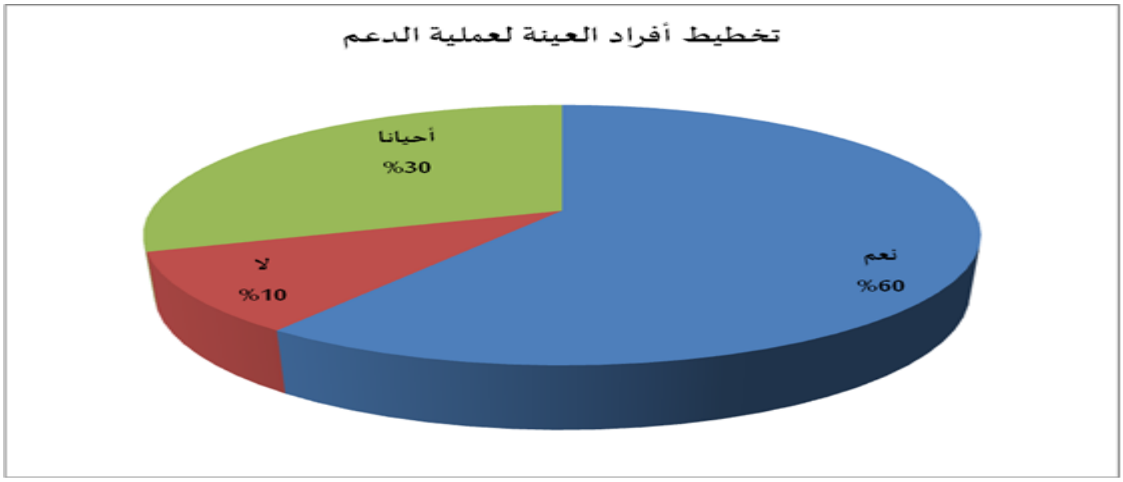
يتم هذا التكوين داخل المراكز الجهوية للتربية والتكوين، حيث يخضع الأساتذة أطر الأكاديمية لخمسة لقاءات للتقويم والتكوين على طول الموسم الدراسي. ويسعى هذا التكوين إلى ضبط وتوجيه وإنماء الكفايات المهنية الأساسية لتطوير ممارساتهم المهنية، وذلك باستحضار مضامين وأهداف مصوغات التكوين عن بعد، والعمل على تحليل الممارسات الصفية ومناقشة الوضعيات المهنية، والعمل على استغلال أمثل للدلائل والكتب المدرسية وكذا الموارد الرقمية المعتمدة...

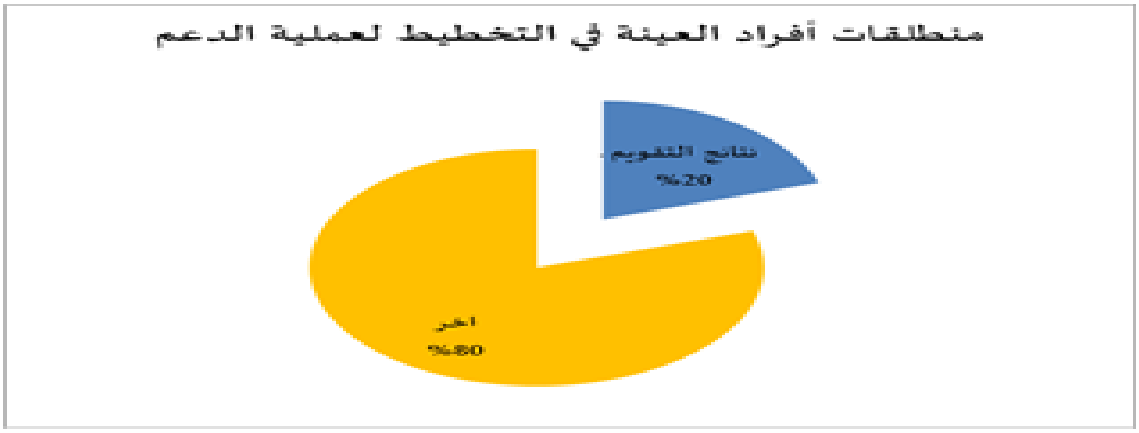
يتدخل في هذا التكوين زيادة على الأساتذة المكونين، أشخاص موارد يمكن أن يقدموا إضافات نوعية للتكوين، وذلك من أجل تطوير الكفايات المهنية، وتمهين الممارسات الصفية للأساتذة من أجل تحقيق التمفصل بين النظري والعملي باستحضار الصعوبات التي واجهها الأساتذة خلال ممارساتهم الميدانية.

وقد عرف مفهوم التكوين المستمر تطورا بسبب الحاجة الملحة إلى تحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية، حيث زاد الاهتمام به بشكل مطرد حتى أصبح استراتيجية لمواكبة المستجدات وتأهيل العنصر البشري وربح الوقت.

أما عبد الكريم غريب فأشار إلى أنه عادة ما يوظف مفهوم التكوين المستمر ليشير إلى مجموع الأجهزة التي تقوم بمهام إدارية محددة، كما أن تردد لفظ إدارة أو هيئة داخل التكوين المستمر قد عكس القوى العمومية المساهمة في وضع البنيات الأولى للتكوين المرتبط أساسا برسالة الراشدين، كما يفيد_ مفهوم التكوين المستمر _ مجموع الأنشطة النظرية والتطبيقية المنظمة من طرف جهاز رسمي لفائدة فئات معينة، إما في أوقات عملهم أو خارجها، انطلاقا من أهداف واضحة ومحددة غايتها الرفع من مستوى قدراتهم الفكرية والمهنية، من خلال أساليب متنوعة ترمي إلى تحسين وزيادة مردودية التعليم، وجعله ملائما للمتطلبات المتجددة، أو جعله منسجما مع معطيات العلوم التربوية.[29]

ونقدم هنا بعض نتائج الاستمارة التي تناولت مدى مساهمة التكوين الحضوري في تنمية كفايتي التقويم والتدبير على سبيل المثال.





على اعتبار أن كفاية التقويم ترتبط ارتباطا وثيقا بكفاية الدعم، نلاحظ من خلال نتائج البحث أن 60% من الاساتذة يخططون لعملية الدعم، بينما يقوم بالتخطيط له في بعض الأحيان 30% من أفراد عينة البحث. لكن هذا التخطيط لا يتم وفق ما ينبغي أن يتم أخذه بعين الاعتبار، حيث يتبين أن فقط 20 % من أفراد العينة يقومون بالاعتماد

[29] عبد الكريم غريب،2004،التكوين المستمر وجودة المنتوج، ضمن مجموعة بحث التكوين والتكوين المستمر، إدريس طهطاوي (تحت إشراف) " أشغال ندوة التكوين المستمر والتنمية " ،الرباط، مكتبة دار الأمان ،مطبعة الكرامة، الطبعة الأولى، ص ص 242،250.

على نتائج التقويم التشخيصي من أجل التخطيط لعملية الدعم، بينما 80% من أفراد العينة يعتمدون على منطلقات أخرى من أجل التخطيط لهذه العملية. وبالتالي فإن هذا التكوين الحضوري لم يساهم بشكل كاف في تنمية هذه الكفاية.

6- ومن خلال نتائج الدراسة أعلاه يمكن أن نتحدث عن وجود إشكالات تتعلق ب:

ث- الإشكالات المرتبطة بصيغ التكوين:

- ✓ إشكال يخص صيغة التكوين الحضوري، ويتعلق الأمر بمدة هذا التكوين، والتي تقل كثيرا عن مدة التكوين الأساس، حيث لا تتجاوز 3 أيام في الدورة، زيادة على ظروف التكوين التي لن تكون في نفس جودة التكوين الأساس في صيغته القديمة؛
- ✓ إشكال يخص التكوين عن بعد، فالتساؤل هنا ينصب حول مدى تمكن الأساتذة أطر الأكاديمية من تقنيات الإعلام والاتصال، وتوفرهم على التجهيزات اللازمة للتكوين عن بعد من حاسوب وآلية للربط بشبكة الأنترنيت. زيادة على غياب آلية لتتبع وضبط انخراط الأساتذة في هذا النوع من التكوين، وهو ما تم تأكيده من خلال الدراسة الميدانية؛
- ✓ إشكال مرتبط بالتكوين الميداني، فهو يرتبط ارتباطا وثيقا بآلية المصاحبة، لكن عدم تفعيل العديد من المديريات لدور الأستاذ المصاحب، وعدم إرسال تكليفات في هذا الشأن للأساتذة الذين تم اختيارهم، يضع هذه الآلية محط تساؤل، خصوصا في ظل عدم اضطلاع العديد من المديرين بدورهم التربوي.

ج- الإشكالات المرتبطة بالكفايات المهنية:

- ✓ غياب إطار مرجعي رسمي للكفايات المهنية الأساسية للتدريس صادر عن وزارة التربية الوطنية، باستثناء ما ورد في تقرير المجلس الأعلى للتعليم لسنة 2008، وهو ما من شأنه خلق نوع من الضبابية وعدم الوضوح في هذا الجانب؛
- ✓ عدم إدراج الكفايات المعرفية في مجالات التكوين، ولاسيما تلك المتعلقة بالتدريس والتكوين والثقافة العامة، ضمن المصوغات والمساقات التي يتلقى فيها الأساتذة أطر الأكاديمية تكوينا. حيث كان من اللازم إدراج مجزوءة خاصة بهذا النوع من الكفايات تتعلق بتعميق المعارف، خاصة مع تنوع تخصصات الشواهد الجامعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وتباعد فترة الحصول على الشواهد الجامعية والتوظيف كأساتذة مع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وبالتالي تناقص التحكم في المادة المعرفية - خاصة في المواد العلمية -، والتي تبقى أساسية للتدريس؛
- ✓ عدم التكوين في مصوغات ومساقات تتعلق بتنمية الكفايات المتصلة بالقيم، كقيم المواطنة ومبادئ حقوق الإنسان وإعطاء القدوة، وذلك رغم اعتبار التربية على القيم من المداخل الأساسية للمنهاج المغربي؛
- ✓ عدم تكوين الأساتذة أطر الأكاديمية في مصوغات ومساقات تُعنى بتطوير كفايات البحث العلمي والتربوي، والتي تتعلق بتنمية البحث ومواكبة المستجدات والتحكم في استعمال التكنولوجيا الحديثة للاتصال والإعلام.

2- خلاصات وتوصيات الدراسة:

7- بناء على النتائج التي توصل إليها البحث، نقترح جملة من التوصيات التي من شأنها أن تساهم في تنمية وتطوير الكفايات المهنية الأساسية للتدريس لدى الأساتذة أطر الأكاديمية، على اعتبار أن صيغ التكوين الثلاث لم تساهم بشكل كاف لدى نسبة كبيرة منهم. وهو ما سيساهم في الرفع من أدائهم المهني وتجويد ممارساتهم التدريسية، ومن بين هذه التوصيات:

1. تخصيص تكوين حضوري ببعض مؤسسات التربية والتكوين القريبة من مقر عمل الأساتذة، وذلك خلال نهاية كل أسبوع، مع جعله إجباريا وليس اختياريا؛
2. توفير العدد الكافي من الأساتذة المكونين والسادة المفتشين حسب الإمكانيات المتاحة، من أجل الإشراف على هذه التكوينات، بأقسام مخففة، وذلك بهدف الرفع من جودة التكوين؛
3. اعتماد صيغ التكوين النشيطة عن طريق العمل بالورشات، وذلك بدل طريقة الإلقاء والمحاضرات؛
4. منح تسهيلات جديدة لهذه الفئة من أجل الحصول على حاسوب وجهاز ربط أنترنيت، في إطار برنامج جديد لنافذة؛
5. توفير تطبيق يشتغل على الهواتف الذكية، بدل موقع التكوين عن بعد، وذلك لتسهيل الولوج لهذا النوع من التكوين، مع توفير خاصيات تسمح بتتبع دخول الأساتذة للتطبيق ومشاركتهم في النقاش حول وضعيات يتم طرحها بشكل يومي من طرف المسؤولين عن هذا التطبيق؛
6. تفعيل لجن المواكبة الميدانية، ومطالبتها برفع تقارير دورية عن مستوى تقدم التكوين الميداني والصعوبات التي تعترضه من أجل استثمارها للرفع من جودة هذا التكوين؛
7. تفعيل دور المصاحبة الميدانية لما لها من أثر في التكوين الميداني؛
8. إعداد دليل خاص بالأساتذة أطر الأكاديمية يوضح كافة الحقوق والواجبات، ويبين بوضوح مختلف المهام الموكولة إليهم كتخطيط العملية التعليمية التعلمية وتدبير وتقويم التعلمات، وذلك بشكل مبسط مع تدعيم ذلك بأمثلة عملية، وتوفير بعض النماذج من الوثائق الإدارية والتربوية التي يحتاجها الأستاذ(ة).

8- على العموم، لقد حاولنا تسليط الضوء على كل ما له علاقة بتكوين هذه الفئة الجديدة من الأساتذة، وعلاقته بتنمية الكفايات المهنية للتدريس، محاولين رصد بعض الإشكالات التي تعاني منها آلية تكوينهم في مختلف تمفصلاتها، والتي يمكن تجاوزها في القادم من خلال التركيز عليها في دورات للتكوين المستمر، يساهم فيها كل من الأساتذة المكونين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وكذا المفتشين التربويين لمختلف الأسلاك التعليمية، وذلك من أجل الرفع من الأداء المهني للمدرسين، وخدمة للمنظومة التعليمية ككل.

9- لائحة المراجع المعتمدة:

- ✓ *المملكة المغربية، التدابير ذات الأولوية، المحور السادس المتعلق بالتأطير التربوي.*
- ✓ *جمال خلوق،2009، التدبير الترابي بالمغرب واقع الحال ومطلب التنمية، الطبعة الأولى، مكتبة الرشاد-سطات.*

- حسن المباركي، محمد ايت حسو،2008، سياسة إعداد التراب الوطني: أسس ورهانات التنمية السوسيواقتصادية والمجالية في المغرب، أعمال ندوة دولية بعنوان: نحو استراتيجية لتخطيط التنمية المجالية في العالم العربي بأبعادها المحلية والقومية والعالمية.
- دليل تكوين الأساتذة أطر الأكاديمية 2017/2016، الوحدة المركزية لتكوين الأطر.
- ظهير شريف رقم 1.15.83 صادر في 20 من رمضان 1436 (7 يوليو 2015) المتعلق بتنفيذ القانون التنظيمي رقم 111.14 المتعلق بالجهات، الصادر بالجريدة الرسمية عدد 6380 الصادرة بتاريخ 6 شوال 1436.
- عبد الكريم غريب،2004،التكوين المستمر وجودة المنتوج، ضمن مجموعة بحث التكوين والتكوين المستمر، إدريس طهطاوي (تحت إشراف) " أشغال ندوة التكوين المستمر والتنمية " ،الرباط، مكتبة دار الأمان، مطبعة الكرامة، الطبعة الأولى.
- غريب ع ومن معه، (2001) معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، الدارالبيضاء.
- قرار لوزير التربية الوطنية رقم 781.16 الصادر في 2 جمادى الأولى 1437 هجرية (11 فبراير 2016) في شأن تفويض بعض الاختصاصات للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين المتعلقة بتدبير الموارد البشرية، صدر بالجريدة الرسمية عدد 6468 بتاريخ 26ماي 2016.
- مادي لحسن، (2001)، تكوين المدرسين نحو بدائل لتطوير الكفايات، الطبعة الأولى.
- المجلس الأعلى للتعليم،2008، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها.
- مرسوم رقم 672-11-2 صادر في 27 من محرم 1433 (23 ديسمبر 2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.
- مرسوم رقم 2.15.770 صادر في 5 ذي القعدة 1437 (9 اغسطس 2016) بتحديد شروط وكيفيات التشغيل بموجب عقود بالإدارات العمومية. الصادر بالجريدة الرسمية رقم 6491 بتاريخ 15 غشت 2016.
- Alain Patrick NKENGNE (2011), De l'information à la prise de décision, analyse du processus de politique publique en Afrique francophone : Le cas de la politique des enseignants contractuels de l'Etat, Thèse de doctorat, université de Zürich.
- https://e-takwine.men.gov.ma/menu/planification/ 2017/01/07/19H52.
- Jean Bourdon, Alain Patrick Nkengne, (2007), Les enseignants contractuels : avatars et fatalités de l'éducation pour tous Institut de sciences politiques, Université de Zürich.
- LEGENDRE, R, 2005, Dictionnaire actuel de l'éducation, 3 éme édition : Guérin.
- Philippe Perrenoud ,1999, Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF éditeur, Paris.

مرتكزات هندسة التكوين الإدارة التربوية

The foundations of training engineering, educational administration

فاطمة بولحوش

ملخص

إن التطور المعرفي والتدبيري والاستراتيجي له أثر كبير على ظهور إدارة تربوية تعتمد بشكل متزايد على هندسة التكوين، وتبني منظومة منهجية تكوينية؛ لدعم العلاقات الإدارية على المستوى الداخلي للإدارة التربوية التعليمية، وبمحيطها لتواكب التطورات التي يعرفها المجتمع بصفة عامة.

تعتمد هندسة التكوين الإدارة التربوية بشكل رئيسي على طريقة منهجية نسقية منسجمة لوضع خارطة طريق تكوينية، لتدبير عملية التكوين في مجال الإدارة التربوية التعليمية تنظيميا وتدبيريا وتخطيطيا وتقويميا؛ لتطوير وتجديد كفاءات الأطر الادارية التربوية التعليمية، حتى تتمكن من مواكبة التحولات والتغيرات التي تطرأ في التدبير والهيكلة الإدارية.

يهدف هذا البحث المساهمة في الكشف عن مشروع هندسة التكوين الذي يزاوج بين النظري والعملي، وتحديد أهم أهدافه وأسسه والمبادئ وإجراءات القيادة والهندسة البيداغوجية.

الكلمات المفاتيح:

التكوين-الهندسة-تأطير-أطر الإدارة التربوية-المنظمة التعليمية التعلمية.

Abstract

The development of knowledge, teaching and strategic development has a major impact on the emergence of an increasingly structured educational management system that builds a formative methodology to support administrative relationships at the internal level of educational management and its surroundings to keep pace with developments that society in general is aware of. The structure architecture relies mainly on a coordinated and consistent method of developing a formative roadmap for the formation of educational management, planning, and evaluation, to develop and renew the competencies of educational management frameworks, so that they can keep pace with changes in governance and administrative structure.

This research aims to contribute to the detection of a conceptual and practical configuration engineering project, and to identify its most important objectives, foundations, principles, and procedures for leadership and engineering.

Key words: Composition - Engineering - framing - frameworks for educational management - Educational organization.

مقدمة

تعد الإدارة التربوية التعليمية بمستوياتها المختلفة، وما يدخل ضمن أنساقها التدبيرية الإدارية والتربوية لبنة أساسية في تنمية البرامج الإدارية في الحقل التربوي التعليمي، وتعتبر مظهرا صريحا للقيادة التربوية، ومحورا، وشريكا في التدبير الاستراتيجي، مع تجاوز الأدوار التقليدية التي كانت منوطة بالإدارة التربوية في القيام بصلة وصل بين المديريات الإقليمية والمؤسسات التعليمية. لذا فتجديدها وتحديثها لا يقتصر على المستوى المنهجي للتسيير الكلاسيكي، أو على المستوى الإسناد في الإدارة التربوية، إنما يتعداه إلى التدبير الاستراتيجي الذي لا تتحقق تجلياته إلا بالتكوين حتى تتمكن الإدارة من الارتقاء والتطور،ومواكبة المستجدات والمتغيرات التي عرفتها بعض المؤسسات الإدارية في القطاعات الأخرى.واعتبارا لذلك، فقد تم السعي إلى اعتماد تكوين لتجديد وتطوير مؤهلات وقدرات الأطر الإدارية بالمؤسسات التعليمية، ودعم العلاقات الإدارية على المستوى الداخلي للإدارة ومع محيطها مع الارتكاز على ثوابت هندسة التكوين التي توفر إمكانيات وعدة منهجية لإدماج ما هو نظري بالعملي والممارسة الإدارية،وذلك انطلاقا من مبدأي التناوب بين النظري والوضعيات المهنية، والتكوين الذاتي، والمشروع الشخصي من خلال المقاربة بالكفايات المهنية مع الاعتماد على المجزوءات حسب التخصص في المجال الإداري بالمؤسسات قصد التمكن من التدبير انطلاقا من التشريعات القانونية، ووضع البرامج والمخططات الفعالة،وتكوين الأطر الإدارية على كيفية التدبير والتنظيم الإداري.

تهدف هندسة التكوين إلى تمكين الأطر الإدارية التربوية عبر خطة منهجية إستراتيجية من اكتساب قدرات ومهارات جديدة، تمدهم بآليات وقنوات تدبيرية تسعى إلى تحقيق الأهداف والغايات الإدارية المتنوعة والمتعددة بخصوص مختلف الأنشطة ذات الطابع الإداري التي تمارس داخل مؤسسات التربوية التعليمية. تلعب هندسة التكوين دورا هاما في رسم السياسات التكوينية الإدارية والتدبيرية، والتعامل مع المستقبل الإداري للمؤسسات التعليمية في مواجهة التحديات والإشكالات،وتمكين الأطر الإدارية من اللوازم والعدة للرفع من أدائها ومردوديتها، وتأهيل آليات تدبير الشأن الإداري التربوي، انطلاقا من الاختيارات المنهجية في علاقاتها مع القطاعات الأخرى في التنمية.واعتبارا لذلك، ستحاول هذه الدراسة التأكيد على مدى أهمية هندسة التكوين في تطوير والارتقاء بمهارات الأطر الإدارية بالمؤسسات التربوية التعليمية لتحقيق جودة الخدمات الإدارية، والاعتماد على مقاربة تزاوج بين النظري والعملي انطلاقا من أسس ومبادئ،وإجراءات، وهندسة بيداغوجية، والاعتماد على المجزوءات مع مراعاة التمفصل بين مختلف وضعيات التكوين النظري والممارسات العملية.

1 هندسة التكوين: تحديدات أولية

ارتبط مفهوم هندسة التكوين في الفكر المعاصر بالتطور، والتنظير الإداري، والتدبيري والمعلوماتي الهائل، الذي ميز العصر الحديث عبر مختلف أقطار العالم. ويتشكل المفهوم من مصطلح تركيبي، يتكون من مصطلحين الهندسة والتكوين، فالأول يعني نظام يتضمن فرضيات وآليات منهجية لوضع خطة تصميمية لتطوير، ووضع حلول للإشكالات عدة من ضمنها الإدارية، ويشير أيضا إلى الفن، والإبداع، والخلق،والاختراع، وتتأسس الهندسة على أسس علمية،وأنظمة إستراتيجية لإيجاد حلول، ويقصد بها التدبير والترتيب لتحسين مؤشرات الأداء والإنتاجية، فالهندسة لها ارتباط بسلوك الإنسان وتصرفه الذي على ضوئه يقع تطبيق تصوراتها، وفرضياتها بناء على المعطيات المستنبطة من السلوك،ويتم تحقيق غايات وأهداف الهندسة من خلال التكوين الذي يعد مكونا ثانيا للمصطلح التركيبي، و يدل على التدريب، والنشاط المستمر لمنح

الأطر الإدارية مهارات، وقدرات وخبرات عبر عمل مخطط، يتكون من مجموعة من البرامج المصممة من أجل تأهيل الموارد البشرية لتأدية أعمالها بمستوى عال من الكفاءة من خلال تطوير وتحسين أدائها[30]، ويتوخى التكوين إحداث تأقلم مع المستجدات والمتغيرات والعمل على تنمية مهارات الإطار الإداري لبناء كفاءاته، وتجديد معطياته ومعلوماته. ترتبت عن علاقة إدماج وتفاعل بين هندسة وتكوين مصطلح تركيبي هندسة التكوين؛ هو عبارة عن منظومة تتكون من آليات منهجية تهدف إلى الارتقاء بمرد ودية التكوين في الإدارة بالمؤسسة التربوية التعليمية؛ لفائدة الموارد البشرية المتمثلة في الأطر الإدارية لتدريبها، وتنمية كفاءاتها لإحداث تجديد في معارفهم، وطرق تعاملهم مع الملفات، وتدبيرهم للشأن الإداري التربوي التعليمي، وكما أنها عملية مبنية على تنظيم دقيق، يتم من خلاله نقل الخبرات والمعارف لزيادة مهارات، ومعلومات المستهدفين من التكوين أو تغير سلوكياتهم وصناعاتهم للوصول إلى الأهداف الرئيسية للتدريب، و التي يتوقف تحقيقها على درجة كفاءة هؤلاء المتدربين ومجهوداتهم المبذولة[31].

2 أهداف هندسة التكوين

تسعى هندسة التكوين من خلال الآليات المتاحة للمؤسسة إلى وضع خارطة طريق تكوينية، لتطوير وتجديد كفاءات الأطر الإدارية التعليمية حتى تتمكن من مواكبة التحولات والتغيرات التي تطرأ في التدبير وفي هيكلة الإدارة، والاهتمام بهيكلة التكوين والتنظيم والتقييم للكفاءات المنتظرة، وبناء الرؤية المنهجية، ووضع استراتيجيات التكوين بناء على تحليل، وتشخيص المتغيرات الداخلية والخارجية للمؤسسة. تساعد هندسة التكوين في المؤسسة على رسم أهدافها وإستراتيجيتها في التكوين، تمكنها من تنفيذ غاياتها عبر مقاربة قائمة على مبدأ عملي – نظري – عملي المعتمد على نظام المجزوءات المرتبطة بحاجيات إدارة المؤسسة المستندة إلى منهجية الكفايات، أما من حيث المستوى العملي فيتم برمجته وفق استعمال زمني محدد، وكل مرحلة لها آلياتها وأهدافها.تتأسس هندسة التكوين على تعاقدات لتأطير المهام، والمجال، والأدوار داخل عملية التكوين، ويتم تعزيزها بناء على عدة التكوين المتمثلة في الدليل المرجعي والنصوص التشريعية والقانونية والندوات واللقاءات التواصلية. تتسم هندسة التكوين بطابع الجدية والاجتهاد والإبداع، لكونها تقوم على مقاربات ونماذج مستوحاة من واقع التدبير الإداري للمؤسسة التعليمية، وتعزيز الكفايات وفق معايير ضابطة مع إتقان آليات التواصل والاتصال، والربط بين التكوين الأكاديمي والتأهيل المهني قصد بناء رؤية إستراتيجية تتأسس على المهننة [32]التي تم تحديد أهدافها في المرسوم المتعلق بإحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.[33]تهدف هندسة التكوين إلى خلق ثقافة تكوينية تنظيمية؛ تتميز بازدواجية التنظير والممارسة، والاعتماد على العصف الذهني لتقاسم المعلومات والمعارف وتجديدها بين الأطر الإدارية. كما أنها تساهم في تعزيز وتشجيع عملية الإبداع وتحريك طاقتها انطلاقا من رؤية جديدة تقوم بتعضيد بين

30عمر وصيف عقيلي، (2005): إدارة الموارد البشرية المعاصر، دار وائل للنشر، عمان، ص438.

[31]بن مهدي مرزوق: هندسة التكوين أهدافها ومتطلباتها في الوقت الراهن، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 13، ص77.

32 المصطفى تودي، (2014): مرسوم إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين التأهيل المهني وآفاق التمفصل بين المراكز والجامعات، مجلة جسور العدد 1، ص27.

33مرسوم رقم 2.11.672 صادر في 27 محرم 1433هـ (23 ديسمبر 2011 في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الجريدة الرسمية عدد 6018 بتاريخ 2 فبراير 2012.

تخصصات[34]. إن هندسة التكوين عبارة عن خارطة الطريق تتركب من مجموع مبادئ وفرضيات وآليات تنظيمية منهجية، تزاوج النظري بالعملي قصد تطبيقها وممارستها على الأنساق الإدارية وأنشطتها التكوينية للوصول إلى أهداف عبر مجموعة من الأسس التي تتحدد في المجزوءات. تهدف هندسة التكوين في ربط بين النظري والعملي في نسق واحد، عبر مفاهيم ومبادئ جديدة لتمثل رؤية كلية للاقتراب من نقط الضعف لتقويتها وتعديلها وترميمها،والوقوف على أهم آليات هندسة التكوين للمؤسسة لتحديد الحاجيات والمتطلبات، والكشف عن مساهمة هندسة التكوين في تحسين مردودية الأطر، وإجراء تغيير في المهارات والمكتسبات المعرفية والسلوكية للإطار الإداري الحالي والمستقبلي للتأقلم مع المستجدات في العمل الإداري.تهدف هندسة التكوين إلى الارتكاز على عملية تجديد وملاءمة طبقا للمتغيرات والتحولات المعرفية والمجتمعية وظهور أدوار ووظائف جديدة في شأن التدبير والتخطيط، والتقويم، لإعطاء نفس جديد لضبط المهام الإدارية؛ انطلاقا من التشريعات والقوانين المعمول بها، والعمل على تفعيلها بواسطة مناهج وطرق مرنة وفعالة، وانخراط الأطر إما في تجديد كفاءاتهم أو تغيير مهامهم، والولوج إلى الإطار الإداري.تراعي هندسة التكوين تحديد النوعيات المختارة مراعية الاحتياجات الفعلية للأطر الإدارية، والتحولات المتسارعة التي تعرفها المجتمعات، وتتوخى عبر عملية التواصل القائمة على الحوار والعصف الذهني لإيصال مجموعة من آليات منهجية للأطر المعنية لإحداث تجديد في معارفهم وطرق تعاملهم مع الملفات وتدبرهم للشأن الإداري التربوي.تأخذ هندسة التكوين بعين الاعتبار في صياغتها مجموعة من الأبعاد المتمثلة في المناهج والعمليات الإجرائية، ومجال المجزوءات، والتنفيذ، والرؤية،والجدولة الزمنية، التي تتضمن المبادئ الإستراتيجية وأهداف كل مجزوءة لتساهم في تحقيق الصورة أو الحالة التي ترغب المؤسسة أن يكون عليه التكوين.تقوم هندسة التكوين على الأهداف الاستراتيجية التنظيمية، وعلى الخطط والأدوار والوظائف والتصرفات التي توجهها المناهج نحو التنفيذ والتطبيق والممارسة، وذلك من خلال قاعدتين مرجعيتين الأولى لها علاقة بالكفايات والثانية مرتكزة على مبدأ مهننة التكوين. إن قيمة هندسة التكوين تكمن في تركيبة منظومتها كلية وليس في عناصرها ومكوناتها، والتي تتأقلم مع محيط المؤسسة على الصعيد الداخلي والخارجي.

3 مرتكزات هندسة التكوين

إن تناول مختلف العمليات الأساسية التي تمر منها هندسة التكوين، تنطلق من مختلف الأنشطة والمهام المخولة بالمؤسسة التعليمية، والتي يمكن لإدارتها تداولها وممارستها والعمل بها وتنفيذها وتجسيدها انطلاقا من الأسس التي تكونها، ويمكن تحديدها في مرحلتين هما: مرحلة الإعداد ومرحلة المبادئ والإجراءات. وتعتبر هذه الأسس النواة الإستراتيجية لصياغة هندسة التكوين، فهي أسس فاعلة تشكلت انطلاقا من مبدأ التشاركية، تحمل تصورات استراتيجية للسياسة العمومية المتعلقة بمجال التعليم والتكوين، تتضمن معارف وتصورات لها ارتباط بثقافة المحيط.

1.3 مرحلة الإعداد لهندسة التكوين

تتضمن مرحلة الإعداد لهندسة التكوين أسسا ذات طابع عملي، يعتمد دراسة الحاجات والمتطلبات، ودراسة التشخيصية، بعد ذلك التخطيط ووضع خطط، فإستراتيجية التنفيذ، ثم عملية التقويم.

34عادل عبد العزيز ألسن، (2009): الاستشراف وبناء السيناريوهات، ورقة عمل مقدمة في ورشة عمل " الاستشراف والتخطيط الاستراتيجي، طنجة، المملكة المغربية، ص229.

1.1.3 استراتيجية تحديد المتطلبات والحاجيات

تنطلق هندسة التكوين من تحديد الحاجة للتكوين بعد التقييم لأداء الأطراف في عملهم، وتسجيل خلل في متطلبات العمل والأداء والإنجاز. ويمكن أن تنطلق الحاجة إلى التكوين بناءا على الخصاص الذي تخلفه الحركية في المؤسسة إما بسبب التقاعد وإما الانتقال أو الترقيات أو وفاة أو نتيجة إحداث مهام جديدة أو إدخال أساليب وتقنيات وآليات جديدة.ويتمثل المناخ العام الذي تسود فيه عمليات التكوين مطلبا أساسيا يساهم في إحداث فضاء إغرائي وسيكولوجي، يسمح للمستهدفين المشاركة في ارتياح في التدريب والتكوين، والتشجيع على الاكتشاف، والابتكار بناء على الحوار والتواصل والاختلاف والتأقلم، والوقوف في هذا الإطار على الاحتياجات والمشاكل الآنية للمشاركين، وتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية عن طريق قيادة الإدارة، أو من خلال المؤشرات المتعلقة بالتقويم وتحديد الاحتياجات المالية [35]، وبعد رصد الحاجيات والمتطلبات يتطلب تحليلها بعد تشخيصها من خلال أهداف وأبعاد هندسة التكوين، والمتمثلة في تطوير الكفاءات وتنمية مهارات الأطر واعتبارها عناصر فعالة ومنتجة وليست وسائل وآليات. تتم عملية تحديد الحاجيات والمتطلبات في هندسة التكوين عبر عملية التفاعل، ومبدأ التشاركية مع جميع الفاعلين لتحديد احتياجات التكوين وهندسته انطلاقا من الإجراءات والمعلومات والموازنة والبرمجة والمشاركة. يتأتى تحديد الحاجيات والمتطلبات من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي تساعد على إلقاء الضوء على وضعيات تومئ إلى بداية ظهور نقط الضعف، وتتمثل في كيف يتكون الإطار الإداري المستهدف؟ وما هي كيفية التكوين؟ ما طبيعة التكوين؟ ما أفضل تقنيات لاستنباط المعلومات المتراكمة لدى الإطار وإعادة تشكيلها وتجديدها؟ ماهي أفضل تقنيات للتكوين الإبداعي القائم على الكيف وليس على الكم؟ وماهي الإمكانيات التي تساهم في تطوير تقنيات جديدة للتكوين؟ وماهي علاقة آليات وطرق التكوين باستراتيجيات ومشاريع المؤسسة التعليمية حاليا ومستقبليا؟ وكيف تتم مقارنة الكفاءات المحققة على مستوى مراكز العمل والكفاءات المزمع تنفيذها وتحقيقها؟ يتبين من خلال طبيعة هذه الأسئلة أنها تتعلق بتحديد الحاجيات والمتطلبات المنهجية في التكوين حيث استدعت مجموعة من الأسس الموالية والمشار إليها في الصنف الأول للاعتماد عليها في تحليل المتطلبات والحاجيات. وتتضمن إطارا تشخيصيا وتصميميا وتنفيذيا وتقويميا لاستكشاف عناصر بناء هندسة التكوين، ومن المعتقد أنها طريقة إعدادية لفهم طبيعة متطلبات وحاجيات لصياغة هندسة التكوين.

2.1.3 استراتيجية التشخيص

يهدف تشخيص الحاجيات والمتطلبات في هندسة التكوين في البداية إلى تحديد المعلومات والبيانات المتعلقة بالمشاكل المستنبطة وأسبابها وتحليلها، وإبراز تأثيرها على معارف وسلوكات ومهارات الإطار الإداري المستهدف، وبعدها يتم فحص المتطلبات التنظيمية والعملية والوظيفية، وبعد هذا الجرد والفحص يتم الانتقال إلى عملية تحليل الاحتياجات في هندسة التكوين السابقة، والكشف عن فجواتها التي يمكن تعديلها وترميمها، وأيضا تحليل المتطلبات التكوينية بخصوص الكفايات والمجزءات، واكتشاف الفروقات بين العملي والنظري وتقريب الهوة بينهما .يقوم التشخيص على عملية عقلية نظامية يتم من خلالها تفسير كيفية حدوث المشكل لمعالجته عبر قواعد ومبادئ تتمثل في قاعدة نسبية الأسباب دون اعتبارها مطلقة وتطبيق قاعدة الاحتمالية في البيانات والمعلومات المتوفرة بخصوص المشكل، والارتكاز على قاعدة نقط

[35] بن مهدي مرزوق: هندسة التكوين أهدافها ومتطلباتها في الوقت الراهن، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 13، ص84.

الضعف والقوة، وتحديد العوامل الأكثر علاقة بالحاجيات والمتطلبات لهندسة التكوين، وإدراك الحالة ككل للحاجيات والمتطلبات لفهم مدلولاتها، ومحاولة تفسير الأسباب والنتائج للوصول إلى الأهداف.إن اهتمام المؤسسة التربوية التعلمية بهندسة التكوين تدخل في نطاق استراتيجياتها مما يستدعي منها القيام بالتشخيص لتحديد أدائها وفعالياتها وتحسين جودة عملها على المدى البعيد.إن التشخيص هو القدرة على تحليل وفهم أداء المؤسسة ومتطلباتها وفق خصائص لتحديد الوضعية الحالية الوظيفية.إن عملية التشخيص لصياغة هندسة التكوين بالمسلك الإداري للمؤسسات التعليمية تقوم على ثلاث آليات وهي:

- طرح الأسئلة الأساسية:

- هل تقوم المؤسسة بما يجب؟
- هل تؤدي الأطر الإدارية في المؤسسة وظائفها كما يجب؟
- هل يتم تنفيذ استراتيجيات المؤسسة بشكل فعال؟

- طرق أداء العمل ويمكن التطرق إليها من خلال المحاور التالية:

- الاستفادة الكامنة من الموقع الاستراتيجي الذي تم اختياره.
- تحسين طرق تنفيذ الاستراتيجيات.
- أثر تغيير السياسات العمومية التعليمية على أداء المؤسسة.

- القرارات المتخذة

- قرارات تصحيحية
- قرارات توجيهية
- قرارات تنظيمية.
- قرارات رقابية

تسهم هذه الآليات في فهم ما تقوم به إدارة المؤسسة التعليمية وفهم بيئتها الداخلية، يعني قدرتها على تشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة في هندسة تكوينها وقدرتها على تحديد الأزمات والتهديدات المحتملة، وأفضل الطرق للاستجابة للتحولات التي تسمح بتعزيز نقط القوة واستغلالها، وتجنب التهديدات المحتملة وتطوير وتجديد خطط واستراتيجيات هندسة التكوين، وتحويل نقط الضعف إلى مزايا ومنافع لصالح المؤسسة التربوية التعليمية.

يعتمد تشخيص هندسة التكوين على معطيين متداخلين هما: التشخيص لهندسة التكوين في إدارة المؤسسة التعليمية، انطلاقا من داخل البنيات وهيكلة إدارة المؤسسة، والثاني تشخيص لهندسة التكوين انطلاقا من علاقة المؤسسة بمحيطها، واستكشاف العوامل والمتغيرات المنهجية والبيداغوجية والتنظيرية والمنافسة، وذلك من أجل تحديد الفرص التي تساعد المؤسسة على الوصول إلى أهدافها، ورصد التهديدات الموجودة في محيط المؤسسة من حيث الأداء والتدبير، والتي تحدث صعوبة أمام المؤسسة للوصول إلى أهدافها.تنحصر أن أدوار التشخيص لحاجات ومتطلبات التكوين في المؤسسة الإدارية لصياغة هندسة التكوين في جرد ورصد وجمع وتحليل المعلومات والبيانات التي يتم الحصول عليها بطريقة مشروعة وقانونية، فضلا عن القيام بتحديد الأهداف التي يتم تسجيلها ضمن التخطيط الذي يعتبر أسا من أسس هندسة التكوين لوضع الاستراتيجيات والخطط. فما المقصود بالتخطيط؟

3.1.3 استراتيجية التخطيط التخطيط هو عملية تعتمد مجموعة من الإجراءات المنهجية التي تنتقي، وتدبر، وتقرر، وترتب، وتهكيل، وتنظم، وفقها عناصر هندسة التكوين ومكوناته في ضوء أهداف ونتائج المرحلة التشخيصية، وللتخطيط داخل نسق هندسة التكوين للإدارة بالمؤسسة التعليمية مجموعة من المبادئ والمرتكزات والوظائف التي تستلزم العمل على تجسيدها على أرض الواقع. وترتكز هذه المبادئ على ثلاث محددات أساسية، أولها تتمثل في نهج منهج منطقي وترتيب وتوضيح الأهداف.[36] وتعتمد ثانيتها من عنصرين، الأول يتجلى في التقدير الذي يتنبأ بتقديرات مستقبلية لعناصر ومكونات التكوين والظروف المحيطة والمردودية، والعنصر الثاني يكمن في المرونة التي تحدد آليات لمواجهة التحولات والتأقلم معها [37]، واتصاف محتوى التخطيط بالواقعية والعملية وقابل للتنفيذ .وإن هذه المحددات ترتبط بالمبادئ والمرتكزات وبالمتغيرات، وتعتبر هذه الأخيرة من أهم مداخل هندسة التكوين على المستوى الإداري في المؤسسة التعليمية التي تعيش في بيئة سريعة التحولات في البنى المعرفية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية.تستدعي هذه التحولات وضع تخطيط يرتكز أساسا على الأخذ بمقومات وعناصر الرؤية الإستراتيجية القائمة على مبادئ ومرتكزات تتمثل في الاستمرارية والاهتمام بالمستقبل والشمولية والمرونة والكفاءة والجدولة الزمنية والتدرج والموضوع مؤطر بالمجزوءات وبالكفايات. يتم صياغة اتخاذ القرار لتخطيط هندسة انطلاقا من دراسة الواقع الإداري وتقييم التدبير الإداري المطبق في الإدارة، وجرد كافة العوامل التي تؤثر فيه سلبا وإيجابا، واختيار الأهداف الكفيلة بتلبية حاجيات التكوين في المؤسسة على المستوى التدبير الإداري والمؤسساتي، وتوضيح المشاكل الإستراتيجية الكبرى [38]،واستغلال القوى والعوامل المحركة وتحديد أثر قوتها المؤثرة مستقبلا[39]، واختيار حلول تتصف بالشمول والتكامل والوضوح في التكوين لفائدة الأطر الإدارية لتنمية وتجديد كفاءتهم المهنية مع مراعاة خصوصية المؤسسة التعليمية ، ثم وضع إستراتيجية تنفيذية لتحقيق الأهداف.

4.1.3 استراتيجية التنفيذ

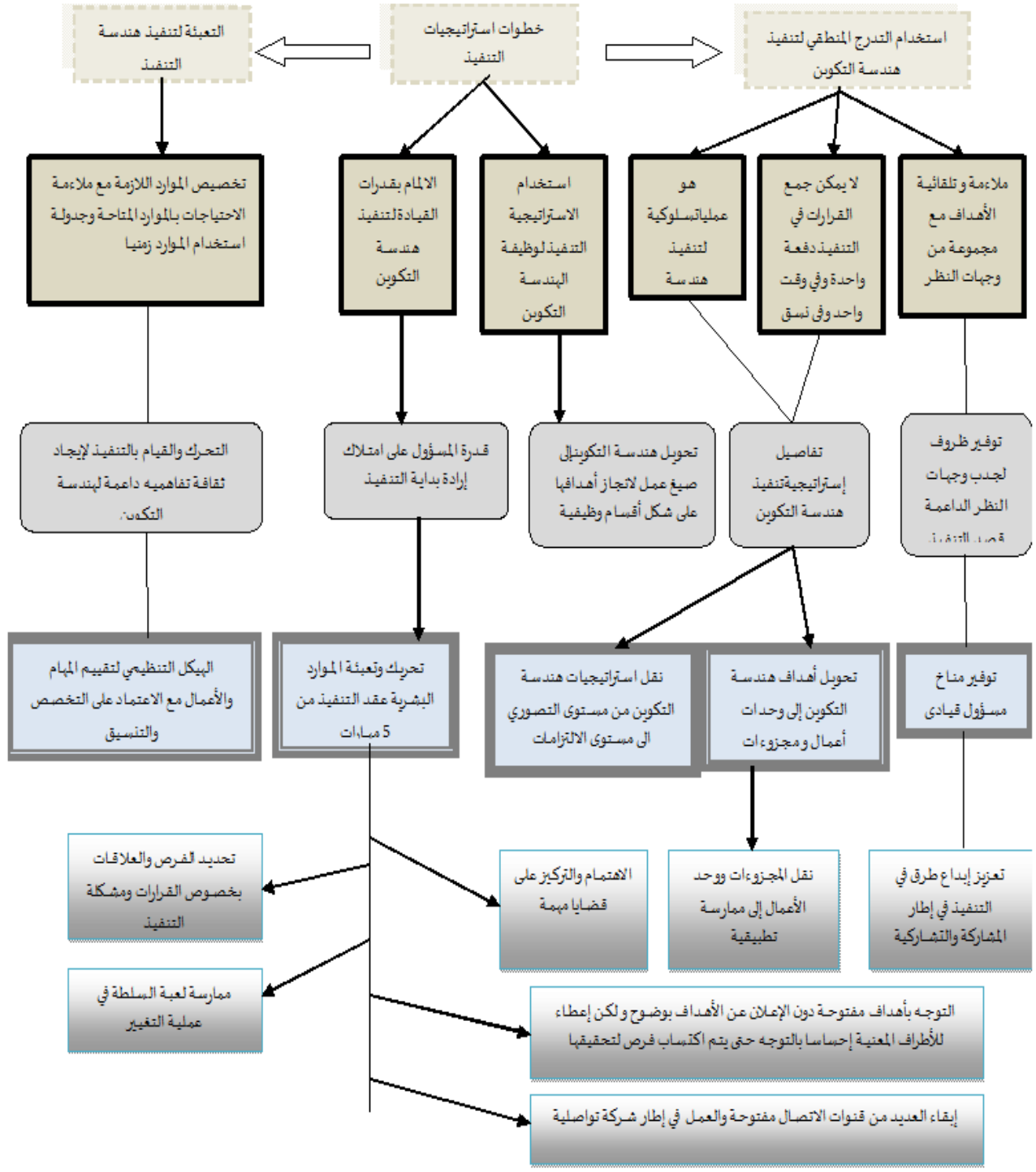
تحدد استراتيجية التنفيذ الخطوات والإجراءات التي يجب اتخاذها لتنفيذ محتويات التخطيط المتعلق بالتكوين على المستوى الإداري، وتساهم في تنظيم تنفيذ عملية التكوين وتفادي التكرار والاعتماد على أنجع وأقصر طريقة في التنفيذ حتى تتحقق المرونة ويشعر المنفذ بوجوده وبمسؤوليته، ولا يعتبر مجرد وسيلة متحركة بموجب التعليمات وهو ما يعني ممارسة التنفيذ بأبعاد الكفايات أي بما اكتسبه المنفذ من كفايات معرفية ومنهجية وتدبيرية فيما يتعلق بتوزيع الأدوار وتفاعلات وعلاقات فيما بين المنفذين. يقصد بإستراتيجية التنفيذ العمليات والإجراءات لتطبيق أهداف هندسة التكوين وتعميمها ومتابعتها وتعليمها، ولها علاقة تعاقبية بأسس الإعداد التي سبقتها واللاحقة لكونها سلسلة من الإجراءات تقوم على مجموعة من آليات وخطوات التي يمكن رصدها في الخطاطة أسفله.

36محمد فتحي، (2001): مهارات لابد منها للصعود إلى القمة، دار التوزيع والنشر الإسلامية القاهرة، مصر، ص9.

37 محمد فتحي، (2001): مهارات لابد منها للصعود إلى القمة، دار التوزيع والنشر الإسلامية القاهرة، مصر، ص10.

38عبد الكريم غريب، (2011): الحكامة في مجال التربية والتكوين من المقاربات إلى النموذج التربوي التكويني المغربي الحداثي، مجلة عالم التربية، عدد20/2011 ص128.

39محمد فتحي، (2001): مهارات لابد منها للصعود إلى القمة، دار التوزيع والنشر الإسلامية القاهرة، مصر، ص26.



الخطاطة رقم 1. آليات وخطوات استراتيجية التنفيذ.

يواكب عملية التنفيذ التقييم لكونه من مكونات الأسس الإعدادية والمرحلية للتأكد من صحة أهداف تخطيط هندسة التكوين، والتأكد من مدى توافقها مع التحولات والتغيرات التي تقع في بيئة داخلية ومحيطة بهندسة التكوين. فما المقصود بالتقييم وماهي خطواته وآلياته؟

5.1.3 إستراتيجية التقييم والتقويم

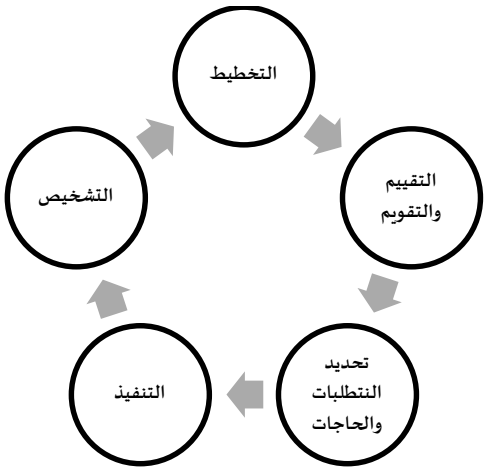
التقويم عبارة عن سيرورة منهجية تتوخى تقدير التحصيل والتشخيص، بهدف إصدار الحكم المناسب واتخاذ أفضل القرارات المتعلقة بتخطيط المستقبل. يسعى التقويم إلى تحسين أداء المؤسسة ومعرفة نقط القوة والضعف والأداء الفعلي للموارد البشرية، وكيفية تدبير الهياكل التنظيمية والعمليات الداخلية.وعلى هذا الأساس، يعد التقويم آلية وظيفية تشخيصية وأداة مرجعية لتجديد وتطوير المعارف، وله قواعد وإجراءات تختلف أدوارها باختلاف المجال المستعمل فيه، فمفهوم التقييم والتقويم يقع في اللغة، وفي المجالات التي يتم تقويمها تتمثل في المجال المعرفي والمجال الأدائي والمجال الوجداني،وهي المجالات بدورها كائنة في التكوين فكيف يتم تقييم وتقويم الأطر الإدارية من خلال هندسة التكوين؟

يسعى التقييم والتقويم الإداري للأطر الإدارية بالمؤسسات التعليمية القائم على الكفايات إلى إصدار حكم واتخاذ قرار بعد تتبع ومتابعة تنفيذ الأهداف الواردة في المجزوءات المنصوص عليها في هندسة التكوين بخصوص تكوين الأطر الإدارية، ومدى استيعابهم لتوجهات التقييم والتقويم المؤسساتي الذي يعتبر أداة لتحسين أدائهم، ويساهم في تحليل منظومة الإدارة وسيرورتها لبلوغ الأهداف المتوخاة، والتقييم والتقويم يتأسس على ثلاثة مراحل هي: مرحلة التقويم التشخيصي التي تتم في بداية كل سنة على قياس القدرة التدبيرية والتسييرية، وتليها مرحلة التقويم التكويني ثم التقويم البعدي أو الإجمالي يساعد على وضع حصيلة لما تحقق من كفايات[40]، والهدف من مراحل التقييم والتقويم التعرف على مدى اكتساب الأطر الإدارية الوسائل والتقنيات والمنهجية لتدبير وتقييم وتقويم الإدارة، والقيام بوظائف التوجيه والتعديل والمصادقة. تختلف أدوات التقييم والتقويم حسب المهمة؛ ولكنها تسعى إلى قياس الفرق بين الأهداف المسطرة والنتائج المحققة، وأساسيات أدوات التقييم والتقويم تتحدد في الإجابة عن أربع أسئلة وهي:متى؟ التي تحدد الآنية والاستمرارية لتوفير المعطيات.ومن؟ استفهام يرتبط بتقويم قيادة المؤسسة ومسؤولو الإدارة والمقتصدون والموظفون. وأما فيما يخص استفهام لماذا؟ وماذا؟ فهو يتعلق بالتعديل والتدقيق والاهتمام بالجودة وتطويرها. وفيما يتعلق باستفهام: كيف؟ فهي تهتم بتشخيص وتحليل الوضعية واتخاذ القرار.

تتم الإجابة عن الأسئلة عبر الاعتماد على الاستمارات، وبيانات ومؤشرات، وتقارير التفتيش، ومعطيات إحصائية، وسمات السلوك العملي المتبع لسمات درجة كفاءة الأداء، وعدد الملفات المنجزة حسب وحدات وأقسام المؤسسة، وجدولة الزمنية للتعامل مع الملفات والقضايا الإدارية، وتحديد الأخطاء الفنية والتقنية في تدبير الملفات، لأن الغاية من هذه الأدوات

11 شكري حسن، (2011): التقويم في مدخل الكفايات، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي مصوغة تكوين الأساتذة المتدربين بالسلك الثانوي السنة الدراسية، ص67.

التقييمية التقويمية " ترشيد عناصر العدة مستقبلا في ضوء النتائج المحصل عليها من حيث درجة ملاءمة الأهداف لخطة التكوين، ودرجة ملاءمة المحتويات للفئات المستهدفة ومدى فعالية الطرائق والوسائل المستخدمة، ودرجة ملاءمة الظروف والمقتضيات المادية والتنظيمية للتكوين "[41].إن إستراتيجية دراسة الحاجيات والمتطلبات له علاقة تفاعلية وتداخلية مع الدراسة التشخيصية، والتخطيطية، والتنفيذية، والتقييمية والتقويمية حيث يمكن اعتبارها آلية واحدة من الآليات التطبيقية لمرحلة الإعداد لهندسة التكوين، فكلها متداخلة ومتناسقة بحيث تشكل نسقا متكاملا تؤطر المرحلة الإعدادية، وتحدث علاقات تفاعلية تسلسلية متداخلة، فإذا تم بتر أو تغيير إحداها في هذه التركية الإعدادية المرحلية سيؤثر بطبيعة الحال في العناصر الأخرى، ويمكن التمثيل لهذه العلاقة المتداخلة المتناسقة والمتفاعلة في الخطاطة أسفله.



الخطاطة رقم 2. العلاقة المتفاعلة المتداخلة بين مراحل الإعداد لهندسة التكوين.

وتوضح الخطاطة رقم2 العلاقة التسلسلية والتفاعلية ومدى تأثير كل إستراتيجية في الأخرى، لأن حجم التأثير والتأثر يمكن استنباطه من مؤشرات ومكونات كل استراتيجية، ولأن تأثير مكونات التخطيط وخطط العمل يكون أكبر على الاستراتيجيات التنفيذ، بينما عنصر التشخيص يعتبر أرضية ممهدة لبناء العلاقة بين استراتيجية تحديد الحاجيات والمتطلبات والاستراتيجيات الأخرى التي تبحث عن البدائل والتي تدخل إلى مختبر التقييم والتقويم.

2.3 المبادئ وإجراءات لهندسة التكوين

41عبد اللطيف الفارابي، (2011): الحكامة من أجل جودة منظومة التكوين مجلة الم التربية والتكوين، الحكامة في التربية والتكوين، منشورات علم التربية، عدد20، ص193.

إن مرحلة الإعداد تعتبر أساسية وديناميةبالنسبة لهندسة التكوين، وخاصة في بداية تشكيلها وإعدادها، لكونها سيرورة نسقية لوضع أسس المبادئ والاستراتيجيات والسياسات العامة لاستكمال رؤية هندسة التكوين،والتي يمكن رصدها من خلال التكوين والتدريب، التواصل، القيادة.

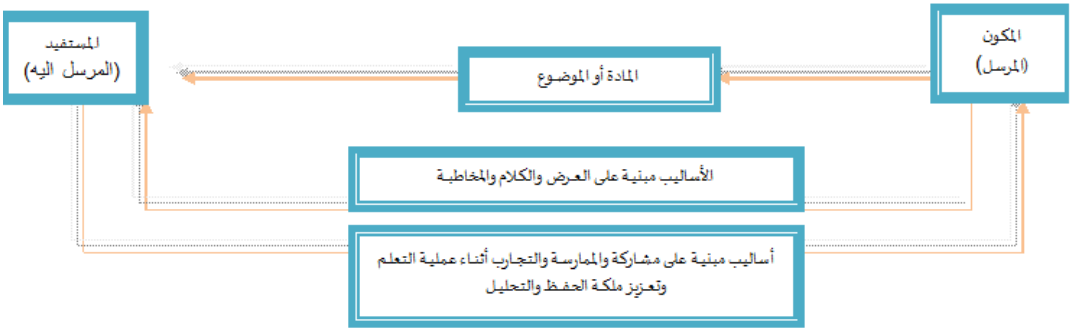
1.2.3 التكوين والتدريب والتعليم

أضحى التكوين في المنظومة الاجتماعية ثورة معرفية وعملية، والناظم المميز لنشاط يتأسس على منهج عملي وتخطيط وتنظيم، ومحوره النواتي الفرد والجماعة، ووسيلته التغيير والتطور والتعديل للتجديد ولإحداث تحولات معرفية منهجية، وجدانية، واجتماعية استنادا إلى تشخيص المتطلبات الحالية والاستشرافية من أجل الحصول على الفعالية، وتنمية الممارسات وتطوير المهارات وكسب الكفايات التدبيرية[42]. يعتبر التكوين مكونا أساسيا ضمن الاستراتيجيات القطبية والسياسات العامة في المؤسسة التربوية التعليمية، لكونه أصبح خلفية نظرية وعملية وقيمية لتغيير الفرد والجماعة من حيث الطرق في التدبير والخبرات والمعلومات.ومن هذا المنطلق انصب الاهتمام بالبحث عن مناخ أفضل لإنماء وتفعيل نماذج التكوين في إطار هندسة التكوين، وذلك لتعزيز الجودة والمردودية والنجاعة لتطوير وتغيير أشكال المعارف والسلوكيات ولأداء الأعمال للفرد والجماعة قصد التجويد ورفع إنتاجية العمل. إن التمييز بين مفهوم التكوين، ومفهوم التعليم، ومفهوم التدريب، فالتكوين يدل في مدلوله العام اكتساب الفرد والجماعة مهارات ومعارف جديدة مع تنمية السلوكيات والأعمال والتصرفات لاعتباره مقوما قطبيا في التنمية المعتمد عليها في المؤسسة لبناء الكيان وجهاز إدارتها لمواجهة التحديات والأزمات [43]، والتكوين وسيلة وليس ماهية في حد ذاته لكونه يقوم بوظيفتين أساسيتين هما تجديد وتطوير المعلومات ومعارف الفرد والجماعة وتغيير سلوكهما، ويقوم التكوين على الممارسة العلمية والعملية، ومراعاة التفاوت بين المستهدفين، والارتكاز على المجزوءات والكفايات، والاعتماد على التغذية الراجعة في التنشيط، والارتباط بالسياسات العامة. يتحقق التكوين من خلال التعليم الذي يراد به تلقين وتزويد بحصيلة معينة من المعارف والعلوم في مجالات متعددة لتأهيل الفرد دون غاية ولا وظيفة محددة مع تنمية ثقافته، فهو نقل المعارف حول قضايا وحقائق وأحداث ومفاهيم من المكون إلى المستفيد من التكوين لتلقيها وتوسيع مداركه، فهو " التصميم المنظم المقصود للخبرة التي تساعد المستفيد على إنجاز التغيير المرغوب فيه في الأداء، ويعنى بإدارة التكوين عضو هيئة التدريس داخل المؤسسة

42محمد أحمد إسماعيل، (2012): مفهوم التكوين (التدريب) ودوره على مستوى المؤسسة، لموقع منتدى الموارد البشرية، تاريخ النشر 6--3 2012.

43محمد عبد الفتاح باغي، (1983): التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق، جامعة الملك السعود، ص8.

التعليمية أو خارجها بقصد مساعدة المستفيد على تحقيق أهداف ونواتج التعلم المستهدفة. تحدد التعليم مجموعة من السمات التي تشكل ماهيته، وتتمثل في عملية التواصل التي تسعى إلى إثارة وتحفيز التعلم عبر تصميم منظم ومتناسق وقصدي لإنجاز التغيير في الأداء وإحداث التأثير في العواطف وتنمية المقدرة والحركة في التعلم وتطوير الجانب الفكري والعقلي عند المستفيد وتحقيق الفهم عبر آليات الشرح والتفسير والتأويل، والتي لا تتأتى إلا بعناصر عملية التواصل البيداغوجي والتي يمكن حصرها في الخطاطة التالية:



الخطاطة رقم3. أهم عناصر التواصل البيداغوجي.

تظهر داخل عملية التواصل سمة أخرى تتمثل في نقل ما في ذهن المكون(المرسل) من معلومات ومعارف إلى المستفيد (المرسل إليه)، وأثناءها تتم عملية التغذية العكسية لتحقيق الحصول على المعارف والمعلومات. يتسم التعليم بالاستمرارية في اكتساب المعارف والمعلومات والخبرات ويتم عبر المكون والكتاب والانترنيت، وإن الاستمرارية تحدث عملية تراكمية تقوم بتوسيع المدارك للمستفيد الذي يلعب دور المتلقي فقط.. يمكن القول إن التعليم يعتمد على الشمولية والكلية وملاءمة الأهداف مع حاجة المستفيد والمجتمع بصفة عامة. يعتبر التدريب أداء لإحداث التغيير في المعرفة والمهارات والسلوك والاتجاهات وتجديد قدرات المستهدف وأدائه في العمل وأشكال تصرفاته في التواصل الداخلي في المؤسسة مع الموظفين[44]، بذلك فهو عملية توجيهية تساهم في تحسين وتعديل الكفاءات والسلوكات، ويتم عبر ثلاث مراحل تتمثل في قبل قيام بالمهمة والوظيفة ويقتصر على التعريف بالمهام والوظائف وكيفية أدائها والصعوبات والتحديات التي تعترض المتدرب، وأثناء الممارسة والنشاط الوظيفي يتم مراقبة الموظف أو العامل من المشرف الذي يساعده، ويواكبه، ويتأكد من طبيعة التنفيذ

44سامح عبد المطلب عامر، (2011): استراتيجية إدارة الموارد البشرية، دار الفكر عمان، أردن الطبعة الأولى، ص152.

وتذكيره بالمقتضيات القانونية والإجرائية المستجدة، والمرحلة الثالثة تحفيزية ومعنوية تقوم على التشخيص والتقويم لتطوير وتحسين أساليب الأداء.فالتدريب له ارتباط بالجانب العملي وبقطاع الإنتاجية وامتداد لعملية التكوين لتنمية مهارات وتغيير قناعات لتحقيق الارتقاء في السلوك والأداء في العمل. وعلى هذا الأساس، يمكن اعتبار التدريب مرادف للتكوين الذي يعتمد على هندسة بيداغوجية التي تضم المناهج المعتمد عليها في التكوين.

2.2.3 الهندسة البيداغوجية

تعتمد الهندسة البيداغوجية على المناهج التي تساعد على تخطيط يضبط مقومات الأهداف والمحتويات وأنشطة التكوين وطرائق التنشيط ووسائل التواصل وآليات التقويم، فهي بناء نظري يتم تجسيده في محتويات عبر الاختيار البيداغوجي، الذي هو عبارة عن تركيبة من المداخل العامة تتمثل في المعرفة والسيكولوجية والتخطيط والهوية والثقافة[45]، والتي تترجم إلى مجزوءات عبارة عن مواد دراسية. يختص مجال الهندسة البيداغوجية بتهيئة منظومة منهجية بيداغوجية وتطبيقية، وتحديد الموارد البيداغوجية، مع تقديم النموذج عنها وعن تطبيقها من خلال برنامج تكوين يبين كيفية توظيف التقنيات وآليات والمبادئ المتعلقة بالموضوع، وانطلاقا من المنظومة المنهجية كمجال للهندسة البيداغوجية، فهي تضم مجموعة من المناهج والتطبيقات البيداغوجية، ويمكن حصرها في الجدول أسفله:

الجدول رقم 1. المناهج البيداغوجية وتطبيقاتها.

المنهج البيداغوجي	التطبيقات البيداغوجية
المنهج التأكيدي الاستعراضي	التركيز على الكلام-والتحفيز على الكلام
المنهج التشاركي الاستفهامي	استعمال طريقة سؤال جواب
المنهج التفاعلي	التركيز على الحركة والفعل وتكوين الفعل وتحفيز على الفعل.
المنهج التحليلي التجريبي	التركيز على التجربة

يتشكل المنهج البيداغوجي والتطبيقات البيداغوجية من ثلاث نماذج تتجلى في النموذج التلقيني، والنموذج السلوكي، والنموذج البنائي، وتتضمن تصورات معرفية تتعلق بآليات التكوين، ومرتكزات فعله وتدقيق مجزوءات التكوين، تنظيم كيفيات الاستجابة من قبل المستهدفين ومن طرف قيادة التكوين، وتقديم معارف جديدة للمستهدفين ومن طرف قيادة

45محمد ريسي، (2013): المنظومة التربوية المغربية والاختيار البيداغوجي، ملاحظات من أجل بحث مجلة علوم التربية، يونيو عدد 56 ص121.

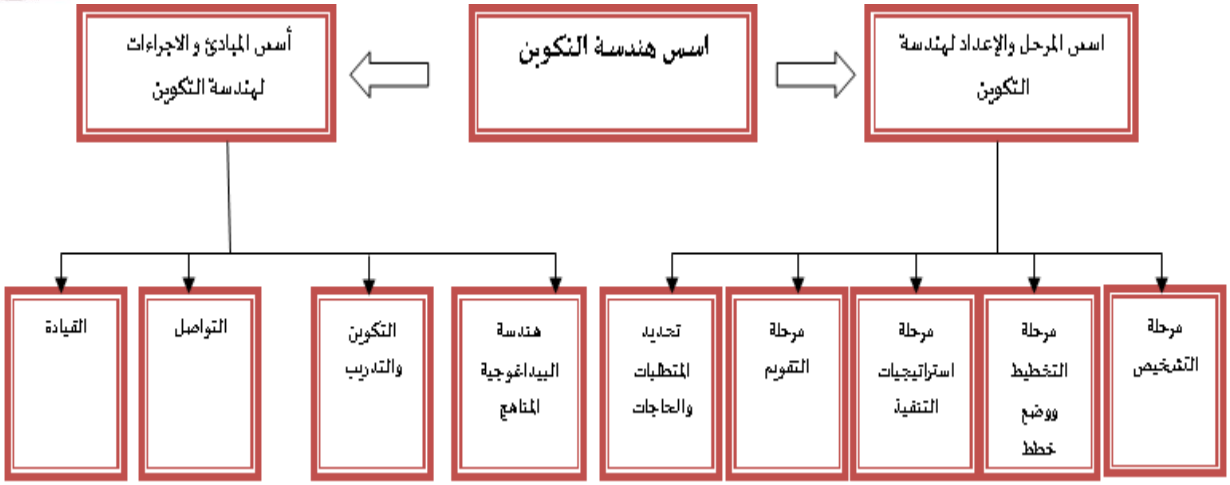
التكوين التي تمكن من تقديم معارف جديدة في نسق تناسقي يتضمن مداخل بيداغوجية تتعلق بالقيم والغايات ومداخل ديداكتيكية تتعلق بأجرأة المعارف والخبرات في إطار عملية التدريب والتكوين. بذلك فالنموذج البيداغوجي ليس نمطا ثابتا بل هو مفتوح على مبادرة الفاعلين عبر التواصل.

3.2.3 التواصل

يعد التواصل النواة الإستراتيجية في منظومة هندسة التكوين وفي تدبير شأن المؤسسة التي عبارة عن بنية تتشكل من تفاعلات، وتداخلات، وعلاقات، وحوارات، وسلوكات، وتصرفات التي يتم تفعيلها وتحريكها بواسطة التواصل، الذي يعتبر محركها وسندها للقيام بالأدوار المسندة في بنية المؤسسة.يعتبر التواصل دعامة من دعامات هندسة التكوين لكونه يرتكز على إقامة علاقة التراسل، والالتئام، والفهم، والإفهام، والإبلاغ، والتوصيل لإحداث التفاعل والمشاركة للحصول على الجودة، وتحسين الأداء، وتجلي التجديد في الممارسة، والتطبيق، والتنفيذ. يسعى التواصل في هندسة التكوين إلى نقل المعلومات والبيانات الجديدة، وتبادلها وفق وظائف المرسل، والرسالة، والمرسل إليه، والشفرة حيث يقوم بتسنينها القيادي، والمستهدف، والسياق، والمرجعية، والتأثيرية، التي ترتكز على السلوكيات العلامتية والهدف، وأثناءها يتم الاعتماد على زمنية التواصل في هندسة التكوين والمكانية واللغة والسياق والرهانات. يعد التواصل في هندسة التكوين أساسا إجرائيا وأساسيا في فهم التفاعلات في التكوين وطرائق نقل المعلومات عبر اللغة اللفظية وغير اللفظية، وتمتين العلاقات التشاركية في عملية التكوين.

4.2.3 القيادة

تقوم القيادة في هندسة التكوين بدور استراتيجي لكونها أثناء صياغتها لهندسة التكوين تقوم بعمليات التشخيص، وعمليات فنية وتقنية، وصناعة الرؤية الإستراتيجية، وقيادة التغيير في التكوين وتدبيره وتطوير وتحسين أداء الموظفين وفرق العمل في التنفيذ، وبناء العلاقات واستثمارها لتحقيق الأهداف، والقيام بعملية التقويم. وإن هذه المعايير لا يمكن انجازها إلا إذا كانت القيادة مواكبة لتحديات وإحداث سياسات وإجراءات جديدة، بناء على البيئة الحاضنة والتأهيل الأكاديمي والتدريبي والتكوين الفطري الخاص للتعامل مع الوضعيات والحالات المرتبطة بالتكوين وصناعة هندسة التكوين من قبل القيادة. ويمكن التمثيل لمرتكزات هندسة التكوين في الخطاطة أسفله:



الخطاطة رقم 4. أسس هندسة التكوين.

خلاصة تركيبية

تعد هندسة التكوين النواة الإستراتيجية في وضع خارطة الطريق لتدبير سياسة التكوين المتعلقة بالإدارة التربوية، واكتساب مهارات جديدة والتعامل مع مستقبل المؤسسات التعليمية، فهي تساعد على تسليط الأضواء على الحاجيات والمتطلبات في التكوين وتشخيصها لتطوير نظام التكوين ومناهجه وإحداث التغييرات اللازمة لتحقيق الجودة في التكوين. والأهم في الأخذ بهندسة التكوين اعتبارها النواة الإستراتيجية في وضع خارطة الطريق لتدبير سياسة التكوين الرهينة بتجديد السلوكيات، واكتساب مهارات جديدة والتعامل مع مستقبل المؤسسات التعليمية.وتساعد على تسليط الأضواء على الحاجيات والمتطلبات في التكوين وتشخيصها لتطوير نظام التكوين ومناهجه وإحداث التغييرات اللازمة لتحقيق الجودة في التكوين، وهي التي تقوم بتحسين المهارات والسلوكات التي تعزز التفاعلات وبنيات التواصل بين الساهرين على تنفيذها، وتبقى الغاية الأساسية المتوخاة منها تمكين المستهدفين بأن يكونوا منتجين ومبدعين ومسؤولين في الفضاء الإداري داخل المؤسسة التعليمية مع الحفاظ على هويتها وتلميع صورتها بين المؤسسات الأخرى.

لائحة المصادروالمراجع

- حمد فتحي: مهارات لابد منها للصعود إلى القمة، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة- مصر،2001.
- شكري حسن: التقويم في مدخل الكفايات، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي مصوغة تكوين الأساتذة المتدربين بالسلك الثانوي السنة الدراسية 2011-2012.

- طلال فرح كيلانو: الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، عدد 9، المجلد 5،2008.
- عادل عبد العزيز ألسن: الاستشراف وبناء السيناريوهات، ورقة عمل مقدمة في ورشة عمل " الاستشراف والتخطيط الاستراتيجي، طنجة، المملكة المغربية 2009.
- عبد اللطيف الفارابي: الحكامة من أجل جودة منظومة التكوين مجلة الم التربية والتكوين، الحكامة في التربية والتكوين، منشورات علم التربية سنة2011، عدد 20.
- محمد أحمد إسماعيل: مفهوم التكوين (التدريب) ودوره على مستوى المؤسسة، الموقع منتدى الموارد البشرية، تاريخ النشر 6-3-2012.
- محمد ريسي: المنظومة التربوية المغربية والاختيار البيداغوجي ملاحظات من أجل بحث، مجلة علوم التربية، يونيو2013، عدد 56.
- مرسوم رقم 2.11.672 صادر في27 محرم 1433هـ 23 ديسمبر 2011 في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الجريدة الرسمية، عدد 6018، بتاريخ 2 فبراير 2012.
- المصطفى تودي: مرسوم إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين التأهيل المهني وأفاق التمفصل بين المراكز والجامعات، مجلة جسور، العدد1،2014 .
- مصطفى نمر دعمس: استراتيجيات التقويم التربوي الحديث، درا غيداء للنشر والتوزيع،عمان-الأردن، 2008.
- نوال نصر: التجارب الأجنبية في تحسين الأداء المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي، المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس، الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي، كلية التربية النوعية بالمنصورة وفروعها بميت غمر ومنية النصر، جامعة منصورة، مجلد 1.

تجويد التكوين البيداغوجي–الديداكتيكي رهان أساس لتأهيل المدرسين والرفع من كفاياتهم وممارساتهم المهنية

L'amélioration de la formation pédagogique– didactique enjeu principal pour la qualification des enseignants et pour le développement de leur compétence et leur professionnalisme

والغازي عبد العزيز[1]، الأنصاري ابراهيم[2]، عبدلاوي محمد[3]

[1] أستاذ باحث، كلية اللغات والفنون والعلوم الإنسانية، أيت ملول، جامعة ابن زهر، أكادير

[2] أستاذ باحث، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، بني ملال

[3] أستاذ بالسلك الثانوي الإعدادي، المديرية الإقليمية، بني ملال

lghazi2008@gmail.com - lansaribrahim@gmail.com - mohammed.hg2003@gmail.com

ملخص المقال:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى محاولة الإجابة على إحدى الإشكاليات العميقة، التي أصبحت تطرح بحدة في حقل التربية والتكوين. ففي الوقت الذي عرفت فيه المنظومة التربوية بالمغرب العديد من الإصلاحات، على الأقل منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 1999، إلا أن واقع المدرسة اليوم، يبين أنها ماتزال تواجه العديد من الاختلالات والتحديات التي لم تتمكن البرامج والأوراش الإصلاحية المنجزة من التغلب عليها، والرفع من أداء ومردودية المدرسة المغربية، ومن بين الجوانب التي لم ترق إلى المستوى المنشود، نجد الجانب المتعلق بتجويد التكوين البيداغوجي-الديداكتيكي لتنمية الأداء المهني للمدرسين، والذي يعتبر، في الواقع، المحرك الأساس الذي يمكن المراهنة عليه من أجل النجاح في تحقيق أهداف الإصلاحات الحالية والمرتقبة، والارتقاء بالمنظومة التعليمية ككل. ومن هذا المنطلق، تم التركيز في هذا المقال على أهم الأليات الكفيلة بتنمية وتأهيل الموارد البشرية باعتبارها أحد المدخلات الرئيسية لتحقيق التغيير المنشود للمدرسة المغربية، وذلك من خلال إعادة النظر في سيرورة التكوين عبر مراحلها الثلاث الرئيسية، أي التكوين الجامعي، والتكوين في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ثم التكوين المستمر والموازي للممارسة العملية.

الكلمات المفاتح: تجويد التكوين البيداغوجي-الديداكتيكي، تأهيل المدرسين، الكفايات المهنية، الممارسات المهنية.

Résumé

Cet article vise une tentative de réponse à l'une des problématiques profondes qui se posent par acuité dans le champ de l'éducation et de la formation, à l'époque où le système éducatif au Maroc a connu maintes réformes, au moins depuis la publication de la charte nationale de l'éducation et de la formation en 1999. Or le réel de l'école à l'heure actuelle démontre qu'elle est encore face à plusieurs dysfonctionnements et des défis que les programmes et les chantiers de réforme ne pouvaient pas vaincre, et l'augmentation de la rentabilité de l'école marocaine; et parmi les côtés qui n'ont pas atteint

le niveau visé, on trouve celui afférent à l'amélioration de la formation pédagogique-didactique pour le développement de la performance professionnelle des enseignants, qui est considérée, en réalité, le moteur principal dont on peut compter pour la réussite et la réalisation des objectifs actuels et futurs, et l'essor du système d'enseignement entier. De ce fait, on a mis l'accent dans cet article sur les mécanismes susceptibles de développer et de qualifier les ressources humaines en tant que l'un des accès principaux de la réalisation du changement attendu de l'école marocaine et cela dans la remise en cause du processus de la formation à partir de ses trois étapes principales, la formation universitaire, la formation dans les centres régionaux des métiers de l'éducation et de la formation (CRMEF) et la formation continue parallèle à l'exercice de l'emploi.

Mots clés : L'amélioration de la formation pédagogique-didactique, la formation et la qualification des enseignants, les compétences professionnelles, les pratiques professionnels.

مقدمة:

عرفت المنظومة التربوية، خلال السنوات الأخيرة، العديد من التطورات، خاصة في ميداني تدبير التكوين وتدبير الخصاص الذي أصبحت تعرفه المؤسسات التربوية بحدة أكبر على مستوى أطر التدريس، فمع تزايد حدة الأصوات المطالبة بالتشغيل، وتنامي أعداد الأطر المحالة على التقاعد والتقاعد النسبي، تم اللجوء في البداية إلى التوظيفات المباشرة التي لم يحظ فيها المدرسون إلا بقسط يسير جدا من التكوين، ثم اهتدت الوزارة في آخر خطوة لها إلى التوظيف بالتعاقد، انسجاما مع السياسة الجديدة المتبناة في ميدان الوظيفة العمومية، وخاصة في قطاع التعليم، ناهيك عن التغيرات الحاصلة في مدة التكوين، حيث تم الانتقال من التكوين في ظرف سنتين إلى التكوين لمدة سنة، ثم التكوين في بضع ساعات، والعودة مرة أخرى للتكوين في ظرف سنة، زيادة على المخططات والاستراتيجيات المتعاقبة بدء بالميثاق الوطني للتربية والتكوين 1999، مرورا بالمخطط الاستعجالي 2009-2012، ثم الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 التي رفعت شعار "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء"، وأخيرا القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. كل هذه التطورات جعلت المنظومة التربوية المغربية تراكم اختلالات كثيرة في مختلف جوانبها، مما يدفع بالمتتبع لوضع المدرسة محط مساءلة وانتقاد، وطرح سؤال الجدوى من تلك الإصلاحات، بل والتشكيك فيها ما دامت تنتج المزيد من الاختلالات، وتزيد من حدة التعثرات أمام قطاع يفترض فيه أن يكون المحرك الرئيس لكافة القطاعات الأخرى في أفق تحقيق مجتمع العلم والمعرفة والابتكار والتكنولوجيات الحديثة، إسوة بالدول الرائدة والقوى المتحكمة في المجال العالمي. وإذا كانت هناك الكثير من الجوانب التي تستدعي إعادة النظر فيها وفي آليات النهوض بها، فإن تكوين وتأهيل المدرسين يبقى أحد أبرز تلك الجوانب التي لا يمكن التغاضي عنها تحت طائلة أي مبرر.

I- الإطار النظري للدراسة

1. إشكالية الدراسة وفرضياتها

تتمحور إشكالية الدراسة حول السؤال المركزي التالي: ما هي الآليات الكفيلة بتجويد التكوين البيداغوجي-الديداكتيكي لتأهيل المدرسين والرفع من كفاياتهم وممارساتهم المهنية؟

ولتبسيط الإشكالية يمكن تفكيكها إلى الأسئلة الفرعية التالية: إلى أي حد يمكن اعتبار التكوين الذي يتلقاه المدرس حاليا في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، والتكوين عبر الممارسة المهنية، كافيا للقيام بمهامه كإطار وفاعل تربوي؟ ما مدى ملاءمة وانسجام التكوين الأساس الجامعي مع متطلبات واحتياجات الحقل التربوي؟ ألا يجب إعادة النظر في سيرورة التكوين بمستوياتها الثلاث في الجامعات وفي المراكز، ثم في المؤسسات التعليمية في أفق خلق التمفصل والبناء المتكامل عبرها؟

تتحدد الفرضيتان الأساسيتان فيما يلي:

- التكوين الأساس الجامعي الراهن لا ينسجم مع متطلبات واحتياجات حقل التربية والتعليم،
- التكوين الذي يتلقاه المدرس في المراكز الجهوية وعبر الممارسة المهنية يعتبر غير كاف وتعتريه الكثير من النقائص.

2. أهمية الدراسة وأهدافها

يكتسي تكوين وتأهيل المدرسين أهمية بالغة في الارتقاء بالمنظومة التربوية، ونجاح المؤسسات التعليمية في لعب الأدوار السوسيواقتصادية المنوطة بها. إلا أن تحقيق ذلك يستدعي رؤية شاملة ومتكاملة العناصر، تأخذ بعين الاعتبار مختلف المداخل التي تشكل المسار التكويني لهيئة التدريس. من هنا إذن يهدف هذا العمل إلى تقديم مجموعة من الآليات التي من شأنها أن تسهم في الرفع من أداء المدرسين، وهي آليات مستقاة من واقع المنظومة، ومن التحولات الداخلية والخارجية التي تفرض شروط المواكبة والتجديد والابتكار.

3. منهجية الدراسة والمعطيات المعتمدة

اعتمدت هذه الدراسة، في معالجة الإشكالية المطروحة، على مقاربة بيبليوغرافية تستند إلى مختلف المرجعيات المؤطرة لحقل التربية والتكوين في المغرب، وعلى رأسها دستور 2011 الذي ينص في الفصل 31 على الحق في "الحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذي جودة"، وكذا التقارير الرسمية الصادرة في شأن تقييم المنظومة التربوية (تقرير الهيئة الوطنية للتقييم سنة 2014)، إضافة إلى المناهج المعتمدة في هندسة التكوين بالجامعات والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وفي هيكلة العملية التعليمية-التعلمية بالمؤسسات التعليمية، فضلا عن التجربة الشخصية للباحثين، كممارسين في ميدان التربية والتكوين، التي سمحت برصد وتتبع، عن قرب، مختلف الإشكاليات والاختلالات التي تطرحها المنظومة التربوية في مختلف مراحلها، وانعكاساتها على جودة التعليم ككل.

4. الجهاز المفاهيمي الإجرائي

تجدر الإشارة، في هذا الإطار، إلى أن تحديد المفاهيم يبقى من الإشكاليات المهمة والصعبة في الآن نفسه، اعتبارا لما يطرحه المفهوم في حد ذاته من تعقيدات. فهو يتميز بقدرته على التحسن والتطور في ارتباطه بنظريات وتطبيقات موسومة بالتغير والتجديد، كما يتميز بحركيته الدائمة والمقلقة للباحثين، مع تغير المعنى من سياق لآخر[46]. بناء على ذلك، فإن تحديدنا للمفاهيم المهيكلة لهذا العمل لا يخرج عن السياق العام لموضوع وإشكالية

46-أمير خالد وآخرون، أهمية سوسيولوجيا التربية، المدرسة ووظائفها، العملية التعليمية والديداكتيك، سلسلة التكوين التربوي رقم 3، الطبعة الأولى 1995، ص 62.

الدراسة، حيث إن تعريفها سيطبع بنوع من التعميم والشمولية والتركيز في المعنى، بغية تقريب الصورة ورفع اللبس حول السياق الذي استعملت فيه. من هنا إذن تتحدد المفاهيم الأساسية فيما يلي:

- **التكوين البيداغوجي-الديداكتيكي**

يقصد بالتكوين البيداغوجي-الديداكتيكي مختلف العمليات التي تستهدف إكساب المدرس أساسيات المهنة في شقها المتعلق بالتخطيط والتدبير الفصلي للتعلمات ونقل المعارف (النقل الديداكتيكي) وتوجيه المتعلمين وتيسير العملية التعلمية -التعلمية ومعالجة المناهج التربوية وفق مقاربات متنوعة[47].

- **التأهيل المهني للمدرسين**

تفيد عبارة التأهيل المهني، حسب معجم المعاني، جعل المرء مؤهلا مهنيا، ويقتضي الأمر هنا وجود تكوين أساسي مسبق في ميدان التدريس، والعمل على تطويره نحو الأفضل، عن طريق الانفتاح على المناهج الحديثة وطرائق التدريس المرتبطة بها.

- **الكفايات المهنية**

يحصرها الباحثون في علوم التربية (نباري التباري وحمداوي جميل وغيرهما) في ثلاثة مستويات أساسية هي: كفاية التخطيط Planification، وكفاية التدبيرGestion، ثم كفاية التقويم Evaluation[48]، وهذا التحديد ينطبق تماما على المراحل الأساسية التي تمر منها العملية التعليمية- التعلمية (قبل وأثناء وبعد)، كما يتطلب الأمر هنا قدرة المدرس الممارس على تعبئة مختف موارده من المعارف والمهارات والمواقف في وضعيات مهنية محددة، وفي سياق معين لتحقيق الأهداف المنشودة.

- **الممارسات المهنية**

تشكل الممارسات المهنية للمدرس نسقا متكاملا يتضمن من الناحية المنهجية الجوانب التالية: ممارسات مهنية تعليمية- تعلمية داخل الفصل أو خارجه، ممارسات مهنية في وضعيات نظامية (تكوينات، اجتماعات...)، ممارسات مهنية مرتبطة بالإشعاع داخل المؤسسة وخارجها، ممارسات مهنية نقابية[49]. وكما يبدو من التعريف فالممارسة المهنية، في مفهومها الواسع، لا تنحصر على الأداء المهني للمدرس داخل الفصل الدراسي أو ما يسمى أيضا الممارسة الفصلية، وإنما تتعداه إلى مستويات أخرى لتشمل أيضا إشعاعه داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

II-آليات التأهيل المهني وتطوير الممارسة المهنية للمدرس

47-يعتبر مفهوما البيداغوجيا والديداكتيك من المفاهيم الأساسية التي تطرح صعوبات كبيرة في التحديد في حقل علوم التربية. ويمكن الرجوع، في هذا الاطار، لخالد ألمير وآخرون، المرجع السابق نفسه، ص 63.

48-نباري التباري (2016): كفايات التأهيل المهني للمدرس(ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الطبعة الأولى، الدار العالمية للكتاب. حمداوي جميل (2017): كفايات المدرس الناجح، الطبعة الاولى، ص 14.

49-مطيع عبد العزيز (2017): توجيه عمل المشرف التربوي بتقنية تحليل الممارسات المهنية، مجلة رؤى تربوية، العددان 55-56، رام الله.

يظهر واقع حال المنظومة التربوية بالمغرب أن النتائج المحققة، عبر المشاريع الاصلاحية التي تعاقبت خلال السنوات الأخيرة، ظلت محدودة جدا، ولا ترقى إلى مستوى الطموحات، إذ مازالت هناك اختلالات وإكراهات تؤثر سلبا على أوراش إصلاح التعليم ببلادنا[50].

ويبقى ضعف الاهتمام بالعنصر البشري والدفع به للانخراط في منظومة الإصلاحات أهم عائق يحول دون تحقيق التطورات المنشودة، فلطالما تنزل المشاريع الاصلاحية الواحدة تلوى الاخرى دون أن يحظى فيها المدرس بالحيز الكافي من الاهتمام في مجال التكوين وتحسين ظروف عمله.

وعلى هذا الأساس ذهب عالم النفس التربوي جان بياجي للقول في كتابه "علم التربية وسيكولوجية الطفل" أن أعظم الاصلاحات جدارة بالتقدير تجد نفسها عاجزة عن التطبيق ما لم تكن مصحوبة بأعداد كافية من المدرسين الاكفاء"[51].

وفي السياق نفسه، حددت الرؤية الإستراتيجية 2015-2030 خارطة طريق لإصلاح التعليم ببلادنا، وهي رؤية ركزت على أهمية العنصر البشري في التنمية، إذ اعتبرته الثروة الحقيقية التي ينبغي تثمينها وإعطائها الأولوية في أي مشروع تنموي. فأسست رؤية جديدة للمدرسة المغربية، باعتبارها مجالا للإنصاف وتكافؤ الفرص، وتحقيق الجودة، ومؤسسة تعمل على الارتقاء بالفرد والمجتمع.

وأن تحقيق هذا المبتغى لرهين بتجويد عملية تكوين أطر التدريس وتعبئتها للانخراط في مسلسل تنزيل المشاريع الإصلاحية، وأجرأتها على أرض الواقع. ومن هنا تأتي أهمية مهننة فعل التدريس، وتجويد أداء المدرس، الذي أصبح شرطا لكل تغيير إيجابي منشود. وغير خاف أن هذه المهننة لا يمكن أن تتحقق إلا عبر:

- تكوين أساس متين وممهنن،
- تكوين مستمر يستجيب للحاجات المتجددة للممارسات التدريسية،
- مواكبة ميدانية فعالة، لتقديم الدعم والسند وحفز التجديد والابتكار[52].

إن الاستثمار في تكوين العنصر البشري، أصبح يفرض نفسه، أكثر من أي وقت مضى، في منظومتنا التربوية، وذلك باعتباره منطلقا وقاطرة أساسية لتحقيق التنمية ومسايرة التطورات التي يعرفها العالم. من هذا المنطلق، وعلى ضوء النتائج المحدودة لعملية الإصلاح، يبدو من اللازم إعادة النظر في سيرورة وآليات التكوين، وبنائها وفق تصورات عميقة بعيدا عن منطق الاستعجال والأساليب الارتجالية التي غالبا ما تنتهي بنتائج عكسية. باعتبار أن كفايات المهننة تعد من سبل تمكين المدرسين من تنزيل أي إصلاح حقيقي مؤثر وقادر على بلوغ المنشود من النتائج.

---

[50]–الباعمراني إبراهيم: التكوين والتكوين المستمر: مسار تجربة ورهانات الإصلاح، جريدة "الاتحاد الاشتراكي– الملف التربوي – العدد: 9440، الخميس: 01 – 04 – 2010، ص 7.

[51]–بياجيه جان (1994): علم التربية وسيكولوجية الطفل. ترجمة عبد العالي الجسماني، الدار العربية للعلوم، ص 138.

[52]– دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجديد. مارس 2016. ص: 3.

1. مرحلة التكوين الأكاديمي بالجامعات

لطالما كان دور الجامعة، ولعقود طويلة، مقتصرا على المجال المعرفي المتمثل في نقل المعرفة النظرية فقط، ولكن مع تطور المستجدات العالمية، أصبحت الجامعة الركيزة الأساسية للارتقاء بالمجتمع وتحقيق التنمية في كل المجالات. فهي تمثل القناة الرئيسية التي يناط بها تأهيل الموارد البشرية علميا وعمليا لتحقيق الازدهار الاقتصادي والتقدم التكنولوجي والتطور الفكري.

يحظى التكوين الجامعي في الوقت الراهن باهتمام متزايد في جميع المجتمعات، باعتباره الرصيد الاستراتيجي الذي يغذي المجتمع بكل احتياجاته من الطاقات البشرية التي يحتاج إليها للنهوض بأعباء التنمية في مجالات الحياة المختلفة. وتكمن أهمية التكوين الجامعي في بناء وتكوين شخصية الطالب بناء شاملا ومتكاملا معرفيا ومهاريا ومواقفيا، وتنمية روح البحث العلمي بشكل ييسر اندماجه الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والقيمي، في تلاؤم مع حاجات البلاد ومهن المستقبل.

وفي سياق التكوين الأكاديمي، يقدم «جان بياجيه" صيغة تكوينية بديلة تكون مدخلا لتمهين المدرس وتنمية كفاءته، حيث يخضع الطالب الحاصل على شهادة الباكالوريا لإعداد متخصص يدوم ثلاث سنوات، تخصص السنة الأولى لدراسة مواد علمية تمكنهم من التعرف على المشكلات التربوية بأنفسهم، والسنة الثانية يدرسون خلالها علم النفس ويتلقون دروسا في التوجيه وإجراء البحوث والتدرب عليها، وفي السنة الثالثة يعودون إلى التطبيق العملي ثم يخضعون لامتحان يتوج بحصول الطالب على شهادة التخرج[53].

ولتأهيل الطالب أكاديميا ليصبح جاهزا لممارسة مهنة التربية والتكوين، يجب التفكير بجدية في إنشاء كليات أو معاهد خاصة بمهن التربية والتكوين يتم الولوج إليها بعد الحصول على شهادة الباكالوريا، وفق معايير دقيقة، مدتها لا تقل عن أربع سنوات تدمج بين الجانب النظري المتعلق بمواد التخصص والجانب البيداغوجي والديداكتيكي والتشريعي، والجانب العملي المتمثل في "الوضعيات المهنية"، وتنتهي بشهادة التخرج التي تخول للمدرس ممارسة مهنة التربية والتكوين.

ولضمان نجاعة هذا التكوين فلابد من القطع مع المقاربة التي ترى أن ماهية الجامعة تتجلى في كونها مؤسسة لتطوير وتعميق المعارف التي تلقاها الطالب في المرحلة الثانوية إلى مقاربة جديدة تواكب التحولات التي تشهدها الساحة الدولية، بجعل الطالب محور العملية التعليمية- التعلمية، وتدريبه على البحث العلمي لاكتساب مهارات التفكير والتحليل والاستنتاج والنقد. ولضمان مبدأ التدرج والملاءمة في التكوين، ينبغي اعتماد سنة تمهيدية لإعداد الطالب للتعليم الجامعي عبر تقوية الجانب المعرفي والالمام بمناهج البحث العلمي، مع ضرورة تدريبه على الاطلاع والبحث العلمي.

2. مرحلة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

يتلقى المدرس المتدرب في هذه المرحلة تأهيلا مهنيا، يهدف إلى تطوير المعارف الأساسية في المواد المدرسة وأساليب وطرق التدريس، يطلق عليه التكوين الأساس. غير أن الحصيلة الميدانية لا ترقى إلى المستوى المنشود، كما ورد في التقرير التركيبي حول البرنامج الاستعجالي "2009-2012"، حيث أكد على أن واقع المدرس المغربي لا

[53]- بياجيه جان المرجع نفسه.

يؤهله للانخراط بفعالية في أوراش الاصلاح[54]. وبدوره لم يتمكن البرنامج الاستعجالي من إعطاء قيمة مضافة للإصلاح في إرساء معايير جديدة تقطع مع أسلوب "التكوين السريع".

بما أن المدخل السليم لأي إصلاح تربوي يبدأ بالتأهيل الجيد للمدرس، فقد نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين في دعامته الثالثة عشر على دور التكوين لما له من أهمية بالغة في مواكبة الإصلاح التربوي، كما أكدت على ذلك الرؤية الإستراتيجية 2015-2030 في الرافعة التاسعة المتعلقة بتجديد مهن التدريس والتكوين والتدبير كأسبقية أولى للرفع من الجودة. وفي هذا الصدد أشارت إلى ما يلي:

" يأتي الرفع من جودة عمل الفاعلات والفاعلين التربويين، من مدرسين ومكونين ومؤطرين وباحثين ومدبرين، في مقدمة الأولويات الكفيلة بالنهوض بأداء المدرسة بمختلف مكوناتها، وتحسين مردوديتها، وإنجاح إصلاحها".

كما أكدت في المادة 49 على أهمية التكوين من خلال ما يلي:

"يشكل التكوين الأساس مقوما إلزاميا لولوج مهنة التدريس بالتعليم الأولي والمدرسي في التعليمين العمومي والخاص، ويتم أساسا بالمراكز الجهوية للتكوين والمؤسسات التعليمية للتدريب الميداني على صعيد كل جهة...".

وعلى هذا الأساس يبقى التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين محطة أساسية تمكن المدرس المتدرب من تنمية الكفايات المتعلقة بالمواد الدراسية، وكذا الكفايات المهنية وترسيخ أخلاقيات المهنة بواسطة مجزوءات منسجمة ومتكاملة ومتمفصلة فيما بينها، بهدف المساهمة في الارتقاء بمنظومة التربية والتكوين، ومن أجل تنزيل ناجع لمقتضيات الرؤية الإستراتيجية 2015-2030، وأحكام القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، بعد دخوله حيز التنفيذ، خاصة في الجانب المتعلق بتأهيل مهن التربية والتكوين والبحث والتدبير.

بعبارة أخرى أصبح التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين قناة رئيسية لإكساب المدرس أعلى مستوى من الكفاءة والوعي بالرسالة التربوية التي وضعت على عاتقه، وذلك بتنزيل وأجرأة الأهداف التي على أساسها تم تأسيس هذه المراكز، والتي ركزت في برنامجها التأهيلي على الجانب العملي "الوضعيات المهنية" بنسبة تقدر ب 60 % مقابل 40 % التي تتعلق بما هو نظري وما له علاقة بالمقاربات البيداغوجية والديداكتيك والتشريع وتعميق التخصص أو ما يعرف بدعم التكوين الأساسي، وذلك بهدف تمكين المدرس-المتدرب من أربع كفايات أساسية تنطلق من التخطيط للدرس وتدبيره إلى كفاية البحث وابتكار الحلول والتدخلات الملائمة[55].

وللرفع من جودة تأهيل المدرس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، لابد من استحضار الجوانب التالية:

- وضع معايير دقيقة لانتقاء المترشحين الراغبين في الولوج إلى مهن التربية والتكوين.
- القطع مع مقاربة "التكوين السريع"، واعتماد تكوين لا تقل مدته عن أربع سنوات في حالة الولوج إلى مؤسسات مهن التربية والتكوين مباشرة بعد الحصول على شهادة الباكالوريا، ومدة لا تقل عن سنتين للحاصلين على شهادة الإجازة.

---

[54]-البرنامج الاستعجالي 2009-2012: التقرير التركيبي.

[55]-المرسوم رقم 672-2-11 الصادر في 27 من محرم 1433 \23 ديسمبر 2011 في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

- تطوير وظائف المراكز، وتكييف مهامها مع متطلبات المرحلة الحالية والمستقبلية (تكوين مدرس ذو أفق وطني- كوني)، عن طريق تجديد البرامج والعدة التكوينية لتصبح أكثر ملاءمة لحاجيات المدرس والمنظومة التربوية ككل كإدماج البرمجة المعلوماتية ضمن مجزوءات التكوين داخل مختلف المراكز، مع ضرورة تنويع أساليب التكوين والعمل على إرساء تكوين ذاتي منتظم يبدأ من التكوين الميداني إلى إنتاج مشروع تربوي شخصي.
- الإعداد الجيد للمدرس في المجال التربوي لتطوير قدراته وتنمية مهاراته في التعامل السليم والتربوي مع المتعلمين من خلال الوعي بخصوصيات كل مرحلة من مراحل النمو، وإدراك أهمية الجوانب النفسية والسوسيو-اقتصادية والثقافية في تفسير سلوكاتهم، فضلا عن القدرة على إكسابهم قيم المواطنة والديمقراطية، وإعدادهم للحياة المهنية والاجتماعية.
- الرفع من كفاءة المدرسين المكلفين بالتكوين والتأطير في المؤسسات والمراكز الخاصة بمهن التربية والتكوين، عن طريق عقد تكوينات دورية- منتظمة.
- تفعيل أدوار كل من المؤطر التربوي والأستاذ المرشد والأستاذ المصاحب، بهدف تتبع أداء المدرس المتدرب وتقويمه من خلال تكثيف الزيارات واللقاءات التواصلية والندوات الدراسية وتنظيم ورشات تكوينية موازية للتكوين بالمركز.

ولضمان التأهيل الجيد، ينبغي أن يكون التكوين محفزا، وذلك بالأخذ بعين الاعتبار مكتسبات التكوين في المسار المهني للمدرس، بحيث يكون كل من التعيين والترسيم والترقية رهين بأداء المدرس المتدرب، وبالحصول على شهادة التخرج، وذلك لإعطاء أهمية لامتحان التخرج حتى لا يصبح مجرد إجراء شكلي لتمرير قرارات معدة مسبقا.

3. مرحلة التكوين عبر الممارسة المهنية

في ظل الدينامية السريعة التي يشهدها العالم في الوقت الراهن على مختلف المستويات، فإن تكوين المدرس لا ينتهي بمجرد حصوله على شهادة التأهيل المهني، بل بات هذا التكوين عملية مستمرة ومتجددة بهدف تحقيق النمو المهني أثناء الممارسة المهنية.

التكوين أثناء الممارسة التربوية هو التكوين الذي يتلقاه المدرس منذ تاريخ توظيفه إلى غاية حصوله على التقاعد أي تكوين يدوم طيلة مباشرته لمهنته، وتتعدد أساليب التكوين أثناء الممارسة العملية كحضور المحاضرات والندوات والورشات التكوينية والزيارات الميدانية من طرف المؤطرين التربويين وغيرها من الصيغ. وبذلك فهو تكوين يسعى إلى تجديد خبرات المدرس وتزويده بكل المستجدات سواء في المجال البيداغوجي والعتاد والدعائم الديداكتيكية أو ما يرتبط بالتخصص الذي يدرسه، وذلك بهدف تطوير كفاءته المهنية للمساهمة بشكل فعال في الرفع من جودة العملية التعليمية-التعلمية.

فالحاجة إلى التكوين من هذا المنظور أضحت ضرورة ملحة تساعد على "الاندماج في الحياة العامة باستمرار والتكيف مع كافة المستجدات والمستحدثات"[56].

[56]– فراعي عبد السلام (2006): التربية والتنمية أية علاقة، مجلة الاقتصاد والمجتمع، العدد السادس، فبراير 2006، ص 43.

ويمكن التمييز في التكوين عبر الممارسة المهنية بين أربعة أشكال أساسية لا تقل أهمية أحدها عن الأخرى، وهي كالتالي:

3.1. التكوين المستمر

يجمع الخبراء في مجال التربية والتعليم على أن التكوين المستمر يساهم في إغناء كفايات المدرسين المهنية وتجويد أدائهم المهني واندماجهم في سيرورة التحولات المعرفية والتقنية، مع إعطائهم فرصا أوسع لتنويع كفاياتهم وتخصصاتهم من أجل انسجامهم مع مختلف المستجدات والوضعيات الجديدة والمهام المسندة إليهم. ويتم التكوين المستمر بالموازاة مع المسار المهني للمدرس، وذلك باعتماد عدة صيغ كالتكوين الذاتي والتكوين بالمصاحبة.

وقد ركزت الرؤية الاستراتيجية على التكوين المستمر لما له من أهمية بالغة في مواكبة الإصلاح التربوي، حيث أشارت في المادة 57 إلى أن التكوين المستمر والتأهيل مدى الحياة المهنية يتيح للفاعلين التربويين بمختلف ميادين التربية والتكوين والبحث، فرصة متجددة للتنمية المهنية ومواكبة مستجدات التربية والتكوين. لذلك، يتعين على المدى القريب إعداد وتفعيل استراتيجيات للتكوين المستمر، بحسب الهيئات وبمخططات تستجيب لحاجاتهم الفعلية.

ولبلوغ هذا الهدف يعتبر التكوين المستمر "عاملا أساسيا في تطوير المنظومة التربوية، وذلك من خلال تأهيل الأطر وإنتاج المعرفة البيداغوجية الضرورية للرفع من جودة التعليم ونجاعته، ومن تم فإنه يعد حتمية وواجبا لا مفر منه"[57].

وقد أكد تقرير المجلس الأعلى للتعليم على أن "المدرسين مدعوين إلى تحيين معارفهم ومهاراتهم من خلال الاستفادة من مخطط تكوين مستمر ملائم، ويعتمد هذا المخطط على تحليل الاحتياجات التي تتطلبها مهام المدرس، انطلاقا من أهداف ومضامين تتلاءم مع التطورات الحاصلة في الميدان"[58].

ظل التكوين المستمر بالمغرب، من خلال تجارب سابقة، محصورا في حضور مجموعة من المدعوين لفترة معينة من يوم إلى يومين، مع الاستماع لعروض غارقة فيما هو نظري، فبقدر ما هي غير متحكم فيها علميا بقدر ما هي بوقفات عملية محدودة جدا. هذا قبل تكوين مجموعات في أحسن الأحوال قيل عنها ورشات لتبادل رأي ومقترح حول قضايا ما تربوية وتعليمية[59].

ومن عيوب هذه الطرائق ضعف التواصل الفعال مع المستفيدين، وهيمنة الجانب النظري والإلقائي، مع موسمية المواعد واتسامها بطابع المحدودية بحكم ضعف تأثيرها في تنمية كفايات المدرس.

ولتحقيق تكوين مستمر هادف لابد من الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- تشخيص دقيق لحاجيات المدرس إلى التكوين عبر دراسات ميدانية واستمارات وغيرها من الصيغ، وتصنيف حاجيات المدرسين إلى ما هو بيداغوجي وديداكتيكي وتواصلي، وتحديد أولويات التكوين، مع الحرص على

---

[57]–مجلة عالم التربية العدد 9–10 ص:104–105.

[58]–المجلس الأعلى للتعليم، التقرير السنوي 2008، حالة منظومة التربية والتكوين وأفاقها، الجزء الرابع: هيئة ومهنة التدريس، ص 17.

[59]–عبد السلام انويكة، التكوين والتكوين المستمر. جريدة هسبريس الإلكترونية، 28 يناير 2019.

اختيار الوقت والمكان المناسبين لعملية التكوين، وخلال أيام كافية تتسم بمبادئ الاستمرارية والملاءمة والتدرج والتجديد والواقعية، إضافة إلى تمكين المستفيدين من جدول أعمال الدورة التكوينية خلال مدة كافية قبل تنظيمها؛

- انتقاء صيغ تكوينية مناسبة (ورشات، ندوات، دروس تطبيقية، رحلات...) وتمحورها حول تقديم خبرات نتائج دراسات باحثين، وأن يكون المستفيد مشاركا فاعلا لاستثمار التجارب وتبادلها وإغنائها، مع استثمارها في تجويد العملية التعليمية - التعلمية.
- تنويع أشكال تتبع مدى مسايرة المدرسين للتكوينات المبرمجة، ووضع معايير لتقويم استفادتهم، إلى جانب تفعيل أدوار المؤطرين التربويين من أجل تحقيق تأطير ذو جودة عالية، علاوة على تحفيز المدرسين على التكوين من خلال أخذ هذا الأخير بعين الاعتبار في الترقية، وإدراج التكوين المستمر ضمن أولويات مشروع المؤسسة.

فإذا أخذنا المقترحات السالفة الذكر بعين الاعتبار، سوف يحقق التكوين المستمر أهدافه المنشودة، المتمثلة في تنمية الأداء المهني للمدرسين. فالتكوين في المجال البيداغوجي والديداكتيكي من شأنه أن يجعل المدرس ينتقل من اعتماد أسلوب التلقين والشحن إلى اعتماد أسلوب آخر يرتكز على محورية المتعلم في العملية التعليمة-التعلمية، وتطوير الممارسات الصفية بإكساب المدرسين الكفايات اللازمة لممارسة المهام التي تتطلبها مهنة التدريس، وكذلك تنمية الإبداع والابتكار لدى المدرسين، وتنمية الوعي البيداغوجي، مما يمكن من امتلاك الآليات التي تساعد على المواكبة التربوية للمشاريع الشخصية للمتعلم.

كما يمكن لتكوين المدرس في مجال إدماج الموارد الرقمية في التدريس، أن يكون له أثر قوي في تحفيز وتنويع أساليب التعليم، وكذلك سيؤدي إلى تحفيز فضول المتعلمين وتنشيط جماعة الفصل وتسهيل عملية اكتساب الكفايات المسطرة. وبالتالي سيتحول دور المدرس إلى مرشد وموجه ومدبر للسيناريوهات التربوية داخل الفصل الدراسي.

3.2. التكوين بالمصاحبة

التكوين بالمصاحبة هو تكوين يرتكز على تكليف "أستاذ مصاحب" يتصف بالكفاءة والخبرة في التدريس وحسن الإنصات والتواصل الإيجابي وروح المبادرة والتجديد. من أجل مواكبة زملائه وحل مشاكلهم وتأطيرهم في العمل بيداغوجيا وسيكولوجيا واجتماعيا.

أكدت كل من المذكرة الصادرة تحت رقم 95/16 بتاريخ 3 نونبر 2016 في شأن الترشح لمهام الأستاذ المصاحب بالأسلاك التعليمية الثلاثة، والمذكرة الصادرة تحت رقم 099/19 بتاريخ 30 شتنبر 2019 في شأن المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، على أهمية آلية التكوين بالمصاحبة في تأهيل أطر التدريس للاطلاع بمهامهم وتعزيز التنمية المهنية لديهم والارتقاء بالتجديد التربوي.

وتتحدد مهام الأستاذ المصاحب حسب المذكرة 099/19 فيما يلي:

- مرافقة المدرسين الذين يبدون رغبتهم في المصاحبة، أو المقترحين من قبل المؤطرين التربويين أو مديري المؤسسات التعليمية في تشخيص صعوباتهم وإعداد خطط عمل لتجاوزها؛

- مساعدة المدرسين على تأطير المتعلمات والمتعلمين المتعثرين وبلورة حلول تربوية لمعالجة الصعوبات التعليمية المشخصة؛
- الإسهام في تدقيق حاجات المدرسين في مجال التكوين المستمر؛
- مواكبة الممارسة الصفية للمدرسين أطر الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين ابتداء من السنة التكوينية الثانية، وتقديم المساعدة البيداغويجية والديداكتيكية الممكنة لهم وتسهيل اندماجهم المهني.

يمكن للمصاحبة أن تتم بصيغ متعددة، حضوريا أو عن بعد، حسب الإمكانات والظروف. كما يمكن أن تتخذ شكل تحليل الممارسات والبحث عن الحلول وإنتاج وتبادل خبرات وتقاسم أسناد ودعامات تربوية وتجريب تقنيات ومواكبة المستجدات وإنجاز بحوث تدخلية [60].

مما لا شك فيه أن التكوين الجيد ينعكس ايجابيا على أداء المدرس، من خلال مواكبته للمستجدات التربوية وتمكنه من توظيف طرائق ومقاربات التدريس الحديثة في ممارسته الصفية، حيث يصبح مسيرا ومسهلا ووسيطا، يعترف بالمتعلم وإمكانياته في الوصول إلى المعرفة بناء على تصحيح تمثلاته.

ومن هذا المنطلق، تعد المصاحبة والتكوين عبر الممارسة أحد مشاريع الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية 2015-2030، الذي يتوخى الارتقاء بالتكوين الأساس والتكوين المستمر، ويسعى إلى الرقي بالعلاقات البينية بين المدرسين، وجعلها تنفتح على آفاق من التعاون والعمل المشترك، لتجاوز المشاكل التي تعترضهم خلال إنجاز مهامهم.

وهي آلية تسعى إلى تثمين الممارسات الجيدة، وخلق جو من تبادل الخبرات، وزرع الروح الإيجابية في أوساط المدرسين، ليتعاونوا على التنافس في إدخال التجديد التربوي إلى الأقسام الدراسية، وجعل الإصلاح والتغيير حقيقة ملموسة [61].

3.3. التكوين الذاتي

إن الثورة المعرفية والرقمية وما رافقها من تحولات اقتصادية واجتماعية وثقافية، أدت إلى حدوث تغييرات عميقة في العملية التعليمية-التعلمية. فأسلوب التعليم الذي يعتمد على تزويد المدرسين المتدربين برصيد من المعارف والمهارات لم يعد كافيا لمجابهة التغيرات الراهنة، والذي يتمظهر مثلا في ضعف انخراط بعض المدرسين، وعزوف البعض الأخر عن توظيف الموارد الرقمية في عمليات التدريس. وبالتالي أصبح من الضروري إعداد وتكوين المدرس القادر على التكيف مع ما يستجد من متغيرات، وهذا لن يتحقق إلا عبر التكوين الذاتي.

"التكوين الذاتي شكل من التكوين يتكلف به الفرد المتكون ذاته (مثل التعليم المبرمج)"[62]، اعتمادا على المراجع والمصادر والمجلات التربوية، وكذا الندوات والورشات وشبكة الأنترنيت وغيرها من الوسائل الأخرى التي تساعد الفرد على تطوير أدائه المهني.

---

[60]- المذكرة الصادرة تحت رقم 95/16 بتاريخ 3 نونبر 2016 في شأن الترشح لمهام الأستاذ المصاحب بالأسلاك التعليمية الثلاثة والمذكرة الصادرة تحت رقم 099/19 بتاريخ 30 شتنبر 2019 في شأن المصاحبة والتكوين عبر الممارسة.

[61]- دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجديد. مارس 2016. ص: 16.

[62]- سلسلة علوم التربية العدد 9-10 طبعة 2001 ص149.

نستخلص مما سبق، أن التكوين الذاتي مجهود فردي يقوم به المدرس لتكوين نفسه بنفسه قصد تحديث معارفه وتطوير كفاءاته المهنية، ويمكن القيام به في أي مكان وزمان.

ولأجرأة ذلك لابد من الانخراط الفعلي عن طريق ما يلي:

- المطالعة المستمرة، للوقوف عند المستجدات التي تعرفها الساحة الوطنية والدولية في جميع المجالات (تربوية، ثقافية، سياسية، اقتصادية وغيرها)؛
- إنجاز أبحاث تدخلية تهم الجوانب البيداغوجية والديداكتيكية ومشاريع تهم المجال التربوي؛
- الانخراط الإيجابي في مختلف فعاليات المجتمع المدني التي تهتم بمجال التربية والتكوين، وكذا الانفتاح على باقي مجالات الحياة العامة؛
- المشاركة النشيطة في مختلف أنشطة الحياة المدرسية داخل وخارج المؤسسة التعليمية؛
- قيام الجهات الوصية بدعم عملية متابعة الدراسة وتسهيلها في وجه الأطر التربوية الراغبة في متابعة الدراسة في مؤسسات التكوين (كليات، معاهد ومدارس عليا)؛
- التكوين في مجال تكنولوجيا الاتصال والتواصل الحديثة؛
- تشجيع وتحفيز الأطر النشيطة في مجال الإبداع والتجديد.

3.4. التكوين عن بعد

يعتبر التكوين عن بعد من الآليات التي يمكن اعتمادها لتسهيل التكوين المستمر، وهو تكوين غير مباشر يتلقاه الفرد اعتمادا على وسائل تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، ولا يشترط فيه الحضور الفعلي لمركز أو مكان ما.

وتنطلق فلسفة التعليم عن بعد من عدة اعتبارات، أهمها: حق الفرد في التعلم والوصول إلى المعرفة والمعلومة حتى وإن كان بعيدا عن مراكز التكوين، وكذا الانتقال من منطق التكوين إلى التكوين الذاتي والمستمر.

هناك عدة مبررات علمية ومهنية تدفعنا للأخذ بهذا النوع من التكوين، منها كونه يرتبط بفلسفة التكوين المستمر، ليس من أجل التكوين فحسب، بل من أجل التنمية ومواجهة المتطلبات والمستجدات التربوية، إضافة إلى أنه يتماشى والتقدم العلمي السريع والتراكم المعرفي الكبير.

وخلاصة القول هي أن التكوين عن بعد يمكن المدرس من متابعة تكوينه من موقع عمله أو مكان تواجده، بهدف تحسين كفاءته العلمية والبيداغوجية من خلال سد الثغرات في الجوانب التعليمية، اعتمادا على أسلوب الحوار والمخاطبة وتبسيط المعلومات، وصولا بالمدرس إلى تمكينه من التحكم في أداء مهامه على أكمل وجه.

تتنوع مزايا هذا النمط من التكوين، حيث يعد من الآليات الناجعة لتسهيل عملية إيصال المعلومة وجعلها في متناول الأطر التربوية حيث يوجدون، مع إمكانية نشر المعلومة على نطاق واسع في زمن قياسي، والاستفادة القصوى من الطاقات التعليمية المؤهلة وطنيا وعالميا، علاوة على خفض تكلفة التكوين من تنقل وإيواء وغيرها. الأمر الذي يمكن أن يساهم في بعث الرغبة والدافعية لدى هذه الأطر للإقبال على التكوين وضمان استمراريته ومواكبة مختلف المستجدات الآنية المعرفية منها والمهنية. وبالتالي الرفع من مستوى أداء المدرسين.

ولأجرأة التكوين عن بعد وضمان نجاحه هناك إجراءات وتدابير متنوعة من قبيل ما يلي:

- ضرورة إحداث مراكز خاصة بالتكوين المستمر عن بعد داخل فضاءات المؤسسات التعليمية، لتوفير إمكانية الاطلاع على المستجدات الآنية في حينها، وتجهيزها بوسائل التواصل الحديثة (السبورات التفاعلية، أجهز التلفاز، الحواسيب، لوحات إلكترونية)؛
- تمكين المستفيدين من تبادل الخبرات والحصول على مجزوءات التكوين على شكل أقراص مضغوطة، وكذا الاطلاع على الدعامات والوثائق التي توفرها مختلف المصادر؛
- عقد لقاءات دورية تنشطها الهيئات المكلفة بالتكوين والمواكبة والتأطير التربوي، من أجل طرح الانشغالات والاستفسارات، وكذا التشاور وتلقي التوجيهات والإرشادات اللازمة؛
- تمكين المدرس من مختلف الإنتاجات الرقمية التي تنتجها المؤسسات المعنية بمجال التربية والتكوين (الوزارة الوصية، المجلس الأعلى للتربية والتكوين، المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وغيرها).

خاتمة:

بناء على كل ما سبق ننتهي بالخلاصات والتوصيات التالية:

- إن نجاح أي إصلاح تربوي رهين بضرورة الإعداد الجيد للمدرسين، باعتبارهم الساهرين المباشرين على أجرأة المشاريع التربوية الإصلاحية التي تخدم التحصيل الجيد لدى المتعلمين؛
- ضرورة القيام بدراسات ميدانية لتشخيص حاجيات المدرسين، مع تحديد أولويات التكوين، إلى جانب صياغة مشروع تكويني واضح المعالم (المدخلات - العمليات - المخرجات)، وكذا ضرورة ملاءمة البرامج التكوينية للمستجدات التي تعرفها الساحة الوطنية والدولية في مختلف المجالات؛
- وضع تصور استراتيجي مستقبلي للتكوين، قصد إعادة تأهيل المدرسين بشكل معمق ومنظم، مع وضع جدولة لذلك أو برنامج عمل سنوي، والقطع مع أشكال التكوين السريع والاستعجالي وكذا المناسباتي؛
- تتبع وتقويم أداء المدرسين بشكل مستمر، ومصاحبة الجدد منهم، مع عدم إغفال إصلاح أوضاعهم المادية والمعنوية، وتحفيز وتشجيع المبدعين منهم؛
- الإعداد المهني للمدرس لا يجب أن يتوقف عند البعد التربوي الصرف، بل ينبغي التوجه كذلك نحو اكتساب البعد التنموي الحضاري باعتبار أن أية مبادرة اصلاحية رهينة بتوافر مدرسين ذوي كفاءات عالية.

وتبقى الإشارة إلى أن اكتساب المدرسين للكفاءة المهنية رهين باتباع استراتيجية تكوينية مبنية على رؤية مستقبلية واضحة المعالم، تستجيب للتحولات الراهنة في مختلف المجالات، وتستحضر التحولات المتوقعة مستقبلا.

لائحة المرجع:

- الباعمراني إبراهيم، التكوين والتكوين المستمر، مسار تجربة ورهانات الإصلاح، جريدة الاتحاد الاشتراكي– الملف التربوي – العدد 9440، الخميس 01 – 04 – 2010.
- البرنامج الاستعجالي 2009-2012، التقرير التركيبي.

- بياجيه جان (1994): علم التربية وسيكولوجية الطفل، ترجمة عبد العالي الجسماني، الدار العربية للعلوم .
- تقرير الهيئة الوطنية للتقييم (2014). تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين والبحث العلمي: المكتسبات والمعيقات والتحديات.
- الحمداوي جمال (2017): كفايات المدرس الناجح، الطبعة الأولى.
- دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجديد. مارس 2016. ص: 16.
- سلسلة علوم التربية العدد 9-10 طبعة 2001.
- عبد السلام انويكة، التكوين والتكوين المستمر. جريدة هسبريس الإلكترونية، 28 يناير 2019.
- فراعي عبد السلام (2006): التربية والتنمية أية علاقة، مجلة الاقتصاد والمجتمع، العدد السادس، فبراير 2006.
- قاموس المعاني.(https://www.almaany.com).
- مجلة عالم التربية العدد 9-10.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء.
- المجلس الأعلى للتعليم، التقرير السنوي 2008، حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها، الجزء الرابع، هيئة ومهنة التدريس.
- المذكرة الصادرة تحت رقم 95/16 بتاريخ 3 نونبر 2016 في شأن الترشح لمهام الأستاذ المصاحب بالأسلاك التعليمية الثلاثة.
- المذكرة الصادرة تحت رقم 099/19 بتاريخ 30 شتنبر 2019 في شأن المصاحبة والتكوين عبر الممارسة.
- المرسوم رقم 672-11-2 الصادر في 27 من محرم 1433 \23 ديسمبر2011، في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.
- مطيع عبد العزيز (2017): توجيه عمل المشرف التربوي بتقنية تحليل الممارسات المهنية، مجلة رؤى تربوية، العددان 55-56، رام الله.
- نباري التباري (2016): كفايات التأهيل المهني للمدرس(ة) بين المرجعيات النظرية والتطبيق وفق منهاج التأهيل المهني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الطبعة الأولى، الدار العالمية للكتاب.
- قاموس ومعجم المعاني الإلكتروني https://www.almaany.com.

أهمية تأهيل مربي التعليم الأولي بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين كآلية لتجويد المنظومة التربوية

Effective Training of Primary School Teachers as a Basis for Quality Education

- **حاميد اعنيبر**: أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء – سطات فرع الجديدة المغرب.
Email : anaibarhamid@gmail .com
- **نادية الخلفي**: أستاذة مكونة بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء – سطات فرع الجديدة المغرب.

الملخص:

يعتبر التعليم الأولي الحجر الأساس في إصلاح منظومة التربية والتكوين وذلك لكونه رافدا مهما يؤهل الأطفال خلال مرحلة ما قبل المدرسي للانخراط التدريجي في التحصيل الدراسي، مما يستدعي الاهتمام بمجموعة من التدابير قصد تجويد العرض التربوي بهذا الطور من خلال تسليط الضوء على البرامج التعليمية وتكوين المربيات والمربيين وتفعيل أدوار هيئة المراقبة والتأطير والاهتمام بالتكوين المستمر.

شكلت التصورات والمخططات التي وضعتها الدولة أرضية خصبة لتفعيل وأجرأة تعميم التعليم الأولي في أفق 2027/2028 بدءا بالميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرورا بالمخطط الاستعجالي، ووصولا للرؤية الاستراتيجية للإصلاح، حتى تتماشى مع ما سطر ضمن أهدافها لنجاعتها في تحقيق رهانات التنمية المنشودة، حيث أن الإصلاح التربوي يمر لزوما عبر تأهيل الفاعلين التربويين والارتقاء بأدوارهم ومهامهم، وتحسين ظروف عملهم.

تشكل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لبنة أساسية في تأهيل وتكوين المربيات والمربيين عبر مسلك التعليم الأولي والابتدائي، الذي من شأنه إرساء دعائم إصلاح منظومة التربية الرامية إلى ضمان مبدأ الجودة وتكافؤ الفرص لجميع المتمدرسين منذ سن مبكر من خلال عدة تكوين تضم مجموعة مجزوءات ضمن هذا المسلك تهدف تجويد العرض التربوي وتجاوز الإكراهات التي يعاني منها التعليم الأولي.

الكلمات المفتاح: التعليم الأولي – الرؤية الإستراتيجية -المنظومة التربوية – هندسة التكوين – العدة البيداغوجية.

Abstract:

Primary education is the cornerstone of any educational reform. It is at that critical stage that children are prepared for their schooling later in life. This necessitates that more importance should be given to primary education through upgrading educational programs, training educators and enhancing their monitoring roles, and investing more in professional development. The successive educational plans put forth by the state, starting with the National Charter for Education and Training, through the Emergency Plan, and up to the latest Strategic Vision, have formed a fertile ground for the generalization of primary education by the year 2028. These strategies have been geared towards fulfilling common reform objectives focusing on enhancing teacher roles and improving their working conditions. The regional centers for education and training constitute an essential building block in the training of teachers thanks to their innovative courses of pre-primary and primary education, specifically aimed at ensuring quality education and equal opportunities for all learners from an early age. The training courses include various relevant modules concerned with enhancing primary education and overcoming its past setbacks.

Key words: *Primary education - strategic vision - educational system – teacher education planning - pedagogical and didactic equipment*

تقديم:

تعتبر قضية تطوير التعليم الأولي والارتقاء بجودته من القضايا الملحة وطنيا نظرا لما تكتسيه من أهمية بالغة لا سيما أن الاستثمار في العنصر البشري يعد قاطرة للتنمية في كل مجتمع، والأداة الفاعلة لضمان تكافؤ الفرص وتحقيق مبدأ المساواة والإنصاف، وضرورة لمواكبة كافة التطورات التكنولوجية والثورة المعرفية التي يشهدها العالم.

لقد استأثر التعليم الأولي باهتمام الوزارة الوصية في العديد من برامجها بدءا من صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين بالإشارة إليه في العديد من مواده بهدف تعميمه وتطويره، ليأتي الدور على المخطط الاستعجالي الذي كان من بين أهم أهدافه استدراك التأخر الحاصل على مستوى تنفيذ البرامج المسطرة في الميثاق الوطني وتسريع وثيرة إنجاز المشاريع المتعثرة خاصة تلك المرتبطة بالتعليم الأولي باقتراح جملة من التدابير التي لها علاقة بالتأهيل والتكوين دون تحقق الأهداف المتوخاة.

شكلت الرؤية الاستراتيجية 2015/2030 دعوة صريحة لجعل التعليم الأولي إلزاميا كخارطة طريق لتعميمه في أفق 2027/2028 حتى يتماشى مع ما تم تسطيره، من خلال دمجه بشكل تدريجي في السلك الابتدائي بوضع إطار مرجعي منظم ومحدد الأهداف وإحداث مسلك خاص بالتعليم الأولي والابتدائي لتأهيل المربيات والمربيين وإرساء دعائم إصلاح منظومة التربية والارتقاء بجودة التعليم.

الإشكالية:

يعد التعليم الأولي حقا مكفولا لكل طفل، غير أن واقع هذا القطاع يوضح بالملموس اختلالات عديدة تحول دون تحقيق تربية مبكرة، وتؤدي إلى إقصاء أعداد مهمة من هذا الحق. نظرا لعدة اعتبارات يبقى أبرزها إشكالية تكوين وتأطير المربين والمربيات على مستوى المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، هنا يمكن طرح التساؤل التالي: **إلى أي حد يمكن اعتبار تأهيل المربين والمربيات آلية لتجويد المنظومة التربوية عموما والتعليم الأولي على وجه الخصوص؟**

فرضيات الدراسة:

تتعدد الفرضيات التي يمكن طرحها حول التعليم الأولي ودور المراكز الجهوية في تأهيل المربين والمربيات كآلية لتطوير المنظومة التعليمية وتطويرها، من هنا يمكن تسليط الضوء على بعضها:

-يشكل التعليم الأولي مرحلة حاسمة في الممارسة التربوية حيث تمكن المتعلم من اكتساب الكفايات اللازمة لمتابعة مسارة الدراسي في باقي الأسلاك التعليمية.

- يعد تكوين المربين والمربيات بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين عبر مسلك التعليم الأولي والابتدائي مرحلة ضرورية لإرساء الكفايات المهنية الضرورية لممارسة المهنة على الوجه الأكمل.

- تعدد المتدخلين في تدبير التعليم الأولي يحول دون قيام جهاز المراقبة والتأطير بالمهام المنوطة به.

- يؤثر حضور أو غياب التعليم الأولي في المسار التعليمي للطفل إما بشكل إيجابي أو سلبي.

- تشكل التصورات والمستجدات الهادفة إلى تجويد الحقل التربوي وثائق أساسية للارتقاء بالمنظومة لكن سوء تنزيلها بالشكل الصحيح يحول دون تحقيق الأهداف المتوخاة.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في رصد وتتبع الدور المحوري الذي يلعبه التعليم الأولي في تطوير المنظومة التربوية باعتباره قاعدة أساسية لكل نظام تعليمي ناجح، من خلال إعداد الأطفال بين 4-6 سنوات لانخراط الإيجابي في باقي الأسلاك التعليمية، لذلك شكل تناول هذا الموضوع فرصة للوقوف على مجموعة من العناصر المرتبطة بالتعليم الأولي، خاصة أهمية تأهيل المربيات والمربين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين كآلية لتجويد المنظومة التربوية، وكذا تعدد المتدخلين في التعليم الأولي، ودور جهاز المراقبة والتأطير في تتبع السير العادي للدراسة، وأهمية مخططات الدولة الرامية إلى إصلاح منظومة التربية والتكوين، بدءا من الميثاق الوطني للتربية والتكوين مرورا بالمخطط الاستعجال وصولا إلى الرؤية الاستراتيجية.

منهجية الدراسة:

فرضت طبيعة الموضوع اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لمقاربة واقع التعليم الأولي بالمغرب وتشخيص الحالة العامة، والوقوف على أبرز الاختلالات التي يشهدها القطاع سواء بالنسبة لتعدد المتدخلين في القطاع أو غياب التأهيل بالنسبة للمربين، وانعدام التأطير والمراقبة وتتبع السير العادي للدراسة، وكذا غياب التعميم بالنسبة للتعليم الأولي.

1-تصورات ومخططات الدولة للنهوض بالتعليم الأولي

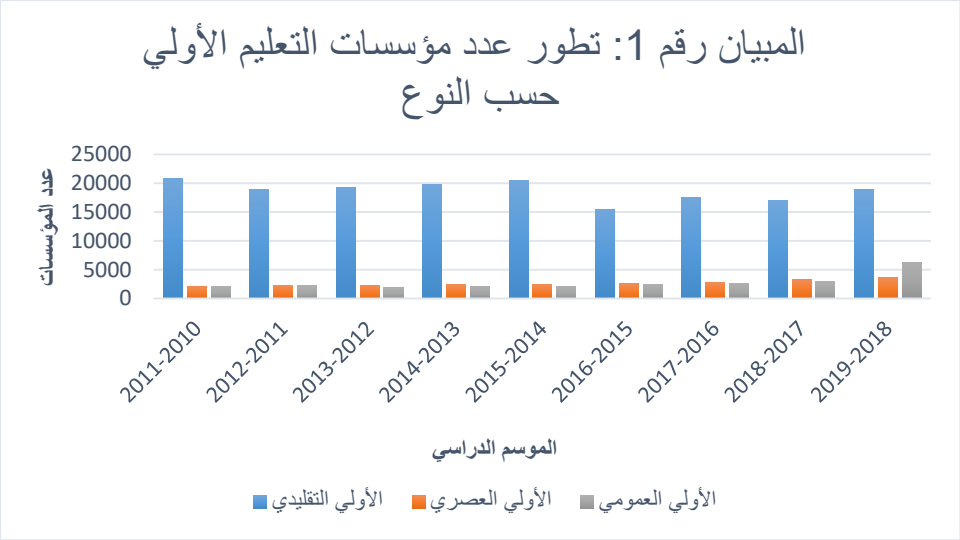
استأثر التعليم الأولي باهتمام بالغ في كل الخطابات الرسمية لإصلاح المنظومة منذ صدور الميثاق الوطني لمهن التربية والتكوين من خلال تخصيص مجموعة من المواد (171/92/62/60/24) التي تناولت الموضوع بهدف تعميم التعليم الأولي وتطويره في أفق 2004 دون تحقيق ذلك الهدف، ليأتي بعد ذلك المخطط الاستعجالي الذي كان من بين أهم أهدافه استدراك التأخر الحاصل على مستوى تعميم التعليم الأولى بتخصيص المشروع رقم 1 من أجل تأهيل القطاع والنهوض به وتجاوز التعثرات السابقة دون أن يبلغ بدوره الطموحات المتوخاة، ليأتي الدور على الرؤية الاستراتيجية للإصلاح2015/2030 والتي ركزت من خلال الرافعة 2 على إلزامية التعليم للدولة وللأسر معا ودمجه بشكل تدريجي في التعليم الابتدائي، الرامي إلى تحقيق مبدأ التعميم في أفق 2027/2028.

كل هذه التصورات والمستجدات التي جاءت بهذا الدولة من أجل النهوض بمنظومة التربية والتكوين عموما والتعليم الأولي على وجه الخصوص لم تفلح لحد الآن في تحقيق مبدأ التعميم، ليأتي الدور على المجلس الأعلى للتعليم من خلال تقريره حول "التعليم الأولي أساس بناء المدرسة المغربية الجديدة" ليضع اليد على مكامن الخلل ويحاول تشخيص واقع التعليم الأولي وإعطاء مجموعة من التوصيات التي من شأنها المساهمة في تطوير القطاع.

2- تشخيص و اقع التعليم الأولي بالمدرسة المغربية

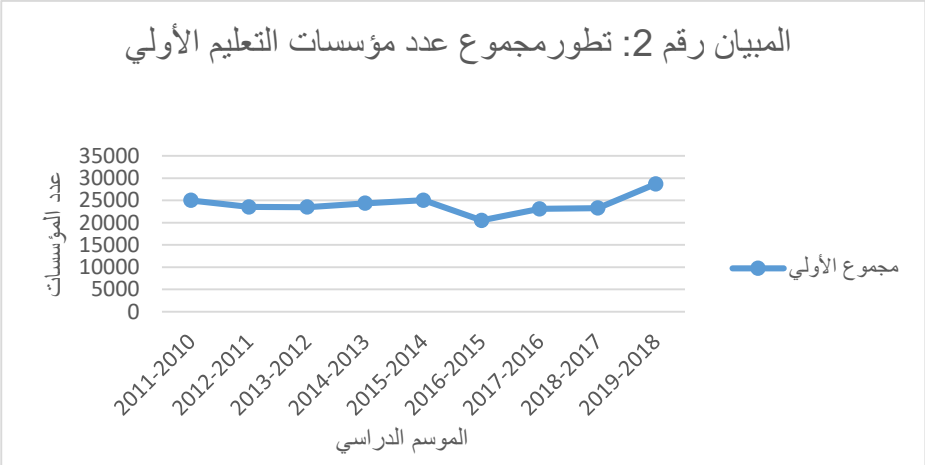
يشكل التعليم الأولي حلقة أساسية في سياق تجويد العرض التربوي وتطوير قدرات الطفل التواصلية واللغوية، لكن رغم ذلك فإن واقع التعليم الأولي بالمدارس العمومية خاصة بالوسط القروي ما زال دون المستوى المطلوب.

عند الرجوع إلى الوثائق والبرامج التربوية نجدها تتحدث عن أهمية التعليم الأولي وحاجيات الأطفال في هذه المرحلة من التعليم، غير أن الواقع يوضح بالملموس أن مطلب تعميم التعليم الأولي لا زال بعيد المنال نظرا لعدة اعتبارات مرتبطة بتنزيل المخططات على أرض الواقع، وكذا لإخلال الدولة بالتزاماتها تجاه العالم القروي، ولتداخل ما هو تربوي مع ما هو اجتماعي واقتصادي للأسر. ورغم المجهودات المبذولة فإن المسار الإصلاحي ما زال طويلا ويحتاج تضافر جهود كل الفاعلين من أجل النهوض بهذا القطاع.



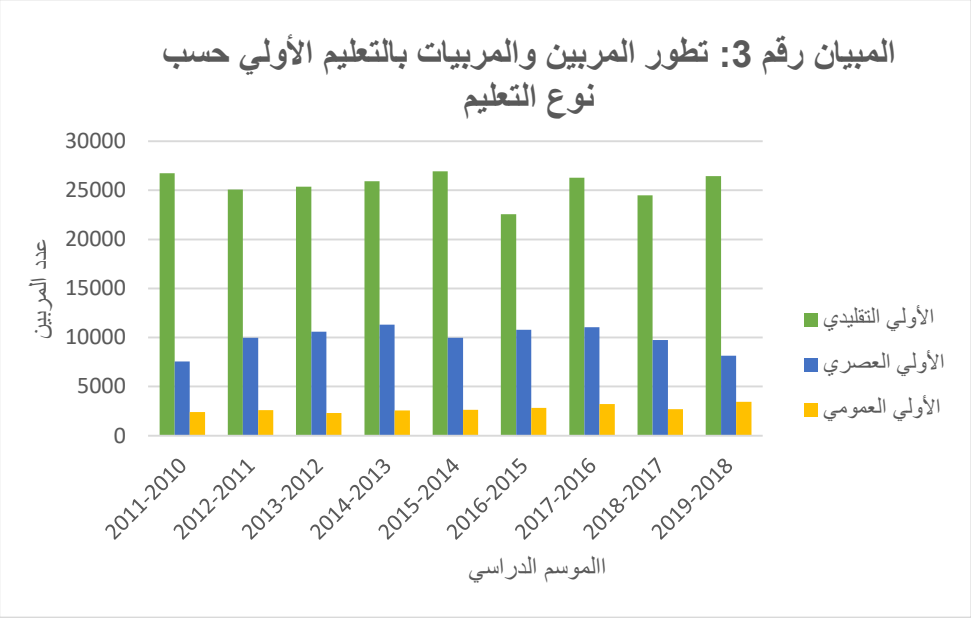
المصدر: موجز احصائيات التربية 2018/2019 وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي.

نلاحظ من خلال الرسم البياني أعلاه تنوع مؤسسات التعليم الأولي مع هيمنة واضحة للتعليم الأولي التقليدي الذي يعتمد على الكتاتيب القرآنية حيث وصلت خلال الموسم الدراسي 2018/2019 إلى 18882 منها 10884 بالمجال القروي، في حين وصل عدد مؤسسات الأولي العمومي إلى 6185 منها 4438 بالعالم القروي، بينما لم تتعد مؤسسات الأولي العصري 3654 منها 159 مؤسسة قروية. هذا التباين في مؤسسات التعليم الأولي يوضح تعدد المتدخلين في القطاع، فإلى جانب المؤسسات التابعة لوزارة التربية الوطنية نجد الكتاتيب القرآنية ورياض الأطفال خاضعين لوصاية وزارة الأوقاف أو بعض جمعيات المجتمع المدني.



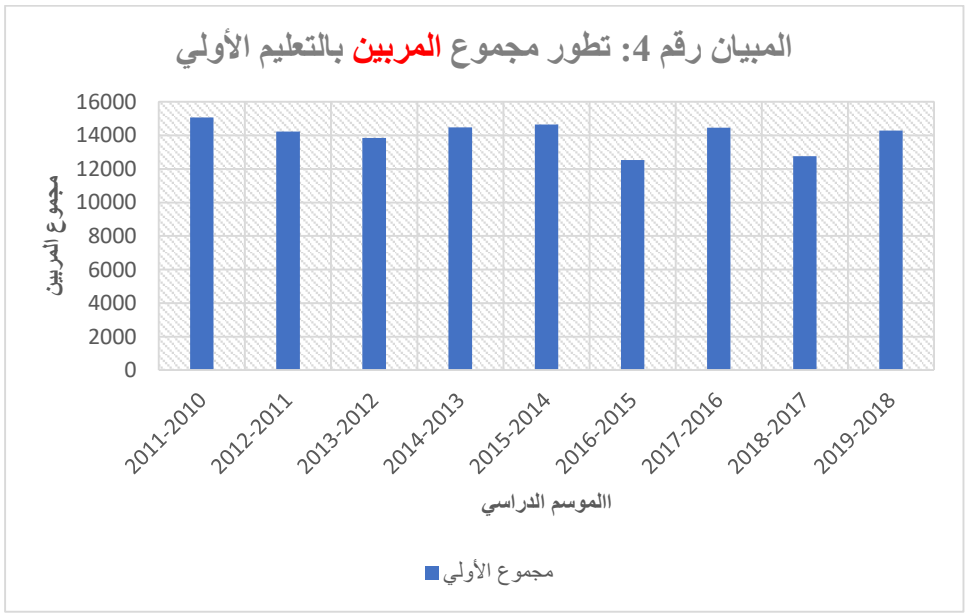
المصدر: موجز احصائيات التربية 2018/2019 وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي.

يتضح من خلال الرسم البياني رقم (2) أن التطور العام لمجموع مؤسسات التعليم الأولي على الصعيد الوطني يعرف تذبذبا واضحا، حيث انتقل عددها خلال الموسم الدراسي 2011/2010 من 24990 مؤسسة إلى20511مؤسسة خلال موسم 2015/2016 ليرتفع بعد ذلك خلال موسم 2018/2019 إلى 28721 مؤسسة، هذا التذبذب يوضح بالملموس أن قطاع التعليم الأولي يعيش عدم استقرار ويرجع ذلك إلى إغلاق بعض الكتاتيب القرآنية ورياض الأطفال وفتح أخرى.



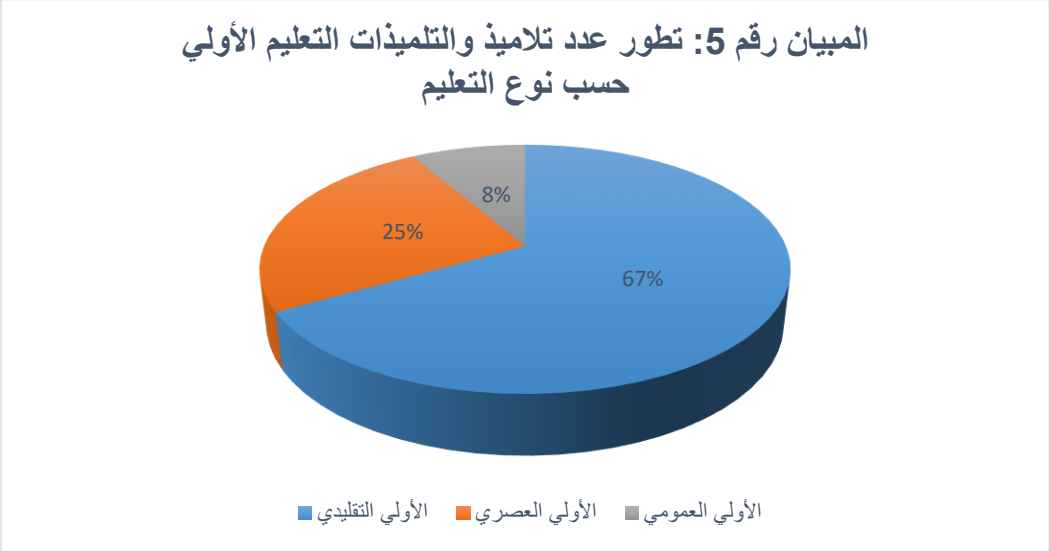
المصدر: موجز احصائيات التربية 2018/2019 وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي.

نلاحظ من خلال الرسم البياني أعلاه أن العدد الأكبر من المربين والمربيات يشتغل بالتعليم الأولي التقليدي، حيث وصل العدد خلال الموسم الدراسي 2018/2019 إلى 26461 مرب ومربية، في حين لم يتجاوز عددهم بالتعليم الأولي العصري والعمومي على التوالي 8143 و3454 مرب ومربية، هذه الأعداد توضح جليا هشاشة القطاع وتخبطه في العديد من المشاكل.



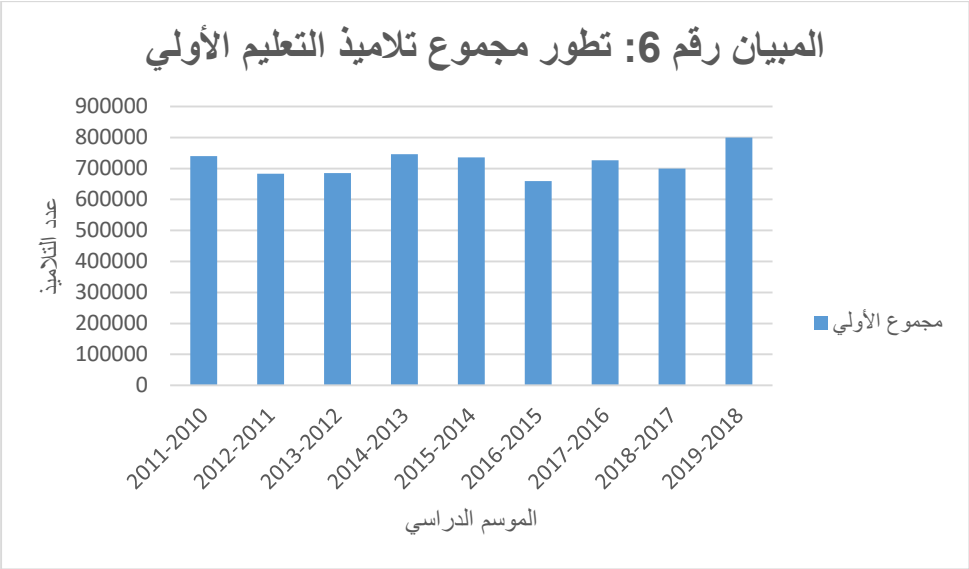
المصدر: موجز احصائيات التربية 2018/2019 وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي.

يتضح من خلال الرسم البياني رقم (4) أن تطور مجموع المربين والمربيات بالتعليم الأولي يشهد تذبذبا وعدم استقرار، حيث انتقل العدد خلال الموسم الدراسي 2010/2011 من 15063 إلى 12542 مرب ومربية خلال موسم 2015/2016، ثم ارتفع إلى 14297 مرب ومربية خلال موسم 2018/2019، يرجع هذا التذبذب إلى عدة عوامل مرتبطة بضعف وهزالة الوضعية المادية والإدارية للمربين والمربيات وبتوقف مشاريع التعليم الأولي نظرا لغياب التمويل.



المصدر: موجز احصائيات التربية 2018/2019 وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي.

يتبين من خلال المبيان أعلاه تطور عدد تلاميذ التعليم الأولي والذي يعرف هيمنة لتلاميذ الأولي التقليدي بنسبة تصل إلى 67%، في حين تصل نسبة الأولي العصري إلى 25%، بينما لا تتعدى نسبة الأولي العمومي 8%، هذا التباين في النسب يخلق نوعا من الاختلاف على مستوى الممارسة البيداغوجية والديداكتيكية على مستوى الممارسة الصفية، ويساهم في تكريس الفوارق بين المتعلمين نظرا البرامج.



المصدر: موجز احصائيات التربية 2018/2019 وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي.

يتضح من خلال المبيان رقم (6) أن تطور عدد تلاميذ التعليم الأولي يعرف عدم استقرار من سنة إلى أخرى حيث انتقل عدد التلاميذ والتلميذات من 740196 خلال الموسم الدراسي 2010/2011 إلى 658789 خلال موسم 2015/2016 تم إلى 799937 موسم 2018/2019، هذا التذبذب يساهم في عدم تحقق الأهداف المسطرة من طرف الدولة بتعميم التعليم الأولي على الصعيد الوطني خلال موسم2028/2027 ويجعلها تراوح مكانها دون أدنى تقدم ملموس.

3 العوامل المؤثرة على تطورقطاع التعليم الأولي

3-1 تعدد المتدخلين في تدبيرالتعليم الأولي

يعرف التعليم الأولي تعدد المتدخلين، حيث أكدت الدولة في مختلف محطات تدبير القطاع عن انخراط جميع الشركاء من قطاع عام وخاص ومجتمع مدني في تأهيل التعليم الأولي.

إلى جانب تعدد المتدخلين نجد تنوعا في المؤسسات المشرفة على هذا النوع من التعليم كالكتاتيب القرآنية ورياض الأطفال والتعليم الأولي التقليدي والعصري والعمومي والخصوصي، هذا الفسيفساء المؤسساتي من المتدخلين في تدبير القطاع يجعل مراقبته وتتبع السير العادي للدراسة ومواكبة المربيات والمربيين أمرا غاية في الصعوبة وغير ممكن.

يجب أن يخضع قطاع التعليم الأولي لوصاية وزارة التربية الوطنية سواء على مستوى التأطير البيداغوجي أو تأهيل المربيات والمربيين، وحتى على مستوى التتبع من خلال جهاز التأطير والمراقبة التربوية التي يتكلف بها مفتشو التعليم الابتدائي.

نظرا لأهمية التعليم ما قبل المدرسي في إرساء دعائم التلميذ الناجح بجعله فاعلا في الأنشطة التربوية والتعليمية وليس مجرد مستهلك لها، وذلك بالتركيز على ثلاثة أسس رئيسية هي التربية والتنشئة والوقاية[63]، هذا التصور لا يمكن تفعيله إلا بتنفيذ إلزامية التعليم الأولي وتعميمه ووضع منهاج وبرامج ووسائط تعليمية لهذا الغرض.

3-2 حضوروازن للتعليم الأولي التقليدي

يعد التعليم الأولي التقليدي الأكثر انتشار على الصعيد الوطني بنسبة تصل إلى 60.53% من الأطفال بين4 و5سنوات ويشكل التعليم العصري فقط 27.41%، في حين يشكل التعليم العمومي الذي تتكلف به الجمعيات نسبة 12.09% [64]. هذا التنوع في العرض التربوي يجعل الحديث عن الجودة وتكافؤ الفرص أمرا صعبا للغاية في ظل تعدد الفاعلين في القطاع، فالتعليم التقليدي يفتقر إلى البنيات والتجهيزات لاستقبال هذه الفئة من الأطفال وتلبية حاجياتهم، كما أن جل المربيين والمربيات بهذا النوع من التعليم يكون مستواهم التكويني متوسط إلى ضعيف لا يتعدى في أحسن الأحوال مستوى البكالوريا، مما ينعكس سلبا على الممارسة البيداغوجية عموما، وطرح السؤال حول الدور الذي يمكن أن تلعبه المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في تأهيل وتأطير المربيات والمربيين من خلال مسلك التعليم الأولي والابتدائي، كآلية فعالة لتجويد التعليم الأولي على اعتبار أن الدمج بينهما في سلك واحد من شأنه أن يضمن أقصى حد لتكافؤ فرص المتعلمين في مسيرتهم الدراسية، خاصة أن الطفل في مرحلة(4-6 سنوات) له خصوصيات تستوجب مجموعة من الكفايات المهنية من المربين والمربيات بهدف تنمية قدراته العقلية والوجدانية وتطوير تنشئته الاجتماعية وتنمية مهاراته الحس حركية.

---

[63] تقرير المجلس الأعلى حول التعليم يوليوز 2017 "التعليم الأولي أساس بناء المدرسة المغربية الجديدة.
[64] المصدر السابق

يشكل تكوين المربيات والمربيين أمرا ضروريا لا يمكن الاستغناء عنه في تنمية وتطوير التعليم الأولي، فالأمر يقتضي بذل مزيد من الجهود لتأهيل القطاع، فعدم استقرار المربين بالمهنة لأسباب متعددة منها ثبات الأجر والوضعية المهنية وغياب التكوين، كلها عوامل تحول دون تحقيق الأهداف المسطرة.

3-3 تعدد البرامج البيداغوجية الخاصة بالتعليم الأولي

في غياب برنامج موحد للممارسة البيداغوجية الخاصة بهذا الطور، وغياب إطار مرجعي يمكن أن يوحد بين كل أصناف التعليم الأولي، فإن الممارسة البيداغوجية يشوبها العديد من النواقص والفوارق بين المتعلمين والمتعلمات، على سبيل المثال تعتمد الكتاتيب القرآنية ممارسة بيداغوجية تستمد مرجعيتها من العلوم القرآنية واللغة العربية و أصول الدين دون التمييز بين الأطفال على مستوى السن، في حين تركز المدارس العصرية للتعليم الأولي على ممارسة بيداغوجية مرتبطة بكل مستجدات التربية والتكوين بهدف الاستجابة لحاجيات الأسر ورغباتهم، فضلا عن تنويع العرض التربوي لضمان استقطاب أكبر عدد ممكن من الأطفال بين 4 و6 سنوات، كما يتم التركيز على الجمع بين اللعب وتعلم القراءة والكتابة باللغتين العربية والفرنسية وأحيانا الإنجليزية .

هذا التفاوت بين الممارسة البيداغوجية التقليدية والعصرية يخلق نوعا من الاختلاف بين الأطفال على مستوى التعليم ما قبل المدرسي، ما من شأنه أن خلق فوارق واضحة في التكوين، ويمكن أن يتضح ذلك من خلال مسار المتعلم فيما بعد على مستوى سلك الابتدائي وأحيانا سلك الإعدادي والثانوي وحتى العالي، مما يجعل مبدأ الجودة وتكافؤ الفرص شعارات صعبة المنال خاصة مع هيمنة التعليم الأولي التقليدي. من الأكيد أن المفارقات بين التعليم الأولي التقليدي وباقي الأصناف لا يمكن أن تؤذي إلى نفس النتائج كما يبرزه الواقع بين بالملموس لكن هذه ليست بقاعدة عامة بل هناك استثناءات.

3-4 ضعف التأطيروالمر اقبة بالتعليم الأولي

يبلغ العدد الإجمالي لهيئة التأطير والمراقبة التربوية التابعة لوزارة التربية الوطنية 1641 مفتشا(ة)خلال حسب الموسم الدراسي 2018/2019 موزعين حسب الأسلاك كما يوضح الجدول:

الجدول رقم 1: تطور هيئة التأطير والمراقبة حسب الأسلاك التعليمية

أ) هيئة التأطيرحسب السلك	ب) 2018/2019	ت) 2017/2018	ث) نسبة التطور% مقارنة مع 2015/2016
ج) سلك الابتدائي	ح) 795	خ) 721	د) -10
ذ) سلك الثانوي الاعدادي والتأهيلي	ر) 846	ز) 879	س) -12.9

المصدر: وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي (2016/2017)

يتضح من خلال الجدول ضعف تطور هيئة المراقبة والتأطير بشكل عام، كما أنها في تراجع مستمر بالنسبة لكل الأسلاك التعليمية خاصة بالنسبة لسلك الابتدائي، مما يؤثر سلبا على التأطير والتتبع حيث لا يتعدى 795 مفتشا(ة) تربوي(ة)لعدد أساتذة وأستاذات هذا السلك الذي يناهز 134951 أستاذا وأستاذة دون احتساب مربي ومربيات التعليم الأولي الذين يجب أن يخضعوا بدورهم لتأطير هذا الجهاز. في ظل هذه الوضعية يصعب الحديث عن الجودة، إذ أن تتبع السير

العادي للدراسة أمر ضروري، لكن مع قلة عدد المفتشين التربويين وغياب التحفيز المادي والمعنوي يبقى قطاع التعليم الأولي يعيش نوع من الفوضى والعشوائية.

4- تكوين المربيين والمربيات بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين كآلية لتجويد التعليم الأولي

تشكل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لبنة أساسية في تكوين وتأهيل المربيات والمربين من خلال مسلك التعليم الأولي والابتدائي، الذي من شأنه إرساء دعائم إصلاح منظومة التربية الرامية إلى ضمان مبدأ تكافؤ الفرص لجميع المتمدرسين منذ سن مبكر، من خلال تكوين يضم مجموعة من المجزوءات ضمن عدة تكوين تراعي خصوصيات الأطفال بين 4-6 سنوات سواء على المستوى السيكولوجي والعقلي.

4-1 أهمية التكوين الحضوري بالمراكز الجهوية

يساهم التكوين الحضوري في إكساب المربيين والمربيات الكفايات المهنية الضرورية لمزاولة المهنة بشكل صحيح وفق ضوابط علمية تمكن من خلق تفتح لدى الأطفال على المستوى العقلي والبدني والوجداني، وتساهم في بناء شخصيتهم كما تحقق استقلاليتهم وتنشئتهم الاجتماعية وذلك من خلال:

- تنمية القيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية الأساسية.
- تنمية مهاراتهم الحس حركية والمكانية والزمانية والرمزية والتخيلية والتعبيرية.
- التمرن على الأنشطة العلمية والفنية.
- تعلم الأنشطة التحضيرية للقراءة والكتابة من خلال إتقان التعبير الشفوي[65].

لتحقيق هذه الغايات لابد من التمكن من المعارف الوظيفية المرتبطة بخصوصيات التعليم الأولي من تخطيط وتدبير وتقويم مختلف الوضعيات التعلمية المرتبطة بهذا المستوى الدراسي.

4-2 الضوابط البيداغوجية الموجهة للوضعيات التكوينية

تشكل الضوابط البيداغوجية إطارا أساسيا لتجديد مجال تكوين المربين من خلال تحديد الكفايات المستهدفة ومواصفات المتعلم بالتعليم الأولي.

ش) الكفايات المستهدفة من تكوين المربيين والمربيات

تتعدد الكفايات المستهدفة المرتبطة بالتعليم الأولي لكن يمكن حصرها فيما يلي:

- ✓ يمكن تصريف أهداف التكوين إلى معارف، معارف الفعل، معارف الكينونة.
- ✓ كل وضعية تكوينية تتضمن نشاطا أو أكثر.
- ✓ المعينات الديداكتيكية والأسناد تتناسب والأنشطة المقترحة.
- ✓ التقويم كإجراء لتحسين وتطوير إنتاجات الطلبة الأساتذة.

ب) مواصفات متعلم التعليم الأولي وفق الدليل البيداغوجي

[65] دليل التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين مسلك تأهيل أساتذة التعليم الأولي والابتدائي مجزوءة التعليم الأولي الوحدة المركزية لتكوين الأطر يوليوز 2012.

يتسم تلميذ التعليم الأولي بخصوصية تجعله في حاجة إلى تكوين خاص يراعي نموه العقلي والبدني، ومن مواصفات المتعلم خلال هذه المرحلة التعليمية نجد:

- التموقع في الزمان والمكان.
- استكمال المكتسبات وتأهيل المتعلم للمراحل التعليمية القادمة.
- الإعداد للقراءة والكتابة والتعبير.
- تمثيل قيم الجماعة والعيش الجماعي.
- تنشئة الطفل الاجتماعية أخلاقيا وسلوكيا وعقائديا.
- الاستئناس بالمعارف العلمية الأولية[66].

يهدف التكوين الحضوري على مستوى المراكز الجهوية إلى بناء مواقف إيجابية حول مرحلة التعليم الأولي لدى الأساتذة المتدربين وتمكينهم من الممارسة البيداغوجية والديداكتيكية الضرورية لتدبير الأنشطة التربوية بأقسام التعليم الأولي بشكل صحيح، وتأهيلهم لبناء وتدبير مشاريع تربوية خاصة بأقسام التعليم الأولي خلال الممارسة الصفية.

3-4 دور التكوين المستمر للمربين والمربيات في تطوير التعليم الأولي

يشكل التكوين المستمر آلية أساسية للانفتاح على مستجدات التربية والتكوين، وكذا وسيلة ناجعة لتجويد العرض التربوي من خلال دورات تكوينية يؤطرها أساتذة المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في إطار تكوين حضوري لإرساء دعائم الكفايات المهنية في شقها النظري، وتكليف هيئة التأطير والمراقبة الخاصة بسلك الابتدائي بتتبع ومواكبة الممارسة الصفية.

✓ عرض ومناقشة النتائج:

أولا: ضرورة أجرأة إلزامية التعليم الأولي

وذلك من خلال ضرورة ولوج كافة الأطفال ما بين 4-6 سنوات إلى التعليم الأولي وربطه بالتعليم الابتدائي، مع التزام الدولة بمجانية التعليم الأولي وتعميمه بالمجالين الحضري والقروي ضمانا لتكافؤ الفرص، حيث وقفنا من خلال هذه الدراسة عند مجموعة من الاختلالات بين المجالين.

ثانيا: تعدد المتدخلين في تدبير التعليم الأولي

تم الوقوف على جملة من المفارقات المتمثلة في تعدد المكلفين بتدبير قطاع التعليم الأولي بين جماعات محلية وجمعيات المجتمع المدني ووزارة التربية الوطنية ووزارة الشباب والرياضة والمبادر ة الوطنية للتنمية البشرية، هذا التعدد يطرح السؤال حول من الوصي على هذا القطاع؟ وكيف يمكن تتبعه؟

يساهم العدد الهائل من المتدخلين في تدبير التعليم الأولي في خلق فوارق واضحة على مستوى الممارسة البيداغوجية والديداكتيكية، وهذا ما تمت الإشارة إليه سلفا نظرا لغياب إطار مرجعي موحد بين كل هؤلاء المساهمين.

ثالثا: غياب التأطير والمر اقبة على مستوى مؤسسات التعليم الأولي

[66] المرجع السابق.

يشكل التتبع والمراقبة وسيلة ناجعة لتجويد العمل وتتبع السير العادي للدراسة، لكن تعدد المؤسسات الساهرة على تدبير قطاع التعليم الأولي يحول دون قيام السادة المفتشين بمهامهم، حيث إن وضعيتهم الإدارية تجعلهم خاضعين لوزارة التربية الوطنية وبالتالي ملزمين فقط بالمؤسسات الخاضعة لها، وهنا يطرح الإشكال حول السبل الكفيلة بتتبع ومراقبة المؤسسات الخاضعة لباقي المتدخلين.

رابعا: ضرورة تعميم تكوين المربين والمربيات بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين

تشكل تجربة تكوين المربين والمربيات بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وسيلة ناجعة لتطوير القطاع وإكسابهم الكفايات المهنية اللازمة لممارسة المهنة، إلا أن هذه التجربة محدودة، حيث إن مسلك التعليم الأولي والابتدائي يستقطب أعداد محددة من المربين والمربيات مقارنة مع الحجم الهائل من الحاجيات السنوية، كما أنها لا تغطي كل التراب الوطني مما ينتج عنه تفاوتات واضحة تتنافى ومبدأ الجودة وتكافؤ الفرص.

خامسا: الرفع من المستوى التعليمي للمربين والمربيات وتحسين وضعيتهم المادية والإدارية:

يعتبر المربي(ة) بهذا الطور محوريا نظرا للأدوار المنوطة به لدى يشكل مستواه الدراسي حجر زاوية في العملية التعليمية مما يقتضي تحسينه عبر فرض مواصفات جديدة للمربي (ة) لا تقل عن الإجازة، بالإضافة إلى تكوين في علوم التربية، مع ضرورة تحسين وضعيته المادية والإدارية، باعتبارهما عاملين حاسمين في ضمان تطور قطاع التعليم الأولي واستقراره.

✓ توصيات:

بناء على نتائج هذه الدراسة نوصي بما يلي:

- ✓ وضع برامج للتكوين على مستوى المراكز الجهوية من خلال تفعيل مسلك التعليم الأولي والابتدائي وجعله مسلكا فعالا يستقطب سنويا أعداد مهمة من المربيات والمربين قصد تأهيلهم للقيام بمهام التأطير في المدارس العمومية.
- ✓ ربط التعليم الأولي بالتعليم الابتدائي وجعله الزاميا على الصعيد الوطني.
- ✓ ضمان أكبر عدد ممكن من الفرقاء لتمويل هذا النوع من التعليم سواء القطاع العام أو الخاص، واعتبار التعليم الأولي رافعة أساسية لتطوير وإصلاح المنظومة التربوية وانخراط الجميع في هذا الورش الوطني.
- ✓ توحيد التعليم الأولي والتخفيف من عدد المتدخلين في تدبيره ضمانا لمبدأ الجودة وتكافؤ الفرص، وتفعيل جهاز المراقبة والتأطير التربوي وتحفيزه ماديا ومعنويا من أجل القيام بالدور المنوط به.
- ✓ التركيز على التكوين المستمر للمربيات والمربين بهدف ضمان الجودة في الممارسات البيداغوجية والانفتاح على كل مستجدات التربية والتكوين.
- ✓ إخضاع التعليم الأولي للوصاية المباشرة لوزارة التربية الوطنية سواء على مستوى تكوين المربين والمربيات أو تأطيرهم وكذا مراقبتهم وتتبع السير العادي للدروس، في حين توكل لباقي المتدخلين مهام التدبير والتسيير ضمانا لاستراتيجية التعميم والجودة.

- ✓ إدراج تكوين المربين والمربيات ضمن هندسة التكوين على مستوى المراكز الجهوية مع تخصيص مناصب لهم بشكل سنوي إسوة بباقي الأسلاك.

خاتمة:

تعتبر قضية تطوير التعليم الأولي والارتقاء به من القضايا الملحة وطنيا، نظرا لما تكتسيه من أهمية بالغة لا سيما أن الاستثمار في العنصر البشري يعد قاطرة للتنمية، فمن خلال مقاربة موضوع التعليم الأولي يتضح جليا أن الدولة بذلت وما زالت تبذل مجهودات كبيرة لكن تعميمه وتطويره أمر لم يتحقق بعد، فلا أحد يجادل في أهمية التعليم ودوره في تحقيق الإقلاع الاقتصادي والاجتماعي لبلادنا، لدى يستوجب تظافر جهود كل الفاعلين من قطاع عام وخاص ومجتمع مدني من أجل إرساء أسس إصلاح سليم.

المراجع:

- ✓ الجريدة الرسمية "النظام الأساسي للتعليم الأولي" الصادر بتاريخ 19 ماي 2000.
- ✓ الدليل البيداغوجي للتعليم الأولي وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي "مديرية المناهج " الرباط فبراير 2020.
- ✓ تقرير المجلس الأعلى حول التعليم "التعليم الأولي أساس بناء المدرسة المغربية الجديدة. يوليوز 2017
- ✓ دليل التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين مسلك تأهيل أساتذة التعليم الأولي والابتدائي مجزوءة التعليم الأولي الوحدة المركزية لتكوين الأطر يوليوز 2012.
- ✓ موجز إحصائيات التربية وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي 2018/2019.

مقررتدريس التاريخ بالسنة الثانية باكالوريا بين المحتوى والمنهج: دراسة تحليلية.

Programme d'histoire de deuxième année baccalauréat entre le contenu et la méthode : une étude analytique.

- الحسن ادوعزيز، أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي تخصص التاريخ والجغرافيا، باحث في قضايا التربية والتكوين، باحث في سلك الدكتوراه، مختبر المغرب والحوض الغربي للبحر الأبيض المتوسط التاريخ التراث والموارد، كلية الآداب والعلوم الإنسانية مراكش، المغرب.
- رشيد أيت فلاح، أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي تخصص التاريخ والجغرافيا، باحث في قضايا التربية والتكوين، مراكش، المغرب.
- مصطفى عاصيف، باحث في سلك الدكتوراه، مختبر المغرب والحوض الغربي للبحر الأبيض المتوسط التاريخ التراث والموارد، كلية الآداب والعلوم الإنسانية مراكش، المغرب.

الملخص:

تأتي المحاولة الموسومة بـ دراسة تحليلية للمقرر الدراسي المغربي الحالي لتدريس التاريخ بالسنة الثانية بكالوريا لعدة اعتبارات أساسية ذاتية وموضوعية .فعلى المستوى الذاتي نتوخى من خلال هذه الدراسة الاحتكاك بمقررات تدريس التاريخ في التعليم الثانوي، وتتبع التراكم الحاصل فيها على المستويين المعرفي والمنهجي، لأجل تقاسم المعطيات مع المهتمين والطلبة ممن هم مقبلون على خوض غمار تجربة التربية والتعليم .أما على المستوى الموضوعي فقد وقع اختيارنا على هذا المستوى بالذات(السنة الثانية بكالوريا)باعتباره مستوى إشهادي؛ نرى ضرورة الاطلاع على ما يروم تزويد ناشئتنا به من معارف تاريخية، ووسائل منهجية تخول لهم معرفة تاريخ حضارتهم المغربية الإسلامية، وتساعدهم على فهم مجالهم للمساهمة في تطويره... كما نصبو إلى المشاركة قدر الإمكان في النقاش الدائر حول تدريس مادة التاريخ بالمغرب في سياق الأسئلة والإشكاليات الديداكتيكية الراهنة.

الكلمات المفاتيح : تدريس _ مقرر_التاريخ _المحتوى_المنهج_دراسة

Résumé :

The attempt, marked by an analytical study of the current Moroccan history program in the second year of the baccalaureate, is accompanied by several fundamental subjective and objective considerations. On a subjective level, through this study we plan to approach history courses in secondary education, and to monitor their accumulation at the cognitive and methodological levels, in order to share the data with stakeholders and stakeholders. students who are about to embark on the educational experience. As for the objective level, we have chosen this particular level (the second year of the baccalaureate) as the diploma level. We see the need to become familiar with the historical knowledge intended to provide our young people, and the methodical means that allow them to know the history of their Moroccan Islamic civilization, and to help them understand their field to contribute to its development. ... We also aspire to participate, as much as possible, in the debate around the teaching of history in Morocco in the context of current educational issues and problems.

Key words : Teaching, Course, History, Curriculum Content, Study

تقديم:

لا شك أن قوة الدول تتحدد بما توافر لها من إمكانيات اقتصادية، وبعمق تجاربها السياسية والاجتماعية. ولا شك أن تلك القوة مبنية على ما يميز كل دولة عن أخرى من مجال طبيعي ورأسمال بشري...لكن الأكيد أن تلك القوة تنبع أيضا من العمق التاريخي لهذه الدول، ومدى تجذرها في الماضي الإنساني وبمدى عراقة وأصالة أنظمتها التعليمية وفي مدى اهتمام هذه الأنظمة بالمسألة التاريخية والثقافية، والتراثية الحضارية؛ على اعتبار أن التاريخ من المواد الحاملة لثقافة وحضارة وقيم الشعوب، ومن خلاله يمكن تتبع ملامح مجتمع من المجتمعات من أجل فهم الحاضر، واستشراف المستقبل.

ومن هذا المنطلق، تأتي محاولتنا هذه التي قررنا أن تكون دراسة تحليلية في المقرر الدراسي المغربي الحالي لتدريس التاريخ بالسنة الثانية بكالوريا؛ وذلك لاعتبارات أساسية ذاتية وموضوعية. فعلى المستوى الذاتي نتوخى من خلال هذه الدراسة الاحتكاك بمقررات تدريس التاريخ في التعليم الثانوي، وتتبع التراكم الحاصل فيها على المستويين المعرفي والمنهجي، لأجل تقاسم المعطيات مع المهتمين والطلبة ممن هم مقبلون على خوض غمار تجربة التربية والتعليم. أما على المستوى الموضوعي فقد وقع اختيارنا على هذا المستوى بالذات (السنة الثانية بكالوريا) باعتباره مستوى اشهاديا؛ نرى ضرورة الاطلاع على ما يروم تزويد ناشئتنا به من معارف تاريخية، ووسائل منهجية تخول لهم معرفة تاريخ حضارتهم المغربية الإسلامية، وتساعدهم على فهم مجالهم للمساهمة في تطويره...كما نصبو إلى المشاركة قدر الإمكان في النقاش الدائر حول تدريس مادة التاريخ بالمغرب في سياق الأسئلة والإشكاليات الديداكتيكية الراهنة. فإذا كانت المعارف التاريخية اليوم لم تعد موضع اشكال، بحكم التراكم المعرفي الذي حصل في هذا الميدان، وبحكم العولمة التاريخية في زمن أصبحت فيه السيطرة للثقافات والحضارات التي تستطيع فرض ذاتها، وأصبحت فيه المعايير الأساسية لتفوق المناهج في قدرتها على بناء الفهم من خلال النقاش ومواجهة الأفكار. ذلك أن المواطن/المتعلم لا يطور وجهة نظره ويُغنيها إلا إذا ما جعلها تواجه فكر الغير...فكيف استطاع المقرر المدرسي الحالي للتاريخ أن يُساير التطورات الحاصلة على مستوى المناهج التاريخية ؟ وما هي نوعية الطرائق والمحتويات والمقاربات الديداكتيكية التي اعتمدها لتقديم محتواه ومعارفه التاريخية/المدرسية ؟

إنها إشكالية أساسية وجوهرية جعلناها منطلقا أوليا لدراستنا هذه، وسنحاول الإحاطة بجوانبها، معتمدين في ذلك على مجموعة من المقالات والدراسات والمراجع الحديثة لبعض الباحثين الأكاديميين والمشتغلين بقطاع التربية والتكوين حول الموضوع، وعلى بعض المذكرات الرسمية والتوجيهات التربوية الصادرة عن الوزارة الوصية.

لمحة تاريخية حول ظهور المقرر المدرسي لتدريس التاريخ:

لعل تدريس مقرر التاريخ بهدف تبليغ غايات الدولة لم يظهر، حسب بعض الباحثين، إلا بدخول الحماية الفرنسية؛ إذ بدأ تدريس التاريخ العام، باللغة الفرنسية في المدارس الحديثة، بمقرر يشمل تاريخ

الإمبراطورية العثمانية، والمغرب في القرن السادس عشر، والاكتشافات الكبرى، والثورة الصناعية، والمغرب في عهد السعديين، ونشأة الدولة العلوية... وبدأ الطالب المغربي يطل شيئا فشيئا على الخارج كما بدأ يستوي لديه الفكر التاريخي على يد مدرسين كان أغلبهم خريجي مدرسة الحماية (الحسين جهادي أبا عمران، 2009). مع العلم أن التعليم الأصلي، وإن استمر على حاله ومناهجه، انفتح هو الآخر على تدريس التاريخ بأساتذة مسلمين، تحت عنوان الحضارة المغربية الإسلامية، وبمقرر كان يركز على الفتح الإسلامي والحضارة في عهد الأدارسة والمرابطين (الحسين جهادي أبا عمران، 2009) ذلك أن التعليم الفرنسي الحديث، إبان الحماية، كان قد وُضع في أعلى الهرم. فيما وضع التعليم الإسلامي الأهلي في أسفله... نظرا لما كان يُنتظر من مدارس الأعيان من إنتاج وإعادة إنتاج النخبة من أبناء العائلات الميسورة... وما كان على المدارس الابتدائية المهنية بالحواضر والبوادي أن تقوم به لإنتاج قوة العمل من أبناء المهمشين والمبعدين اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا وثقافيا (علوي علي 2003) .

والملاحظ أن التاريخ العام (الحديث) باللغة الفرنسية في التعليم الثانوي قد استمر إلى غاية ظهور المدرسة العليا للأساتذة سنة 1963، حيث ستظهر إلى الوجود بعض المقررات المعربة لتدريس التاريخ؛ تماشيا مع ظهور بعض المؤسسات الشرقية الفعالة التي كانت تستقطب الطلبة المغاربة، مثل المعهد العالي العراقي الذي بدأ في تعريب التاريخ والجغرافية والاقتصاد والتربية وعلم النفس (الحسين جهادي أبا عمران، 2009) ، ومسايرة للتصور الإصلاحي السائد آنذاك، حول المدرسة المغربية، والذي كان مستوحى من القومية العربية التي أثرت على محتويات البرامج والمناهج والكتب المدرسية المغربية، ولاسيما مسألة اللغة (مجموعة من الباحثين، تقرير الخمسينية) ، وهو ما سيظهر جليا في المقرر المعرب لأقسام البكالوريا بداية السبعينات. والذي رُصدت حوله مجموعة من الملاحظات يمكن إجمالها كالأتي:

1- مؤلفوه عرب شرقيون مما يبرز أن غايته هي التمكن من الفصحى..
2- ثقل برنامجه (49 درسا، ثم 47، ثم 33 للتاريخ وحده) بهدف شحن عقل التلميذ..
3- خلو طبعتيه الرابعة والخامسة من تاريخ الطبع، حتى لا يخضع للتقادم. كما أن طبعه تم بيروت مما يحيل على أن المشرق كان مصدرا لمقرراتنا التعليمية ..
4- تنازع "بيروت" و"بوردو" طبع المقررات، مما يعني توجههما للمغاربة (غياب مصادقة ووزارة التعليم)..
5- خلو هذا المقرر من النصوص التاريخية، مما جعله إنشاء أدبيا يخدم اللغة فحسب...

عدم تفريقه بين المراجع والمصادر المعتمدة، إضافة إلى كثرة أخطائه في أعلام المغرب، مما أدى الى تشويه حقيقة تاريخ المغرب وأعلامه. وتحدثه عن المغرب بعبارة "مراكش"، لا كدولة مستقلة مما انتفى معه ذكر المغرب بوزنه ودوره وثقله التاريخي... والخطأ في تاريخ إصدار الظهير البربري والجهة التي أصدرته عوض ربطه بتطبيق العرف المغربي ببعض مناطق البلاد... (الحسين جهادي أبا عمران، 2009).

1- الميلاد الرسمي للمقرر المغربي المعرب لتدريس التاريخ:

لقد كان مقرر"التاريخ القديم" للسنة الأولى ثانوي، طبعة 1971، الذي جاء في مرحلة لاحقة، يعتبر بداية الميلاد الرسمي للمقرر المغربي المعرب رسميا لعدة اعتبارات ومواصفات، منها:

_ أنه نُشر تحت عنوان: "وزارة الثقافة والتعليم العالي" ...

_ أساتذته جامعيون مغاربة...

- نشر بدار الثقافة بالدار البيضاء...

- وسلامته من حيث الشكل والمضمون، ومن حيث اللغة والمادة التاريخية.

لكن هذا المقرر سُرعان ما تم جمعه من الثانويات، بعد رفع دعوى ضده من طرف أحد المواطنين الفاسيين بمبرر ورود عبارة فيه تهدد عقيدة ابنته (الحسين جهادي أبا عمران، 2009). وهو مبرر آخر يبين موقف "أصحاب اللطيف" والنخبة الفاسية بالخصوص من كل تطور. ورأيهم المحسوم مسبقا من كل تغيير على أساس أن خطر الخيانة والتواطؤ مع المستعمر يتهدد المغاربة دائما (بودهان محمد، 2012) . ليدخل مقرر تدريس التاريخ مرحلة من التيه والجمود في إطار السياق العام الذي ميز النظام التعليمي على العموم إبان فترة الثمانينات بالخصوص، وبالموازاة مع سياسة التقويم الهيكلي التي أرخت بثقلها على كافة مجالات الحياة اقتصاديا، سياسيا، اجتماعيا وثقافيا. فإذا استطاعت المدرسة المغربية خلال هذه الفترة تحقيق مطلب مغربة أجهزتها وأطرها، خاصة على مستوى التعليم الثانوي (الجابري محمد عابد، 2003) ؛ فإن مجموعة من الرهانات والأسئلة المؤرقة كانت قد بدأت تُطرح بحدة، بخصوص مسار النظام التعليمي، في ظل الانسياق لتوجيهات صندوق النقد الدولي التي ضيقت من فرص التوظيف والتشغيل وتزامنا مع امتلاء إدارة الدولة ومناصبها بالخريجين (الجابري محمد عابد، 2003)، وتدفق الفائض منهم لتغذية النسب المتنامية للبطالة... ليصبح التعليم مجرد قطاع غير منتج، يجب إصلاحه واعادة النظر في غاياته وأهدافه، من جديد، بالبحث عن سبل ادماجه في المجتمع، وجعله يساير تغيراته وتطلعاته. وهذا مطلب لم يتحقق سوى مع أواخر العقد الأخير من القرن الماضي؛ خصوصا، مع بلورة ما سيُسمى بـ"الميثاق الوطني للتربية والتكوين".

لقد كان للإصلاح الأخير الذي تمت بلورته في "الميثاق الوطني للتربية التكوين" سنة 1999، على الأقل، ميزتين ايجابيتين. فقد تمكن، من جهة، من تجميع كافة القوى الحية للبلاد وتعبئتها حول مرجعية شمولية، وحول خيارات استراتيجية أقل غموضا وأكثر واقعية. كما أنه، من جهة ثانية، مكن من جعل النقاش السياسي حول المسألة التربوية متجاوزا للأهواء، ومُبتعدا عن خطاب الأزمة الذي كان يميزه في الفترات السابقة (مجموعة من الباحثين، تقرير الخمسينية) . وفي هذا السياق تمت مراجعة المناهج والبرامج

والمقررات الدراسية وضمنها مقررات تدريس التاريخ؛ ليظهر مقرر التاريخ لسنة 2004 الذي حمل معه تطورا ملموسا، مقارنة مع سابقيه، يمكن إجمال معالمه كالآتي:

- التقليص النسبي لعدد دروسه من 25 درسا سنة 1971، إلى 12 درسا. ليتساوى مقرر التاريخ مع الجغرافيا من حيث عدد الدروس، مع ظهور حصة التربية على المواطنة بالمقرر الجديد وإسنادها لمدرس الاجتماعيات.

- ترسيم كلمات مثل " أمازيغ" و"الممالك الأمازيغية"، و"يوبا" كدليل على بداية الوعي بالذات في مقرر 2004. عكس الكلمات المنفرة والعناوين التي كانت تثير التساؤلات وتصدم المتعلم وتنفره من اعتزازه بوطنه كـ" البربر" و"سكان شمال إفريقيا من الشرق" (بهدف توجيه الفكر المغربي) كما كان الحال في مقرر 1971.

- توازن الاستشهاد بالنصوص المقدسة في مقرر 2004: نصان من القرآن، ونصان من الإنجيل، ومثلهما من التوراة. عكس مقرر 1971، الذي ركز على القرآن (6 نصوص) والإنجيل (نصان) مقابل إهمال التوراة مما يفسر الانفتاح الإيجابي لهذا المقرر... (الحسين جهادي أبا عمران، 2009).

إلا أن الملاحظ أن هذا التطور، وإن كان ايجابيا على مستوى بداية الاعتراف بالذات والتصالح مع الهوية المغربية. فإنه لا يزال يربط المجال المغربي بالحضارات الأجنبية... وكأن المنطقة كانت خالية من أي تقدم حضاري؛ حيث نجد مقرر مادة الاجتماعيات للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي طبعة 2007، لا يزال يكرس هذه النظرة.. ويُقدم تاريخ المغرب القديم من خلال درسين بعنوانين جاءا كالأتي:"الفنيقيون والقرطاجيون"، و"الممالك الأمازيغية ومقاومة الرومان"، فنجد الدرس الأول يُركز على المنطقة كمجال لم يعرف الحضارة إلا بقدوم القرطاجيين بتأثيراتهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية... فيما يُركز الدرس الثاني على الاحتلال الروماني للمغرب وشمال إفريقيا، إذ لا يشير إلى السكان المحليين إلا من خلال بعض الملوك الأمازيغ في إطار مقاومتهم لهذا الاحتلال من خلال ثورات الممالك الأمازيغية (مقرر " في رحاب الإجتماعيات"، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي: 2007). مما يفسر الاستمرار النسبي في توجيه فكر المغاربة بالتأكيد أن المنطقة لم تعرف سوى الحروب والصراعات قبل مجيء الإسلام، وعلى أن هذه البلاد اكتفت في تاريخها القديم بما جاء به الأجانب فقط، وبما هو وارد من الحضارات الأخرى (أُعشي مصطفى، 2009)

ولعل من حسنات الميثاق الوطني للتربية والتكوين، أنه خصص الدعامة السابعة منه لمراجعة البرامج والمناهج والكتب المدرسية والوسائط التعليمية؛ حيث تنص المادة 107 أن "تقوم سلطات التربية والتكوين بتنظيم عملية مراجعة البرامج والمناهج بتنسيق وتشاور وتعاون مع كل الشركاء التربويين والاقتصاديين والاجتماعيين (...) وتقوم اللجنة بتنظيم رصد تربوي يقظ من أجل مراقبة التجارب الدولية في مجال البرامج وتحليلها وتقويمها واستلهامها لكل غاية مفيدة" (الدعامة السابعة من الميثاق الوطني للتربية والتكوين المادة 107) . وهو بالفعل ما تحقق، خلال العشرية الأولى من الإصلاح إذ ظهر تحسن ملحوظ في المقررات

التعليمية والمدرسية عامة، ومقررات تدريس التاريخ خصوصا، سواء على مستوى الكيف أو المضمون. فإلى أي حد استطاعت المؤلفات المدرسية للتاريخ تحسين عرضها التربوي لهذه المادة على مستوى المضمون والوسائل؟ وإلى أي حد حاولت استلهام التجارب الدولية، ومواكبة تراكم البحث الأكاديمي حول المعرفة التاريخية خاصة فيما يتعلق بالمنهج وبالإشكال التاريخي؟

إنها أسئلة وأخرى سنحاول الإجابة عنها من خلال المحور الثاني من هذه الدراسة محاولين مقاربتها من خلال دراسة تحليلية للمقرر الحالي لتدريس تاريخ المغرب بالسنة الثانية بكالوريا: "الجديد في التاريخ" (الجديد في التاريخ، مقرر تدريس مادة التاريخ بالسنة الثانية بكالوريا، 2013).

محتوى "مقرر الجديد في التاريخ"

إن تحليل محتوى مقرر التاريخ للسنة الثانية باكالوريا سيمكننا من تعرف السمات الخاصة بهذا المحتوى و أبعاده ومكوناته والاتجاهات السائدة فيه انطلاقا من البحث في ماهية الموضوعات المتناولة وتصنيفها بحسب نوعية مجالات التاريخ المطروحة للدراسة.

فبتفحصنا لمختلف المواضيع المتناولة تبين أنها تهدف في مجملها إلى وضع المتعلم ضمن سياق تاريخي دولي وإقليمي ومحلي يعالج الأحداث والوقائع خلال الفترتين المعاصرة والراهنة غير أن أغلبها إن لم نقل كلها تندرج ضمن مجال التاريخ السياسي حيث سنجد أن هذا المجال قد نال حصة الأسد في جملة المواضيع المدروسة في حين أن ما خصص لما هو اقتصادي واجتماعي يبقى قليلا ليس من حيث القضايا التي تم تناولها وحسب، ولكن كذلك من حيث طبيعة الوثائق التعبيرية التي استُعملت كدعامات ديداكتيكية لوضع المتعلم في سيرورة اكتساب المعارف التاريخية. أما فيما يخص المواضيع ذات الطابع الثقافي والديني، فهي مغيبة تماما عن المجالات التي تمت معالجتها، وهو ما يوضحه الجدول التالي :

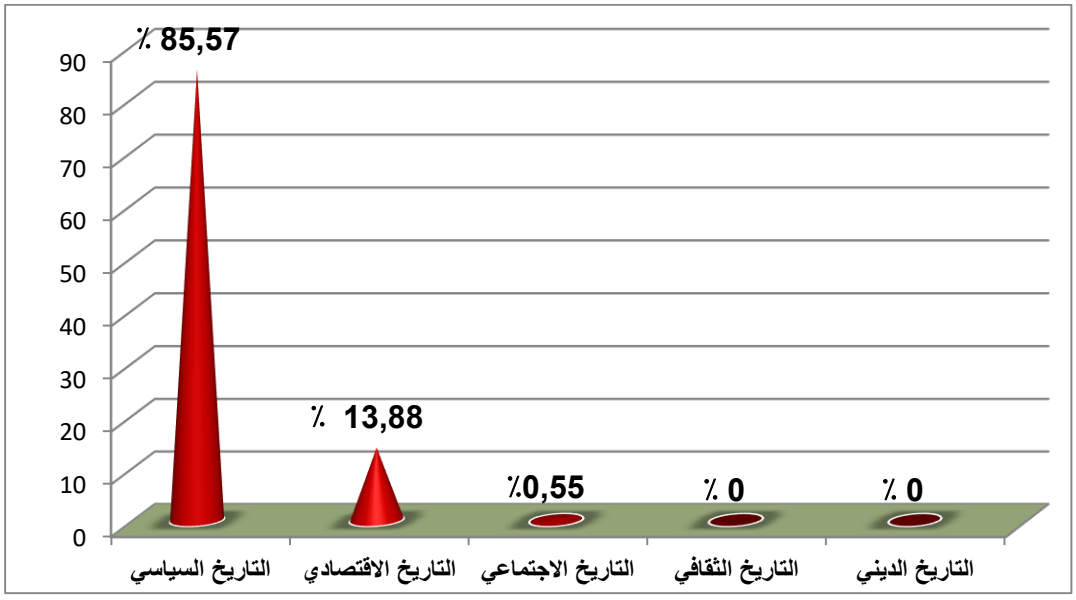
المواضيع	تصنيفها				
	تاريخ سياسي	تاريخ اقتصادي	تاريخ اجتماعي	تاريخ ثقافي	تاريخ ديني
العالم غداة الحرب العالمية الأولى	☑	☑			
الثورة الروسية و أزمات الديمقراطيات الليبرالية	☑		☑		
أزمة العالم الرأسمالي الكبرى لسنة 1929	☑	☑			
الحرب العالمية الثانية 1939-1945	☑	☑			
المغرب تحت نظام الحماية	☑				
المغرب الاستغلال الاستعماري للمغرب في عهد الحماية	☑				

سقوط الإمبراطورية العثمانية وتوغل الاستعمار بالمشرق العربي	☑				
القضية الفلسطينية جذور القضية ، وأشكال التمركز الصهيوني	☑				
الوضع الدولي لطنجة في عهد الحماية	☑				
نظام القطبية الثنائية و الحرب الباردة	☑				
تصفية الاستعمار و بروز العالم الثالث	☑				
النظام العالمي الجديد والقطبية الجديدة	☑	☑			
المغرب الكفاح من أجل الاستقلال واستكمال الوحدة الترابية	☑				
الحركات الاستقلالية بالجزائر وتونس وليبيا	☑				
الحركات الاستقلالية بالمشرق العربي	☑				
القضية الفلسطينية والصراع العربي الإسرائيلي	☑				
المجموع	16	4	1	0	0

انطلاقا من المعطيات الواردة في هذا الجدول يمكن لنا الخروج بعدة ملاحظات أولها أن من العناوين ما قد يحيل على الفهم بأن طبيعة الموضوع ذات أبعاد متعددة تجمع بين ما هو سياسي واجتماعي واقتصادي، غير أنه وبتفحص الكتاب المدرسي نصطدم بغلبة الاتجاه السياسي على باقي المضامين الأخرى.

أكثر من ذلك نسجل ملاحظة ثانية تتعلق بنوعية المواضيع ومجالاتها، سواء من الناحية الدولية أو الإقليمية أو المحلية، وفي هذا الاتجاه يبدو أن الحيز الذي خصص للقضايا المحلية والإقليمية أقل بكثير من الموضوعات ذات الطابع الدولي.

ولتحليل هذه الملاحظات وتوظيفها في إطار المستجدات التي عرفتها المناهج التاريخية قمنا بتحويل الجدول أعلاه إلى نسب مئوية حسب المبيان التالي:



يبدو من خلال ما ورد في المبيان من معطيات، أن محتويات مقرر التاريخ بالثانوي التأهيلي لازالت تركن إلى المناهج التاريخية التي تعتمد على سرد الأحداث، والوقائع السياسية، وهو ما صنفه مهندسو مدرسة الحوليات ضمن الزمن الفردي، الذي يوافق تاريخا تقليديا يستند إلى الحدث، أي الحدث السياسي والعسكري والدبلوماسي. فهو عبارة عن واجهة يتخفى وراءها الدور الحقيقي للتاريخ الذي تدور أحداثه في الكواليس، وفي البنى الخفية التي يتوجب الكشف عنها وتحليلها وتفسيرها (جاك لوغوف، 2007)، فالتاريخ اليوم تحول من البحث في الحاكمين إلى البحث في المحكومين، وأساليب معاشهم وطبائعهم وأحاسيسهم، من البحث في البلاط إلى البحث في البوادي و المدن، من البحث في الأدبيات إلى البحث في العقليات، من البحث في الاستثنائي إلى البحث في النمطي، من البحث في قضايا الشأن العام إلى البحث في الحياة اليومية (جاك لوغوف 2007).

إن مؤلفي مقرر التاريخ يبدو أنهم لا زالوا موقنين أن التاريخ الذي يجب أن يدرس للتلاميذ المغاربة هو التاريخ المرتبط بالصراعات السياسية والحروب، متناسين أن التطورات السياسية والمعرفية، في منتصف القرن العشرين، خلقت نزعة تشكيكية في القيم كان لها كبير الأثر في فَعْفَعَةِ يقين المثقفين حول منحى التاريخ. ولذلك بدأ يتقلص اهتمام المؤرخين بالتاريخ السياسي. ومن جهة ثانية كان للإثنولوجيا مفعول كبير على التاريخ عبر توجيه اهتمامه نحو الثوابت السوسيو- ثقافية في المجتمعات من موروثات وتقاليد وطقوس ومعتقدات وأنساق القيم (حبيدة محمد، شتنبر 2008). لكن هذا كله مع الأسف نجده غائبا أو مُغيبا عن ثنايا مقرر التاريخ للسنة الثانية باكالوريا، والأكثر من ذلك لمسنا تغافلا متعمدا عن الفترات الحالكة من تاريخنا (الكفاح من أجل الاستقلال نموذجا)، فليس ثمة محاولة لفهمها من الداخل بل مازلنا دائما نحمل مسؤولية ضعفنا التاريخي ووضعنا الراهن للأجنبي، ونعلل ذلك (...) بالاستعمار وبالامبريالية وغيرها من أشكال الهيمنة (جاك لوغوف، 2007). (الاستغلال الاستعماري ، نظام القطبية...)، وهذا ما سجلناه في الملاحظة الثانية حول القضايا الدولية و الإقليمية و المحلية المتناولة في المقرر.

ومن جهة أخرى، فإن تناول المواضيع الإقليمي داخل المقرر تم بشكل تجزيئي وهو ما يخالف المنظور العام لتاريخ المنطقة، منطقة شمال إفريقيا، ذلك أن تاريخ شمال إفريقيا يجب أن يدرس في شموليته على اعتبار الوحدة التي جمعت شعوب هذه المنطقة لم تكن وليدة القرن العشرين بل عرفت المنطقة المقاومة منذ التاريخ القديم مع الأطماع القرطاجية والرومانية، كما استمرت مع حلول الإسلام وبروزه على مسرح الأحداث..، مما يفيد بأن التفكير الجمعي لشعوب المنطقة كان يرفض كل تدخل أجنبي. إلا أننا للأسف الشديد نرى مقرراتنا تكرس نظرة تجزيئية لا على مستوى هذا الموضوع فقط بل على جميع المستويات والأصعدة متمادية فيما تركه المستعمر من مناهج ورؤى تكرس التقسيم والتشتيت والتفتيت وصنع الحدود الوهمية. فتاريخ المنطقة يجب أن ننظر إليه في عمقه التاريخي، وفي نمط الثقافة التي لازالت سائدة في أفراح الناس وأتراحهم، وطرق تعبيرهم في عاداتهم وتقاليدهم، في لغتهم وإنتاجاتهم..، إنها ثقافة وتاريخ المغرب الكبير على حد تعبير المفكر والفيلسوف المغاربي محمد أركون.

ولتوضيح هذه الأفكار سنقوم بتحليل محتوى درس:

2- " المغرب الكفاح من أجل الاستقلال واستكمال الوحدة الترابية"

يبدو من النظرة الأولى لعنوان الموضوع أنه يتضمن كلمة "**كفاح**"، وفي هذا الاتجاه سنحاول أن نفترض جدلا أن مفهوم الكفاح جاء في العنوان بدلالة رمزية ذات أبعاد واتجاهات قيمية مختلفة تتوخى توجيه عناية المتعلم إلى كل ما يمكن أن يكون وسيلة لمحاربة الاستعمار، وبالتالي فمفهوم الكفاح هنا سيعني بالإضافة إلى العمل السياسي والدبلوماسي وحمل البندقية لمواجهة المستعمر، الأشكال الأخرى للمقاومة كالأغنية الشعبية لاستنهاض الشعب وتحريك العزائم والروح الوطنية، كذلك الشعر والشعارات والكاريكاتورات والرسوم والكتابات على الحيطان...إلى غير ذلك من الوسائل التي تدخل في باب الكفاح. لكن هل الوثائق المعتمدة في مقرر الجديد في التاريخ تحيل على هذه الرموز؟ طبعا لا!

أكثر من ذلك هل تعرض الموضوع لأبطال المقاومة الحقيقيين والفعليين الذين حملوا السلاح للدفاع عن الوطن وتراثه وثرواته؟. إن هذا الموضوع، شأنه في ذلك شأن باقي المواضيع المحلية داخل المقرر الدراسي، يسعى إلى تكريس ثقافة النسيان L'oubli، سواء الفردية أو الجماعية، هذه الثقافة التي عملت، بل وأصرت، جهات ومؤسسات على تكريسها وترسيخها باختزال تاريخ المقاومة المسلحة المغربية في أشخاص منحوا لأنفسهم صفة قادة الحركة الوطنية، الذين أنزلوا أنفسهم منزلة الورثة الشرعيين لغنائم حرب لم يخضها عدد منهم (العمراني للا صفية،2012).

فمن الواجب إذن، على البحث التاريخي عامة، ومقررات تدريس التاريخ على الخصوص، إعادة الاعتبار لآلاف المقاومين المعلومين والمجهولين الذين قاوموا وجاهدوا واستشهدوا في ساحات المعارك ونسي التاريخ أسماءهم ولم تجد لها طريقا إلى الحياة العامة وإلى الذاكرة الجماعية (العمراني للا صفية 2012).

إن تفسير هذا التهميش يجد مبرراته في تجنب أغلب المؤرخين الخوض في بعض المواضيع التي تبدو حساسة، والاكتفاء بالتاريخ السطحي التبسيطي الذي يتوقف عند سطح الأحداث (جاك لوغوف، 2007).

كما أنه لا يصح بأي حال من الأحوال، الفصل بين المقاومة المسلحة والعمل السياسي بجعل هذه الأخيرة هي الوسيلة التي حصل بموجبها المغرب على الاستقلال، ألم يعمل الكفاح المسلح على تقويض دعائم الاستعمار وقلب الموازين لصالح الدبلوماسية المغربية؟. إن ذلك الفصل التعسفي بين المقاومة المسلحة والكفاح السياسي للحركة الوطنية، هو فصل غير مفهوم ما دام أن المقاومة استمرت حتى بعد تقديم وثيقة الاستقلال مع تنظيمات سرية مسلحة أبطالها طالهم النسيان ولم تذكر أسماؤهم في كتب التاريخ (ابراهيم الروداني، مجلة زمان نسخة فرنسية،2013).

إن الكل يتحدث مفاخرا بقول ابن خلدون بأن التاريخ عبرة، ولكن كيف يمكن الاعتبار من الماضي إذا توقفنا عند الإيجابي منه فقط؟

فالمطلوب اليوم وبإلحاح شديد أن يتصالح المغاربة مع ماضيهم لبناء مواطنة حقيقية والكف عن طرح التساؤل الذي يؤرق الجميع، باحثين ومهتمين وعامة الشعب، والمتعلق أساسا بالكشف عن كل

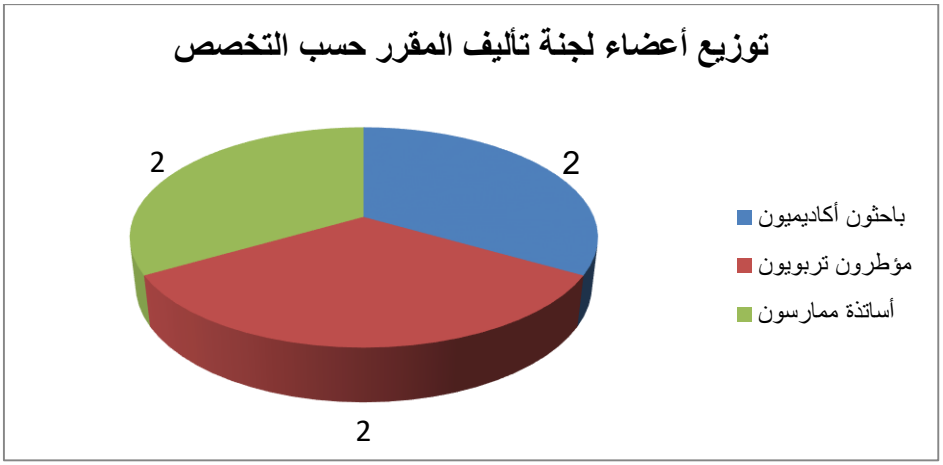
الوثائق التي لها صلة بتاريخنا وخاصة التاريخ المعاصر؛ أي الأرشيف الذي يساعد على المصالحة مع (ابراهيم الروداني، مجلة زمان نسخة فرنسية،2013).

المنهج في مقرر"الجديد في التاريخ"

- لجنة تأليف المقرر المدرسي:

لقد جاء هذا المقرر (الجديد في التاريخ) كثمرة لمجهودات السلطات التربوية المشرفة على انتاج الكتب المدرسية، وفي إطار المنافسة التي أطلقتها الوزارة بين المؤلفين والناشرين قصد تنويع المراجع المدرسية وتعددها، وفق دفاتر تحملات دقيقة. وهو مؤلف مصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية، طُبع سنة 2013 بمطبعة المعارف الجديدة بالرباط.

وأول ما يثير الانتباه في هذا المقرر، هو أن مؤلفيه مغاربة تتوزع اختصاصاتهم بين مجالات البحث الأكاديمي (التعليم العالي)، والتأطير التربوي (مفتشون تربويون للتعليم الثانوي)، وأساتذة يمارسون التدريس داخل الفصول الدراسية (أساتذة التعليم الثانوي)، كما يظهر ذلك من خلال جدول لجنة التأليف، المثبت على غلاف المقرر؛ والذي يُمكن توضيحه وفق المبيان الآتي:



فمن خلال هذا المبيان يُلاحظ انفتاح هذا المقرر، بشكل متساو ومتكافئ، على كافة التخصصات المتدخلة في بناء المعرفة المدرسية سواء من له علاقة مباشرة بالعملية التعليمية- التعلمية في جانبها التطبيقي كالأساتذة، أو في جانبها النظري التأطيري (هياة التأطير التربوي)؛ أو المتدخلين غير المباشرين في العملية التربوية (أساتذة جامعيون) مما يعطينا انطباعا أوليا حول تطور نوعي حصل في بنية هذا المؤلف، ربما لم يحصل في التآليف السابقة؛ ويجعلنا نفترض، مبدئيا، بأنه يكرس نوعا من المصالحة الإيجابية للمشرفين على إعداد المقررات التعليمية للتاريخ مع الجامعة والبحث الأكاديمي. فإلى أي مدى استطاع هذا المقرر تحقيق ذلك على المستوى المنهجي؟

3- - طريقة تنظيم المقرر المدرسي:

بعد تصفح المقرر، يلاحظ أن مضمونه يتوزع على 224 صفحة من الحجم الكبير (27 سنتمترا / 21 سنتمترا). حيث خُصصت الصفحتين 1 و2 لكتابة عنوان المؤلف، والسنة والسلك الذين يستهدفهما، والمعلومات المتعلقة بدار النشر كالعنوان وأرقام الهاتف والفاكس، إضافة الى تاريخ الطبعة ورقم ايداعها القانوني. وخصصت الصفحة الثالثة لمقدمة الكتاب، وفيها تم توجيه الخطاب الى التلميذة والتلميذ المغربيين حول موضوع المقرر، وطريقة تقديمه ونوعية الوسائل المعتمدة والأهداف العامة المتوخاة منه. بينما تم تخصيص الصفحتين 4و5 لتنبيه المتعلمين، بصور توضيحية، الى مجموعة من الإرشادات الخاصة باستعمال الكتاب على مستوى المقاطع والأنشطة التعليمية المختلفة، وعلى مستوى الملاحق والكشافات والبيبليوغرافيا وغيرها؛ وخصصت الصفحة 6 لجدول يبين مجموع الكفايات والقدرات المعرفية والمنهجية الخاصة بمادة التاريخ، والمفترض تحقيقها خلال الموسم الدراسي. أما بالنسبة لموضوع البرنامج الدراسي داخل المقرر فيأتي، بين الصفحات 7 و214؛ مقسما على 16 وحدة تربوية، موزعة بدورها إلى مجزوءتين إثنتين تتضمن أولاهما 9 وحدات، بينما تتشكل الثانية من 7 وحدات. في حين أن الصفحات من 215 إلى 224، خصصت للائحة الصيغ والرموز العلمية المستعملة في الكتاب (ص 215)، ولائحة بمصادر الوسائل التعليمية الميسرة للتعلمات (ص 216)، وكشاف المصطلحات والمفاهيم (ص 217 و218)، ولائحة المصادر والمراجع المعتمدة في تأليف الكتاب (ص 219، 220، و221)، وفهرس الكتاب (من ص 222 إلى ص 224) (الجديد في التاريخ) .

لعل المتمعن لطريقة توزيع مضامين هذا الكتاب المدرسي، كما بينا أعلاه، يستنتج أنه حقق قفزة نوعية على مستوى الإعداد والتقديم والتنسيق، لم تتحقق في المقررات السابقة لتدريس التاريخ؛ مما يؤكد العمل التشاركي للجنة الساهرة على إعداده وتكامل اختصاصاتها. ذلك أن المادة التعليمية قد عُرضت داخل الكتاب عرضاً مناسباً، وهو جانب يُحسب للمؤلفين، بترتيبها بأسلوب منهجي واضح ومتناسق، وبمهارة علمية لا تُسهل عمل الأستاذ والمتعلمين فحسب، بل تعمل أيضاً على تحسين طريقة تعاملهم مع المقرر وتُدربهم على التفكير المنظم. وهذا ما يتماشى والشروط والخصائص التي يجب توافرها في الكتاب المدرسي الجيد، حسب المعايير الدولية. فالمؤلفون وجهوا عناية كافية إلى مقدمة الكتاب وبيبليوغرافيته وفهرسته، كما ضمنوه لوائح وكشافات للوسائل والمصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالمادة التاريخية؛ مما يعطي التلميذ فكرة عامة عن أهداف الكتاب ومادته التعليمية والموضوعات المضمنة فيه. كما أن مقدمته جاءت بأسلوب جذاب ومناسب لمستوى التلاميذ؛ فالتلميذ حين يقرؤها يشعر بأن المؤلف يخاطبه شخصياً في حديث فردي وبأسلوب ممتع يحمله على الاهتمام بما سيأتي بين دفتي الكتاب حتى النهاية. أما فهرس الكتاب فقد قُدم هو الآخر بطريقة حديثة تساعد التلميذ على تقليب صفحاته بصورة سريعة ليُكَوِّن فكرة عامة عنه، وعن موضوعاته لأجل أن يكون أكثر استعداداً لقراءته وأشد شوقاً لدراسته (حلس داوود درويش، 2007). و الملاحظ أن الدروس المكونة لبرنامج المقرر كثيفة شيئا ما من حيث الكم، كما أنها غنية بالوثائق المستغلة في

بنائها...مما يطرح تساؤلات جوهرية حول مدى كفاية الغلاف الزمني للحصص لتقديم هذه الدروس من جهة، وحول مدى أهمية الوعاء الزمني لتدريس مادة التاريخ، بصفة عامة، بالسنة الثانية بكالوريا.

4- - الغلاف الزمني المخصص لتدريس التاريخ بالسنة الثانية بكالوريا:

بعد الإطلاع على مختلف التوجيهات التربوية المؤطرة لتنظيم الدراسة بالسنة الثانية من التعليم الثانوي التأهيلي، تبين أن الغلاف الزمني المخصص لتدريس مادة التاريخ يتم توزيعه، حسب الشعب، كالتالي:

أ- تخصيص ساعتين أسبوعيا لتدريس مادة التاريخ على مستوى الثانية بكالوريا (الثالثة ثانوي في النظام القديم) بالنسبة لشعبتي الآداب والعلوم الإنسانية، مع ساعة إضافية تخصص للدعم مناصفة مع مادة الجغرافيا.

ب- تخصيص ساعة واحدة أسبوعيا بالنسبة لشعب التعليم الأصيل وعلوم التدبير المحاسباتي، وعلوم الاقتصاد. ونصف ساعة أسبوعيا بالنسبة لشعبة العلوم الزراعية. وغالبا ما تكون هذه الحصص هي الأخيرة من الفترة الصباحية أو المسائية وبمعامل ضعيف جدا.

ج- أما بالنسبة للشعب العلمية: بكافة فروعها من علوم رياضية بشقيها (أ و ب)، وعلوم فزيائية، وعلوم الحياة والأرض، والفنون التطبيقية؛ فقد تم حرمانها من تدريس مادة التاريخ، إذ لا تخصص لها أي حصة في الأسبوع (وزارة التربية الوطنية، المذكرة الوزارية رقم 43، بتاريخ 21 صفر 1421 هـ الموافق 22 مارس 2006 في موضوع: تنظيم الدراسة بالتعليم الثانوي، الرباط، 2006) .

فالملاحظ أن تدريس التاريخ يقتصر فقط على الشعب الأدبية بغلاف زمني هزيل جدا لا يتجاوز الساعتين أسبوعيا...مع حرمان متعلمي الشعب العلمية الأساسية من هذه المادة العلمية، وكأن توجههم العلمي يستوجب انسلاخهم عن تاريخهم وعن هويتهم وثقافة أجدادهم...؟؟. ولعل هذا التعامل المنهجي الانتقائي مع هذه المادة الحيوية حسب الشعب، لا يخدم الأهداف والغايات الكبرى التي سطرت لمادة التاريخ ضمن المنهاج الدراسي. فالتاريخ كمادة شأنه شأن باقي المواد التعليمية الأخرى، له وظيفة تعليمية وبيداغوجية تساهم في التكوين العام لجميع المتعلمين، وليس لفئة على حساب أخرى، ويجب أن تُعطى له نفس الأهمية والحظوة سواء بالنسبة للشعب العلمية أو الأدبية... إذ لا يمكن أن نفصل الرافد التاريخي عن باقي روافد المعرفة الإنسانية الأخرى، وقيمة التاريخ تكمن في تأثيره وتأثره بباقي العلوم من جغرافية ورياضيات وفيزياء وإحصاء وغيرها.... فمناهجنا التعليمية بما فيها المنهاج الحالي للتاريخ، للأسف الشديد، لا تزال متجاهلة لهذا المعطى. (محمد حمام، تدريس تاريخ المغرب وحضارته: حصيلة وأفاق، مرجع سابق،2009).

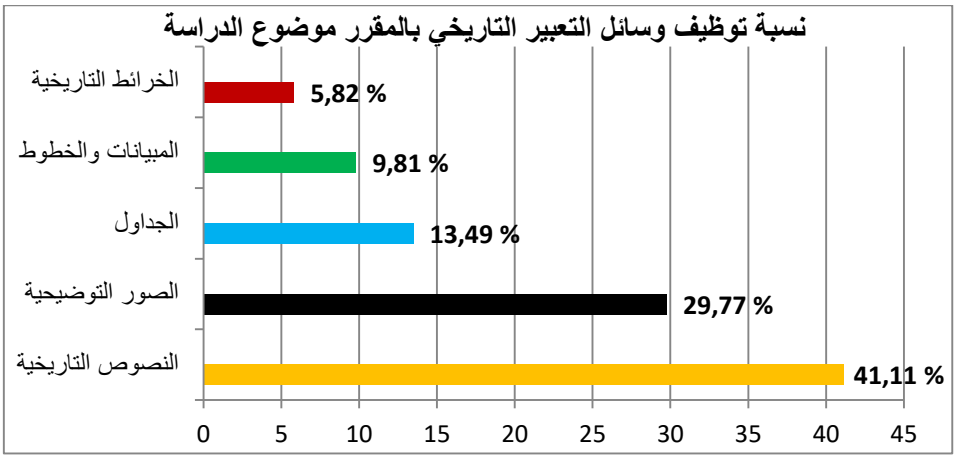
5- - وسائل التعبير التاريخي في المقرر:

يعتمد التاريخ المدرسي، على المستوى المنهجي، (مثله مثل البحث التاريخي) على مجموعة من وسائل التعبير التاريخي كالنصوص التاريخية، والتعبير العددي، والتعبير الكرافيكي، والصور... (واهمي خديجة، 2002)، والتي لا بد منها في بناء محتوى المعرفة التاريخية المدرسية. وبعد محاولة احصائية لوسائل التعبير التاريخي

داخل المقرر موضوع الدراسة، تبين أنها تتراوح بين النصوص التاريخية والخرائط والمبيانات والجداول والصور بنسب متفاوتة جدا من وسيلة إلى أخرى كما يوضح الجدول الآتي:

وسائل التعبير التاريخي	عددها داخل المقرر	نسبتها ضمن مجموع الوسائل
النصوص التاريخية	134	41,11 %
الخرائط التاريخية	19	5,82 %
المبيانات والخطوط الزمنية	32	9,81 %
الجداول	44	13,49 %
الصور التوضيحية	97	29,77 %
المجموع	326	100 %

ويمكن تمثيلها مبيانيا، بعد ترتيبها حسب الأهمية من حيث الحضور، كي تتوضح لنا الصورة أكثر وفق التمثيل المبياني التالي:



<u>فبالنسبة للنصوص التاريخية</u>: يتبين لنا، بوضوح شديد، من خلال هذا المبيان أنها لا تزال تحتفظ بحصة الأسد في بناء المعرفة التاريخية المدرسية بنسبة مئوية تُقارب نصف إجمالي وسائل التعبير التاريخي الموظفة (41,11 %)؛ مما يُفسر أن هذا النوع لا يزال أساسيا في تعلم التاريخ، باعتبار أن التعلم لا يتأتى إلا إذا أصبح الأستاذ منشطا داخل قسمه، وأعطى للمتعلم حق التعبير الشفوي والإدلاء بالاستنتاجات المتوصل إليها وتبريرها. فصحيح أن توظيف هذا النوع من الوسائل يساعد المتعلمين على المناقشة والإصغاء ويهيئهم لمرحلة التجريد التي يتم فيها التعبير عما توصلوا اليه من نتائج وأفكار (واهمي خديجة، 2002)، ويساهم بشكل فعال في التكوين الفكري والمنهجي لديهم (الحسناوي عبد الرحيم، 2011) .... لكن ذلك لا يسوغ إعطاءه كل هذه الأهمية في التوظيف، ذلك أن التجريب بين على ضرورة تجاوز هذا النوع من الوسائل بالاعتماد على وسائل ووثائق جديدة في بناء المعرفة المدرسية كالجداول والتعابير الكرافيكية.

<u>أما فيما يخص الصور التوضيحية</u>: فالملاحظ أنها تأتي في المرتبة الثانية من ناحية التوظيف داخل المقرر الدراسي موضوع الدراسة (% 29,77)، وهي صور تتنوع بتنوع المواضيع المقترحة على امتداد الوحدات الدراسية للبرنامج؛ مما يبين أهميتها، بالنسبة للمؤلفين، على حساب الوسائل الأخرى كالجداول والمبيانات والخرائط. وهي أهمية تثير الكثير من التساؤلات على اعتبار أن المتعلم يستعمل الصور، داخل الكتاب، كمادة أولية فقط للفهم الحسي وتحقيقاً للفهم. بينما لا يتعلم إنتاجها، وبالتالي فلا فائدة من التركيز عليها.

<u>وبالنسبة للجداول الإحصائية</u>: فرغم أهميتها البالغة في بناء المعرفة التاريخية، حسب المدارس الحديثة، يلاحظ أن الاعتماد عليها يبقى ضئيلا بالمقارنة مع الأهمية التي أُعطيت للنصوص التاريخية والصور. فهي تساعد المتعلم على بناء التاريخ انطلاقا مما تقدمه من معطيات احصائية واضحة، مثلا، حول الأسعار والأُجور وأرقام الإنتاج وغيرها من المعطيات المتعلقة بالتاريخ الاقتصادي (واهمي خديجة، 2002).

<u>أما فيما يتعلق بالتمثيلات المبيانية والخرائط</u>: فنرى أن استعمالهما ضئيل جدا، لا يتجاوز 9,81 % بالنسبة للتمثيلات المبيانية، و% 5,82 بالنسبة للخرائط التاريخية. وإذا كان عدم الاعتماد بشكل رئيسي على الخرائط التاريخية مبررا، إلى حد ما، على اعتبار أن التاريخ المغربي عرف، إلى حدود القرن التاسع عشر، غياب تمثيل المجال (واهمي خديجة، 2002). في المصادر التاريخية؛ فإن التمثيلات المبيانية والزمنية تبقى أساسية وضرورية في بناء المعرفة التاريخية، وفي مساعدة المتعلم على التموقع في الزمان وترسيخ مفهوم التحقيب التاريخي (الجديد في التاريخ،2013) ككفاية أساسية يُفترض أن تتحقق خلال حصص التاريخ. وهو ما لن يتأتى نظرا للنسبة الضئيلة التي خُصصت لهذا النوع من الوسائل داخل المقرر.

يُستنتج إذن من خلال هذه المعطيات، المتعلقة بوسائل التعبير التاريخي داخل المقرر، أن المنهجية المعتمدة في بناء دروسه لا تزال مرتبطة، أساسا، بالمدرسة الوضعية المعتمدة على الوثائق المكتوبة، والتي ترى بان عمل المؤرخ استدلالي ينطلق من معطى الوثيقة ليصل إلى حقيقة الواقعة (الحسناوي عبد الرحيم، 2011). وهذا ما تفسره، من جهة، الأهمية التي أعطيت للنص التاريخي داخل الكتاب المدرسي، وإن لوحظ انفتاح نسبي ومحدود على باقي أنواع الوثائق؛ وتؤكده، من جهة أخرى، طبيعة محتوى البرنامج التي تم تحليلها سابقا، حيث لايزال يطغى التاريخ السياسي على التاريخ الاقتصادي أو الاجتماعي أو الثقافي، الذي لا تتم الإشارة اليه إلا عرضا، من خلال بعض الأنشطة التعليمية الهامشية. فالوثائق ووسائل التعبير المعتمدة في المقرر، وإن لوحظ حضورها، على المستوى الكمي، فإنها لم تُستغل ديداكتيكيا بالشكل المطلوب. ذلك أن المؤلفين عندما يوردون تلك النصوص والوثائق كدعامات ديداكتيكية، على امتداد مواضيع المقرر، غالبا ما يذيلونها بأسئلة مباشرة من قبيل: استخرج، حدد، عرف... دون دفع المتعلم إلى مُساءلتها ونقدها وتحري مدى صدقيتها أو طرح اشكاليات مناسبة حول المعارف التاريخية التي يُفترض بناؤها بواسطتها، وكأنهم يوظفونها فقط من أجل تتبع معطيات جاهزة داخلها، يستخرجها ويتتبعها ويحددها المتعلم بشكل ميكانيكي روتيني لإشباع فضول أسئلتهم النمطية المتعاقبة. فالمفترض في المؤلفين، من خلال وثائق المقرر المدرسي، أن يمارسوا مع المتعلمين مهنة المؤرخ، أو بالأحرى، يعلمونهم مبادئ هذه المهنة. وذلك بدفعهم إلى الاستئناس

بعملية تحليل النصوص والوثائق التاريخية، عوض استغلالها السطحي لاستخراج المعطيات، من خلال البدء أولا وقبل كل شيء بطرح تساؤل إشكالي، يمكن الجواب عنه من استنباط الحقائق التي يرغبون في رصدها بعد القيام بدراسة دقيقة لمحتوى الوثيقة. قبل الانتقال، في مرحلة قادمة، إلى تحديد طبيعة الوثيقة وطرح تساؤلات دقيقة لضبط نوعيتها ومصدرها وصاحبها، مع تحديد اهتماماته أو أدواره التاريخية، ثم موضعة نصها وموضوعها في إطاره وسياقه التاريخي مع البحث عن أسباب انتاجه. ثم المرور إلى الجانب المهم في العملية، وهو الدفع بالمتعلمين إلى شرح مضمون الوثيقة، وتفسير أفكارها وتفكيكها، وتحليل العلاقة بين مكوناتها، والتعرض للحقائق التي تتيحها... قبل التعليق عليها وإعادة تركيب مضمونها، وإبداء رأيهم فيها في نهاية المطاف (شكير حسن، 1995) ، مع الختم بصياغتهم (المتعلمين) لأهم النتائج بإبراز أهمية الوثيقة المدروسة وعطائها التاريخي.

فالوثائق والنصوص التاريخية عندما تُنتزع من عوالمها الخارج مدرسية: أي دعاماتها الطبيعية في المصادر الأصلية، ويتم إدخالها في وضعيات وهمية من وضعيات الفعل التربوي، لابد من شحنها بإنتظارات ديداكيتيكية وتربوية بمجرد تضمينها في الكتاب المدرسي، وبمجرد دخولها الى الفصل الدراسي. تلك الانشغالات والانتظارات التي تقتضي بأن يكون التعامل مع تلك الوثائق جانبا من جوانب بناء المؤرخ للحدث التاريخي، وذلك بتخصيص حصص للدراسة والتحليل والتعليق على نصوص أو خرائط تاريخية أو جداول، أو نقود...حتى يكتسب المتعلم الخطوات المنهجية الملائمة. فالوثيقة هي التي تُمكن المتعلم من التعامل مع معرفة تاريخية "أصيلة" وتُعلمه التفكير بإعمال عقله والتحكم في الاستدلالات(Raisonnements) المرتبطة بالتاريخ. فهي أداة تُساعد على بناء الواقع الذي مضى بإتباع منهجية صارمة ومُساءلة دقيقة (واهمي خديجة، 2002) .لقد حان الأوان إلى تربية أجيالنا على اكتساب مقومات الفكر التاريخي بتربيتهم على تحليل النصوص وإعادة تركيبها...وبإدراج النصوص كما وردت في المصادر الأصلية، اللهم ما تقتضيه عملية "النقل الديداكتيكي" مع الإشارة الى ذلك، وإحالتهم على تلك المصادر من اجل تربيتهم على تقنيات البحث والتمحيص والنقد... وهذا، للأسف الشديد، مالا يتوفر الآن في مؤسساتنا التعليمية. فمن خلال الدراسات التي قام بعض الباحثين في هذا المجال، تبين أن تناول النصوص التاريخية داخل فصولنا التعليمية لا تزال ترتبط بعملية بسيطة تتمثل أساسا في استخراج الوقائع والأحداث التاريخية فقط؛ بينما يظل حضور جوانب أخرى، وخاصة الجوانب الفكرية، أمرا خافتا. نظرا لعدة صعوبات ترتبط أساسا بما هو ذاتي كضعف التكوين المعرفي والمنهجي للأساتذة، أو ما هو موضوعي كالاكتظاظ داخل الفصول الدراسية، وضغط المقرر، والعامل الزمني، والتركيز على إملاء الملخصات على حساب العناية والاهتمام بالنصوص وتحليلها (الحسناوي عبد الرحيم، 2011).

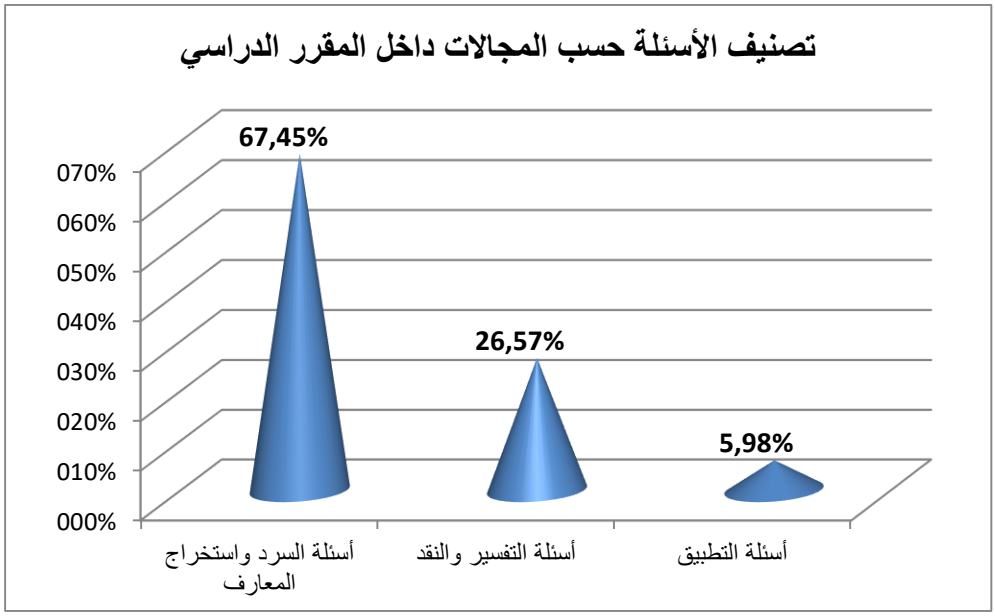
6- - طبيعة المناهج المعتمدة داخل المقرر:

من أجل معرفة طبيعة المناهج المتحكمة في بناء المعرفة التاريخية المدرسية داخل المقرر الدراسي، قمنا بتتبع نوعية الأسئلة المذيلة للنصوص التاريخية، وباقي الوسائل التعبيرية المعتمدة من طرف المؤلفين

لصياغة البرنامج، فخلصنا الى أن مجموعها يناهز 301 سؤالا، وزعناها حسب معايير مختلفة وقسمناها إلى ثلاثة مجموعات وفق الجدول الآتي:

طبيعة الأسئلة	نماذجها	عدد مرات ترددها في المقرر	نسبة ترددها
أسئلة السرد واستخراج المعارف	أذكر- أُحدد-أسمي- أقارن-أكتب-أُعرف-أصف-أستخرج-أبرز-أرصد-أتتبع	**203**	**67,45 %**
أسئلة التفسير والنقد	أستنتج-أستخلص-أبين-أشخص-أتسائل-أفسر-أميز	**80**	**26,57 %**
أسئلة التطبيق	أستثمر-أقيم-أبحث-أعد ملفا	**18**	**5,98 %**
المجموع		**301**	**100 %**

كما حاولنا تحويلها إلى رسم مبياني، لتتوضح الصورة جيدا للمتلقي، كما يلي:



لنلاحظ أن المقرر المدرسي لازال رهين الأسئلة المرتبطة بالسرد واستخراج المعارف بنسبة تصل إلى 67,45 %، وهي أسئلة مرتبطة بالمناهج التقليدية المعتمدة على النقل والحفظ. إذ نرى أن المؤلفين، لا زالوا للأسف الشديد، ملتزمين بتلك النظرة التقليدية التي تنظر إلى التلميذ كـ"قطعة اسفنجية"، يمتص كل ما يُلقى إليه من معلومات جاهزة؛ يرددها كالببغاء متى طُلب منه تذكرها؛ إذ غالبا ما نجد النصوص والوثائق والجداول، داخل المقرر، مذيلة بأسئلة بسيطة لا تغدو أن تكون مجرد أسئلة وصفية لا تهدف سوى إلى استخراج المعارف بتوجيهات من قبيل: أذكر، حدد، سم، أكتب، عرف، استخرج... بينما يتم إغفال الأسئلة المتعلقة بالتفسير والنقد والأسئلة المرتبطة بالتطبيق، والتي تدعو إلى إعمال العقل، وتعمل على تكوين

الفكر التاريخي لدى المتعلمين (الحسناوي عبد الرحيم، 2011) ، حيث لا تتجاوز نسبة ترددها في الكتاب المدرسي % 26,57 و% 5,98 على التوالي، كما يظهر ذلك من الرسم البياني الماثل أمامنا.

إن التاريخ يتطلب ربط الأحداث بعضها بالبعض للتوصل إلى إبراز المنطق المتضمن في الأخبار والوقائع لأن التفسير في التاريخ، أساسا، هو الجواب على السؤال: لماذا؟ (خديجة واهمي، 2002). كما أن إدراج النصوص والوثائق التاريخية في الكتاب المدرسي، ليس عملا اعتباطيا بدون أهداف، بل يروم جعل المتعلم يبني معرفته التاريخية على غرار طريقة المؤرخ، وهذا لا يعني إعداده ليكون مؤرخا، بالضرورة، ولكن المقصود هو وضعه في إطار قريب من الإطار الذي يعمل فيه المؤرخ بحيث تتكون لديه، شيئا فشيئا، العقلية التاريخية بقدر ما يتناسب مع مستواه وقدراته الفكرية(الحسناوي عبد الرحيم، 2011)؛ وينمو لديه حس القيام بمهارات عقلية متسلسلة (استدلالات) لإيجاد دلائل تفسيرية من أجل التمييز بين حدث سابق وآخر لاحق، وبين السبب والنتيجة، وبين العام والخاص عن طريق الوصف والمماثلة والبرهنة والكشف عن نسق العلاقات الرابطة بين الأشياء (واهمي خديجة، 2002) .

والملاحظ أن مواضيع المقرر رغم كونها تغطي، من الناحية المعرفية، الفترة المعاصرة وأحداث القرن العشرين بالخصوص؛ إلا أن مؤلفيه لم يعتمدوا في تقديم تلك المعرفة التاريخية على ما تراكم، خلال هذا القرن، من تقدم على مستوى المناهج؛ ولازالوا مترددين، شيئا ما، في الانفتاح على مشروع الكتابة التاريخية الذي أطلقته مدرسة الحوليات التي كان على رأسها" مارك بلوخ" ولوسيان فيفر" اللذين كان مشروعهما يقوم على الاشتغال على تاريخ الشعوب والمجتمعات وليس على كتابة تاريخ "العظماء" الذين صنعوا التاريخ (ريفي دانيال، من الصعب مقاربة المغرب وهذا رأيي في العهد الجديد، جريدة المساء، العدد 1902 بتاريخ 2012/11/06). فالتاريخ، منذ ذلك الحين، قد تم إطلاق سراحه من أسر الأرشيف وسرد الحوادث (وصف المعارك وسرد أخبار الملوك والقادة والفتوحات) إلى رحاب "علم الإنسان" Interscience (البيعلم) حيث تتفاعل العلوم الإنسانية فيما بينها بالاعتماد على تعدد المناهج Interdisciplinaire (مؤنس ابراهيم، 1995) . وبالموازاة، كانت الوثيقة التاريخية بدورها قد انفتحت على آفاق جديدة؛ وصفها مؤرخنا الأستاذ "عبد الله العروي" بقوله: "لا شك أن التاريخ يكتب اعتمادا على الوثائق المكتوبة إذا وُجدت لكن يمكن، بل يجب أن يُكتب اعتمادا على كل ما يستطيع الباحث بمهارته وحذقه، أن يستنبطه من أي مصدر: من المفردات ومن الرموز، من المناظر الطبيعية، ومن تركيب الآجُر، من أشكال المزارع ومن الأعشاب الطفيلية، من خسوفات القمر ومن مقارن الثيران، من فُحوص العالم الجيولوجي للأحجار ومن تحليلات الكيميائي للسيوف الحديدية" (العروي عبد الله، 1997). فالتاريخ، إذن، لم يعد يبدأ من النص المكتوب، بالضرورة، بل أصبح في العصر الحالي يبدأ، أساسا، من "التاريخ بالعدد" بدراسة الإنتاج والمبادلات انطلاقا من الوثائق الإحصائية ولوائح الأسعار والخرائط القديمة التي تم الحفاظ عليها، للتوصل إلى طبيعة حياة الناس والمجتمعات ودراسة العقائد (واهمي خديجة، 2002)، بدل دراسة حياة الملوك والأمراء والقصور.

7- - خلاصات واستنتاجات وتعاليق:

إن ما يمكن تسجيله من الناحية المنهجية على العموم، هو أن المقرر الحالي لتدريس التاريخ حقق تطورا محمودا لا يُنكره إلا جاحد؛ خصوصا على مستوى توسيع لجنة تأليفه بالانفتاح على البحث الجامعي الأكاديمي وبمحاولة الموازنة بين مختلف التخصصات المساهمة في إخراجه وتنقيحه. كما أنه يساير المعايير الدولية المتبعة في إعداد المقررات المدرسية فيما يخص عرض محتوى البرنامج وتحديثها وإثرائها، أو في ما يتعلق بعملية تزويده بعدد من الملاحق وكشافات المصطلحات وتنويع البيبليوغرافيا. إلا أن طريقة توظيف وسائل التعبير التاريخي، كما رأينا، وطبيعة المناهج المعتمدة في بناء المعارف التاريخية؛ لازالت تؤكد تردد المؤلفين وتعاطيهم مع التاريخ المدرسي بتلك النظرة التقليدية المبنية على الشغف بالأحداث والوقائع، والسعي إلى تثبيت وتأكيد وقائع وأحداث بعينها؛ مع تضييق الخناق على تنمية مهارات البحث والتدقيق التاريخي (الحسناوي عبد الرحيم، 2011).

فموضوع التاريخ، لا بد أن ينفتح على دراسة الماضي البشري بأبعاده المختلفة. وباستحضار مختلف التفاعلات بين الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والذهني، والديمغرافي... قصد إعطاء معنى للحاضر وربما للمستقبل (وزارة التربية الوطنية، التوجهات التربوية الخاصة بتدريس مادة التاريخ والجغرافيا، السنة الثانية من سلك البكالوريا جميع المسالك، نونبر 2006) . ولتحقيق ذلك لا بد أن ينفتح واضعو مقررات التاريخ على ما عرفه البحث التاريخي في العقود الأخيرة من قفزة نوعية على مستوى المواضيع: كتاريخ العقليات، والتاريخ المرتبط بالحياة اليومية (جماعة من المفتشين التربويين، الأسس الإبستمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الإجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي، الجدع المشترك نموذجا، تنسيق محمد عزالدين قادري، الطبعة 1، 2007). لأن الهدف في مرحلتنا التاريخية والتربوية التي نعيشها الآن هي تربية النشء على النقد ومحاورة النصوص. والنص التاريخي، قبل أن يُعتمد عليه كمصدر، يجب أن يتعرض للنقد، وتتعرض معلوماته إلى الفحص والتحقيق. والفحص هنا عبارة عن تمحيص للمصادر والوثائق من حيث إثبات أصالتها وصحتها أو تزويرها... ومعرفة مؤلفيها وشهرتهم من حيث الاتصاف بالأمانة أو غير ذلك، وكذلك العمل على فهم لغتها، وتحليلها لتفسير محتوياتها، ولتحري صدق ما جاء فيها من معطيات ومدى مطابقة تلك المعطيات للحقيقة والواقع (واهمي خديجة،2002).

إن فلسفة التاريخ التي تبحث في اتجاه حركة التاريخ، والقوى الفاعلة فيه... تتطور دائما بشكل يوازي تطور مناهج البحث في الدراسات التاريخية بهدف تطوير كيفية الحصول على المعلومات وتحليلها وعرضها، ثم محاولة كشف العلاقة السببية داخلها وصولا إلى استنتاجات قد تفيد في تحقيق الهدف من الدراسة التاريخية (قاسم عبده قاسم، ابريل مايو – يونيو – 1986). وهذا ما يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار أثناء تهيئ المقررات المدرسية لتدريس التاريخ. حيث يجب أن ينصب الاهتمام في تدريس التاريخ على إيقاظ فكر التلميذ وتنمية ذكائه؛ بتعويده على التساؤل وطرح الإشكاليات، وفهم الأحداث وتفسيرها وتأويلها وتركيبها، بل ونقدها... وهذه آليات كلها تدخل في إطار التفكير التاريخي الذي يفتح للتلميذ آفاق التعرف

على الخطوات التي يقطعها المؤرخ في معالجة مخلفات الماضي ونصوص القدامى (الحسناوي عبد الرحيم، 2011). بدل اكتفائه بدور المتلقي السلبي الذي يكرر ويجتر ما يقدم له عن طريق الحفظ والاستظهار.

خاتمة:

وخلاصة القول هي أن منظومتنا التربوية، اليوم، أصبحت في حاجة ماسة إلى القطع مع المناهج القائمة على النقل والحفظ، والدخول بقوة وجُرأة، بدون تذبذب وتخوف، في تكريس المناهج القائمة على الفهم والتحليل. لأن الرهان اليوم، بمدارسنا، ليس هو الهدف الكمي، وإنما هو الهدف النوعي في التعامل مع المعارف والحقائق.

إن التحدي الذي أصبح أمام النظام التعليمي المغربي هو مدى قدرته على تحصين الذات والهوية الوطنية، وجعلها في منأى عن الذوبان والانصهار في الثقافات الزاحفة وراء العولمة بمفهومها الشامل... إذ يجب علينا أن نفهم ان نظاما تاريخيا جديدا يُصاغ اليوم على المقاس، وفق أسس ومحددات تاريخية جديدة، وسيحُل محل ما يُعرف اليوم بالنظام الدولي. ولعل ما يُحاك الآن في الشرق الأوسط من خلال تحطيم حضارة بلاد الرافدين..واستهداف الحضارتين السورية والمصرية، أبرز مثال على ذلك. لقد أصبح من اللازم علينا أن نُدرك ما يحتويه ذلك النظام من مضامين خطيرة بمخططات تهدف فرض تاريخ أُحادي جديد، ليست له أية جذور عميقة..وليس سوى وليد العصر الحديث..إن اللعبة المستقبلية التي تُواجهنا وتُواجه جيراننا صعبة وتحولاتها مُثيرة..في حين أن مناهجنا ومقرراتنا التعليمية والتاريخية لا ترقى بعد الى مستوى فهم وتحليل قواعد هذه اللعبة، إذ لا تزال رهينة الجمود والانكماش والارتباط بالماضي بهواجس سياسية وأمنية أصبحت متجاوزة. فكيف يُمكننا بهذا النوع من المناهج والمقررات أن نواجه العولمة التاريخية في إطار خلخلة العالم ومجالاته الحيوية ؟ وهل سنُدرك بها ما ستقودنا اليه تلك المتغيرات في إطار ما أصبح يُنعتُ بـ"صراع الحضارات" ؟

لائحة المراجع

المراجع:

1- بودهان محمد، الظهير البربري: حقيقة أم أسطورة..؟، منشورات تاويزا، الطبعة1، 2012.

2- جاك لوغوف (إشراف)، التاريخ الجديد ، ترجمة وتقديم محمد الطاهر المنصوري، مراجعة عبد الحميد هنية، منشورات المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2007.

3- الجديد في التاريخ، مقرر تدريس مادة التاريخ بالسنة الثانية بكالوريا، طبعة 2013، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2013.

4- الحسناوي عبد الرحيم، النص التاريخي : مقاربة إبستيمولوجية وديداكتيكية، دار أفريقيا الشرق، الدرالبيضاء، 2011.

5- حلس داوود درويش، "معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا"، بحث مقدم لمؤتمر جودة التعليم العام، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة المحتلة، 30-31 أكتوبر 2007.

6- العروي عبد الله، مفهوم التاريخ، الألفاظ والمذاهب، ج 1، ط 3، المركز الثقافي العربي، الدارالبيضاء، 1997.

7- مجموعة من الباحثين، المغرب الممكن: إسهام في النقاش العام من أجل طموح مشترك (تقريرالخمسينية)، مطبعة دار النشر المغربية، الدارالبيضاء، 2006.

8- مقرر " في رحاب الإجتماعيات"، السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي: كتاب التلميذ، مكتبة السلام الجديدة، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، 2007.

9- واهمي خديجة، محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ، ط 1، دار القرويين، الدار البيضاء، 2002.

10- علوي علي، قراءة في كتاب"نحو سوسيولوجيا نقدية لخطاب التحديث التربوي بالمغرب"للأستاذ مصطفى محسن، مجلة أمل عدد مزدوج28-29 ، مطبعة النجاح الجديدة، الدارالبيضاء 2003،

11- حمام محمد وآخرون، تدريس تاريخ المغرب وحضارته : حصيلة وآفاق، سلسلة ندوات ومناظرات رقم17، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2009.

المقالات:

1- أُعشي مصطفى، ملاحظات حول الدروس الخاصة بما قبل التاريخ والتاريخ القديم المنشور في كتاب التاريخ للسنة الأولى ثانوي، سلسلة الندوات العلمية حول موضوع تدريس تاريخ المغرب وحضارته: حصيلة وأفاق، تنسيق ذ. محمد حمام، الرباط، 2009.

2- الجابري محمد عابد، التعليم والتحديات الراهنة والمقبلة، سلسلة مواقف، العدد 14، الطبعة 1،الدارالبيضاء، أبريل 2003.

3- حبيدة محمد، تاريخ جديد أم كتابة جديدة مجلة رباط الكتب، مجلة إلكترونية، العدد الخامس شتنبر 2008 .

4- الحسين جهادي أبا عمران، تعريب مادة التاريخ والنص المقدس في الكتاب المدرسي المغربي، سلسلة الندوات العلمية حول موضوع تدريس تاريخ المغرب وحضارته: حصيلة وأفاق، تنسيق ذ. محمد حمام، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 2009.

5- ريفي دانيال، من الصعب مقاربة المغرب وهذا رأيي في العهد الجديد، جريدة المساء، العدد 1902 بتاريخ 2012/11/06.

6- شكير حسن، النصوص التاريخية وكيفية استثمارها ديداكتيكيا، مجلة آفاق تربوية، العدد 1995/10، إصدار نيابة وزارة التربية الوطنية ابن مسيك سيدي عثمان، الدارالبيضاء، 1995.

7- العمراني للا صفية، "الشهيدة عدجو موح تلمشيت: من مقاومة الاستعمار الى تنكر الوطن"، مجلة أمل العدد 39-40، نساء وقضية، الدارالبيضاء، 2012.

8- قاسم عبده قاسم، تطور مناهج البحث في الدراسات التاريخية، مجلة عالم الفكر، المجلد 20، العدد1، ابريل مايو – يونيو 1986.

9- مؤنس ابراهيم، بروديل والتاريخ الجديد، مجلة آفاق تربوية، العدد 1995/10، إصدار نيابة وزارة التربية الوطنية ابن مسيك سيدي عثمان، الدارالبيضاء، 1995.

10- L'histoire du Maroc, Zaman, Les 25 énigmes de l'histoire du Maroc, Brahim Roudani Le résistant oublié, Edition two Medias Maroc, Casablanca,2013.

مذكرات ومنشورات وزارية:

1- جماعة من المفتشين التربويين، الأسس الإبستمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي، الجدع المشترك نموذجا، تنسيق محمد عزالدين قادري، الطبعة 1، 2007.

2- نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

3- وزارة التربية الوطنية، التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة التاريخ والجغرافيا، السنة الثانية من سلك البكالوريا جميع المسالك، نونبر 2006.

4- وزارة التربية الوطنية، المذكرة الوزارية رقم 43، بتاريخ 21 صفر 1421 هـ الموافق 22 مارس 2006 في موضوع: تنظيم الدراسة بالتعليم الثانوي، الرباط، 2006.

واقع المهننة ما بين المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والأكاديميات:
في زمن التنسيق الغامض

La réalité de la professionnalisation entre les CRMEF et les Académies :
Au temps de la mystérieuse coordination

✓ **د. مولاي المصطفى البرجاوي** : المدرسة العليا للتربية والتكوين – جامعة الحسن الأول– سطات

✓ **د. المصطفى العناوي** : المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين فاس . مكناس . فاس

ملخص: المقالة عبارة عن مساهمة تناقش حاجات منظومة التربية والتكوين ببلاد المغرب، التي تعرف اختلالات بنيوية، متمثلة في التعامل مع المهننة كآلية لاكتساب الخبرات في الممارسات التكوينية والبحثية والتعليمية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والأكاديميات الجهوية المشغلة، في ظل مستجدات إصلاح منظومة التكوين والتعليم. وقد أظهرت عملية التشخيص أن نتائج مبادراتهما دون الأهداف المنتظرة، رغم تنصيص الأطر الرسمية على تفعيل التنسيق الجاد بين المؤسستين، رغم اتصافه بالغموض والتوتر، علما أن فوائده ستمكن من تحقيق المهننة التي ستساعد المنظومة التربوية على تكوين الأفراد، وإكسابهم مختلف القيم الوطنية والاجتماعية، وهو ما سيساعد في إنتاج شخصية متوازنة للمتعلم على المستوى المعرفي والمنهجي –المهاري والوجداني، بواسطة مدرسين يحتاجون إلى إعداد وتأهيل للارتقاء بأدائهم المهني وتطوير كفاءاتهم وقدراتهم بالمراكز في إطار التكوين الأساس، وكذا بالمؤسسات التعليمية في إطار التكوين المستمر الذي تنظمه المديريات الإقليمية برعاية الأكاديميات الجهوية. تحديات تطلب رفعها إعمال آليات التنسيق بين المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والاكاديميات، بقرار للسلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي، خدمة للتكوين والتعليم، عبر تيسير أجرأة الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030/2015 بإعمال قانون الاطار رقم 17 . 51، لتجديد مهن التدريس والتكوين والتدبير، وضمان الانخراط الأمثل للمدرسين في الممارسة الديداكتيكية والبيداغوجية.

الكلمات المفتاحية: المهننة . الأكاديميات . المراكز الجهوية . مشاكل التنسيق . المدرس.

Résumé:

Cette contribution était liée aux besoins du système d'éducation et de formation au Maroc, qui connaît des déséquilibres structurels, surtout l'approche de la professionnalisation comme un mécanisme d'acquisition d'expérience dans les pratiques formatives, de recherche et pédagogique dans les CRMEF et des académies régionales au niveau des nouveautés de la réforme du système de formation et d'éducation. Le processus de diagnostic a montré que les résultats de leurs initiatives sont en deçà des objectifs attendus, malgré les appels des cadres officiels à l'activation d'une coordination sérieuse et claires

entre les deux institutions, que l'on peut qualifier d'ambigu et tendu, indépendamment de ses avantages. La professionnalisation recherchée par les établissements d'enseignement et de formation dépend du levier de coordination, au service de formation et d'éducation, en facilitant la mise en œuvre de la vision stratégique de la réforme 2015/2030, pour laquelle la loi-cadre n ° 17-51 a été établie, dans le but de renouveler les métiers de l'enseignement, de la formation et de la gestion, et d'assurer une implication optimale des enseignants dans la pratique didactique et pédagogique.

Mots clés: Professionnalisation - Académies - CRMEF - Problèmes de coordination - Enseignant.

مدخل:

تمثل المدرسة مرآة تعكس الحياة المجتمعية. وبحكم أن مظاهر المجتمع المادية والثقافية والاجتماعية والروحية والعلمية تعرف تحولات متسارعة، فإن الواقع يتطلب من المدرسة بذل جهد تعليمي وتكويني وديناميةتربوية متجددة لمواكبة هذه التحولات.

في هذا السياق؛ تواصلت الإصلاحات التربوية في المغرب بغية توفير موارد بشرية مؤهلة، ومن أجل تنزيل ما جاء في الوثائق التربوية الرسمية؛ وضعت الأكاديميات كل مكونات المدرسة من أطر هيئة التدريس وأطر الإدارة، رهن إشارة المراكز الجهوية للتربية والتكوين، بعد رسم ملامح الولوج إليها، لتستفيد من تكوينات أساس والقيام بأنشطة البحث العلمي التربوي النظري والتطبيقي في المجالات التربوية والبيداغوجية والديداكتيكية وحكامة المؤسسات، في أفق تحقيق المهننة التي تعتبر حجر الزاوية في تفعيل المشروع التربوي وتحقيق الغايات، وتمكين المتعلمين من تنمية المعلومات والمهارات والاتجاهات المختلفة إلى درجة عالية من الإتقان، وتطوير مستوى تحصيلهم الدراسي. أبانت هذه المهام عن تكاملية بين المؤسستين، في شكل تنسيق تم التنصيص عليه في مرسوم إحداث المراكز في الجريدة الرسمية (عدد 6018، بتاريخ 2 فبراير 2012)، بقرار للسلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي.

غير أن هذه الألية لم تحدث إلى حد الآن، مما يدل على أنه ليس هناك ما ينظم ويمأسس لعلاقة التنسيق بوضوح وتفصيل، ويؤمن الاتصال بين المؤسستين في الهيكل التنظيمي رأسياً وأفقيا، ويساعد على تحقيق الأهداف المرسومة، وعلى رأسها تحقيق المهننة التدريسية والتكوينية بالمراكز الجهوية وبمؤسسات التدريب والتكوين التطبيقي التابعة للمديريات بتوجيه من الاكاديميات.

ومعلوم أن مطلب المهننة استمد مشروعيته من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي دعا إلى إعادة النظر في تكوين الأطر التربوية المكلفة بتطبيق مناهج التربية والتكوين التي تضم هيئة التدريس سواء قبل الخدمة أو أثناءها، وتجويد عملهم وإخلاصهم والتزامهم بواسطة التكوين الأساس والتكوين

المستمر والوسائل البيداغوجية الملائمة والتقويم الدقيق للأداء البيداغوجي لتحفيزهم، في أفق تحسين ظروف عملهم وتطوير خبرتهم وكفايتهم المهنية.

1 . الإطار المفاهيمي والنظري لإشكالية المهننة والتنسيق والتدريس ومؤسسات التكوين والتدريس:

يتمثل الهدف من هذا الإطار في عرض للمفاهيم الواردة في عنوان المساهمة، والمؤطرة للمشكلة البحثية، من أجل الوقوف على ماهية التعبيرات التي توضح المفاهيم المستعملة للتأهيل العلمي لعنوان وموضوع البحث، علما أن هذه المفاهيم تعد الأساس والركن الرئيس الذي يبنى عليه كامل محتوى المساهمة، وهي على النحو التالي:

. **التنسيق:** مصدر نسق، ونقول تَنْسِيقُ الكَلاَمِ، أي إِجْرَاؤُهُ عَلَى نَمَطٍ وَاحِدٍ وَسِيَاقٍ واحِدٍ، وتنسيق العمل أي تَوْحِيدُ نِظَامِهِ وَشَكْلِهِ. تتطلب العملية تكوين لجن التنسيق للربط فيما بينها من أجل تحقيق نظام واحد من كل شيء، مع احترام الأطراف المنسقة لهويتهم وخصوصياتهم بعيدا عن الاحتواء أو الانفراد بالقرار، مع الحرص على تكامل الاختصاصات. وإجرائيا نقول نسق على المستوى التكويني أو التعليمي أو المالي أو المادي أو الإداري، أي نظّم هذه المجالات ورتّبها وضبطها من أجل خدمة المنظومة التربوية بأقل قدر ممكن من الوقت والجهد والنفقات والقليل من المشكلات اللاحقة ، لذا تعد آلية التنسيق عملية مسؤولة عن تأمين الاتصال بين المستويات الوظيفية في عملية توافقية للمؤسسات المعنية بالعملية بدافع ضمان ولاء الأفراد للتنظيم ولأهداف المنظمة، والقضاء على الانعزالية والانفصالية بين الأقسام المخصصة وضمان تعاونها، ناهيك عن تملك الكفاية الإدارية في أداء المهام وتحقيق الأهداف وإنجاز الأعمال بسرعة وبأريحية ومصداقية، وكذا العمل على تجنب وتفادي التكرار والازدواجية وتجنب الصراعات ايضاً. أثيرت فكرة التنسيق على مستوى علاقة المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والاكاديميات الجهوية في مرسوم إحداث المراكز في الجريدة الرسمية (عدد 6018، بتاريخ 2 فبراير 2012)، بقرار للسلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي[1]، فحسب ما جاء في المرسوم في المادة الثانية، فإن آلية التنسيق بين المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والأكاديميات واقع حتمي بقرار للسلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي بين مؤسستين خاضعتين لوصاية السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي. فارتباطا بالغاية المشتركة بين المؤسستين، والمتمثلة في المساهمة في تحقيق التدرج في إصلاح المنظومة التربوية، عبر إصلاح النظام الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية، وإحداث مراكز جديدة للتكوين، سيتم تنزيل مفهوم الوظيفة والمهنة والمهننة[2]. يؤكد واقع العلاقة بين المراكز الجهوية كمؤسسات التكوين والاكاديميات كمؤسسات التشغيل أن التنسيق يتخذ بعدا تربويا، بحيث تنظم الاكاديمية ملمح الولوج إلى وظيفة التدريس أو الإدارة، بينما تتكفل المراكز الجهوية لمهن التربية

[1] : المملكة المغربية، 2012، مرسوم إحداث وتنظيم المراكز الجهوية للتربية والتكوين، الجريدة الرسمية، نظام موظفي الإدارات العامة، الموقع الالكتروني: https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/D_2.11.672CRMEF.pdf

[2] : جلام، عبد الكريم ، 2018، نظام الوظيفة والتكوين بين الوظيفة والمهنة والتمهين، مقال بمجلة جسور يصدرها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، فاس ـ مكناس، الفرع الإقليمي بصفرو، العدد الخامس، صص، 215 - 216.

والتكوين بالجانب النظري والميداني والذاتي بتعاون مع المؤسسات التعليمية التابعة للمديريات الإقليمية[1]. يتجسد التنسيق بين الاكاديميات والمراكز في مجال التكوين؛ بحيث تقدم المراكز الجهوية بفروعها، برعاية من الوحدة المركزية لتكوين الأطر، مجزوءات منسجمة ومتكاملة ومتمفصلة لأطر الاكاديمية المتدربة، التي لم تشارك في انتقاءها، ومواكبة أنشطتهم بالمؤسسات التعليمية في إطار المصاحبة، لأجل تنمية الكفايات المتعلقة بالمواد الدراسية المبرمجة بسلك التعلم الابتدائي والثانوي، والكفايات المهنية وأخلاقيات المهنة، مع تقويم المجزوءات، لتضعهم رهن إشارة الاكاديمية تحث تدبير مديريتها الاقليمية في إطار التحمل الكلي المؤطر لمسؤولية القسم، على أساس استمرار علاقة الأطر المتخرجة بالمراكز الجهوية لإعداد البحث التربوي التدخلي ومناقشته، واستمرار مواكبة الأساتذة المكونين للممارسات المهنية لأطر الأكاديمية حضوريا أو عن بعد[2]، والمصاحبة والتكوين عبر الممارسة.

بيد أن واقع حال التنسيق كمدخل أساس للمهننة بالمراكز الجهوية والمؤسسات التعليمية، ظل غير واضح وغامض، رغم إشراك المراكز في التكوين والترسيم، في شكل المناولة، إلا أنه تم إبعاده من عملية تحديد ملامح أطر الاكاديمية للولوج إلى الوظيفة، وتنظيم الامتحانات الكتابية والشفوية، الأمر الذي كلف الجهد المضاعف للأساتذة المكونين في زمن قياسي، وأمام قلة التجهيزات الميسرة لتمرير المجزوءات حضوريا، واستثنائيا عن بعد في الاسدوس الثاني من سنة التكوين بسبب جائحة كورونا، لتدخل الأكاديمية في التدبير المالي للمراكز عن طريق الامر بالصرف، عكس ما جاء في مرسوم الإحداث الذي يأمر باستقلالية المراكز وحريتها، بحجة أن الأكاديمية هي الساهر على مالية المؤسسات التابعة للسلطة الحكومية الوصية، إعمالا للامركزية وتتبع عمل المراكز، وذلك بحجة عدم قدرة المراكز على تسويق صورة جذابة في عملها ودورها الاستراتيجي. مما يدل على أن تحقيق المهننة مرتبط بالتنسيق الواضح الذي لم تفعل مادته الثانية منذ صدور المرسوم في 2011، خاصة في مجال تحديد آليات التنسيق بين المؤسسة المكونة والمؤسسة المشغلة، وقد زاد القانون الاطار 17.51 الطين بلة لما أشار إلى أن الجهة توجهها مؤسستان أساسيتان هما الاكاديميات والجامعات، ناهيك عن ضياع تضحيات المراكز ومجهودات مكوناتها لما فوتت ميزانية المراكز للأكاديميات في 2020، زد على ذلك أنه يتم الحديث الآن عن التطلع لملائمة القانون 07.00 الخاص بإحداث الأكاديميات الجهوية لمهن التربية والتكوين مع القانون الإطار 17.51، مما صعب إخراج قرار التنسيق بعيدا عن هيمنة الاكاديميات وتقزيم الأدوار الطلائعية للمراكز. كما أن آلية التنسيق ستبقى متوترة ما دامت المراكز الجهوية غير ممثلة في المجلس الإداري المسير للأكاديمية. وكذا ما دامت الأكاديميات لا زالت تتمتع بثقافة إدارية تقليدية قائمة على انتظار المذكرات والقرارات والتعليمات "الوزارية" وعدم القدرة على التجديد والابتكار والمبادرة.

[1] : وزارة التربية الوطنية ، 2016، قرار تحديد شروط وكيفيات تنظيم التكوين الخاص لفائدة الأطر المكلفة بمهام الإدارة التربوية للموسم الدراسي 2016-2017، الموقع الالكتروني،http://alwadifa-club.com/mobile//9737.html

[2] : الوحدة المركزية لتكوين الأطر، 2018، دليل حول إجراءات تدبير السنة التكوينية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ص، 7 - 8.

. **المهننة (الاحترافية)**: أو مهنة وحرفة التدريس، هي مفهوم ديناميكي يرتبط بالتكوين[1] ويروم الارتقاء بالأداء المهني للفرد إلى أعلى درجات الاتقان وأداء أدواره بشكل فعال ويؤهله للممارسة المهنية وتحقيق مستوى المهننة. كما أن المهننة قدرة على تعبئة كل مكونات عملية التعليم والتكوين، بما فيها الطرائق والأدوات كمدخلات مترابطة تساعد المدرس قبل الخدمة وأثناءها، وبعون من الديداكتيك المهنية، على بناء المعرفة وتطوير قدراته التي تعزز خبرته الفردية لخدمة المجتمع بكل أبعاده الاقتصادية والاجتماعية والثقافية[2]... ولعل الكلمة لا نجد لها معنى بنفس قوة معناها باللغة، كما لا نستطيع التحديد اللغوي العربي المرادف لهذه الكلمة، وبالشكل الذي يعطي الكلمة حقها ومعناها الدقيق[3]، ففي قاموس المورد لعام 1998 وردت كلمة المهننة Professionalism بمعنيين هما: الحرفانية والاحترافية؛ فالحرفانية تعني (الصفة أو الروح أو الطرائق الحرفية أو المهنية). لذا فتوظيفها في المجال التربوي المتعلق بالارتقاء بالعمل التعليمي الاحترافي، وتحسين أداء التعليم والثقافة المدرسية، وزيادة استخدام الممارسات التعليمية الفعالة في الفصول الدراسية، لأجل رفع تحصيل التلاميذ والمساهمة في التدبير الجيد للزمن والايقاعات المدرسية، وإيقاف نزيف الهدر المدرسي وضعف التحصيل المدرسي، والتخفيف من الاكتظاظ، والمشاركة في إنتاج مناهج وبرامج دراسية غير مرتجلة وغير متخلفة. وبهذا فالمهننة هي صناعة الاحتراف بواسطة استراتيجيات التكوين وأساليبه والبحث في مشاريع العروض وممارسة التداريب.

إن حصول المدرس على المهننة لا بد أن يبتعد على اللامهنية في التطبيق، إذ عليه أن يحب المهنة الممارسة والمعززة بالخبرات والمعارف التطبيقية والمكتسبة بالتمكن العلمي، وتملك المهارات لأجل ضبط الفصل الدراسي، والقدرة على توصيل المعلومة الدراسية بشكل يجذب أذهان المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية، وكذا التفوق والنجاح في التواصل الفعال مع أولياء وأمهات وأباء التلاميذ بما يحقق صالح العمل التعليمي، حتى يضحى مستوى المتعلم انعكاسا للمستوى العلمي للمدرس.

. **الاكاديميات الجهوية:** تجسد الأكاديميات التدبير الجهوي الذي ظهر إلى الوجود سنة 2002 بموجب القانون 07 /00 ، الذي أقره الميثاق الوطني للتربية والتكوين، بسبب استفحال خطورة الفوارق والتفاوتات الجهوية، وعجز الإطار الإقليمي عن مواجهتها، لمحدوديته وعدم ملاءمته للهدف المرجو منه في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والقضاء على الاختلالات واللاتوازنات التي تعرفها مختلف جهات المملكة. وبهذا، فالأكاديمية الجهوية مؤسسة عمومية تم إحداثها في كل جهة من جهات المملكة، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي والإداري. لقد وصى الميثاق الوطني للتربية والتكوين في الدعامة الخامسة عشرة على إرسائها لتجسد جهوية متقدمة في المجال التعليمي، لأجل

---

[1] :Lapostolle, Guy, 2013, Formation initiale des enseignants et professionnalisation : un itinéraire de recherche, éducation. Université de Bourgogne, P : 13.

[2] : Solveig, Fernagu-Oudet, 2004, ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle, recherche et formation, n° 46, p : 117.

[3] : العناوي، المصطفى، البرجاوي، مولاي المصطفى، 2018، مطلب المهننة ما بين: الاكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وسبل تحقيقها، مقال بمجلة جسور، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، فاس ـ مكناس، الفرع الإقليمي بصفرو، العدد الخامس، ص، 194 - 195.

الاستثمار في العنصر البشري الذي يعد أثمن رأسمال منتج في كل استثمار اجتماعي تنموي وعلاج المدرسة العمومية، بإلحاح من دستور 2011 الذي اعتبرها شريكا مميزا للدولة في قضايا التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية. تخضع الأكاديمية لوصاية الدولة لضمان تقيد أجهزتها المختصة بأحكام القانون المنظم، خصوصا ما يتعلق بتطبيق السياسة التربوية والتكوينية المسندة إليها. كما تدخل الأكاديمية الجهوية في علاقة تنسيق وشراكة مع مؤسسات التربية والتكوين في الجهة، ومن ضمنها المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وتتجسد هذه العلاقة في تحديد حاجات الموارد البشرية، التي ستشتغل معها، والمخولة لها من لدن السلطة الحكومية الوصية لأجل التكوين المهني خدمة للنظام المدرسي والارتقاء بمستوى التربية والتكوين في الجهة. ناهينا عن كون الأكاديمية تضع موضع تنفيذ، بحكم النظام الأساسي لموظفي الأكاديميات، سياسة التكوين المستمر لفائدة الموظفين التربويين والإداريين بتنسيق مع المراكز الجهوية التي تواكب مسلسل اللامركزية، رغم أنها غير ممثلة في المجلس الإداري المسير للأكاديمية. للإشارة فإن الأكاديميات رغم تمتعها بالاستقلال المعنوي، إلا أنها لا زالت تتمتع بثقافة إدارية تقليدية قائمة على انتظار المذكرات والقرارات والتعليمات "الوزارية" وعدم القدرة على التجديد والابتكار والمبادرة.

. **المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين**: هو مؤسسة للخبرة في التربية، تم تحديثه بمرسوم رقم 2-11-672 (2011)، لتكوين الأطر العليا خاضعة لوصاية السلطة الحكومية المكلفة بالتعليم المدرسي في تنسيق واتفاق وشراكة وتعاون مع الأكاديمية بموجب المادة 2 من الباب الأول من مرسوم إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. كما يقوم المركز، بناء على منطوق المادة 3 ، بتأهيل أطر هيئة التدريس المتدربين[1]، وتهيء المترشحين لاجتياز مباريات التبريز للتعليم الثانوي التأهيلي، وتكوين أطر الإدارة التربوية وأطر هيئة الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي، ناهينا عن تنظيم دورات للتكوين المستمر لفائدة مختلف فئات موظفي الوزارة، بما في ذلك أطر الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي وأطر الإدارة التربوية، فضلا عن العاملين بمؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي بهدف تحديث وتطوير معارفها وكفاياتها وخبراتها المهنية، أو إعدادها للمباريات ولامتحانات الكفاءة المهنية، بالاضافة إلى اقتراح مشاريع إصلاح وتجديد مناهج وبرامج التكوين. إن تحقيق المهننة والاحترافية لدى هيئات التدريس عين كفاية يتكفل بها المركز تماهيا مع وظيفته الخاصة، ويمكن للمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين أيضا إبرام شركات في مجال تكوين الأطر مع الهيئات والمؤسسات العمومية والخاصة، الوطنية منها أو الدولية، بعد تحديد حاجاتهم عن طريق التقويم التشخيصي، لأجل تعزيز وتقوية قدراتهم المنهجية للمساهمة في تجويد العمليات التعليمية. التعلمية، في شكل تكوين أساس ومستمر.

[1] : العناوي، المصطفى؛ الخلابي، عبد اللطيف، يونوسي، عبد الحميد؛ 2017، التكوين والتأهيل في التاريخ والجغرافيا بالمسالك الجامعية والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، أية اختلالات؟ مقال بمجلة جسور، العدد الرابع، الطبعة الأولى، المطبعة، الشركة العامة للتجهيز والطبع، فاس، ص: 166.

2.تشخيص و اقع المهننة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين:

تعيش المراكز وضعية جامدة على الصعيد التنظيمي والوظيفي والبيداغوجي بسبب عدم التعاطي الجدي والإيجابي مع مشروع إحداثها وإتمام هياكلها بإعمال استقلالها وإنشاء مختبر البحث العلمي من طرف كل من الوحدة المركزية والأكاديميات الجهوية، بشكل ساهم في تغيير مهامها وأضحت مؤسسات للمناولة لا غير عبر الإجهاز على عدة التكوين التي باتت موضع تساؤل بسبب تغيير مضامينها بتغير مرتاديها، مما انعكس سلبا على جودة أدوارها التكوينية وضمان مهنتها على المستويات التالية:

1.2. على مستوى التكوين الأساس بالمركز:

يعد التكوين الأساس من مهام المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، إذ يتولى مهمة تأهيل أطر هيئة التدريس المتدربين بمختلف المسالك: مسلك التعليم الأولي والابتدائي ومسلك التعليم الثانوي الإعدادي ومسلك التعليم الثانوي التأهيلي في أفق ضمان المهننة. بيد أن عدة التكوين الأساس تبدو غير قابلة للتنفيذ والأجرأة على أرض الواقع لأنموذجها القائم على صيغة: عملي – نظري – عملي، بحكم التغيرات التي حدثت بالمنظومة التربوية، إذ أضحى التوظيف بالتعاقد في شكل دورات حضورية ابتداء من الموسم التكويني 2017/2016، ثم بالتكوين التناوبي سنة 2018 بغلاف زمني زهيد، والآن في صيغة عن بعد بسبب الطوارئ خاصة جائحة كورونا، مما سبب تشويشا في آداء الأساتذة المكونين غير المتفقين على توزيع المجزوءات النظرية كما وردت في الرزنامة، حيث نجد أن الوزارة أخرت . للسنة الثانية على التوالي . مجزوءة التشريع والحياة المدرسية للأسدس الثاني، علما أنها تعتبر من أهم المجزوءات في التكوين الأساس. كما أن توزيع الغلاف الزمني لمجزوءة البحث التربوي يظل غامضا، حيث تقرر تقديمه في 34 ساعة دون أن تبين هل سنصرف الغلاف كله للتأطير النظري، أو تتم المزاوجة بين النظري والتأطير من طرف المشرف على البحث. وبالنسبة لمجزوءة إدماج تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم، فقد طرحت مشكلة بين أساتذة الإعلاميات وباقي التخصصات، حيث اعتبر هؤلاء أن أساتذة المواد هم المؤهلون لتدريس هذه المادة بحكم معرفتهم لحاجات الأساتذة المتدربين منها، علما أن سنة 2020 ، تمثل سنة وبائية بامتياز، وضمانا للسلامة الصحية للجميع، تطلب الأمر تكوينا عن بعد باستدماج تقنيات المعلومات والاتصال، مما لم يصفه بعض المتدربين والمكونين، لمردوديته الضعيفة، لعدم امتلاك مجتمع التكوين الكفايات الأساس، مما سينعكس على الخرجين الذين سيمارسون التعليم عن بعد، علما أن المدرسة التقليدية تفتقد لأهم شروط التعليم عن بعد كنوع من التعليم المستقل بذاته. فالأساتذة المتخرجون غير قادرين على توجيه متعلميهم غير الممتلكين لآليات التواصل الفعال، وكذا عاجزين عن تدبير تعلمهم، لأن المدرسين بات تكوينهم البيداغوجي والديداكتيكي ضعيفا، مما سينعكس على واجباتهم التخطيطية والتدبيرية.

ناهيك عن أن الاكاديميات، العديمة الاحترافية، انفردت في قراراتها غير المناسبة للحظة، بحيث أوصت بالاشتغال عن بعد بنفس المحتويات التعلمية التي كانت تقدم داخل الفصول الدراسية، كما أنها أرسلت نفس المحتويات في شكل كتيبات بشكل لم يراع شروط الوضعية. ناهينا عن عدم اتقان كل

من المتعلمين والمدرسين لطرائق الارسال والتواصل، وضعف البيئة التكنولوجية والانترنيتية، بالإضافة إلى ضعف مساعدتها على التعلم، ناهينا عن عدم مهنية المؤسسات الداعمة للتعلم عن بعد؛ إداريا ولوجيستيكيا. ومن جهة أخرى ، وقناعة منها بأهمية دور المركز في التكوين الأساس لفائدة أطر الإدارة التربوية، أقدمت الوزارة الوصية على قطاع التعليم المدرسي على التنسيق البيداغوجي مع المراكز الجهوية عند بداية السنوية التكوينية 2021/2020[1]، رغم تأخره، لإعداد تصور حول التكوين بالمسلك في إطار التوجه نحو اعتماد التكوين في سنتين(المجزوءات والتداريب والبحث والتقويم)، تبعا لدليل تنظيم اللقاءات الاستشارية لتقويم مسلك تكوين أطر الإدارة التربوية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين[2].

2.2.على مستوى التكوين المستمر:

حرصا على تحقيق المهننة، تتولى المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، حسب اختصاصها، مهمة تنظيم دورات للتكوين المستمر[3] لفائدة مختلف فئات الموظفين، بما في ذلك أطر الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي وأطر الإدارة التربوية، فضلا عن العاملين بمؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي، بهدف تحديث وإغناء معارفها وكفاياتها وخبراتها المهنية وجعلهم أقدر على المستلزمات المعرفية والكفايات البيداغوجية والتواصلية التي تتطلبها مهامهم، أو إعدادها للمباريات ولامتحانات الكفاءة المهنية، وكذا ضمانا لامتداد التكوين الأساس وتكاملا معه. مع العلم أن فوائد التكوين المستمر كثيرة دعت إليه كل المرجعيات بما في ذلك القانون الاطار 51.17، الذي اعتبره الزاميا وربطه بتقييم الأداء والترقي المهني، كما دعت إليه الرؤية الاستراتيجية 2015.2030 باعتباره فرصة متجددة للتنمية المهنية ومواكبة مستجدات التربية والتكوين، عن طريق التنسيق بين الاكاديميات والمراكز والجامعات، زد على ذلك أن التكوين المستمر اكتسب أهميته من خلال مرجعية الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي ربطه بالأهداف الملائمة للمستجدات التعليمية والبيداغوجية، وكذا بحاجات الفئات المستفيدة بالمراكز القريبة منها.

إلا أننا نسجل غياب أي استراتيجية لدى الوزارة بهذا الشأن، كما أنها لم تبادر بمنح المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين الاستقلالية والتمويل المادي، بعدما جعلت مدير الاكاديمية آمرا بالصرف، لوضع وتنفيذ خطة لهذا التكوين المستمر، وحتى الاكاديميات لم تتمكن من أجرأة المادة الثانية من الباب الأول المعنون بالإحداث والمهام والاختصاصات من قانون رقم 07.00 الخاص بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين[4]، والمتعلقة بإعداد سياسة للتكوين المستمر لفائدة الموظفين التربويين والإداريين ووضعها موضع التنفيذ، لكون المفتشين يصعب عليهم المزاوجة بين الممارسة التفتيشية

---

[1] ، وزارة التربية الوطنية، 2020، المذكرة الوزارية رقم 40/20، بتاريخ 02 شتنبر 2020 في شأن الدخول التكويني بمؤسسات تكوين الأطر

[2] : وزارة التربية الوطنية، 2020، المراسلة الوزارية رقم 977/20، بتاريخ 09 شتنبر 2020 في شأن دراسة تقويمية لإرساء مسلك تكوين أطر الإدارة التربوية.

[3] : المملكة المغربية، 2011، في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، بمرسوم رقم 672-11-2 صادر في 27 من محرم 1433 (23 ديسمبر 2011).

[4] : وزارة التربية الوطنية، 2011، إحداث الأكاديميات الجهوية للتربية و التكوين، مشروع قانون رقم 15-71 بتغيير وتتميم القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية و التكوين، الموقع الالكتروني: https://www.men.gov.ma/Ar/Pages/aref_loi0700.aspx

والتكوين المستمر لفائدة تكوين المدرسين، علما أن التكوين المستمر يسبق الاهتمام بالمقررات ومنهجيات التدريس، ولعلها نداءات أطلقها العديد من المكونين عندما تتاح لهم فرصة الاجتماع خلال مناسبات تشرف عليها الاكاديميات في إطار التنسيق الجزئي، إعمالا لما جاء في مرسوم إحداث المراكز، خاصة في الباب الخامس المعنون بالتكوين المستمر وبالمادة 33، والذي يعتبر أن المراكز تساهم في تنفيذ وأجرأة استراتيجية قطاع التعليم المدرسي في مجال التكوين المستمر **بتنسيق** مع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، للعمل جميعا من أجل إعمال التكوين المستمر والتأهيل مدى الحياة المهنية والترقي المهني، وكذا الحرص على إنجاح الأوراش الإصلاحية لمنظومة التربية والتكوين. للإشارة، ومن خلال الاطلاع على قرارات الاحداث بالنسبة للأكاديميات والمراكز، نجد أنها تلح على تبني المقاربة التشاركية بين المؤسستين في وضع خطط العمل السنوية في هذا المجال، وتنظيم وتأطير دورات التكوين المستمر واستكمال الخبرة لفائدة أطر هيئة التدريس، وكذا فئات أخرى من موظفي قطاع التعليم المدرسي، فضلا عن العاملين بمؤسسات التعليم الأولي والتعليم المدرسي الخصوصي، والمساهمة في إعداد عدة التكوين المستمر لتعميمها والمساهمة في تكوين المكونين وإنتاج المجزوءات التي تلبي حاجات التكوين وتقوية التكوين الأساس[1]، كما أشار مرسوم إحداث وتنظيم المراكز إلى إمكانية قيام المراكز بتتبع وتقويم التكوينات المبرمجة على صعيد الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين المعنية، **إن طلب منها ذلك**، غير أن واقع الحال أظهر لنا غموضا يكتنف العلاقة التنسيقية بين الأكاديميات والمراكز في مجال التكوين المستمر في ظل غياب نصوص قانونية منظمة لها، بحيث باتت المراكز تحرم من أهم اختصاصاتها المرتبطة بتكوين المدرسين في مجالات ديداكتيك المواد الدراسية والبيداغوجيا، فبدل قيام المراكز بفرض التنسيق على الأكاديميات لكونها تشتغل مع وزارة التعليم المدرسي، وبدل منعها من الهرولة إلى الجامعات التي لا خبرة لها في مجال التكوين البيداغوجي والديداكتيكي، لأجل الاشتغال على تنقيح أو تجديد العديد من المناهج الدراسية في غياب الأساتذة المكونين، اكتفت المراكز الجهوية بالمناولة من خلال تنفيذ برنامج تكويني، مفروض من الوحدة المركزية لتكوين الأطر، يستهدف أطر التدريس في أفق التمكن من امتلاك كفايات تساعدهم على الحفاظ على جودة التكوينات بالمراكز وتؤهلهم لتكوين المدرسين وتمهيرهم للاشتغال على نماذج بيداغوجية متوافق حولها، واستثمار تكنولوجيات تربوية بنجاعة. كما يجب على الوزارة الوصية أن تساعد المراكز لتنظيم دورات تكوينية لعدد كبير من الأساتذة حاملي شهادة الدكتوراه تمكنوا من ولوج المراكز إلى جانب دكاترة وزارة التربية الوطنية، لكن بدون تكوين أساس ولا مستمر في علوم التربية ومناهج التكوين والتأطير. وبالجملة، عرفت المراكز الجهوية هزالة مردودية التكوين في السنوات الفائتة، رغم مجهودات الأساتذة المكونين وإدارة المركز، بسبب الاضطرابات التنظيمية والتكوينية التي عرفتها (التوقفات، عدم فاعلية توزيع المجزوءات، قلة حصص التداريب الميدانية...)، وكذا اضطرابات نفسية/ صحية برسم الموسم التكويني 2019 .2020، التي تسببت في توقف برامج التكوين خلال فترة الحجر الصحي والطوارئ التي

[1] : وزارة التربية الوطنية، 2018، مذكرة إطار في شأن برنامج تكوين أساتذة المواد غير اللغوية، المذكرة رقم 138.

فرضها جائحة كورونا، رغم اعتماد التكوين عن بعد ذي النتائج غير المضمونة والأفاق غير المأمونة، بحيث التهم التوقف نصف العام التكويني، الذي انتزع من حياة الأساتذة المتدربين غير قابل للتعويض أو الاستدراك، وما ترتب عن ذلك من ارتباك في الامتحانات، وعدم الرضا بنجاعة التكوين، والخوف من مسؤولية تحمل القسم بعد تولي المهام التعليمية، ومن الصعوبات المهنية التي سيواجهونها. وبحكم أن العملية التكوينية. التأهيلية تواصلية/ تفاعلية مباشرة وليست افتراضية، أقدمت الوزارة الوصية على القطاع على اقتراح استدراكي يتعلق بالمصادقة على الاستراتيجية الوطنية للتكوين المستمر بقطاع التربية والتكوين، عبر إصدار مقرر لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث التربوي رقم 20. 031 ، الصادر في 03 شتنبر 2020، من خلال التنسيق مع المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، علما أن مدير المركز الجهوي ومساعديه يدخلون في تشكيلة اللجنة الجهوية للقيادة، مع الاستفادة من خبرات السيدات والسادة المكونين من المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، مما يبشر بإحياء التنسيق الذي سيمكن المراكز الجهوية من تنفيذ وتفعيل عمليات التكوين جهويا وإقليميا بواسطة فرق مختلطة للتكوين المستمر، كما أن المركز سيستفيد من دعم مالي من طرف الاكاديمية في إطار ميزانيته من أجل إعداد وإنجاز العروض المؤسساتية لتطوير خبرات الأطر العاملة به.

3.3. على مستوى علاقة المراكز بالوزارة الوصية والوحدة المركزية لتكوين الأطر:

أفاد تشخيص العلاقة ما بين المراكز الجهوية والوحدة المركزية أنها غير متكافئة، بحيث لا تستفيد المراكز من حق التدبير البيداغوجي والبحث العلمي الذي خوله لها القانون 01.00، لاسيما في المادة 35 منه، إذ تكتفي الإدارة المركزية بطلب المصادقة البعدية الصورية عن القرارات البيداغوجية، كما تم حرمان المراكز من المساهمة في اقتراح نماذج تكوينية تستثمر التكنولوجيات، وعدم إشراكها في التكوينات الأساس في التربية التي نقلت إلى الجامعات بهدف استنبات مسلك تربوي، بمسمى التحضير للإجازة المهنية في التعليم بمحاذاة المسالك الاكاديمية العلمية. ناهينا عن المساهمة في تأخير عمل المراكز بسبب السياسة التكوينية الجديدة، مما تسبب في هدر زمن التكوين ضدا على ما جاء في مرسوم إحداث المراكز سنة 2011، ومن جهة أخرى تم التشويش على رزنامة تدبير زمن التداريب الميدانية من خلال تفعيلها في الأسبوع الثاني من التكوين النظري. تجدر الإشارة إلى أن المكونين مدعوون إلى مصاحبة الأساتذة المتدربين إلى مؤسسات التداريب الميدانية، لكن من دون سند قانوني، مما يجعل مشاركتهم باهتة وغير ذات فعالية، أمام رفض المرشدين الانخراط في عملية التأطير بسبب عدم توصلهم بالتعويض من طرف الاكاديمية الجهوية، الأمر الذي أثر سلبا في المجهودات المضنية التي تقوم بها المراكز الجهوية على المستوى النظري والعملي، وخصوصا أثناء الاشتغال على مجزوءة تحليل الممارسات المهنية التي طغى عليها الجانب النظري، حيث أن الوزارة الوصية في تقريرها الموثق في مذكرة رقم 20×042 الصادرة بتاريخ02 شتنبر 2020[1] أجازت تعويض التداريب الميدانية بأنشطة "تحليل

[1] : وزارة التربية الوطنية، 2020، مذكرة وزراية في شأن الدخول التكويني 2020 - 2021 بمؤسسات تكوين الأطر التربوية، رقم 20×042 الصادرة بتاريخ02 شتنبر 2020، ص، 02.

الممارسات المهنية" حضوريا أو عن بعد إذا تعذر إنجاز هذه التداريب حضوريا في ظل استفحال جائحة كورونا، علما أن تحليل الممارسات المهنية يعقب ويرتبط بالتداريب الميدانية، مما ينعكس على جودة التكوين، في حين أن البديل الأمثل هو التعليم المصغر المنجز في المراكز الجهوية، كما كان معمول به في سنوات سابقة، بشكل لا يضمن تكافؤ الفرص بين المتدربين والمتدربات، والحكم الموضوعي على درجة تحقق الكفايات التكوينية المستهدفة، وتعزيز موثوقية ومصداقية الديبلومات المسلمة من طرف المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.

4.2. المراكز الجهوية ومشكلة الموارد البشرية:

تشكل الموارد البشرية أحد المحاور الأساسية التي ترتكز عليها أية منظومة تربوية، فلا يمكن لأي إصلاح أن يبلغ أهدافه بدون موارد بشرية مؤهلة تأهيلا كافيا. يلعب المورد البشري دورا أساسيا في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، فبواسطة المكونين يتم تمليك الكفايات المهنية لأساتذة أطر الاكاديميات الجهوية، حسب ما جاء في مرسوم إحداث المراكز الجهوية، وتأهيلهم للمشاركة في الإصلاح من خلال تنزيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وتقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ومضامين البرنامج الاستعجالي 2009-2012، ومقتضيات المرسوم 2.11.672، والرؤية الاستراتيجية 2015-2030 ، ومحتويات القانون الاطار 17.51. وبالتالي تمكين المدرسين خلال الخدمة من تحويل التحديات والمعوقات إلى فرص وقدرات تنافسية، تماهيا مع منتظرات الأكاديميات، وطموحات الأساتذة المكونين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، غير أن واقع حال وضعية الموارد البشرية بالمراكز، جسد معاناة المراكز من تآكل بفعل التقاعد الذي لا يوازيه التفكير في التخليف من الأساتذة القادرين على مواصلة المهام الخاصة بمؤسسات تكوين الأطر، بالإضافة إلى الاستمرار في عملية التكليفات التي تعدو غير محفزة بسبب المصير المجهول للأساتذة المكلفين للاشتغال في المراكز، مما سينعكس سلبا على مردوديتهم وعلى الجهود المبذولة لبناء المهننة لدى الأساتذة المتدربين. تجدر الإشارة إلى إن هذه التكليفات تمت بواسطة الوزارة الوصية من دون استشارة المراكز أو التنسيق مع هياكلها من شعب ومجالس المؤسسة.

كما أن تحقيق المهننة عرقلته حالة الإحباط التي يعيشها الأساتذة المكونين الذين لم ينصفوا في الحركة الانتقالية الوطنية أو الجهوية، ضمانا للبعد الاجتماعي، علما أن إعادة توزيعهم جغرافيا ستمكنهم من القيام بمهامهم كاملة غير منقوصة، ويضمن التدبير الأمثل للموارد البشرية.

3. الأكاديميات الجهوية ومهننة التدريس ومسالة التنسيق:

تعد الاكاديميات الجهوية للتربية والتكوين نتاج تكريس هاجس الجهوية منذ 2002، بموجب القانون 07/00 الذي أقره الميثاق الوطني للتربية والتكوين، حملت مسؤوليات جهوية متعددة لتخفيف العبء على الوزارة الوصية على قطاع التعليم، ومن ضمنها تدبير وتأهيل المورد البشري، عبر التوظيف بالتعاقد الذي نص عليه الميثاق الوطني في المادة 135: "...ويتم تنويع أوضاع المدرسين الجدد من الآن

فصاعدا، بما في ذلك الرجوع إلى التعاقد على مدد زمنية تدريجية قابلة للتجديد"[1] ، غير أن مشروع التعاقد جاء بشكل واضح في البرنامج الاستعجالي 2012/2009، خاصة في المادة 15: "... وسوف تتم مراجعة أشكال التوظيف، إذ ستجري على مستوى كل أكاديمية على حدة، وفق نظام تعاقدي على صعيد الجهة"، كما أكد أيضا في المادة 17 المعنونة بالتحقيق الفعلي للامركزية : "يتمثل التدبير الأولي الذي سيتم اعتماده في إتاحة استقلال للأكاديميات في تدبير الموارد البشرية على أساس تحديد الاعتماد الإجمالي من المناصب المالية المخصصة للجهة..."

وهكذا، فإن توظيف الأطر التربوية سيتم على الصعيد الجهوي، على أساس التعاقد بناء على أنظمة وقوانين خاصة بالأكاديميات.."[2]. وبهذا تكلفت الأكاديميات بتوظيف حاملي الشهادات بموجب عقود في قطاع التربية والتعليم "كأطر الأكاديميات المتعاقدين"، عند مطلع 2016 بفعل عدد من المقررات والقوانين والمراسيم والمذكرات؛ كالمقرر المشترك رقم 7259 الصادر بتاريخ 7 أكتوبر 2016 بين وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني ووزارة الاقتصاد والمالية الذي ينظم التوظيف بالتعاقد في الاكاديميات، ومرسوم رقم 2.15.770 الصادر غشت 2016 بتحديد شروط وكيفيات التشغيل بموجب عقود في الإدارات العمومية، بالإضافة الى المذكرات الخاصة بالتوظيف، كالمذكرة رقم 17-072 ، والمذكرة الوزارية رقم 147/17، زيادة على بعض المقتضيات القانونية التي تضمنها نموذج العقد الذي وضعته الاكاديميات، والذي يربط بينها وبين مختلف الأطر وهيئات التربية والتعليم، لكن في تعاون مع المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين المحدثة بموجب مرسوم إحداث المراكز لسنة 2011، إذ دخلتا في علاقة "تنسيق"، تخصصت المراكز الجهوية، بموجب المادة السادسة من النظام الأساسي الخاص بأطر الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، وفي إطار التكوين الأساس والتكوين الحضوري، بالتأهيل المهني للأساتذة المتدربين، لتحقيق مطلب المهننة التكوينية، الأمر الذي اعتبرته الرؤية الاستراتيجية 2015 /2030 مدخلا أساسا للنهوض بأداء الفاعلين التربويين في مجال التربية والتكوين، من خلال إعدادهم المعرفي والتربوي وإكسابهم الكفايات اللازمة لممارسة المهام التي تتطلبها المهن التربوية بغاية الارتقاء بجودة الأداء المهني ومردوديته، وإنجاح التعلمات أثناء تحمل المسؤولية الكاملة في القسم، في توافق مع مطمح الاكاديميات التي تنتظر من أساتذتها التدريس الفعال في المؤسسات التعليمية، التي تشرف عليها المديريات الإقليمية، بتوجيه منها، خدمة لمضامين الميثاق الوطني المدرجة بالدعامة الثالثة عشرة، والخاصة بحفز الموارد البشرية وإتقان تكوينها، وتحسين ظروف عملها ومراجعة مقاييس التوظيف والتقويم والترقية.

غير أن رصد واقع حال أدوار ومهام كل من الأكاديميات والمراكز الجهوية لمهن التربية التكوين، وتشخيص طبيعة العلاقة بينهما، أبان عن مجموعة من المشاكل والاختلالات التي ستعرقل تحقيق

---

[1]: الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999، التكوين الأساس للمدرسين، المادة 135، ص: 42.

[2] : المخطط الاستعجالي، 2009، مواجهة الإشكالات الأفقية لمنظومة التربية والتكوين، المجال 3، والمروع 15 و17، التقرير التركيبي، ص، 51.

مطلب جودة التكوين والمهننة، من خلال استقراء طرق اشتغال هذه الآليات؛ بحيث أن المديريات الإقليمية، التي تسهر على تحقيق حكامة تربوية ناجعة، تعاني من تعدد المخاطبين وتضارب القرارات وأحيانا تكرار العمليات، لأنها تتلقى تعليمات من السلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية (الإدارة المركزية)، باعتبارها مصلحة لا ممركزة، وكذا تعليمات من الاكاديميات باعتبارها مصلحة خارجية داخل البنية الجهوية للأكاديميات، مما يبطء إيقاع تدبير المشاريع التربوية، سواء الخاصة بالتعليم المدرسي(صعوبة التتبع والمواكبة/ الاصطحاب/ ضعف التأطير البيداغوجي والاداري...) أو الخاصة بتيسير التداريب الميدانية للمتدربين(المصاحبة/ غياب تعاون المرشدين/ ضعف الوعاء الزمني للتداريب...)، بالاضافة إلى استغناء الاكاديمية عن المساهمة الفعالة والوازنة للمكونين في تحديد ملامح الولوج(الانتقاء الأولي/ إعداد مباراة التوظيف الكتابية والشفوية وتدبيرهما...)، مما قد يقلل من فرص تطوير الكفاءات المهنية عبر التكوين المستمر لهيئات التدريس النظامية والمتعاقدة، هذه الأخيرة تشكو من غياب تحفيزها بالترسيم الذي لم تأت على ذكره مضامين ومواد النظام الأساسي لأطر الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لسنة 2018، الذي تم نعته بقانون أساسي غير موحد لفصله بين أطر الأكاديمية النظاميين وأطر الأكاديمية المتعاقدين في الحقوق والواجبات، في المقابل ذكر تتويج نهاية تدريب المتعاقدين بالنجاح في امتحان التأهيل المهني بدل كلمة الترسيم، مما سيقلل من رغبتهم في تحقيق المهننة، ناهيك عن أن أطر الأكاديميات وضعت في وضعية هشاشة تامة بحكم أن الراسبين في امتحان الكفاءة المهنية، الذي سيتم اجتيازه في السنة الثانية من العقد، سيتم فصلهم دون إخبار أو تعويض، بينما سيخضع الناجحون منهم لتقويم كل ثمان سنوات، على أن يتم فسخ العقود في كل لحظة يكتشف ان المتعاقد غير قادر على متابعة عمله.

على سبيل الختم: أبانت هذه الدراسة عن ضعف الاشتغال على المهننة في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، لتقصير الأكاديميات الجهوية في إعمال آلية التنسيق الواضح على المستوى الاجرائي والتنظيمي والتكويني واللوجستيكي والبيداغوجي، وعلى مستوى أدوات التنمية المهنية، بحيث أقصت الاكاديميات المراكز الجهوية من عملية انتقاء الموارد البشرية، ولم تشركها في الامتحان الكتابي والشفوي لتحديد ملامح جيدة للدخول إلى المراكز، كما لم تيسر الاكاديميات عملية التداريب الميدانية بمؤسسات التداريب للاشتغال على مجزوءات تحليل الممارسات المهنية، والربط الجيد بين النظري والعملي، وتسهيل العودة إلى العمل بأنموذج عملي. نظري. عملي بدل المناولة، لجهلها أن التنسيق على مستوى التكوين المستمر والبحث العلمي سيمكن المتدربين والممارسين من أداء مهامهم المهنية بشكل ناجح وناجع، ويطور كفاياتهم لمواكبة مستجدات التربية والتكوين، مما سيمكنهم، بعد تولي المهام وخلال ممارستها، من مساعدة المدرسة المغربية الجديدة على الاستجابة لانتظارات المجتمع. زد على ذلك انفردت الوحدة المركزية لتكوين الأطر بعملية صياغة المجزوءات وتحديد الرزنامة الزمنية غير المناسبة لظروف التكوين (الإضرابات، الظروف الوبائية، قلة الموارد البشرية، كثرة المجزوءات، وسوء توزيعها السنوي) من دون إشراك المراكز الجهوية.

وبهذا باتت عملية التنسيق البيداغوجي والتربوي والإداري آلية أساسية ومدخلا أساسا لتحقيق المهننة بالمراكز؛ خصوصا بين المراكز الجهوية والاكاديميات، وبين المراكز والوحدة المركزية لتكوين الأطر، والعمل على إفادة المكونين بالمراكز من تكوينات مستمرة لمواكبة المستجدات التي تعرفها المنظومة التربوية.

المراجع:

- . المملكة المغربية، 2011، في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، بمرسوم رقم 2-11-672 صادر في 27 من محرم 1433 (23 ديسمبر 2011).
- . المملكة المغربية، 2012، مرسوم احداث وتنظيم المراكز الجهوية للتربية والتكوين، الجريدة الرسمية، نظام موظفي الإدارات العامة، الموقع الالكتروني:
https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/D_2.11.672CRMEF.pdf
- المخطط الاستعجالي، 2009، مواجهة الإشكالات الأفقية لمنظومة التربية والتكوين، المجال 3، والمشروع 15 و17، التقرير التركيبي.
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999، التكوين الأساس للمدرسين، المادة 135.
- . العناوي المصطفى، الخلابي عبد اللطيف، يونوسي عبد الحميد، 2017، التكوين والتأهيل في التاريخ والجغرافيا بالمسالك الجامعية والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، أية اختلالات؟ مقال بمجلة جسور، العدد الرابع، الطبعة الأولى، المطبعة، الشركة العامة للتجهيز والطبع، فاس.
- . العناوي المصطفى، البرجاوي مولاي المصطفى، 2018، مطلب المهننة ما بين: الاكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وسبل تحقيقها، مقال بمجلة جسور، يصدرها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، فاس . مكناس، الفرع الإقليمي بصفرو، العدد الخامس.
- . الوحدة المركزية لتكوين الأطر، 2018، دليل حول إجراءات تدبير السنة التكوينية بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين.
- جلام، عبد الكريم ، 2018، نظام الوظيفة والتكوين بين الوظيفة والمهنة والتمهين، مقال بمجلة جسور يصدرها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، فاس . مكناس، الفرع الإقليمي بصفرو، العدد الخامس.
- وزارة التربية الوطنية، 2020، المذكرة الوزارية رقم 40/20، بتاريخ 02 شتنبر 2020 في شأن الدخول التكويني بمؤسسات تكوين الأطر.
- وزارة التربية الوطنية، 2020، المراسلة الوزارية رقم 977/20، بتاريخ 09 شتنبر 2020 في شأن دراسة تقويمية لإرساء مسلك تكوين أطر الإدارة التربوية.
- وزارة التربة الوطنية ، 2016، قرار تحديد شروط وكيفيات تنظيم التكوين الخاص لفائدة الأطر المكلفة بمهام الإدارة التربوية للموسم الدراسي 2016-2017، الموقع الالكتروني، http://alwadifa-club.com/mobile//9737.html
- . وزارة التربية الوطنية، 2011، إحداث الأكاديميات الجهوية للتربية و التكوين، مشروع قانون رقم 15-71 بتغيير وتتميم القانون رقم 07.00 القاضي بإحداث الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، الموقع الالكتروني: https://www.men.gov.ma/Ar/Pages/aref_loi0700.aspx

- . وزارة التربية الوطنية، 2018، مذكرة إطار في شأن برنامج تكوين أساتذة المواد غير اللغوية، المذكرة رقم 138.
- . وزارة التربية الوطنية، 2020، مذكرة وزراية في شأن الدخول التكويني 2020 . 2021 بمؤسسات تكوين الأطر التربوية، رقم 20×042 الصادرة بتاريخ02 شتنبر 2020.

✓ Lapostolle, Guy, 2013, Formation initiale des enseignants et professionnalisation : un itinéraire de recherche, éducation. Université de Bourgogne.

✓ Solveig, Fernagu-Oudet, 2004, ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle, recherche et formation, n° 46.

إشكالية الهوية في المنهاج التعليمي المغربي بين المضامين الوطنية والجهوية.

دة. سعاد بلحسين/ذ. لحسن الصديق/ذ. محمد زيدان

كلية الآداب والعلوم الانسانية بني ملال

الملخص:

يسعى المنهاج التعليمي المغربي إلى تكوين مواطن متمسك بهويته المغربية في تعدد مكوناتها وتنوع روافدها، كما ينص على ذلك الميثاق الوطني للتربية والتكوين. ولن يتحقق ذلك دون إدماج فعلي للمكونات التي تعبر عن هذه الهوية داخل المناهج والمقررات الدراسية لمختلف الأسلاك الدراسية قصد تعريف الناشئة بها.

تسعى هذه الدراسة إلى ملامسة مدى حضور الحوامل البيداغوجية (نصوص، صور، أعلام...) التي تحمل رموز هذه الثقافة المغربية المتعددة الروافد (أمازيغية، عربية، حسانية...) ضمن المقررات الدراسية للسلكين الابتدائي والثانوي (الإعدادي والتأهيلي) من خلال عملية استقراء لمكونات الكتب المدرسية لهذه المستويات. وقد أبرزت هذه الدراسة محدودية الدعامات البيداغوجية المروجة للسياحة الثقافية التي تعزز تعريف الناشئة المغربية بهويتها. كما تتضمن اقتراحات من أجل تقوية حضور التراث الثقافي الجهوي في المناهج الدراسية خاصة بعد دخول المغرب لتجربة الجهوية المتقدمة في التدبير الترابي. كما تعد الدراسة النقدية للمنهاج الدراسي مدخلا من مداخل تكوين الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، نظرا لما تقتضيه من ضبط للجهاز المفاهيمي الديداكتيكي من جهة، وما تتطلبه لدى الأساتذة المتدربين من تحصيل لكفايات تفكيك وتحليل مكونات المنهاج.

الكمات المفاتيح: الهوية-المنهاج التعليمي-المضامين

Abstract :

Moroccan Educational curruculum soks to have a citizen tied to his Moroccan diverse and mutti-rooted identity as stipulated in the national charter for education and training. This identity within the curricula and syllabus of various academie levels in the order to introduce them to the students .

This study intends to see to what extent pedagogical supports are included such as (texts; pictures, flags) which show the multiplicity of Moroccan culture (Amazigh, Arab, hassani) within the primary and secondary school (middle and high school) curricula through a survey of the text books of these levels.

This case study highlighted the limitation and weakness of the use of Pedagogical pillars promoting cultural tourism that reinforce the moroccan youth to their identity. It also includes proposals to streugthen the use of regional cultural heirtage in school curricula especially after the experience of advanced regionalisation in territorial management in Morocco.

The critical study of the curriculum is also considered as an entry or input to train new teachers in the regional centers of education and training because it requires grasping the conceptual didactical system on the one hand it requires also for trainees to acquire the skills of deconstructing and analysing the component of the curriculum on the other hand .

Keys Word : Identity- Educational curruculum- Contents

- **تقديم**

اعتبارا لأهمية التراث الثقافي بالمغرب، فإن الحفاظ عليه ليكون ركيزة لصيانة الذاكرة الوطنية، و أداة فعالة في التنمية المحلية والجهوية، يعد أحد أهم رهانات النظام التعليمي المغربي من أجل غرس مبادئ الهوية المغربية في بعديها الوطني والجهوي في نفوس الناشـــئة، كما تنص على ذلك الوثائق المرجعية للمنهاج، لذلك فمن الواجب على المهتمين بشـــؤون هندســـة وصـــياغة المنهاج اســتحضــار هذا التعدد في أبعاد الهوية المغربية مع الحرص على تمثيلية الرموز الثقافية الجهوية داخل وثائق المنهاج وخاصة داخل الكتاب المدرسي باعتباره من الوسائل التعليمية الأكثر انتشارا بين المتعلمين.

إن تضـمين الكتاب المدرسـي حوامل بيداغوجية تنتمي إلى مختلف جهات المغرب يجعل كل متعلم في جهته مدركا لأهمية تراثه المحلي، وبذلك نضـــمن التحســـيس بأهمية مختلف المكونات التراثية لدى الاجيال وهو أحد اهم المداخل لحمايتها على المديين القريب والمتوســط على الأقل. ولا يمكننا القول إن المدرســة وحدها هي التي يجب أن تتولى مهمة التنشــئة الثقافية لدى الاجيال باعتبار ان هناك مؤسـسـات أخرى تقوم بنفس الوظيفة كالأسـرة والمجتمع المدني... وتأسـيسـا على ذلك يمكن

بلورة بعض الإشكالات العلمية لتضمين المنظومة التربوية مضامين تجعلها تقوم بنوع من التحسيس والتوعية بالتراث الوطني عامة والجهوي بصفة خاصة منها:

ما هو واقع حضـــور الثقافة والتراث الجهوي في المنهاج التعليمي المغربي بصـــفة عامة وفي الكتاب المدرســي بصــفة خاصــة؟ وهل يمكن لهذا الحضــور الباهث للثقافة الجهوية في المنهاج التعليمي تحقيق أهداف المنهاج التي حددتها الوثائق المرجعية للمنظومة التربوية خاصـــة الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي يصـــرح بالانطلاق من التنوع والتعدد الثقافي المغربي كاختيار من اختيارات بناء المضـــامين التعليمية؟ وكيف يمكن دعم وتعزيز حضـــور الثقافة الجهوية داخل المنهاج التعليمي المغربي؟

ويســعى هذا المقال بشــكل خاص إلى التركيز على أهمية إعادة النظر في الكتاب المدرســي كمدخل أســاســي لتوظيف الثقافة الجهوية و التراث والهوية المحلية في البرامج التعليمية، وذلك اعتبارا لكون الكتاب المدرسي يكتسي وظيفة سوسيوثقافية تتجلى في كونه الحامل والمروج للقيم والمعايير الثقافية الأصـــيلة التي تحقق روح المواطنة لدى المتعلم، ودور النافذة التي يطل من خلالها هذا الاخير على العالم الخارجي من جهة أخرى، واعتبارا لهذه الوضـــعية فمقترح هذا المقال يصـــب في تصور الكتاب المدرسي على أساس أنه مشروع تربوي يجب أن ينفتح على الثقافة الجهوية والمحلية كمعطى منهجي مهم يتماشـى ومتطلبات الوضـعية الراهنة التي أصـبحت تفرض العودة إلى المحلي والجهوي في جميع الإســتراتيجيات الدولية والوطنية وذلك من أجل تكوين مواطن معتز بانتمائه وقيمه وثقافته وتقاليده وعاداته، و التي تعتبر مدخلا رئيســا في عملية الاســتدامة الثقافية والتنمية المندمجة والشاملة ومتطلبات الجهوية الموسعة.

- **مدخل مفاهيمي**

للإجابة عن هذه التساؤلات لابد من الإشـارة الى دلالات بعض المفاهيم ذات الصـلة بهذا الموضـوع منها:

المنظومة التربوية: هي "مجموعة من العناصر والمكونات والعلائق التي تستمد مكوناتها من النظم السـوسـيوثقافية والسـياسـية والاقتصـادية وغيرها لبلورة غايات التربية وأدوات المدرسـة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها."[83]

[83] عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علم التربية، مصطلحات البيداغوجية والديدكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، 1994، ص،380-309.

كما أنها "نتاج إجمالي لكل العلاقات والتفاعلات والتبادلات بين النسق التربوي ومحيطه، ويتمثل هذا النتاج في الاختبارات والمبادئ التي تحدد أهداف ومسار ونتائج النسق التربوي".[84]

فمن خلال التعريفين يتبين أن من الوظائف الأساسية للمنظومة التربوية هي نقل ثقافة المجتمع للأفراد الجدد الوافدين عليها(الأطفال)، كما يشير التعريف الثاني بشكل خاص إلى ضرورة انفتاح المدرسة على محيطها من خلال تبادلات معه. وكلا التعريفين يتفقان على دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية للأجيال عبر نقل ثقافة المجتمع للأجيال الجديدة.

المنهاج التربوي المغربي:

يمكن تعريف المنهاج التربوي المغربي بكونه تخطيطا للعمل البيداغوجي وهو أكثر اتساعا من المقرر التعليمي، لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات التربية و أنشطة التعلم والتعليم، وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقييم التعلم والتعلم ، وعليه فإن المنهاج التربوي يحدد باعتباره تخطيطا لعملية التعليم والتعلم، ويتضمن الأهداف والمحتويات والانشطة ووسائل التقويم، إنه تنظيم لجملة من العناصر والمكونات بشكل يمكن من بلوغ الغايات والمرامي المتوخاة من فعل التعليم والتعلم[85].

وينطلق المنهاج التربوي المغربي من مرجعية أساسية ألا وهي " الميثاق الوطني للتربية و التكوين" الذي يعتبر دستور التعليم بالمغرب توافقت عليه أغلب القوى الحية في البلاد منذ سنة 1999، وقد عمل الكتاب الأبيض على أجرأة محتويات هذا الميثاق من أجل بلورة المنهاج التربوي المغربي، الذي ينطلق من الفلسفة التربوية للميثاق وذلك لتحديد الاختيارات التربوية الكبرى الموجهة لمراجعة مناهج التربية والتكوين، والتي تنطلق من مبادئ أساسية تتمثل في: اعتماد العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، والمساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتفتحة للمتعلم المغربي، تقوم على فهم ثقافته ودينه وتاريخه ووطنه ، وإعداده كذلك لاستيعاب إنتاجات الفكر البشري و تحولات الحضارة الإنسانية"[86].

الكتاب المدرسي:

غالبا ما تستعمل لفظة الكتاب المدرسي مقرونة بوصف " المدرسي" تمييزا له عن باقي الكتب المعرفية والثقافية الأخرى الموجهة لشرائح وفئات مختلفة من القراء والمتلقين: فما المقصود

---

84 نفسه ص 270

85 الكتاب الأبيض، الجزء الأول، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، يونيو 2002 ص 12

86 الكتاب الأبيض، الجزء الأول، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، يونيو 2002 ص 13

بالكتاب المدرسي؟ رغم تعدد تعاريف الكتاب المدرسي وتنوعها، فإنها تجمع على جعله أحد الدعامات الأساسية في العملية التعليمية- التعلمية. وقد يحيل على كونه" الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة، أو إحدى الأدوات على الأقل ، التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفا"[87] وهو أيضا الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة المواد و المحتويات ومنهجية التدريس والرسوم والصور، إنه هو والمدرس المصدران الأساسيان للمعرفة المدرسية، وعرفه باسكال غوسلان " الكتاب المدرسي الورقي يطرح محتوى المعارف التي ينبغي على التلميذ أن يكتسبها في مجال تعليمي مرتبط بمستوى معين، و الكتاب المدرسي يقترح دروسا تترافق مع وثائق وصور، خطاطات، خرائط، نصوص ، إحالات بيبليوغرافية...وهذه الوثائق تصاغ حصرا أو تستنتج لهذا الغرض... وبالجملة يعتبر الكتاب المدرسي أداة تعليمية أو وسيلة تربوية من اهم الوسائل التعليمية ضمن عناصر المناهج الدراسية، وهو وسيط بين التلميذ والمادة والمدرس[88].

النموذج البيداغوجي:

يعد النموذج البيداغوجي "إطارا نظريا مدمجا للممارسات والأنشطة التعليمية، وجزءا من نظرية المنهاج. والمنهاج كما هو معلوم في عمقه سياسة عمومية للنظم المعرفية للمدرسة وللتعلمات والتكوينات"[89].وقد جاءت فكرة النموذج البيداغوجي نتيجة للأبحاث الديداكتيكية المتأخرة في مجال البحث التربوي من أجل تجديد وتغيير النماذج التقليدية القائمة على التلقين المباشر للمعارف وتجاوز ذلك إلى إضفاء طابع وظيفي على التعلمات لتؤدي إلى جانب هذه المهمة مهمات أخرى كالتحسيس بقضايا وإشكالات راهنة. وقد تبنى المنهاج التعليمي المغربي عدة نماذج نذكر منها:

نموذج التعليم القائم على التربية على القيم.

نموذج التعليم القائم على التكنولوجيات الرقمية.

نموذج قائم على التربية البيئية.

نموذج قائم على التربية على حقوق الانسان.....

87 المنهل التربوي- معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية- عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط 2006 ج 2.

88 عبد الكريم غريب، المنهل التربوي- معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية- منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط 2006 ج 2 ص: 575

89 عبد الحق منصف، تعدد النماذج البيداغوجية في المنظومة التربوية الوطنية وسياسة التغيير، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 12، اكتوبر 2017، 8-17، ص 10

ومن هذا المنطلق يمكن اقتراح نموذج بيداغوجي قائم على إدماج الثقافة والتراث الجهويين في المنهاج التربوي والتعليمي المغربيين.

التراث الثقافي المادي:

يقصد به "جميع الممتلكات الثقافية ذات الأهمية الكبرى لتراث الشعوب، كالمباني المعمارية أوالفنية أوالتاريخية، الدينية منها و المدني والعسكري، والأماكن الأثرية، ومجموعات المباني، والتحف الفنية والمخطوطات والكتب والأشياء الأخرى ذات القيمة الفنية ،ويشمل التراث الثقافي كذلك على البيئة المحيطة بالمعلم التاريخي"[90].

التراث الثقافي اللامادي:

يعد التراث الثقافي اللامادي من بين العوامل الأساسية المساهمة في الحفاظ على الهوية الثقافية لمجتمع ما. وهو أيضا من المؤشرات على سيادة ثقافة الحوار والتسامح داخل المجتمع من خلال حضور ثقافة وهوية الآخر بعاداته وتقاليده ونمط عيشه. يتخد التراث الثقافي اللامادي عدة أشكال منها: الاحتفالات التي يتم تنظيمها خلال مختلف المناسبات لإحياء احداث الذاكرة الجماعية لمجموعة بشرية ما والمهارات التي يتم نقلها من جيل لآخر عبر مختلف المهن التقليدية التي تعكس نمط تفكير مختلف فئات المجتمع.

ومن أهم خصائص التراث الثقافي اللامادي هو أن وجوده وبقاءه رهين بمدى تحقيق عملية انتقاله كثقافة وكمعرفة فعل للأجيال الجديدة داخل المجتمع، ومن هنا تبرز أهمية المدرسة كوسيط ضروري وأساسي في استمراره وتحقيق استمرارية عناصر الهوية الثقافية، سواء كانت وطنية أوجهوية.

تسويق وتثمين التراث:

يحتاج التراث الثقافي الجهوي، من أجل تحقيق الاستمرارية في الوجود في الذاكرة الجماعية للساكنة، إلى نوع من التثمين من خلال التعريف به وبقيمته الحضارية والتاريخية والاقتصادية وذلك من خلال خلق مشاريع تدمجه في البنية الاقتصادية لمحيطه وهذا ما يقصد بتسويق التراث. ويمكن للمنهاج التعليمي أن يؤدي وظيفة التسويق للتراث من خلال دمج مضامين تعرف بمختلف مكوناته بين ثنايا الكتاب المدرسي لتنقل للأجيال الجديدة تاريخها وتراثها المحلي.

---

[90] جمال عليان"الحفاظ على التراث الثقافي، نحو مدرسة عربية للحفاظ على التراث الثقافي و إدارته" عالم المعرفة شتنبر 2005 العدد 322 ص 60-61 بتصرف

يظهر من خلال الجهاز المفاهيمي أعلاه أن هناك إمكانية لتحقيق نوع من التقاطع والتكامل بين المدرسة كفضاء يروج لمضامين تراثية و"يسوق" لها، فالمضامين المعرفية المتضمنة في الكتاب المدرسي تخضع لنوع من الانتقاء يطلق عليه عملية "النقل الديداكتيكي" يتأسس على تبني نموذج بيداغوجي قائم على استحضار الثقافة الجهوية في المنهاج الدراسي من خلال حوامل بيداغوجية متنوعة مثل النصوص والصور والخرائط والرسومات...

- **الهوية الثقافية في المضامين التعليمية من خلال وثائق المنهاج المغربي**

لقد أشارت الوثائق المرجعية للمنهاج المغربي إلى إشكالية الهوية بشكل مباشر أحيانا، وبشكل غير مباشر أحيانا أخرى. نجد إشارات واضحة خاصة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين والرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.

❖ **الميثاق الوطني للتربية والتكوين:**

لقد أشار الميثاق الوطني للتربية والتكوين في قسمه الأول المتعلق ب "المبادئ الأساسية" تحت عنوان "المرتكزات الثابتة " الى هذا الموضوع في المرتكز الثالث بالقول: " يتأصل النظام التربوي في التراث الحضاري والثقافي للبلاد بتنوع روافده الجهوية المتفاعلة والمتكاملة، ويستهدف حفظ هذا التراث وتجديده وضمان الاشعاع المتواصل به لما يحمله من قيم خلقية وثقافية."[91]

وقد أوضحت فقرات أخرى مضمون التنوع الثقافي التي أشار إليها الميثاق بالتنصيص على بعض المكونات الثقافية الجهوية كالعربية والأمازيغية والحسانية كلغات وكرموز ثقافية تحمل أبعاد الهوية المغربية.

ينص المرتكز التاسع على ضرورة انفتاح المدرسة والجامعة على المحيط المجتمعي، إذ يقول: " تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون ...مفتوحة على محيطها بفعل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي..."[92] إن طبيعة العلاقات التي يطلب الميثاق من المدرسة نسجها مع محيطها تتحدد في العودة إلى ثقافة هذا المجتمع المحلي والتعريف بها من خلال إدماج بعض عناصرها ضمن مكونات المنهاج قصد تعزيز روابط الانتماء الهوياتي إلى الجهة كجزء داخل الوطن له مقوماته الثقافية والحضارية.

---

91 وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، ص 7

92 الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية، ص 8

وقد عزز المرتكز العاشـــر نفس التوجه بالنســـبة للجامعة في القول: " على نفس النهج ينبغي أن تسـير الجامعة، وحري بها أن تكون مؤسـســة منفتحة وقاطرة للتنمية على مسـتوى كل جهة من جهات البلاد."[93]

❖ **الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030:**

تعد الرؤية الاســتراتيجية للإصــلاح 2015-2030 بمثابة اســتمرار وتنزيل لمبادئ الميثاق الوطني للتربية والتكوين. فإذا كان هذا الأخير عبارة عن تنظير حاول رســم التوجه العام للمنهاج التربوي المغربي فإن الرؤية الاســتراتيجية للإصــلاح 2015-2030 قد تجاوزت هذا النقص وارتبطت أكثر بالواقع من خلال تبني التخطيط المرتكز على النتائج. وقد عبرت عن ذلك من خلال مشــاريع تم التعبير عنها باسم "الرافعات" وهي بمثابة امتداد واستمرار للدعامات التي صرح بها الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

لقد تناولت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح الموضوع الذي نحن بصدد دراسته في الرافعة رقم 12 المتعلقة بتطوير نموذج بيداغوجي قوامه التنوع والانفتاح والنجاعة والابتكار من خلال القول: " يعد النموذج البيداغوجي جوهر عمل المدرسة بمختلف مكوناتها وأساس اضطلاعها بوظائفها في التنشــئة الاجتماعية والتربية، في التعليم والتثقيف، في التكوين والبحث والتأهيل، وهو بذلك يمثل المرجع الأســاس في بناء المناهج والبرامج والتكوينات على نحو يســتجيب للخيارات المجتمعية الكبرى وتحقيق انفتاحه على مستجدات العصر والمعارف والمناهج والثقافة والقيم الكونية."[94]

فإذا كان المغرب قد تبنى خيار اللامركزية في التنظيم الترابي فقد منح للجهات مجموعة من الصلاحيات والقرارات على المستوى الإداري والاقتصادي فإن الشأن التعليمي والتربوي لا يجب أن يخرج عن هذا الســياق. لقد تم تفعيل مجموعة من القرارات والاختصــاصــات للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين على مستوى تدبير الموارد البشرية والمالية والمادية، لكن مجال مراجعة المناهج لازال موضوعا لم تصدر بخصوصه أية قرارت تفوض للجهات إعداد برامج جهوية.

- **منهجية العمل:**

لقد عملنا في هذه الدراســة على اختيار عينة من الكتب المدرســية غطت الســلكين الابتدائي والثانوي بسلكيه الإعدادي والتأهيلي وهي كالآتي:

❖ السلك الابتدائي:

---

[93] نفسه، ص 8

[94] وثيقة " من أجل مدرسة الانصاف والجودة والارتقاء "رؤية استراتيجية للاصلاح 2015-2030""، المملكة المغربية، ص 30

المختار في التربية التشكيلية، مكتبة المدارس، البيضاء، 2013

مرشدي في اللغة العربية، افريقيا الشرق، البيضاء، 2004

الجديد في اللغة العربية، دار نشر المعرفة، الرباط، 2009

المفيد في الاجتماعيات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، البيضاء، 2009

المنير في التربية التشكيلية، دار النشر سوماكرام، البيضاء، 2004

المنير في اللغة العربية، دار النشر سوماكرام، البيضاء، 2010

النجاح في الاجتماعيات، مطبعة المعارف الجديدة، البيضاء، 2011

في رحاب اللغة العربية، مكتبة السلام الجديدة، البيضاء، 2011

Pour communiquer en français, dar er Rachad el hadita, Casablanca, 2004

❖ السلك الثانوي الإعدادي:

في رحاب الاجتماعيات، مكتبة السلام الجديدة، البيضاء، 2003

النجاح في الاجتماعيات، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2008

المختار في اللغة العربية، مكتبة الاجتهاد، الدار البيضاء.

الأساسي في الجغرافيا، مكتبة المعارف، الرباط، 2006

❖ السلك الثانوي التأهيلي:

المختار في اللغة العربية، مكتبة الاجتهاد، البيضاء

الأساسي في الجغرافيا، مكتبة المعارف، الرباط، 2006

وقد عملنا بعد ذلك على جرد كل الحوامل البيداغوجية المرتبطة بالتراث الوطني والجهوي الحاملة لمضامين تحيل على الهوية المغربية الوطنية والخاصة بمختلف جهات المغرب. عملنا بعد ذلك على تصنيفها مع التركيز على إبراز الحوامل التي تحيل على الهوية الجهوية لجهة بني ملال-خنيفرة كما توضح الجداول أسفله.

- **الثقافية الجهوية المغربية في المنهاج التعليمي: قراءة في مضامين الكتاب المدرسي**

توصلنا من خلال الاشتغال على العينة السالفة الذكر من الكتاب المدرسي أعلاه إلى النتائج الآتية:

1-السلك الابتدائي:

السلك	حوامل تمثل التراث الوطني	حوامل تمثل التراث الجهوي

الابتدائي	مسجد الحسن الثاني- آنية فخار- زربية مغربية- الحناء المغربي-آثار برتغالية بالجديدة- مسجد القرويين-مسجد الحسن الثاني- فنان خزفي (نص)-ضريح مولاي إدريس-قوس النصر بوليلي-معمار المدينة العتيقة (لوحة)- لوحة لامرأة مغربية بزي تقليدي- قصبة الأوداية-صومعة حسان-ضريح محمد الخامس-معرض للكتاب الدار البيضاء-ساحة جامع الفنا- نقود فضية للملك يوبا الثاني- صومعة الكتبية-نماذج من الحلي المغربية-قبب سقف مسجد الحسن الثاني- انعكاسات التطور العمراني على المعالم القديمة (نص)- الفروسية كتراث وطني (نص)- الزخرفة المغربية-بعض آثار الحضارة الفينيقية بالمغرب- بعض الآثار الرومانية بالمغرب بوليلي- نص حول المغرب كقبلة سياحية يبرز مظاهر التراث به-	مزهرية فاسية- باب المخزن بمكناس- زربية الاطلس المتوسط- اللحاف الشمالي- موسم من دكالة- منظر طبيعي من الأطلس المتوسط-زربية من تازناخت- سوق بالدار البيضاء- زنقة السكاكين بفاس سنة 1921- معالم منطقة الريف (نص)- الخيمة الصحراوية- مسجد تينمل- منظر من سهل تادلة- قصبة ايت بن حدو- مجمع الصناعة التقليدية الولجة بسلا-معالم مراكش (نص)- جهتنا: اين تقع؟- دراسة مشكلة جهوية بمحيط المتعلم-خيمة للرحل بشرق المغرب-دليل المتاحف بالمغرب يوضح أنواع المتاحف- رقصات احواش وأحيدوس والكدرة- نص حول تنوع التراث الموسيقي بالمغرب- مهرجان الموسيقى الروحية بفاس- صورة لشلالات أوزود-
ملاحظات	تكرار لبعض المعالم الوطنية في مستويات متعددة مثل: مسجد الحسن الثاني وصومعة حسان	خمس نماذج لتراث جهة بني ملال خنيفرة في برامج خمس مستويات. هيمنة الصورة واللوحة على النص

	وصومعة الكتبية وجامع القرويين قصبة الاودايا هيمنة الصورة واللوحة على النص	

2- السلك الثانوي الإعدادي والتأهيلي:

السلك	حوامل تمثل التراث الوطني	حوامل تمثل التراث الجهوي
الثانوي الإعدادي	المراكز التجارية القرطاجية: لكسوس، تاموسيدا، تمودة (صورة) آثار معمل لكسوس لتصبير السمك(صورة)- جامع القرويين- المدارس العلمية المرينية بفاس-إكراهات السياحة بالمغرب (نص)-زيارة المدن العتيقة (نص)- مسجد الحسن الثاني- نظام التعليم التقليدي بالمغرب (نص)- روائع المعمار ببلادي (نص)- المعمار الموحدي منارة الكتبية- الحفر والنقش في مجموعة من المدن المحصنة والأضرحة «مدرسة العطارين بفاس»	المدارس العلمية المرينية بفاس- أحد ابواب مدينة الصويرة- شلالات اوزود- قنطرة تانسيفت-جامع ابن تاشفين بمراكش-مدرسة الصابرين بفاس-
الثانوي التأهيلي	القبة الخضراء بفاس صومعة حسان خطاطة توضح الاختيارات الكبرى لصيانة التراث انعكاسات التوسع الحضري على المدن العتيقة	صورة لفرقة عبيدات الرمى بخريبكة

- **خلاصات واستنتاجات**

يلاحظ هيمنة الصورة كحامل بيداغوجي في الكتاب المدرسي للمرحلة الابتدائية وهو أمر له مبرره من الناحية البيداغوجية باعتبار مرحلة نمو الطفل بهذا السلك تفرض استحضار الملموس والمحسوس.

يلاحظ نقص في حضور التراث المعماري العالمي في مضامين الكتاب المدرسي للسلك الابتدائي.

يلاحظ هيمنة التراث الوطني في المضامين التعليمية في كل الأسلاك التعلمية.

رغم حضور التراث الجهوي في المضامين التعليمية من خلال بعض المآثر التاريخية والعمرانية فإنه لا يخرج عن تراث بعض المراكز التي مثلت إحدى عواصم المغرب خلال احدى العصور التاريخية: فاس، مراكش، مكناس، الرباط،....

لا يمثل تراث جهة بني ملال خنيفرة في المقررات الدراسية لمختلف الاسلاك إلا بنسبة ضعيفة جدا.(شلالات أوزود، بعض الصور تمثل مشاهد طبيعية بالجهة، فن عبيدات الرمى بخريبكة، لم يتم استغلال ميزة تعدد الكتاب المدرسي لتوسيع مظاهر حضور التراث الجهوي في المنهاج التعليمي المغربي، حيث يلاحظ حضور نفس الصور والمعالم التاريخية والطبيعية الممثلة للتراث الوطني والجهوي

- **اقتراحات وتوصيات**

ضرورة الاستفادة من حصيلة الأبحاث المنجزة حول التراث الجهوي في مختلف مناطق المغرب.

الاستفادة من تعدد الكتاب المدرسي كمكسب لتنويع الحوامل البيداغوجية الممثلة للتراث بمختلف أنواعه: المادي اللامادي، المعماري، الشفهي، المكتوب، المخطوط، المغنى.

ضرورة حضور حوامل بيداغوجية ممثلة لمختلف الجهات بالمغرب لتعزيز الهوية المحلية داخل المنهاج.

ضرورة تعزيز وظيفة المنهاج التعليمي في التحسيس بأهمية التراث والمحافظة عليه.

وفيما يلي نماذج من العناصر التراثية التي يمكن دمجها في الكتاب المدرسي للتعريف بتراث جهة بني ملال خنيفرة نظرا لأهميتها وقيمتها التاريخية.

- النقوش الصخرية لتيزي نترغست بأيت بوولي لما تمثله من رمزية في قدم الاستقرار البشري بالجهة.

- المخازن الكهوف و المخازن الجماعية بأيت بوولي، أيت بوكماز، أيت عباس، تيلكيت، تباروشت، مكداز لكونها معالم تاريخية ومعمارية تحيل على صمود الانسان في وسط جبلي سمته الترحال وعدم الاستقرار.
- آثار الديناصور بإيوارضن بدمنات وبأيت بلال وايت بوكماز.
- صناعة الفخار بدمنات.
- المخازن الجماعية «أوجكال» بأغبالة لما تتضمنه من إشارات إلى جهود الإنسان في التكيف مع الظروف الصعبة.
- ضريح مولاي عيسى بن ادريس بأيت اعتاب لكونه من أهم آثار مرحلة الأدارسة بالجهة.
- بحيرة تامدة بابزو.
- القصبة الإسماعيلية بتادلا.

البيبليوغرافيا:

- ✓ ، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجية والديدكتيك، عبد الكريم غريب وآخرون مطبعة النجاح الجديدة، 1994.
- ✓ الكتاب الأبيض، الجزء الأول، لجان مراجعة المناهج التربوية المغربية للتعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي والتأهيلي، يونيو 2002
- ✓ المنهل التربوي- معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية و السيكولوجية- عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط 2006 ج 2.
- ✓ تعدد النماذج البيداغوجية في المنظومة التربوية الوطنية وسياسة التغيير، عبد الحق منصف، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 12، اكتوبر 2017، 8-17.
- ✓ "الحفاظ على التراث الثقافي، نحو مدرسة عربية للحفاظ على التراث الثقافي و إدارته"، جمال عليان، عالم المعرفة شتنبر 2005 العدد 322.
- ✓ وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المملكة المغربية.
- ✓ وثيقة " من أجل مدرسة الانصاف والجودة والارتقاء "رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030""، المملكة المغربية.

المراجع المدرسية:

- ✓ الأساسي في الجغرافيا، مكتبة المعارف، الرباط، 2006

- ✓ الأساسي في الجغرافيا، مكتبة المعارف، الرباط، 2006
- ✓ الجديد في اللغة العربية، دار نشرالمعرفة، الرباط، 2009
- ✓ في رحاب الاجتماعيات، مكتبة السلام الجديدة، البيضاء، 2003
- ✓ في رحاب اللغة العربية، مكتبة السلام الجديدة، البيضاء، 2011
- ✓ المختار في التربية التشكيلية، مكتبة المدارس، البيضاء، 2013
- ✓ المختار في اللغة العربية، مكتبة الاجتهاد، البيضاء
- ✓ المختار في اللغة العربية، مكتبة الاجتهاد، الدار البيضاء.
- ✓ مرشدي في اللغة العربية، افريقيا الشرق، البيضاء، 2004
- ✓ المفيد في الاجتماعيات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، البيضاء، 2009
- ✓ المنير في التربية التشكيلية، دار النشر سوماكرام، البيضاء، 2004
- ✓ المنير في اللغة العربية، دار النشر سوماكرام، البيضاء، 2010
- ✓ النجاح في الاجتماعيات، مطبعة المعارف الجديدة، البيضاء، 2011
- ✓ النجاح في الاجتماعيات، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2008
- ✓ Pour communiquer en français, dar er Rachad el hadita, Casablanca, 2004