# تكوين المدرس بوصفه مفتاحا أساسيا لتجويد العملية التعليمية

# Teacher training as an essential key to improving the educational process

**د. عمر شهبي**
باحث وأستاذ بأكاديمية الرباط - سلا – القنيطرة، المملكة المغربية
Dr. Omar Chahbi / Researcher and professor at the
Academy of Rabat - Sale – Kenitra \ Kingdom of Morocco
chahbi.omar@gmail.com
**رقم الهاتف: 212701211083+**

استلمت الورقة بتاريخ 2024/04/22
وقبلت بتاريخ 2024/05/10
ونشرت بتاريخ 2024/05/26

**الكلمات المفاتيح:**
المدرس- تكوين - الجودة – العملية التعليمية

**الملخص**

إن أعز ما يطلبه هذا البحث، الذي يتناول موضوع تكوين المدرسين، هو المساهمة في تسليط الضوء على هذه المرحلة التدريبية والتكوينية بوصفها إحدى ركائز بناء وصياغة شخصية المدرس، وآلية أساسية لإكسابه المهارات اللازمة التي تمكنه من الإشراف على العملية التعليمية تخطيطا وتدبيرا وتقويما. كما يتوخى هذا البحث، الذي لا نكتفي فيه بالتنظير والتشخيص، تقديم بعض المقترحات العملية الكفيلة – في تصورنا- بتحسين تكوين المدرسين وذلك بما يسهم في تجويد العملية التعليمية، سواء تعلق الأمر بالشق المتعلق بالتكوين الأساس، أو الشق المرتبط بالتكوين المستمر، فضلا عن تقديم بعض المقترحات المتعلقة بمرحلة ما قبل التكوين الأساس، أي خلال مرحلة انتقاء المرشحين للتدريس.

**مقدمة**

يحظى موضوع إصلاح المنظومة التعليمية في الدول العربية بمكانة خاصة، هذا الإصلاح الذي يتوخى أساسا تجويد العملية التعليمية - التعلُّمية بما ينعكس إيجابا على تَعلُّمات التلميذات والتلاميذ ومكتسباتهم، ويُمَكنهم من اكتساب الكفايات التي تؤهلهم للتعامل مع الوضعيات المشكلة سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها. غير أن تجويد العملية التعليمية - التعلُّمية لا يمكن أن يتحقق بالمشاريع الإصلاحية الفوقية التي لا تستطيع النفاذ إلى جوهر الممارسة التعليمية القائمة أساسا على تلك العلاقة الناظمة بين عناصر المثلث التعليمي المكون من المدرس والمتمدرس والمادة المعرفية. ذلك أننا لا نملك أن ندعي أننا حققنا إصلاحا للمنظومة وتجويدا للعملية التعليمية، إلا إذا استطعنا تحويل المخططات والرؤى والبرامج إلى واقع تربوي يعيش تفاصيله المدرس والمتمدرس، أي أننا ينبغي أن نعمل أساسا على جعل الإصلاح قادرا على اختراق أسوار المدرسة والجامعة، وعلى التحول إلى قوة محركة للفعل التربوي ومحفزة للفاعلين في الميدان التربوي ودافعة إلى العطاء والإبداع والتفاعل مع المستجدات في حقل التعليم والتعلم، وهو الأمر الذي من شأنه أن يرفع ويحسن من جودة العملية التعليمية.

إن تحقيق هذه الغايات يقتضي - بالإضافة إلى عوامل مرتبطة بالتدبير السياسي والإداري للشأن التربوي – ضمان انخراط الفاعلين التربويين وعلى رأسهم المدرس في مسار تجويد العملية التعليمية، وهذا لا يمكن أن يتأتى إلا "بنسف" تلك المقاومة الشديدة التي يبديها الفاعلون في الحقل التربوي إزاء البرامج والمخططات التي تروم إصلاح المنظومة التربوية، هذه المقاومة التي تنبع أساسا من الأوضاع المهنية والاجتماعية للفاعل التربوي وضعف ثقته في المخططات الحكومية، وركونه إلى التقليد واجترار الأساليب القديمة في التدريس، وعدم استعداده لتقبل التجديد باعتباره ضرورة تربوية.

وإذا كنا في هذه البحث نطرق باب تكوين المدرس، بوصفه أحد أهم سبل تجويد العملية التعليمية، فإننا لا نرنو إلى القيام بتشريح شامل لأعطاب هذه العملية واختلالاتها ودراسة وافية لمداخل إصلاحها وتجويد مخرجاتها. بل إننا نسعى بالأساس إلى تقديم بعض المقترحات العملية المتعلقة بتكوين المدرس التي من شأنها، في تصورنا، أن تسهم في الرفع من

جودة العملية التعليمية التعلُّمية بما يحقق الإصلاح المنشود. ويترتب عن هذا بالضرورة أن ثمة مداخل أخرى لم يتم تناولها في هذا البحث، قد تكون دعائم أساسية في أي مشروع إصلاحي. ولعل ما دفعنا إلى التأكيد على هذا الأمر هو القناعة الراسخة بأن العملية التعليمية -التعلُّمية صيرورة معقدة ومتشعبة، تتداخل فيها الأبعاد التربوية والديداكتيكية والنفسية والاجتماعية والإدارية، فضلا عن أن الفعل التربوي ليس حكرا على المدرسة فحسب، وإنما تتقاسمه مع مؤسسات تنشئوية أخرى. وبالتالي فأي رؤية تغييرية- تقترح سبلا ومسالك للإصلاح - مهما كانت عميقة ودقيقة شاملة، لا يمكن أن تحيط بكل عناصر تجويد الممارسة التعليمية. ذلك أن تحقيق الجودة هو نتاج مجهود جماعي في التفكير والتنظير، وكذا الممارسة والفعل التربويين.

وانطلاقا من هذه المحددات التي انتظمت وفق معالمها رؤيتنا للموضوع، حاولنا ملامسة موضوع تكوين المدرسين بوصفه إحدى أهم آليات تجويد العملية التعليمية، وذلك بالنظر للأدوار المركزية الموكولة للمدرس في النسق التربوي، التي تجعله الفاعل الأساسي والعنصر المحوري في العملية التعليمية. ومن ثم فالاهتمام بتكوينه على أسس صلبة معرفيا وأكاديميا وديداكتيكيا من شأنه أن يؤثر في تحقيق جودة التعليم بشكل عام سواء أكان تعليما مدرسيا (ابتدائي – إعدادي – ثانوي تأهيلي) أو تعليما عاليا.

إن جودة التعليم هي خاصية تضمن الفعالية والكفاءة التي تفضي إلى تحقيق التميز، وهي لا تتحقق إلا باجتماع وتناغم عدد من العوامل التي تنتظم ضمن ثلاثة محاور؛ يتعلق أولها بجودة مُدخلات العملية التعليمية، والتي تشمل تكوين الأستاذ وكفاءته، وجودة التكوين الذي تلقاه الطالب من قبل ومكتسباته السابقة، ثم جودة المناهج والبرامج والبنية التحتية بما فيها من تجهيزات ووسائل. أما المحور الثاني، فيرتبط بجودة السيرورة التعليمية والتي تتأسس بالضرورة على جودة المدخلات وحسن استثمارها. ثم المحور الثالث، الذي يتصل بمخرجات العملية التعليمة، والتي تشمل تقويم جودة المنتج التعليمي، وهو في هذه الحالة يتعلق بالطالب الذي يتم قياس مُخرجات تعلمه وفقا لمعايير الجودة الداخلية المتعلقة بأهداف النظام التعليمي العالي، ومعايير الجودة الخارجية المرتبطة بمتطلبات سوق العمل وحاجيات المجتمع في الاقتصاد والتكنولوجيا وغيرها من مجالات المعرفة الإنسانية.

## 1. جودة التعليم بين الدلالة اللغوية وتعدد الدلالات الاصطلاحية

لقد شكلت المفاهيم المرتبطة بالجودة، والتي نشأت وتبلورت في المنظومة الصناعية والإنتاجية، قاعدة اعتمدت عليها الدراسات التي سعت إلى تحسين المنتوج التعليمي ومخرجات العملية التعليمية، بما يعنيه ذلك من رفع لمستوى الأداء، وبما يمكن من التوفر على خريجين لديهم ما يكفي من المعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج والتنافس في المجالات العملية والمهنية.

### 1.2 الدلالة اللغوية لمفهوم الجودة

إن مصطلح الجودة وإن كان قد ارتبط بعالم الاقتصاد والأعمال إلا أنه مفهوم أصيل في الثقافة العربية الإسلامية، حيث يأتي بمعنى الإتقان، كما في قوله تعالى: {وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ}( سورة النمل: 88)، وقوله صلى الله عليه وسلم: " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه"، ذكره السيوطي في (الجامع الصغير)، ونسبه إلى البيهقي في الشعب، وهو حديث مختلف في صحته فمن أهل العلم من يحسنه ومنهم من يضعفه ولكن معناه صحيح، فإنه يستحب للمؤمن أن يتقن عمله وأن يؤديه على الوجه الأكمل شرعا، من صلاة وصوم وغيرهما( الدويش أحمد بن عبد الرزاق: 256) . وقد يأتي مفهوم الجودة في المرجعية الدينية بمعنى الإحسان، وهو أعم من الإتقان، كما في قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: عن شداد بن أوس قال: اثنتان حفظتهما عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال" :إن الله كتب الإحسان على كل شيء، فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبح، وليحد أحدكم شفرته، فليرح ذبيحته ." (صحيح مسلم: 3318).

ومن الناحية اللغوية تحيل لفظة على نقيض الرداءة أو على الجيد والحَسن والمتقَن من القول والعمل. يقول ابن منظور: "الجَيِّد: نَقِيضُ الرَّدِيءِ (....) وَجَادَ الشيءُ جُودة وجَوْدة أَي صَارَ جيِّداً، (...) وَقَدْ جَادَ جَوْدة وأَجاد: أَتى بالجَيِّد مِنَ الْقَوْلِ أَو الْفِعْلِ" (ابن منظور، 1414: 135). وفي معجم اللغة العربية المعاصرة: "جادَ، يَجود، جَوْدةً وجُودةً، فهو جَيِّد، وجادَ العَمَلُ: حسُن، علا مستواه (العمل في غاية الجودة والإتقان- جاد المتاعُ: صار جيدًا نفيسًا). وجادَ الرَّجُلُ: أتى بالحسن من القول أو الفعل "شخصٌ جيِّد" (أحمد مختار، 2008: 417).

يتبدى من خلال تناول الدلالة اللغوية أن البعد اللغوي، بما هو بعد أساسي، يؤثر ولا شك في صياغة الدلالة الاصطلاحية ويطبعها بميسمه. فجودة الشيء تتحدد من خلال سمات ومواصفات تميزه، فتنفي عنه الرداءة وتخلع عليه ثوب الحسن أو الإتقان أو الجودة. ولعل هذه المعاني تحضر في الدلالة الاصطلاحية لمفهوم الجودة الذي انبثق في عالم الاقتصاد والإنتاج والأعمال. إذ تُعرف الجودة حسب معيار الأيزو 8402للمنظمة الدولية للمعايير بأنها "مجموع خصائص وحدة معينة التي تؤهلها لتلبية الحاجات الكامنة أو المعبر عنها" ( ناجي وليه، 2022: 21) . ويرى فيليب كروسبي (Philip

(Crosbyأن الجودة هي "المطابقة مع المواصفات" ( DETRIE, 1998: 20). وبهذا فالمنتَج لا يحوز صفة الجودة إلا إذا تحققت فيه عدد من المواصفات بناء على انضباطه لمعايير ينتج عن تبنيها تحقيق الأهداف المنشودة من طرف المؤسسة.

بيد أن ثمة من لا يركز في تعريفه للجودة على مواصفات المنتوج، وإنما يربطها برضا الزبون وإشباع حاجاته ورغباته، ومن هؤلاء عبد الناصر ناجي وعبد الرحيم ليه الذيْن يعتبران أن:" مفهوم الجودة مرتبط أساسا بمستوى تلبية الحاجات والمتطلبات لفئة اجتماعية محددة تتميز بخصائص معينة وتعيش في بيئة خاصة بها " (ناجي وليه، 2022: 21)، ويُعَرف إيشيكاوا (Ishikawa)الجودة بأنها "القابلية لإشباع الزّبون"(DETRIE, 1998: 20). وهو ما يعني كذلك أن هذا التعريف يركز على منظور الزبون أو المستفيد من المنتوج، من منطلق المواءمة مع استعمالاته واستخداماته. وفي هذا السياق أيضا يسير جوزيف جوران (Joseph Juran) الذي يعرف الجودة على أنها "مدى ملاءمة المنتج للاستخدام " (DETRIE, 1998: 20). أي مدى قدرة هذا المنتوج على الاستجابة لما يريده الزبون.

ويذهب إلى البعض إلى أن الجودة هي نتاج تكامل بين مواصفات المنتوج أو الخدمة من جهة، ورغبات الزبون وتطلعاته أو رغبات المؤسسة من جهة أخرى. إذ يعرفها فيشر (Fisher) بأنها:"درجة التألق والتميز وكون خصائص أو بعض خصائص المنتج ممتازة عند مقارنتها مع المعايير الموضوعة من منظور المنظمة أو من منظور المستفيد/ الزّبون" (سوسن والزيادات، 2008: 113).

ويتوافق هذا التعريف مع منظور المعهد الأمريكي للمعايير الذي يعتبر أن الجودة هي: "جملة السمات والخصائص للمنتوج أو الخدمة، التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة" (طعيمة، 2006: 21) كما يتواءم مع رؤية أرماند فيغانباوم Armand Feigenbaum للجودة باعتبارها:" الناتج الكلي للمنتَج جراء دمج خصائص نشاطات التّسويق والهندسة والتّصنيع والصّيانة والتي تمكّن من تلبية حاجات ورغبات الزّبون" (العزاوي، 2005: 15). ويظهر هنا أن تحقيق الجودة هو ثمرة سيرورة من العمليات المرتبطة بالتسويق وما يتطلبه ذلك من دراسة وتقييم لمستوى الجودة المرغوبة من الزبناء، ثم الهندسة التي تتولى تحديد الخصائص الواجب توفرها في المنتوج بناء على خلاصات وتقييمات إدارة التسويق، لتعمل وحدات التصنيع والإنتاج على تطبيق المعايير المحددة أثناء عملية تصنيع المنتوج.

إن الجودة إذن مقاربة لا تقف عند مواصفات المنتوج وعناصره وخصائصه، وإنما تستحضر كذلك الواقع بتشعباته وأسئلته وأشكلته، لتحاول تقديم الإجابة المناسبة التي تسهم في إيجاد الحلول وتحقيق الرضا. غير أن تحقيق الرضا في المجال التجاري يتحدد بمدى الإقبال على المنتوج، والذي يعد مؤشرا على جودته، في حين يتعلق الرضا بالنسبة للخدمات المجتمعية ومنها الخدمة التعليمية، بمدى الاستجابة لمتطلبات المستفيدين ورغباتهم، غير أن الرضا عن الخدمة التعليمية لا يتعلق بالمتعلمين فحسب، وإنما يرتبط كذلك بانتظارات المجتمع وكذا تطلعات البيئة المهنية التي من شأنها ان تستوعب خريجي المنظومة التعليمية.

### 1.2 الدلالات الاصطلاحية لمفهوم الجودة في التعليم

تتسم العملية التعليمية بتعدد عناصرها وتنوع الفاعلين فيها وتأثرها بالسياقات الاجتماعية والاقتصادية والقرارات السياسية، وهو الأمر الذي يجعل مفهوم الجودة في التعليم ذا بعد نسقي يتأثر بأدوار كل هذه العناصر وتفاعلها ومساهمة كل عنصر على حدة في تحقيق المطلوب من العملية التعليمية. وتبعا لهذا الأمر تتعدد الرؤى بخصوص ماهية الجودة بتنوع المناهج والمنطلقات الفكرية، فهناك من يركز المناهج والمضامين ومرجعيات التكوين والتي من شأنها أن تحقق تطلعات الطالب المهنية، إذ ترى حليمة قادري ونصيرة بن نابي أن الجودة تتحدد في التعليم بالقدرة على "بناء مرجعيات لتكوين الطالب بطريقة تضمن مرونة عالية لمساره الدراسي والمهني، وحتى يكون قادرا على استيعاب المقررات والبرامج التربوية بما يتماشى وأهدافها المسطرة بإكسابهم أنماط فكرية وسلوكية، والتي تمكنه من ضمان وتحقيق طموحه المهني" (قادري وبن نابي، 2017: 362).

يتمثل الهدف الأساس من العملية التعليمية وفق هذا التصور في تلبية طموحات الطالب ورغباته واحتياجاته، غير أن ما يلحظ هنا هو التركيز على رضا المستفيدين من الدراسة والتكوين وإغفال الرهانات والغايات المتعلقة بالتنمية الشاملة للمجتمع ومتطلباته. ولهذا فجودة التعليم وفق منظور أحمد أبو فارة هي:" مجموعة من الخصائص والصفات الإجمالية التي ينبغي أن تتوفر في الخدمة التعليمية بحيث تكون هذه الخدمة قادرة على تأهيل الطالب وتزويده بالمعرفة والمهارات والخبرات أثناء سنوات الدراسة" (أبو فارة، 2006: 251)

ويظهر من خلال تعريف أبي فارة التوجه نحو المواءمة بين مطالب المتدخلين والمعنيين بالتعليم، إذ تتحقق الجودة وفق هذا المنظور من خلال انسجام مُدخلات النظام التعليمي المتعلقة برهانات المؤسسة التعليمية وغاياتها وطبيعة المضامين والمناهج والوسائل، ثم المخرجات التي تتصل باحتياجات الطالب ومتطلباته ورهانات المجتمع في التنمية والتطور. ذلك أن جودة المنتوج التعليمي تقاس بمدى توفر الخريجين من الطلبة على المهارات والمعارف والكفاءات اللازمة التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم وتلبي احتياجات المجتمع وسوق الشغل.

ويسير في الاتجاه نفسه عبد الناصر ناجي وعبد الرحيم ليه الذيْن يرَيان أن التعليم الجيد " يجب أن يشمل جميع العناصر التي تساهم في جعل التعليم ذي مغزى وملائم وممكن. ومن شأنها أن تعطينا متعلمًا متمكنا من المنهاج المدرس ومحبا لمدرسته؛ وبيئة مدرسية آمنة وصحية ومحفزة؛ ومناهج دراسية ملائمة تركز على المتعلم؛ وموارد تعليمية، بما في ذلك الكتب المدرسية، ميسرة للتعليم والتعلم؛ ومدرسون أكفاء يستخدمون طرائق تدريس متمحورة حول المتعلم؛ ونتائج للتعلم تشمل المعرفة والمهارات والمواقف والقيم التي تعزز المشاركة الإيجابية المجتمع" ( ناجي وليه ، 2023: 32).

وإذا اتجهنا ناحية الجودة في التعليم العالي فإننا نلحظ تعددا من المقاربات التي تناولت المفهوم والتي يجملها رمزي سلامة في أربعة مداخل؛ يقوم أولها على ربط الجودة بفكرة التميز لدى بعض مؤسسات التعليم العالي التي تركز على اعتبارات معينة متعلقة بالولوج إليها من قبيل شروط اختيار الطلبة وقبولهم، وخصوصيات المضامين والمقررات والامتحانات التي يخضع لها الطلبة. أما المدخل الثاني فيعمل على المواءمة مع الغايات بالتركيز على أهداف وغايات المؤسسة، غير أن ما يُعاب عليه هو عدم الأخذ بعين الاعتبار وجهة نظر المستفيدين من التّعليم العالي سواء كانوا طلبة، أو أصحاب مؤسسات التشغيل، أو حكومات وسائر أصحاب الشأن المعنيين من المجتمع ككل.

وينصَبُّ الاهتمام في المدخل الثالث على تقييم الغايات والأهداف لقياس مدى ملاءمتها مع الاحتياجات المجتمعية، وتقييم العمليات من وجهة نظر الطلبة وتوسيع نطاق التّقييم ليشمل جودة المخرجات ومدى ملاءمتها لاحتياجات سوق العمل. أما المدخل الرابع فينظر إلى الجودة من منظار تأمين معايير الحد الأدنى، ويتميز هذا المدخل عن بقية المداخل الأخرى، من جهة، بأنه يعتمد على سلسلة من المعايير المحددة مسبقا بشكل واضح والواجب احترامها؛ ومن جهة ثانية، يقضي هذا المدخل بأن تجرى عمليات ضمان الجودة تحت إشراف جهات خارجية مستقلة عن مؤسسة التّعليم العالي لتأمين الثقة المجتمعية في هذه العمليات وبنتائجها (سلامة، 2005: 77).

إن جودة التعليم لا تقاس بمدى قدرة المؤسسات التعليمية على تحقيق الأهداف المرتبطة بالعملية التعليمية فحسب، وإنما تقاس كذلك بمدى تأثيرها في المنظومة الاقتصادية وكذا مساهمتها في النموذج التنموي الوطني. ولتحقيق هذه الغايات يعمد الباحثون في مجال التربية والتعليم وكذا السلطات الحكومية المكلفة بالتعليم العالي والبحث العلمي إلى إصدار وثائق أو تقارير تحدد مختلف معايير الجودة المنشودة، والتي تتعلق في غالب الأحيان بالمواصفات والمقاييس المرتبطة بجودة الخدمة التعليمية والتكوينية المقدمة من لدن المؤسسات التعليمية، ومواصفات الخريجين، ونتائج تحصيلهم الدراسي، وكذا المهارات والكفايات المكتسبة عبر مختلف مراحل التعليم المدرسي والجامعي.

وتعرف المنظمة الدولية للمعايير معيار الجودة بأنه "وثيقة تم إعدادها بشكل توافقي والتصديق عليها من طرف هيئة معترف بها، وتعرض، من أجل استخدامات مشتركة ومحددة، قواعد أو مبادئ توجيهية أو مواصفات لمجموعة من الأنشطة أو النتائج تضمن المستوى الأمثل للنظام في بيئة معينة" (ناجي وليه، 2022: 30). وتتيح هذه المعايير المضمنة في وثائق منشورة إمكانية إجراء المقارنات والتقييمات المناسبة من أجل الكشف عن مدى التقدم الحاصل في تحقيق النتائج المنشودة.

وتعني معايير الجودة في السياق التعليمي "المواصفات أو المعايير القياسية لمدخلات وصيرورات ونتائج المنظومة التربوية. هناك مجموعة من الموارد (المدخلات) والصيرورات التي تدعم اكتساب المعارف والمهارات والكفايات والقيم لتحقيق فعل التعلم( النتائج) لذلك، هناك حاجة لمعاي ري المدخلات ومعايير الصيرورات ومعايير النتائج" (ناجي وليه، 2023: 68). وتختلف التصنيفات لمعايير الجودة بحسب تنوع مقاربات الباحثين وتوجهاتهم الفكرية، هذه التصنيفات التي تتفق في بعض العناصر وتختلف في البعض الآخر. إذ يرى عبد الناصر ناجي وعبد الرحيم ليه أن المعايير التي ينبغي اعتمادها في مجال التعليم يمكن تقسيمها إلى سبعة مجالات :كفايات التلاميذ/الطلاب، المدرسون، الدروس، المناهج والبرامج الدراسية، المباني والفضاءات المدرسية، الإدارة المدرسية، والعلاقات مع المحيط بما في ذلك المشاركة من طرف مختلف الأطراف المعنية في المجتمع" ( ناجي وليه، 2022: 30).

وينسجم منظور عبد الناصر ناجي وعبد الرحيم ليه مع ما ذهب إليه ناصر عليمات الذي يرى أن الجودة ترتبط بعدد من العناصر وهي: "عضو هيئة التدريس والطالب والمناهج الدراسية والبرامج التعليمية وتقويم الطالب والإمكانيات المادية والعلاقة مع المجتمع وتقويم الأداء والإدارة" (عليمات، 2004: 114). وتعتبر سوسن شاكر الجبلي أن الجودة تتعلق أساسا " بجودة هيئة التدريس والطلبة والمناهج الدراسية والإمكانات المادية والنظام الإداري والعلاقة مع المجتمع والاستقلالية والمسؤولية والتقويم" (الجبلي، 2005: 11). كما تتحدد في منظور الهيئة اليابانية لاعتماد الجامعات Japan Accreditation University Association – JUAA بناء على العناصر الآتية: " الرسالة والغايات، الأهداف، هيكلة البحث والتعليم، أعضاء هيئة التدريس وهيكلية الكليات والبرامج، التدريس والنواتج، قبول الطلبة، خدمات الطلبة، البيئة التربوية والبحثية، التعاون الاجتماعي والمساهمة المجتمعية، شؤون الإدارة والمال، نظام الجودة الداخلي"(الأمين، 2014: 805).

إن جودة التعليم في منظورنا تتأسس عدد من المعايير الجوهرية المرتبطة أساسا بالمضامين التعليمية التي يجب صياغتها وتقديمها وفق شروط أهمها التلاؤم مع المعايير الوطنية والدولية، والحرص على تهيئة الظروف التي تضمن نجاعة العملية التعليمية، سواء تعلق الأمر بهيئة التدريس وتكوينها وتحفيزها وتعزيز مهاراتها وقدراتها التدريسية لاسيما فيما يتعلق بالتقنيات المستعملة في التعليم الرقمي. ثم الشروط المتصلة بالبنية التحتية، أي الفضاء التعليمي بكل مكوناته، وكذا توفير الوسائل اللازمة المساعدة لهيئة التدريس وأيضا الطلبة، ويشمل ذلك الكتب والمراجع والموارد الرقمية. إن المؤسسة التعليمية التي ترنو إلى تحقيق الجودة هي تلك المؤسسة التي تستطيع توفير حاضنة إيجابية وداعمة للتميز والبحث والابتكار، بما يلبي أهداف المؤسسة من جهة، ويستجيب لتوقعات وانتظارات البيئة المهنية من جهة ثانية.

وإذا أردنا إلقاء الضوء على معايير الجودة كما تتصورها المؤسسات الرسمية، يمكننا أن نستحضر تجربتين مختلفتين؛ الأولى تتعلق بمعايير الجودة كما حدد الدفتر الموضوعاتي في كندا، أما الثانية فترتبط بالمرجع الوطني للتقييم وضمان جودة التعليم العالي بالمغرب. وتتحدد جودة التعليم العالي بإقليم الكيبيك بحسب التقرير الكندي تبعا للمعايير والمؤشرات التالية (Cahier thématique, mesrst: 3):

- تحقيق المؤسسات للأهداف المنشودة فيما يتعلق برسالتها التدريسية: وتُستخدم في أغلب الأحيان مؤشرات من قبيل معدل التخرج، لتحديد ما إذا كانت الجامعة تحقق أهدافها أم لا.
- تحسين التعليم من كفاءة الأفراد: وترتبط الجودة هنا بالتعلم ونتائج الطلاب، فمستوى الكفاءة الذي حققوه يشهد على الجودة من وجهة نظر القيمة المضافة.
- تشجيع التدريس على التميز: وتظهر الجودة هنا من خلال الموقع النسبي للمؤسسات في مختلف التصنيفات الوطنية أو الدولية. ويعتبر الاعتراف بالدبلومات وعدد الشراكات الجامعية أو الاتجاهات البحثية المشتركة والتواجد في قائمة الجوائز، مؤشرات على التميز في التدريس من بين أمور أخرى.

ولكي يعمل نظام التعليم العالي على النحو الأمثل ويضمن جودة التكوين، ينبغي العمل على تحسين العناصر المتعلقة بالحضور المنتظم للأساتذة في جميع الأسلاك التعليمية، وكذا التوازن في مساهمة الأساتذة والمكلفين بالدروس. بالإضافة إلى الصلة بين التدريس والبحث وخدمة المجتمع. كما ينبغي الاشتغال على ضمان الحركية الطلابية بين المؤسسات الجامعية الوطنية والدولية، وإعدادهم لحياة ما بعد الجامعة، وإدماجهم الاجتماعي والمهني، ومساهمتهم الفكرية في مجتمع أكثر استنارة وأكثر ممارسة للنقد.

وفي المغرب تم تصميم المرجع الوطني للتقييم وضمان جودة التعليم العالي وفق خمسة مجالات، تضم خمسة عشر حقلا للاشتغال، تحتوي على ثمانية وثلاثين مرجعا، مقسمة إلى مائة وستة وأربعين معيارا. يضم المجال الأول المعنون بالحكامة وتدبير وظائف الدعم حقول: حكامة المؤسسة ثم سياسة وتدبير ضمان الجودة، وكذا نظام الإعلام والتواصل. أما المجال الثاني الموسوم بالتكوين، فينطوي على حقل تصميم وعرض التكوينات وحقل تخطيط التكوينات وتنظيمها وتنفيذها وتقييمها، ثم حقل التجديد البيداغوجي. ويتضمن المجال الثالث المعني بالبحث العلمي حقول: سياسة البحث العلمي وتنظيمها، والتعاون العلمي، ثم إنتاج وتثمين البحث العلمي، وكذا تقييم البحث العلمي. ويتعلق المجال الرابع بمواكبة الطلاب والحياة الطلابية، ويضم الحقول المتعلقة بقبول الطلاب وتوجيههم، وكذا الحياة الطلابية والأنشطة الجامعية الموازية، ثم تتبع الخريجين وتوظيفهم. أما المجال الخامس والأخير، فيتمحور حول خدمات المؤسسة الجامعية إزاء المجتمع (Critères de qualité – Révérenciel national d'évaluation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur, 2020).

يتضح من خلال سبق أن العملية التعليمية التي تتوخى الجودة ينبغي تصميمها وفق مجموعة من المعايير المحددة، ثم تدبيرها وإدارتها وفق معايير معلنة وواضحة، وذلك للحصول على مُنتج تعليمي تتحقق فيه المواصفات والمعايير المتوقعة والمطلوبة سواء داخليا أي المعايير المتعلقة بجودة التكوين، أو خارجيا بما يعنيه ذلك من علاقة مع المجتمع وسوق الشغل. وهو ما يسميه عبد الناصر ناجي وعبد الرحيم ليه "بالمعايير القياسية لمدخلات وصيرورات ونتائج المنظومة التربوية (ناجي وليه، 2023: 68). أي الجودة توليفة تُنسخ خيوطها انطلاقا من جودة مدخلات العملية التعليمية، وجودة تدبيرها ثم جودة مخرجاتها. وتشمل المدخلات في العملية التعليمية جودة التكوين الأساس للمدرسين بما يعنيه ذلك من توفرهم على المعارف الأساسية واكتسابهم للمهارات التدريسية، ثم جودة إدارة المؤسسة التربوية وتدبير العلاقة بين الآباء والأمهات وأولياء المتعلمين، وأيضا جودة الفضاء التعليمي الذي يحتضن العملية التربوية وكذا المتعلم ومكتسباته السابقة واستعداده للتعلم. وتتعلق جودة تدبير العملية التعليمية بالمناهج التدريسية والأساليب الديداكتيكية والوسائل التعليمية المستعملة. أما جودة مخرجات العملية التعليمية فتتصل أساسا بالمعارف والمهارات والقيم المكتسبة أثناء رحلة التعلم.

**2. موقع المدرس ضمن شروط وعوامل جودة التعليم**

يتطلع الإنسان في أغلب الأحيان بحكم تكوينه النفسي والاستعدادات الفطرية المبثوثة فيه إلى تحقيق الأفضل والأحسن والأجمل والأكمل، أي البحث عن التحسين والتجويد في كل شيء. ولعل حقل التربية والتعليم يتصدر لدى الناس

في المجتمعات المختلفة المجالات المعنية بالإصلاح والتحسين والتجويد، لأنه يمثل المشتل الذي تنبثق فيه المواهب وتَنبُت فيه القدرات وتُكتسب فيه المعارف والكفايات، فتنمو لدى المتعلم حتى تستوي على عودها، لتشكل رافعة للتغيير والتطور والتقدم.

ولئن كانت المجتمعات الإنسانية متمايزة من حيث خصوصياتها الثقافية وظروفها المحلية وتجاربها الحضارية، فإن شروط تجويد الممارسة التعليمة تختلف كذلك وتتعدد، باختلاف الأنظمة التعليمة. ولذلك نرى أن الإصلاح الحقيقي هو ذاك الذي ينبثق من داخل التربة المحلية لا ذاك الذي يتم إسقاطه عموديا دون مراعاة لخصوصية النظام التعليمي والبيئة الاجتماعية والثقافية المحلية.

إن القول باختلاف الأنظمة التعليمية يقتضي عدم وجود وصفة جاهزة صالحة لكل الأزمنة والأمكنة والمجتمعات. غير أن ذلك لا يعني انتفاء وجود عوامل وشروط عامة ينبغي توافرها في كل الأنظمة التعليمية، طالما أننا نتحدث عن الممارسة التعليمية بما هي ممارسة تربوية وثقافية، تشترك التجارب الإنسانية المختلفة في الكثير من عناصرها ومقوماتها.

ومن ثم فجودة العملية التعليمية، من حيث المبدأ، تتصل بشكل وثيق بالبيئة التعليمية الحاضنة للفعل التربوي، ونعني هنا بالبيئة الحاضنة بُعدين أساسيين، وهما البعد المادي المتمثل في المرافق الجيدة والوسائل التعليمية الفعالة المعززة لعملية التعلم، ثم البعد المعنوي المجرد المتعلق بالبيئة التعليمية الملائمة والمحفزة التي يسودها الانضباط والتعاون والاحترام.

وترتبط كذلك جودة العملية التعليمة بعدد من العوامل الأخرى وأهمها المناهج التربوية التي يشترط فيها أن تكون متوازنة؛ تلبي احتياجات المتعلمين، وتنسجم مع أهداف التعلم، وتحقق غايات المجتمع ومراميه. ثم بنظام التقييم كذلك الذي يخضِع الفعل التعليمي للمراقبة والتقييم بصورة منتظمة، وذلك من أجل بلورة خطط واجراءات للتصحيح والتحسين. فضلا عن أهمية التواصل الفعال والمنتظم مع أولياء أمور المتعلمين، والذي من شأنه تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة باعتبارهما مؤسستين تربويتين بالدرجة الأولى.

إن كل هذه الشروط والعوامل المتعلقة بتجويد العملية التعليمية تشتبك في تصورنا بعامل مركزي هو الذي يُعهد إليه بالإشراف على عملية التعليم تخطيطا وتدبيرا وتنظيما وتقييما. إنه المدرس الذي يُفترض فيه أن يمتلك عددا من المؤهلات التي تمكنه من القيام بمهمة هي من أكثر المهام جسامة وأهمية وخطورة، وهي مهمة تربية وتعليم أجيال ستشكل العمود الفقري للمجتمع في مرحلة زمنية لاحقة.

يتحمل المدرس مسؤولية جسيمة في إعداد الأفراد وتمكينهم من مختلف الآليات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعامل مع الحياة وتحدياتها بفعالية، فجودة المدرس وفق منظور عبد الناصر ناجي وعبد الرحيم ليه هي" أهم عامل داخل المدرسة يؤثر على تحصيل التلامذة والطلاب. يمكن أن يشكل المدرسون الفعالون مصدرًا للإلهام، وبنفس القدر من الأهمية، يوفرون تأثيرا قويا على الشباب أثناء قيامهم باختياراتهم بشأن التعليم والعمل والحياة بصفة عامة. إذ أن المدرسين هم المصدر الذي من خلاله يعيش المتعلمون تجربة التعلم بمختلف أبعادها، بما في ذلك التطورات السياسة التعليمية، وإصلاح المناهج والكتب المدرسية، وإجراء التقييمات، ومحددات البيئة المدرسية (ناجي وليه، 2023": 68).

ومن ثَمَّ لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نتصور أنه بإمكان العملية التعليمية أن تكون ذات جودة بدون مدرس يفتقر إلى القدرات والمعارف والمهارات التي تمكنه من أداء وظيفته بفعالية وكفاءة. ذلك أنه لابد من التوفر على المؤهلات الأكاديمية التي تخص الجوانب المتعلقة بالمعارف والمهارات المطلوبة في التخصص الذي يتم تدريسه للمتعلمين، إذ أن التمكن من المادة المعرفية وكذا القدرة على تنزيلها من بعدها النظري العالم وتحويلها إلى معرفة مدرسية بالاعتماد الآليات الديداكتيكية المناسبة، هي سمات أساسية للمدرس الناجح والفعال.

إن قدرة المدرس على القيام بالنقل الديداكتيكي للمعارف مع مراعاة الفوارق النفسية والمعرفية والخصوصيات الثقافية والاجتماعية، هي ما يميز المدرس عن باقي الأطر والموظفين وعموم المتعلمين. فالتدريس مهمة ليست متاحة لأي كان، ذلك أنها تقتضي إلى جانب المؤهلات المعرفية، خبرة وتمرسا وتمكنا من الطرق والأساليب التربوية والمهارات التدريسية، التي تتيح للمدرس إمكانية التخطيط للدروس وتنظيمها وتدبيرها بشكل فعال يضمن حصول التوافق والتفاعل مع المتعلمين وتحقيق أهداف التعلم. ولا يمكن القيام بالتدبير الجيد للعملية التعليمية دون فهم دقيق لاحتياجات المتعلمين وإدراك عميق لخصوصياتهم النفسية والسنية والمعرفية، واطلاع واسع على التحديات والعوائق والإشكالات التي تعترضهم أثناء رحلة التعلم.

ولا يتحقق هذا الفهم لخصوصيات المتعلمين واحتياجاتهم ومشاكلهم دون التوفر على قدر مهم من المهارات التواصلية الاجتماعية، التي تمكن المدرس من التواصل الفعال والمثمر مع المتعلمين وأولياء أمورهم. إذ من شأن التواصل

الجيد أن يمكن المدرس من مفاتيح قلوب متعلميه، فيحصل التأثير المرغوب في المعارف والسلوكات والمواقف الوجدانية، ويحصل التعاون المرجو والتفاعل الإيجابي المطلوب.

وإذا كانت الشروط المعرفية والمهارية بالنسبة للمدرس تكتسي أهمية بالغة، فإن الشروط والمواصفات الأخلاقية لا تقل أهمية كذلك، على اعتبار أننا إزاء فاعل أساسي في حقل يستمد من التربية اسمها وأسسها وغاياتها الكبرى. وهكذا فالمدرس يفترض أن تتوافر فيه قيم ومبادئ وأخلاقيات مهنية تجعله نموذجا يُحتذى من لدن متعلميه في النزاهة والمسؤولية والاحترام والإخلاص. إن المدرس وفق عبد الناصر ناجي وعبد ليه يجب أن عليه أن "يلم بنفسية المتعلم وبأساسيات علم النفس التربوي، وليس فقط الجانب الأكاديمي من المادة التي يدرسها. ويجب أن يكون محاورا فعالا، بالإضافة إلى أن يكون نموذجا يحتذى به في الأخلاق والسلوك العام، وأن يكون مخططا ممتازا ومنفذا ناجعا للاستراتيجيات التعليمية وكذلك لاختبارات تقييم المتعلمين " (ناجي وليه، 2023": 74).

إن المدرس بوصفه ممارسا لحرفة ليس مجرد شخص يسهر بالأساس على تلقين وشحن لذهن المتلقي بعدد من المعارف التي يُطلب منه فيما بعد استرجاعها، بل هو إطار تربوي يخضع لمسار تكويني وتدريبي مستمر يُفترض أنه لا ينتهي إلا بانتهاء الممارسة الفعلية للمهنة. وهنا يظهر أن صياغة شخصية المدرس بأبعادها المعرفية والمهارية والأخلاقية ترتبط أساسا بالتكوين بشقيه؛ أي التكوين الأساس الذي يتم فيه مراجعة المادة المعرفية المراد نقلها للمتعلمين، والتعرف على نظريات ومفاهيم مرتبطة بعلوم التربية والديداكتيك، ثم التدرب بصورة عملية على أساليب التدريس وتدبير الصف التعليمي وتطوير مهارة التقييم.

ويتمثل الشق الثاني في التكوين المستمر، ذلك أن المدرس بحاجة دوما إلى تجديد معارفه وأساليبه وطرقه التدريسية بما يمكن من تحسين أدائه التربوي، ولهذا فمن حق المدرس أن يستفيد من برامج وورشات للتكوين المستمر تمكنه من توسيع معرفته في مجال تخصصه، وتتيح له التعرف على أحدث الطرق التربوية والتكنولوجية الحديثة.

### 3. تجويد تكوين المدرسين

تولي النظم السياسية في كل دول العالم للتعليم أهمية خاصة، ذلك أن تطور المجتمعات وتحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي رهين بجودة النظام التعليمي. هذا النظام الذي يشتغل بالأساس على تهييئ الأجيال الصاعدة وتمكينها من المعارف والكفايات الأساسية وإعدادها لقيادة التغيير الإيجابي في المجتمع. ولا يتحقق ذلك إلا بتظافر جهود كل المتدخلين في الشأن التعليمي، وعلى رأسهم المدرس الذي يتموقع في قلب كل مشروع إصلاحي يروم تجويد الفعل التعليمي. ذلك أن هناك " إجماعا واسعا على أن جودة المعلم والقيادة الفعالة للمدارس هي المجالات الرئيسية التي تساهم بشكل أكبر في رفع إنجازات المتعلمين والمتعلمات" (ناجي وليه، 2023: 61). فالمعلم أو المدرس هو الفاعل الأساس والمباشر الذي يتولى تحويل البرامج والمخططات والمناهج إلى ممارسة ديداكتيكية داخل الفصل، تستهدف تنمية مهارات المتعلمين، وصقل مواهبهم وقدراتهم العقلية، وإعدادهم للتعامل بفعالية وكفاءة مع الوضعيات المشكلة.

#### 3.1 انتقاء أطر التدريس ضمانة أساسية لنجاح التكوين الأساس

تتصل جودة الممارسة التعليمية إلى حد بعيد بجودة هيئة التدريس التي تعتمد بالأساس على التكوينات التي تلقتها. فالمدرس الذي يُطلب منه قيادة عملية إعداد الناشئة للمستقبل، عليه أن يستفيد من مسار تكويني يعمل على إعداده لتحمل هذه المهمة الجسيمة، ويمكنه من مختلف الآليات الكفيلة بحفز المتعلمين على اكتشاف ذواتهم وتطوير مهاراتهم الأكاديمية والفكرية والاجتماعية. ولهذا فتكوين المدرس مفتاح أساسي لتحقيق جودة العملية التعليمية التي تتأثر بالأساليب والاستراتيجيات التعليمية الموظفة من لدن المدرس، "وترتبط هذه الاستراتيجيات والطرق، ارتباطا وثيقا بتحصيل التلامذة" ( Kersting, 2012, 568-569).

إن إعداد المدرس الجيد لا ينطلق حقيقة بولوج المدرس المتدرب إلى مركز التكوين، بل ينطلق منذ لحظة انتقاء الكفاءات المؤهَلة لممارسة مهنة التدريس. هذه المرحلة التي ينبغي أن تتم وفق مواصفات محددة ومعايير مضبوطة، ولعل هذا ما أكد عليه رأي المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بالمغرب، بخصوص مهن التربية والتدريس والتكوين والبحث، والذي دعا إلى "اعتماد معايير وضوابط صارمة في انتقاء الكفاءات في ولوج مهن التربية والتدريس والتكوين والبحث، في مراعاة لمقتضيات الإطار المرجعي للمهن، ولا سيما ما يتعلق بالمعايير الوطنية للجودة، مع تنويع أساليب وطرق الانتقاء بإدماج الاختبارات النفسية والتقنية والاجتماعية، إلى جانب الاختبارات المعرفية واللغوية والكفائية والثقافية والتواصلية" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019: 24).

وإذا كان الهدف من اختبار المرشحين لممارسة التدريس هو الكشف عن قدراتهم المعرفية والتواصلية ومدى استعدادهم ذهنيا ونفسيا لتحمل مهمة تدبير الفصل الدراسي، فإن ذلك يقتضي إدماج الاختبارات التقنية والنفسية ضمن

المقابلات الشفوية التي تركز في الغالب على الجوانب المعرفية والمهارية للمترشح، بالرغم من أن التدريس بما هو عملية تواصلية وإنسانية، يتطلب استعدادات نفسية وسمات شخصية معينة تؤثر في نظرة المترشح للمهنة ومدى تعلقه بها ورغبته في ممارستها وقدرته على التفاعل والإنصات والتواصل الإيجابي مع المتعلمين.

وارتباطا بموضوع انتقاء المرشحين لمزاولة مهمة التدريس، نرى أنه يستحسن تنويع أساليب وطرق الانتقاء ثم تنويع المرشحين كذلك. بمعنى أن فتح المجال للمدرسين الذي سبق لهم واشتغلوا في التعليم لسنوات معينة من أجل تغيير سلك التدريس سيكون إجراءً معزّزًا لجودة العملية التعليمية، ذلك أن هؤلاء المدرسين بحكم مراكمتهم للخبرات والتجارب المختلفة ثم استئناسهم بأجواء التدريس والتعامل مع المتعلمين، قادرون على تحقيق الإضافة النوعية والتجديد التربوي شريطة توافرهم على الكفايات المعرفية والمهارية المطلوبة.

وبالإضافة إلى تنويع طرق الانتقاء وتنويع المرشحين لشغل مهمة التدريس، نعتبر كذلك أنه يستحسن تنويع أعضاء اللجان المشرفة على اختيار المرشحين، إذ في الغالب يتم الاقتصار على أطر المراقبة والتأطير أو أطر التدريس أو الأساتذة الباحثين، كل حسب تخصصه المهني أو المعرفي أو الأكاديمي. ولهذا نرى أنه يمكن إدماج متخصصين في علم النفس والتواصل والنطق أو غيرها من التخصصات المعرفية من خارج المنظومة التربوية ضمن لجان توظيف المدرسين. وذلك بالنظر إلى عدم قدرة الإطار التربوي الذي يُعهد إليه الحسم في مدى صلاحية هذا المرشح او ذاك – مهما بلغت معارفه في علم النفس والتواصل والنطق وغيرها من الحقول المعرفية- على الكشف عن بعض الاختلالات النفسية أو التواصلية التي قد تشكل عائقا أمام المدرس للتدبير الأمثل للعملية التعليمية والإدارة الفعالة للفصل الدراسي.

إن كل هذه الإجراءات التي أشرنا إليها، بالرغم من أهميتها في تصورنا، إلا أنها تظل غير ذات فعالية إذا كان المترشح المقبل على اجتياز مباريات التوظيف ضمن سلك التدريس يفتقد للدافعية والرغبة الداخلية المستقلة في خوض هذه التجربة المهنية. ولا تتحقق هذه الدافعية بالضرورة إلا إذا كانت وظيفة التدريس تتمتع بجاذبية، بحيث تدفع المتفوقين والمتميزين دراسيا وأكاديميا إلى الإقبال عليها، بدل التزاحم على مجالات أخرى كالطب والهندسة. وهذا يقتضي من الجهات الحكومية باعتبارها الجهاز الوصي على قطاع التعليم أن تعمل على وضع الاستراتيجيات وتنزيل الاجراءات القمينة بتحسين الأوضاع المهنية والمادية والاجتماعية لرجال ونساء التعليم والرفع من وضعيتهم الاعتبارية داخل المجتمع. وهو الأمر الذي سيؤثر ولا شك إيجابا على نوعية المترشحين لممارسة هذه المهنة، لأنه "اتضح أن جاذبية المهنة تنعكس على الرضا المهني والالتزام، والصبر، والمثابرة في المهنة، وجودة عمل الأستاذ" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2021: 8) فكلما كان المدرس راضيا عن وضعيته، شغوفا بعمله، متعلقا به، كلما كان مستعدا للمبادرة والاجتهاد ومنشغلا بالبحث عن أفضل الطرق والوسائل الكفيلة بالرفع من جودة فعله التربوي وبالتالي الرفع من مستوى التحصيل لدى تلامذته.

### 3.2 نحو تكوين أساس ذي جودة

إذا كان انتقاء أساتذة المستقبل واختبار مكتسباتهم المعرفية ومهارات التواصلية من الأمور الهامة جدا في مسار توظيف المدرسين، فإن التكوين الأساس يعد مرحلة حاسمة، على اعتبار أنه يمثل تلك الفترة التي يتم فيها انتزاع المترشح من حياته السابقة، وإدماجه شعوريا ومهنيا ضمن حياته الجديدة، التي وجب أن تقترن بمهمة ذات خصوصية وهي مهمة التدريس. بمعنى آخر، التكوين الأساس هو المرحلة التي يتم فيها التأهيل المهني وصناعة المدرس، من خلال تزويده بما يلزمه من معارف ومهارات لتحمل مسؤولية تدبير الفصل الدراسي. فالتأهيل المهني "يعبر عن فكرة تطوير وبناء المهارات الضرورية لممارسة مهنة محددة. ويقتضي التأهيل المهني استدعاء الأشخاص لعدد من المعارف المهنية المحددة والمعرفة العملية والسلوكيات المميزة لمهنة معينة" (Martinet et Raymond et Gauthier , 2001, 17).

يحتاج المدرسون المتدربون حسب الباحثين عبد الناصر ناجي وعبد الرحيم إلى " إتقان كل المواد التي يدرسون وطرق التدريس الملائمة الخاصة بها. يمكن تحقيق ذلك من خلال تعليم فعال للمدرسين قبل الخدمة ونظام قوي للتطوير المهني المستمر والذي يتضمن أيضا التوجيه والإشراف. يمكن أن يساعد ذلك في معالجة أوجه القصور التي قد تكون نتيجة لعدم كفاية التكوين قبل الخدمة وعدم التأقلم مع المستجدات العلمية والتكنولوجية والمجتمعية. (ناجي وليه، 2023: 38).

إن الهدف الأسمى من التكوين الأساس إذن هو تمكين المتدربين من الكفايات والمهارات التدريسية التي تتيح لهم ممارسة الفعل التعليمي برؤية منهجية وبفاعلية. ويقتضي ذلك أن تستند الممارسة التعليمة إلى خلفية معرفية عميقة ورصينة، تشمل عددا من المستويات؛ ونقصد بذلك المستويات المعرفية التي تتعلق بالمعلومات والمعارف المرتبطة بمادة التخصص ومباحثها وعلومها، ثم المعارف المرتبطة بالحقول التربوية والنفسية والديداكتيكية وكذا التكنولوجية والمعلوماتية. ويعني هذا أن نجاح فترة التكوين لا تُقاس بمدى الحصول على معدلات وعلامات مرتفعة في امتحان التخرج، بل بمدى قدرة المتدرب مستقبلا - أي خلال تحمله مهمة التدريس - على استنفار واستدعاء مكتسباته المعرفية والمنهجية

والتربوية من أجل التخطيط لدروسه وتنظيمها وتدبيرها بطريقة جذابة ومحفزة، تدفع المتعلمين إلى التواصل والتفاعل معه ومع بعضهم البعض داخل الفصل الدراسي.

ولكي يصل المدرس المتدرب خلال مرحلة التكوين إلى درجة التمكن من آليات الممارسة التعليمية، لابد من الحرص على التكامل بين التكوين النظري ونظيره العملي، أي التكامل بين برامج ومضامين التكوين النظرية والتدرايب الميدانية داخل الفصول الدراسية. ويمثل ضعف التكوين العملي أو غيابه أحيانا أحد أبرز الاختلالات التي تعرفها منظومة التكوين الأساس للمدرسين في المغرب، إذ ورد في تقرير (مهنة الأستاذ في المغرب على ضوء التجارب الدولية) أن "الأساتذة المستجوبين ينتقدون ضعف التكوين العملي، بل وغيابه في بعض الحالات. يعترف مدير أحد المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بأن التداريب العملية لا تمثل سوى20 %من التكوين، في الوقت الذي يفترض أن تشكل60 % منه. ويفيد العديد من الأساتذة أن الجزء العملي من التكوين الذي تلقوه كان ضعيفا جدا. بالنسبة للبعض منهم، كان أول اتصال لهم مع القسم الدراسي والتلامذة هو اليوم الذي بدأوا فيه ممارسة المهنة" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2021: 21).

بيد أن المتدربين الذين تتاح لهم فرصة الاستفادة من التكوين العملي ليسوا أفضل حالا من أولئك الذين يُحرمون منه، فهؤلاء في غالب الأحيان لا يستفيدون من تأطير عملي فعال من قبل الأساتذة المؤطرين الذين يحرص أغلبهم على التخلص مؤقتا من "عبء" مسؤولية الفصل الدراسي وإلقائها على عاتق متدربين هم بحاجة أكثر من غيرهم إلى النصح والتوجيه والتأطير. فالتكوين العملي، وفق تقرير مهنة الأستاذ، "لا يجري عندما يتم تنظيمه، في الظروف المثلى. ويشكو العديد من الأساتذة، أيضا، من ضعف التزام الأساتذة المؤطرين للتداريب العملية. فمن المفترض أن يرافق هؤلاء المؤطرون المتدربين طوال التداريب العملية، وأن يدربوهم على ممارسة المهنة. ولكن، التزامهم يبقى ضعيفا، لأنهم لا يتلقون أي تعويض مقابل ذلك"(المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2021: 22).

إن التكوين الأساس هو الذي يتغيا تحقيق التوازن بين الشقين المعرفي والميداني، مع الاعتراف بأهمية التدريب العملي على ممارسة المهنة، ذلك أن المطلوب والمنتظر من المتدرب في نهاية التكوين أن يكون قادرا على تخطيط العملية التعليمية وتنفيذها عمليا، وهو الأمر الذي يستدعي الاستئناس بأجواء الممارسة التعليمية كما تُجرى حقيقة في الفصول الدراسية بل والإسهام الفعلي في تقديم الدروس تحت إشراف حقيقي من لدن أستاذ مؤطر متمكن مسؤول عن توجيه المتدربين وتدريبهم وتقييم أعمالهم.

فالتكوين الأساس بما هو تأهيل مهني (professionnalisation) يهدف إلى " تعزيز التكوين المندمج. فتكوين مدرس لا يعني إخضاع الطالب لمجموعة من الدروس التي لا رابط بينها او بين المهنة المراد ممارستها. ذلك أن الحرص على الحرص على شحن البرنامج التكويني بكل المضامين التربوية التي ينبغي تلقيها في سنة واحدة، لا يضمن بالضرورة تكامل المعارف .ولهذا ينبغي التركيز بشكل أكبر ليس فقط على تحسين التكامل بين المقررات النظرية وتلك ذات الطابع العملي، ولكن أيضًا بين هذه الأخيرة والظروف الحقيقية لممارسة المهنة التي سيعمل فيها المعلم المستقبلي" ( Martinet et Raymond et Gauthier , 2001, 25).

إن الاختلالات التي تعرفها التدرايب الميدانية للمدرسين المتدربين في المغرب مفهومة بل وحتمية، وذلك في ظل غياب أية منظومة قانونية تؤطر هذا الشق الهام من التكوين الأساس. فعملية تأطير المتدربين من قبل الأساتذة الممارسين داخل الأقسام تندرج في باب التطوع لا في باب الواجب المهني المؤطَّر بنصوص قانونية تجعل هذه المهمة جزءا من اختصاصاتهم. وهذا ما يؤدي إلى رفض الكثير من الأساتذة الممارسين القبول بالمتدربين داخل فصولهم الدراسية، خاصة أنهم لا يتلقون تعويضات عن هذه المهمة الجديدة. ويظهر هنا أن السلطة الحكومية المكلفة بقطاع التعليم في المغرب تتحمل مسؤولية هذه الثغرة الكبرى في التكوين الأساس للمدرسين، وذلك لأنها لم تهيئ الشروط القانونية والتربوية لإجراء هذه التداريب العملية، اللهم إصدار بعض المذكرات إلى المسؤولين الإقليميين تدعوهم إلى حفز رؤساء المؤسسات التعليمة وكذا الأساتذة على الانخراط في تأطير هؤلاء المتدربين، وهو الأمر الذي لا يحمل أي طابع إلزامي لأنه لا يدخل قانونيا ضمن مهام الأساتذة المغاربة بحكم القانون الأساسي لموظفي وزارة التربية الوطنية في المغرب.

وهكذا، فالحاجة تبرز اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى مراجعة منظومة التكوين الأساس وبالأخص الشق المتعلق بالتكوين العملي، إذ من واجب المؤسسات الرسمية العمل على وضع مخطط عملي قانوني وتربوي يؤطر هذه العملية ويحدد الشروط اللازمة حتى تحقق أهدافها. ومن أهمها تقنين عملية مواكبة المتدربين ومرافقتهم وتأطيرهم، حتى نضمن إسهام الأساتذة ذوي الخبرة والتجربة الميدانية في دعم المتدربين وإرشادهم وتوجيهم فيما يتعلق بالتخطيط للدروس وتدبيرها وتقييم مكتسبات المتعلمين. وتكمن أهمية الممارسة الميدانية أنها تشكل فرصة للمتدربين من أجل تنزيل المفاهيم وتطبيق المهارات المكتسبة في مراكز التكوين في بيئة العمل الفعلية، كما أنها تتيح لهم كذلك إمكانية التعرف على الواقع الفعلي للممارسة التربوية وكذا احتياجات المتعلمين وطرق تلبيتها.

ولا يعاني المتدربون في المغرب من غياب التكوين الميداني أو ضعف التزام الأساتذة المؤطرين فحسب، وإنما يشتكون كذلك من ضعف جودة المُكَوّنين الذين يتشكلون "في غالبيتهم من الأساتذة الباحثين، وتعتبر مساهمتهم من حيث الممارسات البيداغوجية في الأقسام الدراسية ضعيفة. وهذا ما تؤكده شهادة مدير أحد المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين الذي يلقي الضوء على تشكيلة هيئة التكوين في هذه المراكز: جزء كبير-النصف تقريبا – لا يتوفرون على أية معرفة عملية بخصوص التدريس في القسم" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2021: 22).

تعكس هذه الشهادة المقدمة من لدن هذا المسؤول الإداري ثم شهادات أخرى لمجموعة من الأساتذة الذين واجهوا صعوبات جمة بعد تعيينهم بالمؤسسات التعليمية (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2021: 22)، أن ثمة أزمة عميقة لا تقف عند برامج التكوين النظرية أو معوقات التدريب العملي، بل تطال كذلك هيئة الأساتذة المكونين الذين يُعول عليهم من أجل إعداد أساتذة المستقبل. وفي هذا الإطار نرى أن من بين مداخل إصلاح منظومة التكوين الأساس، لاسيما في الشق المتعلق بالمكونين، الاعتماد بالدرجة الأولى على الأطر التربوية التي تتمتع بتجربة ميدانية معتبرة في الفصول الدراسية من أجل تكوين المتدربين، هؤلاء الذين يُشترط بطبيعة الحال أن يحوزوا على شهادة الدكتوراه التي تخول لهم الانضمام لهيئة الأساتذة الباحثين بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين. ومن شأن فتح المجال لهذه الكفاءات التي تزخر بها هيئة التدريس في أسلاك التعليم المدرسي، أن يعود بالنفع على المتدربين الذين ستتاح لهم فرصة الاستفادة من تكوين متكامل على يد أساتذة يتوفرون على كفاءة أكاديمية وعلى تجربة مهنية فعلية داخل الفصول الدراسية.

إن مراجعة برامج التكوين المعتمدة داخل المراكز الجهوية للتربية والتكوين صارت ضرورة اليوم، وذلك بالنظر للصعوبات التي يجدها المدرس المتدرب بعد تحمله مسؤولية الفصل الدراسي. هذه المراجعة التي ينبغي أن تستند أساسا على التلاؤم مع الواقع العملي للممارسة التربوية ومع البرامج والمقررات الدراسية، إذ لا فائدة تُرجى من برامج تكوينية بعيدة كل البعد عن المضامين الدراسية التي يتم تقديمها للمتعلمين داخل الفصول. كما تبرز في ذات السياق الحاجة اليوم إلى تنظيم التكوينات المقدمة للمتدربين بالشكل الذي يستفيدون معه من مواكبة ومرافقة ميدانية فعالة تسهم في تذليل الصعوبات وتخطي العقبات التي قد يواجهونها أثناء إنجاز الدروس الفعلية داخل الفصول الدراسية.

ومن بين المقترحات التي نرى أنها قد تسهم في تحسين جودة التكوين المقدم للمتدربين في المراكز الجهوية للتربية والتكوين، العمل على ما يسمى (بتهجين التكوين) أو (التكوين الهجين) L'hybridation de la formation الذي يحيل على "الأساليب التي تدمج التكوين الحضوري والتكوين عن بعد، ولكنه يشير أيضًا إلى أوضاع التكوين المختلفة (نقل المعرفة / المرافقة)" (Centre Alain – Savary, 2017:18). فالتكوين عن بعد أضحى اليوم مع التحول الرقمي الذي يشهده العالم آلية مهمة لتعزيز التكوين الفعال، لأنه يوفر مواكبة ومرافقة مستمرة للمدرس المتدرب تمكنه من التواصل مع أستاذه المكوّن بعيدا عن إكراهات الزمان والمكان، وهو الأمر الذي من شأنه أن يساعده على تخطي الإكراهات والعقبات التي يلاقيها سواء على مستوى النقل الديداكتيكي للمعرفة أي تحويل المعرفة العالمة إلى معرفة مدرسية، أو تلك المتلقة بالتعامل مع المتعلمين وخصوصياتهم وفروقاتهم الفردية.

كما يسمح "تهجين التكوين" من جهة أخرى بالرفع من جودة الدروس المقدمة داخل المراكز، هذه الدروس التي يغلب عليها الطابع النظري والبعد عن الواقع الفعلي للممارسة التعليمية. إذ يمكن في هذا الإطار – بعد وضع إطار قانوني بطبيعة الحال – تسجيل مقاطع فيديو للمتدرب داخل الفصل الدراسي وهو منهمك بتقديم درسه للمتعلمين، ثم عرض هذه المقاطع في حصة رسمية داخل قاعات الدرس بمراكز التكوين، ويعقب ذلك مناقشة بين الأستاذ المكون وطلبته حول الدرس كما تم تقديمه في الواقع الفعلي، ثم تحليل لمختلف الممارسات الديداكتيكية والأساليب والطرق التعليمية المعتمدة من لدن المتدرب. ذلك أن "تحليل الفيديوهات يسمح بالتعرف على إطار لتحليل الممارسات المهنية" (Centre Alain – Savary, 2017:18)، إطار واقعي – نسبيا- يسمح للمتدرب الذي يشاهده نفسه بالقيام بممارسة النقد الذاتي الذي قد يقوده إلى تصحيح أخطائه ومراجعة بعض أساليبه، كما يتيح للأستاذ المكون توجيه طلبته انطلاقا من "واقعة حقيقية" يتم استثمارها من أجل ملاءمة المفاهيم المجردة والمقولات النظرية مع واقع الممارسة التعليمية.

### 3.3 من أجل تكوين مستمر فعال

يعد التكوين المستمر إحدى أهم آليات تجويد الممارسة التعليمة، لاسيما في عصرنا الذي يشهد ثورة معرفية هائلة وتحولات تكنولوجية ثورية في ظل ما يُعرف بالذكاء الاصطناعي الذي أضحت أدواته تتناسل وتتعدد، وتلامس أبرز مجالات النشاط الإنساني وخاصة مجال التعليم والتكوين، وتطرح إشكالات لم يعد من المجدي تجاهلها أو التقليل من شأنها.

ولهذا صار اليوم لزاما على المدرس تجديد معارفه وتطوير مكتسباته ومراجعة أدوات اشتغاله، وإلا تجاوزه الواقع المدرسي والزمن التكنولوجي والفورة المعرفية، وهو ما ينذر بجعله غريبا وسط متعلميه، غير قادر على فهم واستيعاب التحولات الجارية أمامه، وعاجزا عن المبادرة والفعل والتأثير. إن التكوين المستمر وتنمية الكفاءات للمدرسي،

كما يرى عبد الناصر ناجي وعبد الرحيم ليه، "أصبح أكثر إلحاحا نظرا للتحديات المجتمعية الجديدة ولتطور السريع التعليم، فالتكوين الأساسي أصبح غير كاف لأن البيئة التي تعمل فيها المدارس تعرف تغييرات كبيرة ومستمرة وسريعة على مختلف الصعد، وتطلب التكيف المستمر معها، فهو لا يمكن أن يُعدّ لجميع الحالات المستقبلية التي يتعين مواجهتها خلال الحياة المهنية" (ناجي وليه، 2022: 205).

وإذا كان التكوين الأساس هو حجر الزاوية – أو يفترض أن يكون – ضمن مسار إعداد مدرس الغد، فإن التكوين المستمر هو شرط أساسي لتجويد عمل المدرس الذي قد لا يسعفه ما تلقاه إبان مرحلة تكوينه الأساس من معارف ومهارات في معالجة الإشكالات المستجدة والتعامل مع القضايا الطارئة، ويستوي في ذلك المدرسون الذين حصلوا على تكوين أساس متين والمدرسون الذين اعترت مرحلة تكوينهم الأساس بعض الاختلالات، ذلك أن " المدرسين المؤهلين بشكل مُرضٍ يستفيدون من التطوير المهني المستمر لأنه يساعد في إبقائهم على اطلاع على أحدث المستجدات والمعارف والممارسات ذات العلاقة بمهامهم. يمكن أن يكون لعملية التكوين المستمر للمدرسين تأثير مباشر على تحصيل التلامذة (ناجي وليه، 2023: 39).

ومن ثم فالتكوين المستمر، قبل أن يكون واجبا على الهيئات الرسمية وحقا للمدرس، هو مسار عليه أن ينخرط فيه بطواعية وبإرادة مستقلة وباستعداد ناتج عن اقتناع ذاتي بضرورة تطوير ممارسته المهنية. ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا في ظل بيئة مهنية داعمة ومحفزة على التكوين المستمر تجعل هذا المدرس يستضمر إحساسا بالرضى وتحفيزا على المبادرة، ويستشعر تقديرا عاليا من لدن كل المتدخلين في العملية التربوية. وقد تنبه المجلس الأعلى للتربية والتكوين في المغرب إلى أهمية التحفيز في دفع المدرس إلى الإقبال على التكوين المستمر بالجدية اللازمة، حيث دعا إلى " تنويع أشكال وأساليب التحفيز المادي والاجتماعي للفاعلين(ات) التربويين(ات) بهيئات التربية والتدريس والتكوين والبحث، وتكثيف العناية بالعاملين(ات) منهم في المناطق القروية وذات الظروف الصعبة والنائية، وتعزيز الخدمات الاجتماعية الموجهة لبعض هذه الهيئات، وتعميمها على فاعلي(لات) بعض الهيئات الأخرى (التعليم الخاص، التعليم الأولي، التعليم العتيق، التكوين المهني) " ( المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2019: 30).

ومن بين أشكال التحفيز المادي التي يمكن إدراجها ضمن برامج تطوير التكوين المستمر، المنح المالية المشروطة بالاستفادة من دورات تكوينية وبرامج تدريبية سواء في مواد التخصص أو في اللغات الأجنبية باعتبارها إحدى أدوات تدريس المواد العلمية في المغرب. هذه الدورات التكوينية أو البرامج الدراسية المنظمة من قبل مؤسسات علمية وأكاديمية تحقق الاستفادة للمدرس الذي يحصل على شهادة قد تمكنه من الارتقاء في مساره المهني، وكذا المنظومة التربوية التي تستفيد من الخبرات والمعارف التي اكتسبها هذا المدرس أثناء هذه الدورات. وهنا وجب تثمين الشهادات التي يحصل عليها المدرسون الذين يحرصون على متابعة تكوينهم العلمي والأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي، باعتبارها نوعا من التكوين المستمر الممول من لدن المدرس نفسه. هذا التثمين الذي ينبغي أن يمر عبر فتح المجال لهذه الكفاءات للارتقاء المهني، وذلك لأنها لم تركن إلى اجترار المعارف المتقادمة، بل بادرت بقناعة ذاتية إلى تطوير معارفها ومكتسباتها واستكمال تكوينها الجامعي.

ولئن كان التكوين حقا للمدرس وواجبا على الدولة، وجب على السلطة الحكومية المكلفة بتدبير قطاع التعليم وضع مخطط يوفر فرص التطوير المهني للمدرسين، وذلك من خلال تنظيم الندوات والدورات التكوينية التي تنصب أساسا حول تطوير المهارات التدريسية بما يمَكِّن من معالجة الإشكالات والصعوبات التي يواجهها المدرسون داخل الفصول الدراسية. فالتكوين المستمر "يجب أن يعالج صعوبات التعلم لدى الطلاب بالإضافة إلى مشاكل التدريس العادية للمدرسين. ذلك أن الرهان - مهما كان موضوع الدورة - يكمن في فهم المشاكل المهنية المطروحة" ( Centre Alain – Savary, 2017:7).

إن التكوين المستمر الفعال هو الذي يجيب عن أسئلة الواقع التعليمي بإكراهاته ومشاكله وصعوباته، أي أن ينطلق من وضعيات التدريس الفعلية بدل المضامين النظرية الجافة، وهو كذلك الذي يجيب عن أسئلة الحاضر بمستجداته ومتغيراته المعرفية والتكنولوجية، ولهذا ينبغي الحرص من خلال الدورات التدريبية والتكوينية على تطوير قدرات المدرسين على مستوى اعتماد تكنولوجيا المعلومات واستثمار أدوات الذكاء الاصطناعي، وذلك في أفق إدماجها ضمن برامج التدريس بدل النظر إليها بتوجس، بوصفها مصدرا للتهديد والخطر بالنسبة للمنظومة التربوية. وهذا الخطر في الحقيقة لا يوجد إلا في مخيلة أولئك الذين يحرصون على التمسك بأساليب وطرق تجاوزها الزمن والواقع. فالذكاء الاصطناعي صارا واقعا لا يمكن تجاهله، ولا جدوى من تأثيمه والدعوة إلى النأي عنه، بل ينبغي التفكير في أفضل السبل الكفيلة باستثماره فيما يعود بالنفع على الممارسة التعليمية.

ويعرف الذكاء الاصطناعي بأنه مجموعة من "الأنظمة الحاسوبية التي صممت للتفاعل مع العالم من خلال القدرات التي نفكر فيها على أنها غير بشرية. وتقدم لجنة اليونسكو لأخلاقيات المعرفة العلمية والتكنولوجيا (COMEST) المزيد من التفاصيل حيث يصفون الذكاء الاصطناعي بأنه ينطوي على آلات قادرة على تقليد وظائف معينة للذكاء البشري

بما في ذلك ميزات مثل الإدراك والتعلم والتفكير وحل المشكلات والتفاعل اللغوي وحتى إنتاج عمل إبداعي" ( مياو و هولمز و هوانغ و زانغ، 2021: 9).

وقد ميدان التعليم باهتمام خاص من لدن الباحثين والمطورين، الذي اشتغلوا على إعداد تطبيقات وبرامج حاسوبية تهدف إلى تمكين المتعلمين أينما وجدوا من فرص التلقي والتعلم والاستفادة من الدروس بالرغم من إكراهات المكان، كما اشتغلوا كذلك على إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي ضمن السيرورة التعلمية بما يسعف في تسهيل عدد من المهمات على المدرسين تمكينهم من القيام بأخرى بفعالية أكبر، وعلى رأس هذه المهمات التربوية التقييم المستمر لأعمال وإنجازات المتعلمين.

ولهذا فإدماج برامج الذكاء الاصطناعي ضمن منظومة التكوين الأساس والمستمر أضحى اليوم ضرورة لا محيد عنها، إذا أردنا أن يواكب ميدان التعليم مختلف التغيرات التكنولوجية والمعرفية التي تطرأ خارج أطوار المؤسسة التربوية. ذلك أن الطلبة والمدرسين كذلك مطالبين بالتعرف والتمكن من بعض التطبيقات المتعلقة بالتعليم، ولم لا استثمارها فى صياغة وتدبير الوضعيات التعليمية. ومن بين التطبيقات والبرامج التى يمكن الإشارة إليها فى هذا السياق: **نظم الدروس الخصوصية المستندة إلى الحوار، "**وتستخدم أنظمة التدريس القائمة على الحوار معالجة اللغة الطبيعية وتقنيات الذكاء الاصطناعي الأخرى لمحاكاة حوار تعليمي منطوق بين المعلمين والطلاب خطوة بخطوة، أثناء عملهم من خلال المهام عبر الأنترنت غالبا في موضوعات علوم الحاسوب. ولكن مؤخرا في مجالات أقل تنظيما يتبنى نظام الدروس الخصوصية القائم على الحوار نهجا سقراطيا في التدريس، من خلال التحقيق باستخدام أسئلة تم إنشاؤها بواسطة الذكاء الاصطناعي بدلا من إعطاء تعليمات لتطوير محادثة يتم فيها توجيه الطلاب نحو اكتشاف حل مناسب لمشكلة ما بأنفسهم "

وبالرغم من أن العديد من هذه الأنظمة لا زال في طور التجريب إلا أن " النظام الأكثر اختبارا هو أوتو توتر AutoTutor ، و واطسون تور Watson Tutor، هو نظام تجاري تم تطويره بواسطة شركة إي بي إم IBM و بيرسون أديوكيشن Pearson Education ( مياو و هولمز و هوانغ و زانغ، 2021: 20).

ومن بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في مجال التعليم ما يسمى **ببيئات التعلم الاستكشافية**، التي فيها " توفير بديل للنهج التدريجي لأنظمة التدريس الذكية ونظام الدروس الخصوصية القائم على الحوار من خلال بيئات التعلم الاستكشافية. حيث يتم تشجيع الطلاب على بناء معرفتهم بنشاط من خلال استكشاف بيئة التعلم وإقامة روابط مع مخطط المعرفة المتاح. يتمثل دور الذكاء الاصطناعي في بيئات العلم الاستكشافي من خلال توفير التوجيه الآلي والملاحظات، استنادا إلى تتبع المعرفة والتعلم الآلي. تتناول هذه الملاحظات المفاهيم الخاطئة وتقترح طرقا بديلة لدعم الطالب أثناء الاستكشاف" ( مياو و هولمز و هوانغ و زانغ، 2021: 20).

ولأن الإنسان يتعلم بشكل أفضل ويتمكن من المادة المعرفية بشكل أعمق إذا عمد إلى تعليمها الآخرين، فقد عمل بعض مطوري برامج الذكاء الاصطناعي إلى ابتكار تطبيقات تعتمد على هذا المعطى، فعلى سبيل المثال " في بيئة التعلم الاستكشافية المذكورة سابقا، بيتيز برين Betty's Brain، يتم تشجيع الطلاب على تعليم زميل افتراضي يدعى بيتي Betty حول النظام البيئي للنهر، في مثال آخر من مشروع بحثي سويدي، يعلِّم الطالب وكيلا افتراضيا قواعد لعبة تعليمية تعتمد على الرياضيات، وفي مثال ثالث، من سويسرا يتضمن أطفالا صغارا يعلمِّون الكتابة اليدوية لإنسان آلي شبيه بالبشر (مياو و هولمز و هوانغ و زانغ، 2021: 21-22) .

إن تطوير برامج الذكاء الاصطناعي بما فيها تلك المتعلقة بالتعليم، لا تستحضر دوما الأبعاد التربوية والاجتماعية والإنسانية للعملية التعليمية، بل يتحكم فيها البعد التجاري، ولهذا فمن المستحيل أن تعوض هذه البرامج أدوار المدرس الذي تقوم ممارسته التعليمية على أبعاد إنسانية تتمثل في التواصل والتفاعل الإنسانيين بين أفراد جماعة الفصل والمدرس، ثم أبعاد اجتماعية تتعلق بالعلاقات القائمة بين المتعلمين التي يتم تعزيزها من خلال المشاركة الاجتماعية والتعاون والتفاعل الإيجابي.

بيد أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمقدورها مساعدة المدرسين على تيسير عملية التعليم وتخفيف بعض الأعباء المرتبطة بها، من قبيل المساعدة في تسجيل الحضور وإجراء التقييمات المختلفة، وغيرها من المهام. ومن ثم فالمدرسون بحاجة إلى بناء الكفاءات اللازمة التي من شأنها أن تمكنهم من العمل مع الذكاء الاصطناعي بفعالية وإجراء التطوير المهني لتعزيز قدراتهم التكنولوجية في هذا المجال. وهذا ما يقتضي من الجهات الوصية على قطاعات التربية والتكوين التعاقد مع متخصصين في المجال يتولون تنظيم دورات تدريبية للتمكن من هذه الآليات التكنولوجية الحديثة.

وانسجاما مع المتغيرات التكنولوجية والمعرفية، صار من اللازم اليوم كذلك إدماج التكوين عن بعد ضمن برامج التكوين المستمر، وهذا يقتضي تيسير الحصول على التجهيزات والأدوات اللازمة، وكذا تدريب المُدرسين على استخدام التكنولوجيا المعلوماتية بمهارة وفعالية، مما يوسع من إمكانيات التعلم ويوفر فرصا لتحقيق التنمية المهنية والمعرفية وتطوير المسار الوظيفي. وفي هذا الإطار نرى أنه إلى جانب الدورات المخصصة لاستخدام التقنيات المعلوماتية المكتبية

(وورد – باوربونت – إكسيل) وهي من المهارات الهامة والمطلوبة بالنسبة للمدرس، وجب العمل على تنظيم دورات تكوينية وتدريبية بشأن إتقان استخدام منصات التعليم عن بعد، لاسيما تلك المعتمدة من لدن السلطة الرسمية المكلفة بقطاع التعليم.

وإذا كانت تقنية تسجيل مقاطع الفيديو للدروس بالنسبة للمتدربين بابا من أبواب تجويد التكوين، فإنها بالنسبة للمدرسين الممارسين بابا من أبواب تجويد الممارسة التعليمية، ذلك أن عرض مقاطع فيديو لدروس مقدمة من لدن مدرسين "غير معروفين" للفئة المستهدفة، (لتجنب الخوض في الاعتبارات الشخصية) قد يشكل منطلقا لتنظيم حلقات نقاشية بين المدرسين والمؤطرين تفضي إلى القيام بممارسة نقدية تستنطق الممارسة التعليمية وتستجلي مكامن القوة لتعزيزها، ومكامن الضعف والخلل لإصلاحها ومعالجتها. ذلك أن استخدام مقاطع فيديو لنشاط المدرسين يسمح "بالوصول إلى ما يقوم به زملاؤهم باعتباره (رجع صدى) يشركهم في القيام بردود أفعال مقارنة ونقدية، ويتيح لهم الخروج من العزلة داخل المدرسة أو الفصل" (Centre Alain – Savary, 2017: 21).

إن استخدام هذه التقنية التكنولوجية الجديدة يمثل في تصورنا أداة فعالة تساعد المدرسين على تطوير ممارساتهم التعليمية. ذلك أن مشاهدة هؤلاء لزملائهم وهو يقدمون الدروس داخل الفصل الدراسي، يسمح لهم ببلورة تصور واقعي حول سلوك المتعلمين وكيفية التعامل معهم في الوسط التعليمي الفعلي، كما يتيح لهم التعرف على مختلف الاستراتيجيات التعليمية والأساليب التربوية التي يعمد زملاؤهم إلى تطبيقها من أجل إدارة الصف التعليمي وتجاوز التحديات.

تكمن الفائدة القصوى لهذه التقنية في تشجيع المدرسين على التفكير النقدي إزاء ممارستهم التعليمية، وذلك من خلال القيام "بنظرة انعكاسية" تقودهم إلى عقد مقارنة بين عملهم داخل الفصل وطريقة تقديمهم للدروس وبين الكيفية التي يقدم بها مدرسون آخرون دروسهم. وقد تكون تقنية عرض مقاطع فيديو للدروس منطلقا للتواصل والتفاعل بين المدرسين، مما يسهم في الخروج من العزلة المفروضة على المدرس داخل الفصل، بحيث يجد نفسه مطالبا بالبحث عن الحلول للصعوبات والمشاكل لوحده، "دون مساندة من أحد"، ولعل هذا ما قد يسهم كذلك في تخفيف التوتر والضغوط التي يشعر بها إزاء ممارسته التعليمية، خاصة إذا اطلع على ما يقوم به زملاؤه واكتشف أنهم يواجهون الصعوبات والتحديات نفسها.

يمثل الاعتماد على مقاطع الفيديو في تصورنا إحدى الأدوات الفعالة الكفيلة بتحسين ممارسات التدريس وتعزيز التكوين المستمر لدى المدرسين. إنها أداة تكوينية قيمة من شأنها أن تدعم تطوير القدرات المهنية وتعزز جودة التعليم في الفصول الدراسية، لأنها تنطلق من الممارسة التعليمية كما هي في الواقع، وبتعبير آخر، هي عملية "جلب للواقع التعليمي" من الفصول الدراسية وعرضه في حلقات ودورات التكوين المستمر من أجل إخضاعه للفحص والدراسة والتحليل والنقد، وهي الممارسات التي من المفترض أن تقود المدرسين إلى تطوير وتجويد للممارسة التعليمية "الواقعية"، إذا تمت وفق مقاربة منهجية تنأى بعملية عرض مقاطع الفيديو عن النزعة التشخيصية أو التبريرية لأعطاب الممارسة التعليمية التي تروم الحفاظ على الوضع القائم، مقاربة عِلمية وعَمَلية تتوسل بأدوات بحثية أكاديمية تساعد على استنطاق مقاطع الفيديو وتحليل مضامينها. ويمكن في هذا السياق القيام بالمشاهدة الموَجهة وذلك من خلال اعتماد استمارات مُعدة سلفا من قبل المؤطر تتضمن عددا من الأسئلة التي تلامس بصورة منهجية ومتدرجة مختلف جوانب العملية التعليمية. ومن خلال الأجوبة التي يتم تصنيفها وتحليلها، يتم فتح النقاش مع الأساتذة الممارسين حول الخلاصات المتوصل إليها، ولاسيما كيفية معالجة الأعطاب والاختلالات المسجلة.

إن البرامج والمخططات والاستراتيجيات المتعلقة بالتكوين المستمر – بالرغم من أهميتها البالغة- ستظل محدودة الجدوى، إذا لم ينخرط الفاعلون الرئيسيون في العملية التعليمية بالفعالية المطلوبة، وهذا ما يستدعي قبل مباشرة أي مشروع يروم النهوض بمنظومة التكوين المستمر العمل على تهيئة الأجواء المناسبة والشروط الملائمة الكفيلة بتحفيز المدرس بالأساس على المساهمة في نجاح مشروع إصلاح المنظومة التربوية المغربية، من خلال بوابة التكوين المستمر المفضي إلى تجويد الممارسة التعليمة. وهذا الأمر يتطلب وعيا جماعيا بأن تأهيل أوضاع العاملين في قطاع التعليم المهنية والاجتماعية وتكوينهم (الأساس والمستمر) هو استثمار حيوي في مستقبل المجتمع وضمانة حقيقية من أجل تحقيق الجودة الشاملة سواء في التعليم المدرسي أو التعليم العالي.

**خاتمة**

لا غرو أن نجاح أية منظومة التربوية لا يقاس بعدد المخططات والبرامج والاعتمادات والقرارات رغم أهميتها، بل يُقاس بالقدرة على إحداث التغيير الهيكلي في المنظومة بما ينعكس إيجابا على الممارسة التربوية، وبما يحقق الجودة المنشودة. فلا يمكن تصور أي ارتقاء بالسيرورة التعليمية إلى مدارج الفعالية والجودة، دون الاهتمام بالمدرس بوصفه الفاعل المركزي والمباشر في الفعل التعليمي، لاسيما الاهتمام بالشق المتعلق بتأهيله وتكوينه، والذي يمثل حجر الزاوية في أي مشروع إصلاحي تربوي، وذلك بالنظر إلى أدوار هذا الفاعل الذي يُطلب منه الإشراف على العملية التربوية تخطيطا وتنفيذا وتقييما.

بيد أن مرحلة التكوين الأساس داخل مراكز التأهيل والتدريب تسبقها مرحلة جد هامة – في تصورنا - تتعلق بانتقاء واختبار الكفاءات المؤهلة لممارسة وظيفة التدريس، هذه المرحلة التي ينبغي أن تتم وفق مواصفات محددة ومعايير مضبوطة. ولهذا فقد اقترحنا إلى جانب تنويع طرق انتقاء المرشحين، تنويع المرشحين أنفسهم بفتح المجال لأطر التدريس الحاصلين على شهادات جامعية لاجتياز مباريات مهنية لتغيير سلك التدريس، كما اقترحنا تنويع أعضاء اللجان المشرفة على اختبار المرشحين، وذلك بإدماج أطر من خارج منظومة التربية والتكوين من قبيل الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين، والمتخصصين في النطق وتقويمه، يُعهد إليها كذلك اختبار المرشحين في نطاق اختصاصاتها العلمية وتخصصاتها المهنية. وهو الأمر الذي من شأنه أن يجعل عملية اختيار المدرسين أكثر فعالية وكفاءة ومصداقية.

وإذا كان المدرس هو القائد الذي يتولى قيادة سفينة الفصل الدراسي، فهو بحاجة إلى تكوين متين يعينه على تحمل هذه المسؤولية الجسيمة، ويمكنه من الكفايات والمهارات التدريسية التي تتيح له ممارسة الفعل التعليمي بفاعلية ورؤية منهجية تستند إلى خلفية معرفية رصينة، كما يتيح له تملك مختلف الآليات القمينة بجعله قادرا على التواصل الفعال مع المتعلمين وتحفيزهم على اكتشاف ذواتهم ومواهبهم وتطوير مهاراتهم الفكرية والاجتماعية.

ولكي تتحقق هذه الغايات وجب الحرص على التكامل والتوزان بين التكوين النظري ونظيره العملي، أي التكامل بين برامج ومضامين التكوين النظرية من جهة والتدرايب الميدانية داخل الفصول الدراسية من جهة أخرى. كما ينبغي الاهتمام بتطوير برامج التكوين داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بالمغرب، وملاءمتها مع الواقع العملي للممارسة التربوية ومع البرامج والمقررات الدراسية، ثم إيلاء التكوين المستمر العناية اللازمة، باعتباره مدخلا أساسيا من مداخل تجويد الممارسة التعليمية.

**لائحة المصادر والمراجع**


❖ **باللغة العربية:**

❖ أحمد مختار عبد الحميد وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط.1، ج 1، سنة 2008

❖ الأمين عدنان، قضايا النوعية في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية، الكتاب السنوي الثامن للهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، بيروت لبنان، سنة 2014

❖ الجبلي سوسن شاكر، معايير الجودة الشاملة في الجامعات العربية، مؤتمر العلوم التربوية والنفسية تجديدات وتطبيقات مستقبلية، جامعة اليرموك بغداد، 22 – 23 تشرين الثاني، سنة 2005

❖ الدويش أحمد بن عبد الرزاق جمع وترتيب، اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء، فتاوى اللجنة الدائمة - المجموعة الأولى عدد الأجزاء: ٢٦ جزءا الناشر: رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء، ج 3، ص.256

❖ سلامة رمزي، ضمان الجودة في الجامعات العربية، بيروت :الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، سنة 2005

❖ سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات، الجودة في التّعليم: دراسات تطبيقية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، سنة 2008

❖ طعيمة رشدي أحمد، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الأسس والتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط.1، سنة 2006

❖ العزاوي محمد عبد الوهاب، إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، سنة 2005

❖ عليمات صالح ناصر، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية – التطبيق ومقترحات التطوير، دار الشروق، عمان، ط.1، سنة 2004

❖ أبو فارة يوسف أحمد، واقع تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد الثاني، سنة 2006

❖ فينغشوم مياو و وأين هولمز و رونغواوي هوانغ و هوي زانغ ، ( Fengchun Miao, Wayne Holmes, Ronghuai Huang, and Hui Zhang ) ترجمة :محمد حامد إسماعيل صدقي، الذكاء الاصطناعي والتعليم – إرشادات لواضعي السياسات، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ( اليونسكو)، سنة 2021، طبع في فرنسا،

❖ قادري حليمة ونصيرة بن نابي، إشكالية جودة التكوين في نظام ل.م.د من خلال تطبيق المرافقة البيداغوجية للطالب الجامعي، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 23، جوان 2017

❖ المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي:

✓ رأي المجلس في موضوع: مهن التربية والتدريس والتكوين والبحث – آفاق التجديد والتطوير، رقم 5\ 2019، يوليوز 2019

✓ مهنة الأستاذ (ة) في المغرب على ضوء المقارنة الدولية، تقرير موضوعاتي، سنة 2021

❖ ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، (مادة: جود)، دار صادر – بيروت، ط.3، سنة 1414 هـ، جزء: 3

❖ ناجي عبد الناصر وليه عبد الرحيم:

✓ الإطار المرجعي للجودة في منظومة التربية والتكوين - المبادئ الكبرى والمعايير الرئيسية العامة، جمعية أماكن، فبراير 2023،

✓ الإطار المرجعي للجودة في منظومة التربية والتكوين، الدلائل المرجعية لمعايير الجودة، جمعية أماكن، يناير 2022

❖ **باللغات الأجنبية:**

- Cahier thématique : la qualité de l'enseignement supérieur au Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, mesrst
- Centre Alain – Savary, Institut français de l'éducation, « Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves, une synthèse de réflexions et des outils du centre Alain - Savary au service des formateurs », version 6 – Novembre, 2017, université de Lyon
- Critères de qualité – Révérenciel national d'évaluation et d'assurance qualité de l'enseignement supérieur, Agence nationale d'éducation supérieur et de la recherche scientifique (MAROC)
- DETRIE Philippe, Conduire une Démarche Qualité, Paris: éditions d'organisation, 4 ème, édition, 1998/ 2001
- Kersting, N. et al. "Measuring usable knowledge: Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning", American Educational Research Journal, (2012), vol. 49/3
- Marielle Anne Martinet et Danielle Raymond et Clermont Gauthier, "La formation à l'enseignement - les orientations – les compétences professionnelles", Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, (2001)

**مواقع إلكترونية:**

- منصة محمد السادس للحديث الشريف https://hadithm6.ma/search