

إشكالية الفجوة بين المعرفة النظرية والممارسة المهنية:

الوضعيات المُهَنِّنة في مجزوءة علوم التربية أنموذجاً

الدكتور عبد الرزاق وماهيا

المملكة المغربية

الملخص:

يروم هذا البحث معالجة الهوة الإستمولوجية والعملية بين المبادئ النظرية لعلوم التربية وتطبيقاتها الميدانية في الفصل الدراسي، مستنداً إلى الكفايات المستهدفة في المقرر الوزاري رقم 24-066. يتبنى البحث منهجية تحليلية استقرائية لسلسلة من السيناريوهات المهنية الواقعية التي تحاكي تحديات المدرسة المغربية؛ مثل عجز متعلمي المستوى الأول عن استيعاب مفهوم الجمع الرمزي، وظهور تكتلات اجتماعية منغلقة بناءً على الانتماء الجغرافي، وغياب الأمن النفسي الناتج عن التمثيلات السلبية للخطأ. يهدف المقال إلى تبيان كيف يمكن للمدرس تحويل المعرفة النظرية إلى "أداة تفسيرية" للظواهر التربوية ومن ثم صياغة حلول إجرائية فعالة. وقد خلصت الدراسة إلى أن التكوين المرتكز على "الوضعية المهنية" هو الكفيل بنقل المدرس من دور "المنفذ التقني" إلى دور "الممارس التبصري" القادر على تجويد الأداء الصفي بما يتوافق مع رهانات الإصلاح التربوي.

الكلمات المفتاحية: علوم التربية، الوضعية المهنية، الممارس التبصري، المقرر 24-066، سيكولوجية النمو، سوسولوجيا التربية.

المقدمة

تعتبر العلاقة بين النظرية والممارسة من أعقد القضايا الإستراتيجية في حقل تكوين الأطر التربوية؛ فبينما تقدم علوم التربية ترسانة من المفاهيم، يجد المدرس نفسه في الميدان أمام وضعيات مركبة تتسم بالدينامية والتعقيد. يرى الدكتور محمد الدريج (1994) أن الإشكالية التربوية لا تكمن في نقص المعرفة النظرية الصرفة لدى المدرسين، بل في "سيادة النزعة الأكاديمية التي تفصل المعرفة عن سياقها المهني الوظيفي، مما يحول النظريات إلى مجرد قوالب ذهنية جامدة تعجز عن استيعاب تعقيدات وخصوصيات الفصل الدراسي". وفي ظل الإصلاحات الحالية التي تشهدها المنظومة التربوية المغربية، لاسيما مع صدور المقرر الوزاري رقم 24-066 الصادر في 22 يونيو 2024 بتحديد البرنامج الرسمي وإجراءات التقييم الخاصة بالتكوين الأساس التأهيلي، أضحى التركيز منصباً على "تمهير" القدرات التدريسية وتجسير العلاقة بين النظري والتطبيقي. وينص هذا المقرر بوضوح في ملحقه المتعلق بتوصيف المجزوءات على كفاية محورية تتجلى في "قدرة الأستاذ المتدرب على تعبئة الموارد النظرية والمنهجية لمعالجة وضعيات مهنية مركبة" (وزارة التربية الوطنية، 2024، ص. 44). وهذا يقتضي بالضرورة الانتقال من منطق "شحن المعارف" إلى منطق "التحليل التبصري" الذي يزاوج بين البحث العلمي والممارسة الميدانية.

تكمن إشكالية هذا المقال في رصد سبل سد الفجوة بين النظرية والتطبيق من خلال استثمار "الوضعيات المهنية" التي نص عليها المنهاج التكويني؛ وهي سيناريوهات واقعية تشرح عوائق ملموسة يواجهها المدرس، مثل حالة "عجز متعلمي المستوى الأول عن الربط بين الأرقام الرمزية والكميات دون وجود سند مادي ملموس يراعي خصائص نموهم المعرفي"، أو "ظهور صراعات وتكتلات داخل الفصل الدراسي بناءً على انتماءات جغرافية ضيقة (الحي/الدوار) تعيق انسجام جماعة القسم وتؤثر على مناخ التعلم". سنحاول من خلال هذا البحث الإجابة على السؤال الجوهرى: كيف يمكن للمدرس استنطاق المرجعية النظرية لعلوم التربية لتفسير هذه الظواهر وصناعة قرارات بيداغوجية دقيقة تضمن جودة التعلم؟

لتحقيق هذا المسعى، سنعمد تصميمياً يشمل محورين أساسيين: الأول يتناول الإطار المفاهيمي للكفاية المهنية في علوم التربية وعلاقتها بالوضعيات المهنية، والثاني يقدم تحليلاً استثمارياً للسيناريوهات المهنية الواردة في برنامج التكوين، مع شرح مضامينها وتبيان حلولها المقترحة كجسر للعبور نحو ممارسة صفية ناجعة.

أخو الأول: الكفاية المهنية والوضعيات المهنية: الإطار المفاهيمي والمرجعي

يعد مفهوم "الكفاية المهنية" حجر الزاوية في هندسة التكوين الأساس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وهي لا تتحدد كحشد للمعارف النظرية، بل كقدرة على الفعل الناجع في سياقات مدرسية ملموسة. وفي هذا الصدد، يؤكد الدكتور محمد الدريج على أن التدريس ليس مجرد إلقاء، بل هو عملية معقدة تتطلب من المدرس "قدرة عليا على تحليل التفاعلات الصفية والتدخل لتعديل المسارات التعليمية بناءً على تغذية راجعة مستمرة"¹.

تمثل علوم التربية، بكافة فروعها، الأدوات الأساسية التي يحتاجها المعلم. ومع ذلك، فإن التحدي التاريخي يتمثل في كيفية تحويل هذه المعارف من إطارها الأكاديمي إلى تطبيقاتها العملية. وقد جاء "المقرر الوزاري رقم 24-066 الصادر في 22 يونيو 2024" ليحسم هذا النقاش، إذ ينص على أن الهدف من مجزوءات علوم التربية هو "تزويد الطالب الأستاذ بالوسائل اللازمة لفهم وتفسير الظواهر التربوية، بهدف تصميم سيناريوهات بيداغوجية تلبي احتياجات المتعلمين" (وزارة التربية الوطنية، 2024، ص. 44). تظهر

¹ محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين أسس ونماذج وتقنيات" ص 42 (طبعة مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1994).

هنا أهمية سيكولوجية النمو، ليس كمادة نظرية للتذكر، بل كوسيلة لفهم حالات حقيقية. فعندما يواجه المعلم حالة "طفل في السادسة من عمره يجد صعوبة في استيعاب العمليات الحسابية الرمزية مثل $7=4+3$ دون وجود دعم مادي"، فإن المرجعية النظرية لـ "جان بياجى" تساعد على إدراك أن الطفل في "مرحلة العمليات المشخصة"، حيث يرتبط التفكير بالحواس ويعاني من صعوبة في التجريد الكامل¹ وبالتالي، ينتقل المدرس من كونه "مستنكراً" لصعوبات المتعلم إلى "مفسر" لها، مما يسهل عملية بناء تدخل ديداكتيكي مناسب.

ماهية الوضعية المهنية ودورها في بناء الممارس التبصري

يمكن أن نفهم **الوضعية المهنية** على أنها موقف قريب من الواقع المهني الذي يعيشه المدرس، أو على الأقل يحاكيه، حيث يجد نفسه أمام مشكلة أو تحدٍ يتطلب منه التفكير والتصرف بطريقة مدروسة. فهي ليست مجرد تمرين نظري، بل وضعية تدفعه إلى تعبئة معارفه وخبراته وقيمه من أجل إيجاد حل مناسب².

بهذا المعنى، تشكل هذه الوضعيات حلقة وصل حقيقية بين ما نتعلمه في التكوين النظري وما نعيشه داخل القسم. فعلى سبيل المثال، عندما يواجه الأستاذ سلوكات غير منضبطة أو تخريباً لممتلكات القسم، لا يكون المطلوب مجرد رد فعل عقابي سريع، بل التفكير في طرق تربوية أكثر نجاعة، مثل اعتماد التعاقد مع المتعلمين لبناء التزام جماعي قائم على الاحترام والمسؤولية. وهذا ما ينسجم مع ما يؤكد عليه أحمد أوزي في تحليله لأهمية المناخ النفسي والاجتماعي داخل الفصل، حيث يبرز أثره في توجيه سلوك المتعلمين³.

ولا يقتصر دور هذه الوضعيات على حل المشكلات الآنية، بل يتجاوز ذلك إلى تكوين ما يُعرف بـ "الممارس التبصري"؛ أي المدرس الذي لا يكتفي بالتدريس، بل يفكر في ممارساته ويُعيد النظر فيها باستمرار. فالأستاذ، على سبيل المثال، عندما يلاحظ أن أحد المتعلمين أصبح متردداً في المشاركة خوفاً من الخطأ، لا ينبغي أن يتجاهل الأمر، بل عليه أن يتساءل: ما الذي حدث؟ وكيف يمكن تحويل الخطأ إلى فرصة للتعليم بدل أن يكون مصدراً للخوف؟ وهذا التوجه يجد أساسه في أعمال دونالد شون، الذي يؤكد أن المهنية الحقيقية تقوم على التأمل في الفعل وأثناءه⁴.

هنا تبرز أهمية اعتماد بيداغوجيا الخطأ، التي تنظر إلى الخطأ كمرحلة طبيعية في التعلم، وليس كذنب يستوجب العقاب، بل كفرصة لبناء المعرفة وتصحيح التمثلات⁵. وبهذا، يساهم الأستاذ في خلق جو من الثقة والأمان داخل القسم، يشجع المتعلمين على المشاركة والتجربة دون خوف، وهو ما يعزز تعلمهم بشكل أعمق وأكثر استدامة.

في النهاية، يمكن القول إن الوضعيات المهنية لا تُكوّن فقط مدرّساً قادراً على التدخل، بل تُساهم في بناء مدرس مفكر، ناقد، ومتجدد، يطور ممارساته باستمرار انطلاقاً من واقع القسم⁶.

¹ ينظر ملحق دليل الوضعيات المهنية مع حلها المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مراكش آسفي، ص. 1).

² (Perrenoud, 1999, *Construire des compétences dès l'école*, p. 12).

³ محمد أوزي، *الطفل والمجتمع: سوسيولوجيا الطفولة*، ص. 58 طبعة 2006.

⁴ Schön 1983 *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, p. 54

⁵ Astolfi, 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, p45

⁶ Altet, 2001, *Les compétences de l'enseignant professionnel*, p. 27.

الوضعية المهنية كأداة للتمهيد الاستراتيجي وتدريب الفوارق الفردية

إن الانتقال نحو "التمهيد" في المنظومة التربوية المغربية الحديثة لا يعني مجرد اكتساب مهارات تقنية معزولة، بل يعني بالأساس صيرورة بناء قدرة المدرس على تدبير الفوارق الفردية داخل الفصل الدراسي، ليس باعتبارها عائقاً بيداغوجياً، بل بوصفها "معطى بنوياً" ومنطلقاً لإغناء التعليمات. وفي هذا السياق، تبرز علوم التربية كموجه أستمولوجيا ومنهجي لبناء ما يعرف بـ "البيداغوجيا الفارقة".

ويؤكد الدكتور محمد الدريج في مؤلفه المرجعي السابق على أن نجاعة التدريس رهينة بقدرة المدرس على "تفريد التعليم وتكييفه مع الخصائص السيكولوجية والقدرات الاستيعابية المتباينة للمتعلمين داخل نفس الجماعة الفصلية"¹. ومن هذا المنطلق، تصبح الوضعية المهنية أداة استراتيجية للتمهيد؛ فعندما يواجه المدرس واقعاً ميدانياً يتسم بـ "تفاوت حاد في وثيرة التعلم، حيث تنهي مجموعة مهامها بسرعة بينما تظل فئة أخرى عاجزة عن فك شفرات التعليمات الأولية"، فإن كفاياته المهنية تتجلى في الانتقال من "التدريس الموحد" إلى هندسة "مسارات تعلم متباينة".

هذا التوجه هو ما كرسه "المقرر الوزاري رقم 066-24 الصادر في 22 يونيو 2024 بتحديد البرنامج الرسمي وإجراءات التقييم الخاصة بالتكوين الأساس التأهيلي لأساتذة التعليم الابتدائي"، حيث جعل من أهداف التكوين المحورية "تمكين الأستاذ من التخطيط لتدخلات بيداغوجية تراعي وثيرة التعلم لدى كل فئة وتعتمد مسارات فارقة في المحتوى والعمليات"².

ويتوسع الدكتور أحمد أوزي³ في تبيان أن إهمال هذه الفوارق يؤدي إلى إنتاج "الفشل الدراسي" القائم على سوء التكيف السوسيو-تربوي، لذا، فإن الوضعية المهنية، من خلال محاكاتها لهذا النوع من التحديات، تجبر المدرس على مغادرة "منطقة الراحة" القائمة على التلقين العمودي، نحو "منطقة البحث والتقصي"؛ حيث يصبح مطالباً بتصميم محطات تعليمية مستقلة تسمح للمتفوقين بتعميق معارفهم، بينما يوجه هو دعماً مباشراً ومكثفاً للفئة المتعثرة.

إن هذا التحليل يقودنا إلى استنتاج مفاده أن الوضعية المهنية هي الوحدة البنوية التي تحول علوم التربية من "معارف ميتة" محصورة في بطون الكتب، إلى "كفايات حية" قادرة على مواجهة إكراهات الاكتظاظ وتعدد المستويات في المدرسة المغربية. فتحول بذلك المدرس من "منفذ للبرامج" إلى "مهندس للحلول التربوية"، يمتلك الوعي النظري والجرأة المنهجية لتعديل ممارساته بما يخدم مصلحة المتعلم.

المحور الثاني: المقاربة التحليلية للوضعيات المهنية: من التشخيص السيكلوسوسيولوجي إلى التدخل البيداغوجي

يرتكز هذا المحور على استثمار الرصيد النظري الذي تم بسطه سابقاً لمعالجة إشكالات ميدانية حقيقية. سنقوم بسرد جملة من الحالات المهنية، متبوعة بتفسيرها العلمي والحلول الإجرائية المتخذة، وذلك وفق التقسيمات الكبرى لعلوم التربية:

¹ محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص 112.

² المقرر الوزاري رقم 066-24 الصادر في 22 يونيو 2024 وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، 2024، ص 60.

³ ينظر أحمد أوزي "الطفل والمجتمع: دراسة نفسية اجتماعية لصورة الطفل المغربي من ظلال الرواية" ص 84 مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1988.

1- تمثيلات النمو المعرفي والنفسي في الممارسة الصفية

تعد خصائص نمو الطفل الموجه الأول لهندسة التعليمات. وفي هذا السياق، تبرز حالة مهنية تتجلى في عجز متعلمي المستوى الأول عن استيعاب مفهوم الجمع بصيغة رمزية مجردة (مثل $7=4+3$). بالعودة إلى نظرية التطور المعرفي لـ "جان بياجيه" (Jean Piaget)، نجد أن الطفل في هذه السن (6-7 سنوات) يتواجد في "مرحلة العمليات المشخصة"، حيث يعتمد تفكيره على الأشياء الملموسة.

• **التدخل التربوي:** يقتضي الحل هنا اعتماد "المنالولة الحسية"؛ أي تزويد المتعلم بأدوات ملموسة (خشبيات أو أقراص) لتمثيل الأعداد مادياً قبل الانتقال التدريجي نحو التمثيل الصوري ثم الرمزي، وهو ما يؤكد عليه الدريج بضرورة مراعاة "النضج والتعلم" في بناء المفاهيم.

وفي وضعية أخرى ترتبط بالأمن النفسي، نجد متعلماً يتجنب المشاركة وينسحب كلياً عند ارتكاب خطأ خوفاً من الفشل أمام أقرانه. يفسر هذا السلوك انطلاقاً من "بيداغوجيا الخطأ" وغياب الأمن النفسي داخل الجماعة؛ إذ يرى الدكتور أحمد أوزي في كتابه "الطفل والمجتمع"¹ أن الشعور بالخوف من الحكم الاجتماعي يعيق المبادرة لدى الطفل.

• **التدخل التربوي:** يكمن الحل في مأسسة الخطأ باعتباره "حقاً للمتعلم" واستراتيجية للتعليم، مع إيقاف أي سخرية بحزم، وتحويل الأخطاء إلى موضوع للبحث الجماعي دون "شخصنة".

2- تدبير التفاعلات السوسيو-تربوية ودينامية جماعة القسم

لا ينفصل التعلم عن السياق الاجتماعي للفصل. تبرز إشكالية سوسولوجية معقدة عند ظهور تكتلات منغلقة وصراعات داخل القسم بناءً على الانتماء لحي أو دوار معين. هذه الظاهرة تهدد تماسك "جماعة القسم" وتعيق التعلم التعاوني.

• **التدخل التربوي:** يستلزم الأمر تفعيل تقنيات "دينامية الجماعة" و"بيداغوجيا التعاقد". ويتم ذلك عبر صياغة "ميثاق للعيش المشترك" يشارك فيه المتعلمون أنفسهم، مما ينمي لديهم الوازع الداخلي بدل الانصياع الخارجي، وهو ما ينسجم مع فلسفة المقرر الوزاري في بناء المواطنة² وفي حالة مرتبطة بالعدالة التربوية، نلاحظ احتكار قلة من المتفوقين للكلمة أثناء أنشطة التواصل الشفوي، بينما يظل الباقيون في حالة صمت سلبي.

• **التدخل التربوي:** التدخل هنا يعتمد على "التدبير الديمقراطي للكلمة" عبر توزيع الأدوار القيادية وتغيير تشكيلات المجموعات بصفة دورية، لضمان إنصاف جميع المتعلمين في حق التعبير.

3- استثمار البيداغوجيات النشطة في معالجة الفوارق والدافعية

يواجه المدرس أحياناً تدنياً في دافعية المتعلمين لتعلم مادة معينة (كاللغة الأجنبية مثلاً). هنا تتدخل علوم التربية لتقترح "بيداغوجيا اللعب" و"بيداغوجيا المشروع".

¹ أحمد أوزي، أحمد أوزي "الطفل والمجتمع: دراسة نفسية اجتماعية لصورة الطفل المغربي من ظلال الرواية" ص 54 مطبعة النجاشي الجديدة، الدار البيضاء، 1988.

² المقرر الوزاري 24-066 وزارة التربية الوطنية، 2024.

- **التدخل التربوي:** بما أن اللعب حاجة بيولوجية ونفسية للطفل، فإن تحويل الدرس إلى منافسة هادفة أو "لعب أدوار" (مثل محاكاة البيع والشراء في متجر) يحول الجهد الشاق لاكتساب اللغة إلى متعة وتحدٍ. أما في حالات الاكتظاظ وتفاوت المستويات (القسم المشترك أو الفوارق الصارخة)، فإن الحل يكمن في "البيداغوجيا الفارقة".
- **التدخل التربوي:** يتم عبر "تفريق المسارات"؛ حيث يشتغل المتعلمون في "محطات تعلم"، فبينما تقوم مجموعة بتطبيق مستقل، يوجه الأستاذ مجموعة أخرى متعثرة بشكل مباشر، كآلية لضمان تعلم الجميع¹

4- تجليات النمو الأخلاقي والقيمي في الوسط المدرسي :

لا يقتصر دور المدرس على النقل المعرفي، بل يمتد لبناء الوازع الأخلاقي. تبرز في هذا السياق حالة توبيخ أستاذ متعلم ضبطه في حالة غش أمام زملائه، مما ولد لدى المتعلم توتراً ورفضاً ضمنياً للمادة.

- **التحليل النظري:** بتوظيف نظرية "لورانس كولبرج" (Lawrence Kohlberg) في النمو الأخلاقي، نجد أن العقاب العلني يضع المتعلم في "مرحلة ما قبل التقليدية"، حيث يكون الدافع لتجنب السلوك هو الخوف من العقاب لا الاقتناع بالقيمة. ويشير الدكتور أحمد أوزي إلى أن الضغط النفسي العلني يؤدي إلى "تدمير صورة الذات لدى الطفل"².
- **التدخل التربوي:** الحل يكمن في نهج "الحوار التربوي الفردي" بعيداً عن أعين الأقران، لشرح خطورة الغش كقيمة وليس كخوف من السلطة، وهو ما يعزز الوازع الداخلي لدى المتعلم.

5- سوسيولوجيا التواصل وإنصاف المتعلمين

من العوائق السوسيولوجية الشائعة احتكار فئة قليلة من المتفوقين للكلمة أثناء أنشطة التواصل الشفوي، بينما يظل السواد الأعظم من المتعلمين في حالة صمت وسلبية.

- **التحليل النظري:** تعكس هذه الوضعية غياب "العدالة التوزيعية" في زمن التعلم، وقد تؤدي إلى تكريس ما يسميه "بيير بورديو" بإعادة إنتاج الفوارق داخل القسم³
- **التدخل التربوي:** يقتضي التمهيد الاستراتيجي هنا تفعيل تقنيات "دينامية الجماعة" عبر توزيع الأدوار القيادية (مسير، مقرر، ميقاتي) بشكل دوري، لضمان إشراك "الأغلبية الصامتة" وتحفيزها على التعبير، ضماناً لمبدأ إنصاف جميع المتعلمين في حق المشاركة

6- استثمار بيداغوجيا اللعب والخطأ في الرفع من الدافعية

نواجه أحياناً حالة امتناع الأغلبية عن الإجابة في حصص اللغة الأجنبية خوفاً من سخرية الأقران أو الوقوع في الخطأ.

¹ المقرر الوزاري 24-066 وزارة التربية الوطنية، 2024.

² أحمد أوزي، أحمد أوزي "الطفل والمجتمع: دراسة نفسية اجتماعية لصورة الطفل المغربي من ظلال الرواية" ص 84 مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1988.

³ ينظر بيير بورديو-جان كلود باسرون، كتاب إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة: ماهر ترمش تاريخ نشر الكتاب: 2007 م، دار النشر؛ المنظمة العربية للترجمة، بيروت.

- **التحليل النظري:** يفسر هذا السلوك بغياب "الأمن النفسي" وسيطرة التمثلات السلبية حول الخطأ. يذكر الدكتور السعيد المومني في أبحاثه حول البيداغوجيا الفارقية أن "الخوف من الخطأ هو العائق الأول أمام اكتساب الكفاية التواصلية".
- **التدخل التربوي:** الحل الإجرائي يتمثل في دمج "بيداغوجيا اللعب" عبر تحويل الحصص إلى "لعب أدوار" أو منافسات جماعية تذيب الجليد النفسي، مع تكريس مبدأ "الخطأ ليس جريمة بل هو دليل على أننا نحاول التعلم" هذا الانتقال يحول الفصل من فضاء للمراقبة إلى فضاء للمبادرة¹

7- تدبير الفوارق الفردية في الأقسام المشتركة والمكتنزة

تعد وضعية تفاوت المستويات بشكل صارخ داخل نفس الفصل من أكثر التحديات إلحاحاً، حيث ينهي البعض المهام بسرعة بينما يظل البعض الآخر عاجزاً عن البدء.

- **التحليل النظري:** تستوجب هذه الحالة استحضار "البيداغوجيا الفارقية" كخيار إجباري وليس ترفاً. ويؤكد الدكتور محمد الدريج أن المدرس الناجح هو الذي يمتلك "مرونة ديداكتيكية" تسمح له بتنويع المداخل².
- **التدخل التربوي:** يتم عبر اعتماد تقنية "المجموعات المرنة" أو "تفريق المسارات"؛ حيث يخصص الأستاذ أنشطة تعزيزية ذاتية للمتفوقين، بينما يتفرغ لتقديم دعم مؤسسي مباشر للفئة المتعثرة، وهو ما يحقق مبدأ "تكافؤ الفرص" الذي نادى به المنهاج المنقح.

بناءً على ما سبق، يظهر جلياً أن جميع هذه الحالات المهنية (التي استعرضنا أهم تجلياتها من أصل 29 وضعية مهنية) ليست سوى فرص حقيقية للمدرس لممارسة "التفكير التبصري". إنها تحول علوم التربية من نظريات مجردة إلى حلول واقعية تلائم احتياجات الطفل المغربي وتساهم في بناء مدرسة الجودة والإنصاف.

خاتمة واستنتاجات:

لقد كشف استثمار الوضعيات المهنية المهنية أن ردم الفجوة بين النظرية والممارسة ليس مجرد خيار بيداغوجي، بل هو ضرورة استراتيجية تفرضها تحولات المنظومة التربوية المغربية. ومن خلال المسار الذي خطه هذا البحث، يمكن استخلاص النتائج التالية:

1. **تحول طبيعة المعرفة التربوية:** إن علوم التربية في ظل المنهاج المنقح والمقرر الوزاري رقم 066-24، لم تعد معارف ميتة للاستظهار، بل أصبحت "أدوات وظيفية" تمكن المدرس من الانتقال من وصف الظاهرة التربوية إلى تفسيرها علمياً ثم التدخل لمعالجتها.
2. **مركزية الممارس التبصري:** إن الاستثمار العميق للوضعيات المهنية يساهم في بناء شخصية "المدرس الباحث" الذي لا يكتفي بتطبيق الوصفات الجاهزة، بل يمتلك "اليقظة البيداغوجية" لمساءلة ممارساته وتعديلها باستمرار، وهو ما يؤكد عليه محمد الدريج بوصفه أعلى مستويات الأداء المهني.

¹ دليل الوضعيات المهنية في مجزوءة علوم التربية المرفق، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين جهة مراكش آسفي.

² محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية ص. 115.

3. **الوضعية الممهنة كجسر للإنصاف**: أظهر التحليل أن توظيف نظريات السيكيوسوسيولوجيا (مثل البيداغوجيا الفارقية ودينامية الجماعة) في حل الوضعيات المهنية، هو الكفيل بتحقيق الأمن النفسي للمتعلم وضمان تكافؤ الفرص، خاصة في ظل إكراهات الفوارق الفردية والاختناظ.

توصيات ومقترحات:

بناءً على ما سبق، يوصي البحث بـ:

- ضرورة تعميم مقاربة "التكوين عبر الوضعيات" في جميع مجزوءات التكوين الأساس، وعدم حصرها في علوم التربية.
 - جعل "الوضعية المشكلة" الممهنة هي المنطلق والمنتهى في بناء كفايات المدرس. فالتكوين الرصين لا يقاس بحجم المعارف المستظهرة، بل بالقدرة على استنطاق المرجعيات النظرية لتحويل "الأزمات الصفية" إلى "فرص تعليمية". إنها دعوة لجعل علوم التربية "منهجاً للتفكير" لا "مادة للحفظ".
 - دعوة الممارسين في الميدان إلى اعتماد "دفتر التبصر المهني" لتدوين الوضعيات المشكلة التي تواجههم وتحليلها في ضوء المرجعيات النظرية.
 - تعزيز المكتبة التربوية المغربية بمصنفات تجمع بين التنظير الأكاديمي والحلول الإجرائية للوضعيات المهنية الحقيقية.
- ختاماً، يمكن القول إن الرهان على استثمار **الوضعيات الممهنة** هو في عمقه، رهانٌ على استعادة المدرس لسيادته المعرفية والمهنية المفقودة. إن المدرس الذي يمتلك الجرأة الإستراتيجية لاستنطاق المرجعيات التربوية النظرية، ليحل مشكلة تواصلية أو عائقاً معرفياً داخل قسمه، هو المدرس الذي يصنع الفارق النوعي. إنه ينتقل بالتدريس من حيزه الوظيفي إلى رحاب "الرسالة العلمية" القائمة على التبصر، والمسؤولية الأخلاقية، والخبرة التخصصية التي تنعكس إيجاباً على جودة المدرسة العمومية.

المصادر والمراجع

- أحمد أوزي "الطفل والمجتمع: دراسة نفسية اجتماعية لصورة الطفل المغربي من ظلال الرواية" مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1988.
- بيير بورديو-جان كلود باسرون، كتاب إعادة الانتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة: ماهر تريمش تاريخ نشر الكتاب: 2007 م، دار النشر؛ المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين أسس ونماذج وتقنيات " ص 42 (طبعة مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1994).
- المقرر الوزاري رقم 24-066 الصادر في 22 يونيو 2024 وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، 2024.
- Altet, 2001, Les compétences de l'enseignant professionnel, p. 27.
- Astolfi, 1997, L'erreur, un outil pour enseigner
- Perrenoud, 1999, Construire des compétences dès l'école, p. 12.
- Schön The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, 1983