

من المعرفة النظرية إلى الكفاية المهنية: فجوة التكوين الأساس والممارسة الصفية بالمدرسة المغربية في ضوء علوم التربية

د. رشيد زاح

أستاذ باحث، تخصص التربية الإسلامية وديداكتيكها

المملكة المغربية

الملخص:

يشكل التكوين الأساس للفاعل التربوي رافعة مركزية في إصلاح المنظومة التعليمية، غير أن واقع الممارسة الصفية بالمدرسة المغربية يكشف عن فجوة ملحوظة بين المضامين النظرية لعلوم التربية وبين القدرة على تحويلها إلى كفايات مهنية فعالة داخل الفصل الدراسي. تطرح هذه المفارقة إشكالية حقيقية تتعلق بصعوبة الانتقال من مرحلة استيعاب المعرفة الأكاديمية المدرجة إلى مرحلة توظيفها في الأداء المهني الإجمالي. ينطلق هذا البحث من فرضية مفادها أن محدودية أثر التكوين الأساس لا تعود بالضرورة إلى ضعف المحتوى المعرفي، بل ترجع أساساً إلى غياب آليات منهجية تضمن انتقال التعلم من سياقه النظري إلى سياق الممارسة الفعلية.

لمقاربة هذه الإشكالية، تعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتفكيك هندسة التكوين الأساس، معتمدة على أدبيات بناء الكفايات وتحليل المحددات البيداغوجية والمؤسسية المكرسة لهذه الفجوة. وتتلخص الدراسة إلى أن المقاربات التلقينية التجريدية تعيق استثمار الفاعل التربوي لنظريات التعلم في حل المشكلات الصفية. بناءً عليه، تقترح الورقة البحثية نموذجاً تكوينياً تكاملياً بديلاً يتجاوز القطيعة بين النظري والتطبيقي، مركّزاً على إرساء "الممارسة التأملية" التي تجعل من المدرس محللاً ناقداً لأدائه، مدعومة بتعزيز آليات المصاحبة والمواكبة الميدانية الفعالة. ويوصي البحث بضرورة إعادة بناء مجزوءات التكوين انطلاقاً من استراتيجية "تحليل الممارسات المهنية" لترسيخ ممارسة صفية مستنيرة بعلوم التربية.

الكلمات المفتاحية: التكوين الأساس؛ علوم التربية؛ الممارسة الصفية؛ الكفايات المهنية؛ انتقال التعلم؛ الممارسة التأملية؛ المواكبة الميدانية.

Abstract:

Initial training for educational practitioners constitutes a central pillar in the reform of the educational system. However, the reality of classroom practice in Moroccan schools reveals a significant gap between the theoretical contents of educational sciences and the ability to translate them into effective professional competencies within the classroom. This paradox raises a real problem regarding the difficulty of transitioning from the stage of assimilating academic knowledge to the stage of employing it in operational professional performance. This research builds on the hypothesis that the limited impact of initial training is not necessarily due to weak cognitive content, but rather to the absence of methodological mechanisms that ensure the "Transfer of Learning" from its theoretical context to the context of actual practice.

To address this issue, the study adopts a descriptive-analytical approach to deconstruct the initial training design, relying on literature related to competency building and analyzing the pedagogical and institutional determinants that perpetuate this gap. The study concludes that abstract deductive approaches hinder the educational practitioner's ability to invest learning theories in solving classroom problems. Consequently, the research paper proposes an alternative integrative training model that overcomes the disconnect between theory and practice. This model is based on establishing "Reflective Practice," which makes the teacher a critical analyst of their own performance, supported by the enhancement of effective field mentoring and accompaniment mechanisms. The research recommends the necessity of reconstructing training modules based on the strategy of "Analysis of Professional Practices" to consolidate a classroom practice enlightened by educational sciences.

مقدمة:

يشهد النظام التربوي المغربي دينامية إصلاحية تضع الفاعل التربوي في قلب معادلة التغيير، معتبرة أن تجويد التكوين الأساس يمثل رافعة مركزية للارتقاء بالمنظومة التعليمية برمتها. وفي هذا السياق، تحتل "علوم التربية" مكانة جوهرية ضمن هندسة التكوين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، حيث تهدف إلى إكساب المدرسين الأسس النظرية والسيكولوجية والبيداغوجية اللازمة لفهم الفعل التعليمي والتعلمي وتوجيهه.

وعلى الرغم من الأهمية البالغة المعطاة للجانب النظري، يكشف واقع الممارسة الصفية بالمدرسة المغربية عن فجوة ملحوظة بين المضامين الأكاديمية لعلوم التربية وبين القدرة على تحويلها إلى كفايات مهنية فعالة داخل الفصل الدراسي. وتطرح هذه المفارقة إشكالية عميقة تتعلق بصعوبة الانتقال من مرحلة استيعاب المعرفة الأكاديمية إلى مرحلة توظيفها في الأداء المهني، مما يستدعي مساءلة نقدية لهندسة التكوين المعتمدة وآليات تنزيلها في الميدان.

تتفرع إشكالية الدراسة إلى تساؤلات محورية حول طبيعة هذه الفجوة ومحدداتها، والسبل الممكنة لبناء نماذج تكوينية تتجاوز هذا القصور. للإجابة عن هذه الانشغالات، ينطلق هذا المقال من فرضية مركزية مفادها أن محدودية أثر التكوين الأساس لا تعود بالضرورة إلى ضعف المحتوى المعرفي، بل ترجع أساساً إلى غياب آليات منهجية تضمن انتقال التعلم من سياقه النظري إلى سياق الممارسة الفعلية.

و يهدف هذا البحث إلى تحليل طبيعة القطيعة بين النظري والتطبيقي واستكشاف محدداتها البيداغوجية والمؤسسية، تمهيداً لاقتراح نموذج تكويني بديل قائم على التكوين التأملي والمواكبة الميدانية. ولتحقيق هذه الغايات، تعتمد الدراسة مقاربة وصفية تحليلية تستند إلى تفكيك هندسة التكوين الأساس في ضوء أدبيات "انتقال التعلم" ونظريات بناء الكفايات المهنية، بما يسهم في ترسيخ ممارسة صفية مستنيرة بعلوم التربية.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي والتأطير النظري

المطلب الأول: مفهوم التكوين الأساس والكفاية المهنية

يمثل التكوين الأساس اللبنة الأولى في المسار المهني للفاعل التربوي، ويقصد به مسار الإعداد المؤسسي والمنهجي الذي يخضع له الأستاذ المتدرب بغية إكسابه المعارف والمهارات والقيم الضرورية لممارسة التدريس (خليل، 2012) ولا يتوقف هذا التكوين عند حدود التلقين النظري لمجوزات علوم التربية والديداكتيك، بل يهدف في جوهره إلى إنماء "الكفاية المهنية".

وتعرف الكفاية المهنية في الأدبيات التربوية بأنها نظام من المعارف التصريحية والإجرائية والشرطية التي يعيها المدرس بشكل مندمج لحل وضعيات مهنية معقدة، كاتخاذ قرارات بيداغوجية ملائمة داخل الفصل الدراسي (غريب، 2004) ومن هذا المنظور، يؤكد الباحثون أن جودة التكوين الأساس لا تقاس بحجم المعارف المكتسبة، بل بمدى تحولها إلى أداء صفى فعال ومستقل (الفارابي، 2005). ويرى خبراء التربية الغربيون أن الكفاية لا تكتسب بالتلقين، بل تُبنى من خلال تفاعل مستمر بين الذات المتدربة والمواقف المهنية الواقعية. (Perrenoud, 2001)

المطلب الثاني: سيكولوجية انتقال التعلم

يعتبر مفهوم "انتقال التعلم" أو "انتقال أثر التدريب" من أهم المفاهيم السيكلوجية التي تفسر الفجوة بين التكوين والممارسة. ويعرف هذا المفهوم بأنه قدرة المتعلم (الطالب المتدرب) على تطبيق وتوظيف المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في سياق تكويني معين لمواجهة مشكلات في سياقات أو وضعيات جديدة ومختلفة (الزغول، 2010). وفي سياق التكوين التربوي، يتمثل الانتقال في مدى قدرة الأستاذ على استدعاء نظريات التعلم ومفاهيم السيكلوجيا التربوية وتزيلها عمليا لتفسير تعثرات تلاميذه أو بناء خطط للدعم (قطامي، 2013). وتشير نظريات علم النفس المعرفي إلى أن انتقال التعلم لا يحدث آليا بمجرد اكتساب المعرفة النظرية، بل يشترط وجود تشابه وعناصر مشتركة بين سياق التكوين وسياق الأداء (الترتوري والياسين، 2009). وبالتالي، فإن عزل المضامين النظرية لعلوم التربية عن سياقاتها التطبيقية يحد من فرص الانتقال الإيجابي للتعلم ويقوض فاعلية الكفاية المهنية.

المطلب الثالث: هندسة التكوين الأساس بالمغرب (المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين)

تجسد المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين الرؤية المؤسساتية المغربية لهندسة التكوين الأساس منذ إحداثها سنة 2011 (المملكة المغربية، 2011). وتقوم فلسفة التكوين بهذه المراكز على مقارنة نسقية تروم إحداث قطيعة مع النماذج التكوينية التقليدية، من خلال اعتماد هندسة تمزج بين التكوين النظري والميداني. وتنظم هذه الهندسة في مجزوءات متكاملة تغطي مجالات علوم التربية، الديدانكتيك، والتشريع (المادي، 2014). ورغم أن المنهاج التكويني المعتمد يؤكد على مركزية الممارسة الميدانية من خلال التداريب وتخصيص غلاف زمني هام لها، إلا أن التزليل الإجرائي لهذه الهندسة يواجه تحديات همة. فبحسب التقارير التقويمية، لا تزال هناك صعوبات في تحقيق التفاعل العضوي بين المعارف التي يتلقاها المتدرب بالمركز، وبين الإكراهات الواقعية التي يصطدم بها خلال فترات تحمله مسؤولية القسم (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2021).

المبحث الثاني: تشخيص الفجوة بين التكوين والممارسة الصفية

يكشف تتبع المسار المهني لخريجي المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين عن مفارقة جوهرية تتمثل في التباين الحاصل بين رصيدهم المعرفي في مجال علوم التربية ومستوى أدائهم الصففي. إن هذه الفجوة ليست مجرد قصور فردي، بل تعكس إشكالات بنيوية في عملية التكوين ذاتها تستلزم تفكيك محدداتها البيداغوجية والمؤسسية.

المطلب الأول: مظاهر القطيعة بين النظري والتطبيقي

تتجلى أولى مظاهر القطيعة في عجز الفاعل التربوي عن استثمار نظريات التعلم في التخطيط والتدبير الصفيين. فعلى الرغم من أن مجزوءات التكوين الأساس توفر إطارا مرجعيا غنيا حول سيكولوجية التعلم والديدانكتيك، إلا أن الممارسة الميدانية تظهر ميل العديد من المدرسين إلى استنساخ ممارسات تقليدية متمركرة حول التلقين (العسكري، 2021). ويوضح الباحثون أن هذا العجز يبرز بشكل خاص عند مواجهة "وضعيات مشكلة" غير مألوفة أو عند التعامل مع صعوبات التعلم، حيث يجد الأستاذ المبتدئ صعوبة بالغة في تعبئة كفاياته المهنية لحل تلك المشكلات انطلاقا مما حصله نظريا (أبو حويج وآخرون، 2002).

إن غياب الجسر الرابط بين التصور النظري للكفاية والأداء الفعلي يجعل من علوم التربية مجرد ثقافة عامة لا تنعكس في تطوير الممارسة الصفية بالمدرسة المغربية.

المطلب الثاني: المحددات البيداغوجية للفجوة

ترتبط الفجوة المرصودة بشكل وثيق بطبيعة المقاربات البيداغوجية المعتمدة داخل فضاءات التكوين. ففي العديد من الحالات، يطغى الطابع النظري التجريدي على تدريس علوم التربية، حيث تقدم النظريات السيكلوجية والبيداغوجية كمعارف جاهزة بمعزل عن سياقاتها التطبيقية المدرسية، مما يؤدي إلى هدر زمن التعلم المهني وتكريس النفور من التنظير (الدريج، 2004). ويفسر المتخصصون في هندسة التكوين هذا الخلل بضعف استراتيجيات "التكوين بالمحاكاة" والتجريب المصغر التي تعتبر قنوات أساسية لضمان انتقال أثر التعلم (جابر، 1999). فبدلاً من تدريب الطالب-الأستاذ على بناء وضعيات تعليمية انطلاقاً من المبادئ البيداغوجية، يتم التركيز غالباً على تقييم مدى استظهاره لتلك المبادئ، مما يكرس فصلاً منهجياً بين مسارات اكتساب المعرفة ومسارات توظيفها المهني.

المطلب الثالث: المحددات المؤسسية للفجوة

إلى جانب العوامل البيداغوجية، تلعب الإكراهات المؤسسية دوراً حاسماً في تعميق هوة التكوين. ورغم أن الهندسة التكوينية زاوجت بين التكوين بالمركز والتدريب بالمؤسسات التعليمية، إلا أن آليات التنسيق الميداني لا تزال تعترضها نواقص (أيت بنعلي، 2018). ويرز ذلك من خلال صعوبة تحقيق التمثيل العضوي بين التكوين النظري والتدريب الميداني، فضلاً عن ضعف الملاءمة أحياناً بين التوجيهات المؤطرة داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين وبين واقع الإكراهات المادية واللوجستية داخل الفصول الدراسية المستقبلية للمتدربين (بلمقدم، 2018). كما أن غياب شبكات دقيقة وموحدة لتقويم الأثر الفعلي للتكوين النظري على الأداء الصفّي يحد من فعالية التغذية الراجعة الضرورية لتصحيح مسار الكفاية المهنية.

المبحث الثالث: النموذج البديل: التكوين التأملي والمواكبة الميدانية

لتجاوز مظاهر القطيعة بين المعرفة الأكاديمية لعلوم التربية والأداء الصفّي الفعلي، يقترح هذا البحث ضرورة إعادة هندسة مسار التكوين الأساس. لا ينبغي أن يقتصر التكوين على نقل المعارف وتلقينها، بل يجب أن يمتد ليشمل نماذج تكوينية بديلة تدمج بين بناء شخصية المدرس كـ "ممارس متأمل" وبين تعزيز آليات المصاحبة والمواكبة الميدانية الفعالة.

المطلب الأول: فلسفة التكوين التكاملي وتحليل الممارسات

ينطلق التكوين التكاملي من ضرورة بناء مسار دائري ومتبادل بين النظرية والتطبيق، بدلاً من المسار الخطي التقليدي الذي يفصل التكوين المدرجي عن التدريب الميداني. يؤكد الباحثون أن الممارسة الصفية لا تتطور بمجرد الاستماع إلى النظريات، بل تتطلب وضع المتدرب في سياقات مهنية حقيقية تدفعه لطرح الأسئلة واستدعاء خلفيته النظرية لحل مشكلات واقعية (اللقاني وأبو سنيّة، 2007). ويتطلب هذا التصور بناء مجزوءات التكوين انطلاقاً من ورشات "تحليل الممارسات المهنية" واعتمادها كمدخل أساسي لتدريس علوم التربية. في هذه الورشات، يعرض الأستاذ المتدرب وضعية من واقع فصله الدراسي أمام المجموعة المصاحبة والأستاذ المكون، لتتم مناقشة أهداف الدرس، وطرق تنظيم المعارف، واختيار أساليب التنشيط والدعمات

الديداكتيكية (أيت بنعلي، 2018). بهذا تصبح المشكلات الصفية الميدانية هي نقطة الانطلاق لبناء الكفاية المهنية وتجريب الحلول البيداغوجية، مما يضمن التحام المعرفة النظرية بالممارسة الفعالة.

المطلب الثاني: إرساء "الممارسة التأملية"

يعتبر نموذج المعلم كـ "ممارس متأمل" من أبرز التوجهات الحديثة في التكوين التربوي، والذي قدمه دونالد شون (Donald Schön) باعتباره عملية تغذية مستمرة لتهذيب الحرفة وتطوير الأداء (Schön, 1987) ويقوم هذا المفهوم على فكرة أن المدرس مطالب بتأمل فعله التربوي في مستويين: التأمل قبل التدريس وأثناءه (التفكير في الفعل)، والتأمل بعد انتهاء الحصة (التفكير حول الفعل). وتؤدي الممارسة التأملية إلى إحداث تغيير جذري في أسلوب التدريس، حيث تمكن المعلم من تحليل قناعاته ومعتقداته، وتطوير مستوى أكبر من الوعي بالذات وبأثر أدائه على المتعلمين (أوسترمان وكوتكامب، 2000). من هذا المنطلق، يجب أن يتدرب الأستاذ في المراكز الجهوية على تقنيات التدريس التأملية، ككتابة اليوميات المهنية وتسجيل الحصص لتحليلها ومناقشتها جماعيا مع الأقران، مما يعزز ثقة المدرس بأساليبه ويرفع من درجة فاعليته المهنية.

المطلب الثالث: هندسة المواكبة الميدانية وآلية المصاحبة

لا يمكن لنموذج الممارس المتأمل أن يكتمل وينجح بمعزل عن وجود إطار مؤسسي يوفر الدعم والتوجيه المستمر في بيئة العمل الواقعية. وهنا يبرز دور آلية المواكبة الميدانية والمصاحبة التربوية كحجر متين يربط مخرجات التكوين الأساس بمتطلبات العمل المدرسي اليومي (وزارة التربية الوطنية، 2015). تركز هذه الآلية على مبادئ التفاعل المتبادل والثقة، وتهدف إلى مساعدة الأستاذ المتدرب والمبتدئ على تجاوز إكراهات بداية المسار المهني وتيسير اندماجه. ويتطلب التثريب الفعال لهذه الهندسة تفعيل دور "جماعات الممارسات المهنية" بالمؤسسات التعليمية، وتأهيل الأساتذة المصاحبين ليكونوا وسطاء يمتلكون قدرة توجيه الأساتذة الجدد نحو استثمار مفاهيم علوم التربية لتحسين الأداء. فالمصاحبة لا يجب أن تتخذ طابعا تفتيشيا أو تقييميا صارما، بل يجب أن تكون فضاءا للدعم والتوجيه، وتبادل الخبرات، والتفكير الجماعي في سبل تجاوز الصعوبات الديداكتيكية والبيداغوجية المرتبطة بالقسم.

خاتمة البحث

تأسيسا على ما سبق، يخلص هذا البحث إلى أن إشكالية ضعف الأداء الصفّي وضعف استثمار علوم التربية داخل المدرسة المغربية لا ترتبط بالضرورة بقصور في المضامين المعرفية الملقنة داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، بل تعود بالأساس إلى غياب آليات منهجية ناجعة تضمن انتقال أثر التعلم من الفضاء المدرسي إلى واقع الفصل الدراسي. لقد أثبت التشخيص البيداغوجي والمؤسسي أن المقاربات التكوينية التي تظل حبيسة الطابع التجريدي وتعزل النظرية عن سياقاتها التطبيقية، تفرز فاعلين تربويين يجدون صعوبة بالغة في تحويل المعرفة الأكاديمية إلى كفايات مهنية إجرائية لحل المشكلات التربوية اليومية. ولتجاوز هذه الفجوة الهيكلية، بات من الضروري إحداث قطيعة مع هندسة التكوين التقليدية، والانتقال نحو بناء "نموذج تكاملي" يتخذ من المشكلات الصفية نقطة انطلاق لتعلم علوم التربية. إن الارتقاء بمهنة التدريس يستوجب بناء شخصية "الممارس المتأمل" القادر على المساءلة النقدية لممارساته الذاتية، وذلك ضمن بيئة مهنية داعمة تعتمد على آليات المصاحبة والمواكبة الميدانية المستمرة لضمان التطور المهني المستمر.

توصيات البحث

بناءً على النتائج والمقاربات البديلة التي تمت مناقشتها، يضع البحث بين يدي مصممي هندسة التكوين وصناع القرار التربوي جملة من التوصيات العملية الرامية إلى تجويد أداء الفاعل التربوي:

1. مراجعة هندسة التكوين الأساس: تقليص الحيز الزمني المخصص للتلقين النظري لمجوزات علوم التربية، مقابل الرفع من الغلاف الزمني المخصص لورشات "التعليم المصغر" وتحليل الممارسات المهنية انطلاقاً من وضعيات صفية حقيقية.
2. مأسسة التدريس التأملي: إدراج تقنيات "الممارسة التأملية" (كتابة اليوميات المهنية وتسجيل الحصص لتحليلها) ضمن استراتيجيات التقويم النهائي للأساتذة المتدربين بالمراكز الجهوية، لضمان استبطانهم لهذه المهارة.
3. تطوير آلية المصاحبة التربوية: تجاوز الطابع التقويمي أو التفتيشي للمصاحبة، وتحويلها إلى فضاء للدعم النفسي والمنهجي المستمر للأساتذة الجدد، مع توفير تكوين خاص وشامل للأساتذة المصاحبين في تقنيات "الأندراغوجيا" (تعليم الكبار) والتوجيه الميداني.
4. تفعيل جماعات الممارسات المهنية: تشجيع تأسيس شبكات تواصل مهني داخل المؤسسات التعليمية (بين الأساتذة ذوي الخبرة والمبتدئين) لتبادل التجارب الناجحة والحلول الديدانكتيكية المتعلقة بصعوبات التعلم.
5. ربط التكوين الأساس بالتكوين المستمر: جعل التكوين المستمر امتداداً عضوياً يركز على تلبية الحاجيات الميدانية الفعلية التي يتم رصدها وتوثيقها خلال فترة المراقبة الميدانية في السنوات الأولى للتعيين

المراجع والمصادر:

- خليل، نبيل عبد الهادي. (2012). إعداد المعلم وتدريبه: رؤية معاصرة. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ص. 34.
- غريب، عبد الكريم. (2004). بيداغوجيا الكفايات. منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ص. 45.
- الفارابي، عبد اللطيف. (2005). المدرس وبناء الكفايات. منشورات مجلة علوم التربية، الرباط، ص. 22.
- الزغول، عماد عبد الرحيم. (2010). مبادئ علم النفس التربوي. دار الكتاب الجامعي، العين، ص. 215.
- قطامي، يوسف. (2013). علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق. دار وائل للنشر، عمان، ص. 310.
- الترتوري، محمد عوض، والياسين، سناء محمد. (2009). علم النفس المعرفي. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ص. 188.
- المملكة المغربية. (2011). المرسوم رقم 2.11.672 في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. الجريدة الرسمية، عدد 6007، ص. 6254.
- المادي، لحسن. (2014). السياسة التعليمية بالمغرب ورهانات المستقبل. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص. 112.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2021). مهنة المدرس بالأسلاك التعليمية: التكوين، الإطار، ومسار الممارسة المهنية (تقرير موضوعاتي). الرباط، ص. 58.
- Perrenoud, 2001: Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. ESF éditeur, Paris, p. 45.