المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⴰⵙⴳⵎⵉ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⴷ ⵜⵙⵡⵉⵔⵉⵜ ⴷ ⵜⵙⵏⵙⵓ ⴰⵎⴰⵏⴰⵢ
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
INSTANCE NATIONALE D'ÉVALUATION DU SYSTÈME D'ÉDUCATION, DE FORMATION ET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

الدراسة الدولية للتعليم والتعلم
2024
المغرب

تقرير موضوعاتي
ملخص

الدراسة الدولية للتعليم والتعلم

2024

المغرب

تقرير موضوعاتي

ملخص

2025

تقديم

في سياقٍ تتصدّر فيه جودة المنظومة التعليمية سلّم الأولويات، تكتسي مهنة التدريس مكانةً استراتيجية في المغرب. فقد أكّدت الأبحاثُ الدولية، بشكلٍ متواتر، أن دور الأساتذة يشكل رافعة أساسية للإرتقاء بالتعلمات، ويعد محوريا في التأثير على نجاح التلاميذ وتطوير كفاياتهم. وتَعتبر الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 تجديد مهنة التدريس أحد محاور الإصلاح ذات الأولوية، من خلال التركيز على المهنية، وتنمية الكفايات، والتحسين المستمر للأداء البيداغوجي. فيُنظر إلى الأستاذ[1]، ضمن هذه الرؤية، لا باعتباره فاعلًا مركزيًا في المنظومة فحسب، بل أيضًا رافعة استراتيجية للتنمية، وقادرا على مرافقة المتعلمين نحو النجاح والمساهمة في تطوير النظام التعليمي وتعزيز انفتاحه.

تتزايد اليوم المنتظرات من المؤسسات التعليمية والأساتذة، خصوصًا فيما يخصّ التمكن من التعلمات الأساسية وتحقيق الإنصاف في الولوج إلى تعليمٍ جيّد، وذلك في ظل تحولات اقتصادية واجتماعية وثقافية عميقة. وتتعاظم هذه الانتظارات بالنظر إلى ما تكشفه التقييمات الوطنية والدولية من صعوبات مستمرة لدى عدد كبير من التلميذات والتلاميذ المغاربة.

وفي الوقت نفسه، يشهد دور الأستاذ تحوّلًا جوهريًا خاصة في ظل تنامي الحاجة إلى كفايات القرن الحادي والعشرين؛ إذ لم يعد مقتصرًا على نقل المعارف، بل أصبح يشمل مواكبة تنمية الكفايات العرضانية مثل التفكير النقدي، والإبداع، والتعاون، والتحكّم في الأدوات الرقمية، وهو ما يستدعي إعادة النظر في المهام البيداغوجية المسندة للأساتذة.

في هذا السياق، يُعدّ تحليل ملامح الأساتذة، وممارساتهم البيداغوجية، ودوافعهم، وظروف عملهم، واحتياجاتهم التكوينية رافعةً استراتيجية لفهم الواقع التعليمي، في ضوء الأهداف الوطنية المرتبطة بالجودة والإنصاف والابتكار التربوي.

وانطلاقًا من هذه الاعتبارات، يشارك المغرب لأول مرة في الدورة الرابعة من الدراسة الدولية للتعلم والتعليم TALIS 2024 التي تُجريها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وتتيح هذه الدراسة الواسعة النطاق مقارنة الممارسات التربوية في نحو خمسين بلدًا، وجمع وتحليل بيانات تفصيلية عن الأساتذة والمربّين ومديري المؤسسات التعليمية، مما يمثّل أداة ثمينة لتوجيه السياسات التعليمية ودعم تحديث منظومة التربية والتكوين.

أشرفت على هذا البحث الرئيسي، على المستوى الوطني، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، وبالتعاون مع ائتلاف دولي يضمّ منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية والدول المشاركة ونقابات الأساتذة ومراكز البحث والمفوضية الأوروبية.

ترتكز هذه النسخة من الدراسة على ثلاثة محاور رئيسية: البحث الرئيسي (TALIS Core) في السلكين الابتدائي والثانوي، والبحث الخاص بالتعليم الأولي (TALIS Starting Strong)، والبحث المتعلق بالمعارف البيداغوجية لأساتذة التعليم الثانوي الإعدادي (TKS).

ويركّز هذا التقرير الأول الخاص بالمغرب على نتائج البحث الرئيسي الموجَّه إلى الأساتذة في السلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي فقط. أمّا باقي وحدات دراسة TALIS 2024 فسيتم تناولها في تقارير موضوعاتية مستقلة، كما سيُخصَّص تقرير منفصل لعرض النتائج المتعلقة بمديري المؤسسات التعليمية.

يتكوّن التقرير من ستة فصول:

- يقدّم الفصل الأول الإطار المفاهيمي ومنهجية الدراسة؛
- ويحلّل الفصل الثاني ملامح الأساتذة، وممارساتهم، والممارسات المستجدة (كالتنوع والتكنولوجيا)، وتصوّرهم لفعاليتهم المهنية؛
- ويتناول الفصل الثالث تطوير الكفايات والتكوين الأساس والمستمر؛

1 في هذه الوثيقة، تحيل كلمة الأستاذ على الأستاذ والأستاذة، وكذلك الأمر في الإحالة على كل الفاعلين.

- بينما يستكشف الفصل الرابع مسألة الاستقلالية والقيادة التربوية؛
- ويتطرّق الفصل الخامس إلى العلاقات المهنية مع الزملاء والإدارة والتلاميذ وأولياء الأمور؛
- ويعالج الفصل السادس دراسة رفاه المدرّسين ورضاهم ومصادر الضغط المهني التي يواجهونها.

الإطار المفاهيمي ومنهجية الدراسة

تركز الدراسة الدولية TALIS 2024 على التحولات العميقة التي تشهدها مهنة التدريس وطريقة عمل المؤسسات التعليمية، وتعتمد على إطار مفاهيمي يجمع بين الأبعاد الأساسية للمنظومة التربوية، والتكوين، وممارسات التدريس، والمناخ المدرسي، والقيادة، مع التركيز على قضايا مثل التنوع، والإنصاف، واستخدام التكنولوجيا الرقمية، والتنمية الاجتماعية والعاطفية للتلاميذ، والتربية على الاستدامة. ومن خلال تقديم منظور دولي، تُمكّن دراسة TALIS 2024 كل الدول المشاركة، بما فيها المغرب، من مقارنة نظامها التعليمي مع منظومات أخرى.

تعتمد المنهجية على استمارات مخصصة للأساتذة ومديري المؤسسات التعليمية، وتوزع وفق نظام دوران يضمن تغطية شاملة للموضوعات. وقد تم اختيار عينة متراتبة في مجموعات من درجتين، حيث تم فيها اختيار المدارس كوحدات الدرجة الأولى بشكل عشوائي، ثم تم اختيار الأساتذة عشوائيا داخل هذه المدارس. بالنسبة إلى المغرب، ضُوعف حجم العينة من أجل ضمان تمثيلية وطنية وجهوية، وهكذا شارك 18,179 من الأساتذة والمربين والمديرين ينتمون إلى أكثر من 1200 مؤسسة تعليمية، موزعة على 394 مدرسة ابتدائية، و398 ثانوية إعدادية، و437 وحدة للتعليم الأولي. وقد تم اختيار المؤسسات وفق نمط التعليم (عمومي أو خصوصي) وتوزيعها على كامل التراب الوطني، بما يشمل المناطق الحضرية والقروية، لضمان تمثيلية العينات في كل سلك تعليمي بدقة.

أُجريت الدراسة على ثلاث مراحل رئيسية: دراسة تجريبية أولية في 2022، وبحث تجريبي في 2023، والبحث الرئيسي في ماي 2024، تحت إشراف الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. وقد صاحب إجراء البحث عبر الإنترنت متابعة دقيقة وآنية للمشاركة، وتتبع وطني ودولي لجودة التمرير، مما ضَمَن سرية البيانات، ومكن من الوصول إلى معدل مشاركة تجاوز 95%، وهو أعلى بكثير من المتطلبات الدولية لـ TALIS. ولتحليل النتائج، قُورِن المغرب مع عدة مجموعات من الدول: مجموعة الاقتصادات الناشئة، ومجموعة دول منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المشاركة، بالإضافة إلى نظامي تعليم عاليَي الأداء، وهما فنلندا واليابان، بهدف إغناء المرجعيات وتسليط مزيد من الضوء على الأولويات الوطنية في مجال جودة التعليم وإنصافه.

ملامح الأساتذة والسياق المهني في المغرب

يتميّز المشهد التعليمي في المغرب بهيئة تدريس شابة وديناميه، مع حضور لافت للنساء خصوصاً في التعليم الابتدائي، وهو ما يمثّل مورداً بشرياً مهمّاً، وفي الوقت نفسه يكشف عن إكراهات بنيوية تحول دون تعبئة هذه الموارد بالشكل الأمثل. وتُظهر معطيات TALIS 2024 أنّ النساء يشكّلن 46% من أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي، وهي نسبة أقلّ بكثير من متوسط الدول المشاركة في TALIS (69%) ومتوسط دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (70%)، في حين تصل نسبتهن في التعليم الابتدائي إلى 64%.

يبلغ متوسط عمر أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي 39 سنة، وهو أقلّ بكثير من المتوسط الدولي TALIS (44 سنة)، ومن متوسط دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (45 سنة). أما في التعليم الابتدائي، فيبلغ المتوسط 40 سنة، مع تركّز أكبر لفئة الشباب في الوسط القروي، حيث لا تتجاوز نسبة أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي الذين تفوق أعمارهم 50 سنة 9%، مقابل 26% في الوسط الحضري.

وتترافق هذه السمة الديموغرافية بحضور قوي للأساتذة المبتدئين، إذ إن نحو ثلاثة من كل عشرة أساتذة تقلّ خبرتهم المهنية عن ست سنوات. ويرتبط هذا الخلل في التوازن بين الأجيال—المتمثّل في تمثيل زائد للمبتدئين ونقص نسبي في ذوي

الخبرة—خصوصاً في مؤسسات الوسط القروي، وفي القطاع العمومي، والمدارس التي تستقبل نسباً مرتفعة من التلاميذ في وضعية هشاشة أو من ذوي الاحتياجات الخاصة.

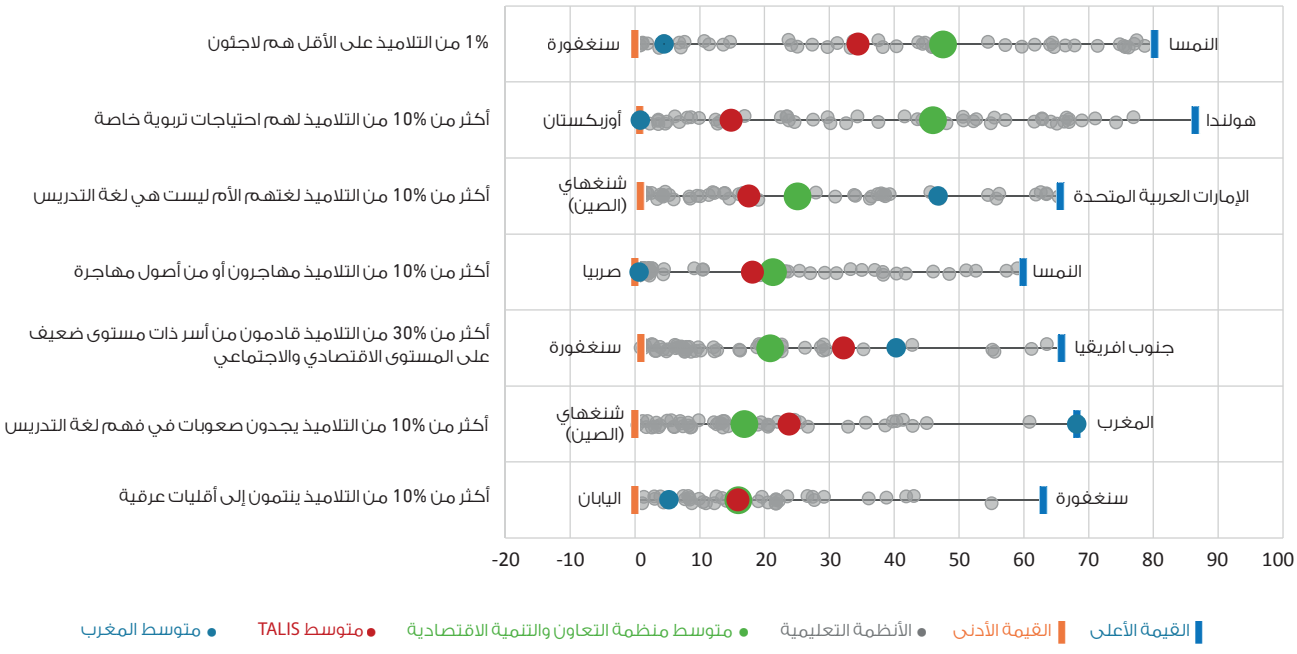
إن تمركز الأساتذة المبتدئين في الأوساط المدرسية الأكثر هشاشة يَحرمُ فئةً من التلاميذ من الاستفادة من خبرة ودعم الأساتذة ذوي التجربة، الأمر الذي يُبرز التفاوتات ذات الطابعين الإقليمي والاجتماعي. كما يواجه الأساتذة المغاربة تحدّي العمل داخل فصول دراسية تتسم بتنوع كبير لدى التلاميذ في المستويات الدراسية واللغوية والاجتماعية والاقتصادية والسلوكية.

فقد صرّح 84% من أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي و74% من أساتذة التعليم الابتدائي بوجود تفاوت كبير بين التلاميذ في المستويات الدراسية داخل نفس الفصل. كما يواجه نحو نصف أساتذة الثانوي الإعدادي نسباً مرتفعة من التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، مقابل ما يزيد بقليل عن الخُمس في الابتدائي.

وتظهر آثار الفوارق الاجتماعية أيضاً في تركيبة الفصول؛ إذ يعمل 40% من أساتذة الثانوي الإعدادي و35% من أساتذة الابتدائي في مؤسسات تزيد فيها نسبة التلاميذ المنحدرين من أوساط هشّة عن 30%. بالمقابل، لا يزال التعرف على التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة محدوداً، حيث لا يتجاوز 5% في الثانوي الإعدادي و4% في الابتدائي.

ويمثّل هذا التنوّع[2] في السياقات المدرسية تحدّياً بيداغوجياً حقيقياً، كما يكشف عن توتر قائم بين الإمكانات البشرية المتوفّرة لدى الأساتذة من جهة، والإكراهات البنيوية التي تعاني منها المنظومة من جهة أخرى. وهو ما يؤكّد الحاجة الملحّة إلى تكييف الممارسات التربوية مع واقع مدرسي يتسم بتعقيد متزايد.

الرسم البياني *1*. توزيع أساتذة السلك الثانوي الإعدادي حسب تركيبة مؤسساتهم التعليمية وسلك التعليم (%)



المصدر: معطيات بحث *TALIS 2024*، تقديم الهيئة الوطنية للتقييم

تتّسم الممارسات البيداغوجية المرصودة في المغرب بقوّة في تنظيم الدروس واهتمام واضح بتدبير الفصل. ففي التعليم الثانوي الإعدادي، تهيمن الممارسات التربوية المؤطرة؛ إذ يلخّص 84% من الأساتذة مضامين الدروس، ويُحدّد 89% منهم

2 يُعَدّ التنوّع، سواء كان ناتجًا عن اختلافات ثقافية أو اجتماعية أو تعليمية، رهانا مركزيا بالنسبة إلى الأنظمة التعليمية، إذ يعيد تشكيل شروط الإدماج ويثير تساؤلات حول آليات تحقيق العدالة والإنصاف. وفي إطار دراسة TALIS، يُعرَّف التنوّع على أنه عملية مؤسساتية تقوم على الاعتراف بالاختلافات بين التلاميذ والعاملين في المجال التربوي وتثمينها، تدعمها سياسات مناهِضة للتمييز بهدف ضمان المعاملة العادلة والحدّ من إعادة إنتاج أوجه عدم المساواة.

الأهداف في بداية الحصة، فيما يُوضّح 90% التعلّمات المنتظرة. كما يُحضَّر تدبير القسم[3] بكثافة، حيث يُذكّر 92% من الأساتذة بالقواعد التنظيمية، ويشترط 91% الإصغاء لدى التلاميذ. بالمقابل، تبقى الممارسات التعاونية[4] محدودة؛ فـ42% فقط يعملون بالمجموعات الصغيرة، و50% يتيحون للتلاميذ هامش اختيار الطرائق أو الإجراءات. وفي التعليم الابتدائي، تبدو هذه الممارسات التربوية المؤطرة أكثر رسوخاً، مع ارتفاع ملحوظ يفوق 12 نقطة مئوية في العمل بالمجموعات الصغيرة.

ورغم الجهود المبذولة، ما تزال المكتسبات الدراسية—التي تُقاس غالباً عبر البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA) والدراسات الدولية—دون المستوى المطلوب، الأمر الذي يكشف عن فجوة مستمرة بين الممارسات المصرّح بها والنتائج الفعلية.

أما المقاربات التي تعطي أهمية لتنمية التفكير النقدي وإنجاز المهام المعقّدة، فما تزال أقل شيوعاً؛ ففي الثانوي الإعدادي لا يقترح سوى 45% من المدرسين مهاماً معقّدة دون حلّ جاهز، ولا يحفّز التفكير النقدي بوضوح إلا 57,5% منهم، مع نسب أدنى في التعليم الابتدائي.

وفي ما يتعلق بتنمية الكفايات الاجتماعية العاطفية[5] للتلاميذ، يركّز أساتذة الثانوي الإعدادي أساساً على الكفايات العلائقية؛ إذ يصرح نحو 80% منهم على أنهم يعملون على تنمية الكفايات، وعلى تبادل وجهات النظر، وتعزيز التعاطف، وتشجيع التفاعلات المتناسقة والسلوكات الإيجابية. في المقابل، تبقى الكفايات المرتبطة بالوعي بالذات وضبط الانفعالات أقل استثماراً. أما في الابتدائي، فيتّسع هذا الانخراط بدرجة أكبر، حيث تتجاوز النسب 90% فيما يتعلق بتنمية العلاقات الصحية واتخاذ الخيارات المتسمة باللطف.

يمارس الأساتذة المغاربة مهامهم بمتوسط ساعات عمل أسبوعية يقارب 32 ساعة في التعليم الثانوي الإعدادي و38 ساعة في التعليم الابتدائي، وهي مدّة تقلّ عن المتوسط الدولي وفق TALIS (39 و40 ساعة على التوالي). وتظل هذه الأعباء المحددة في استعمالات الزمن أدنى من تلك المسجّلة في عدد من البلدان مثل اليابان ونيوزيلندا وفرنسا، لكنها تفوق نظيراتها في السعودية وتركيا.

ويتوزّع هذا الزمن المهني بين التدريس والتحضير والتصحيح والتواصل مع الأسر، الأمر الذي يؤكد أن عمل الأستاذ لا يقتصر على الحصص الصفّية وحدها. فهناك أنشطة غير مرئية ولكنها أساسية، مثل المتابعة الفردية للتلاميذ، والتقييم المستمرّ، والتنسيق البيداغوجي، والمواكبة التربوية، التي تُشكّل جزءاً مهمّاً من جهده المهني. يُسلط هذا الواقع الضوء على تعقد مهنة التدريس وتعدّد الكفايات التي تتطلّبها، والتي تتجاوز بكثير مجرّد ساعات التدريس داخل الفصل.

ومن ناحية أخرى، يعبّر المدرسون المغاربة عن مستوى عالٍ من الانخراط في تبنّي التقنيات الرقمية؛ إذ يرى 94% من أساتذة الثانوي الإعدادي أنّ الرقمنة تحفّز اهتمام التلاميذ، و89% أنّها تحسّن أداءهم، و81% أنّها تعزّز التعاون فيما بينهم. وترِد نسب مماثلة تقريباً في التعليم الابتدائي، ما يؤكّد تصوراً إيجابياً واضحاً، يفوق بكثير المتوسطات الدولية.

3 يعتمد تدبير القسم على مجموعة من الكفايات التي تهدف إلى ضمان انخراط التلاميذ في بيئة تعليمية مناسبة. وتُسائل دراسة TALIS الأساتذة عن وتيرة ممارساتهم المتعلقة بفرض احترام القواعد، والحفاظ على الانتباه، والتعامل مع الاضطرابات، وإرساء الهدوء، إضافةً إلى تقييم مستوى الإرهاق المرتبط بالحفاظ على الانضباط.

4 تتخذ الممارسات التعاونية بين المدرسين أشكالًا متعددة: التدريس المشترك داخل القسم نفسه، والملاحظة المتبادلة للحصص الدراسية، والأنشطة المشتركة بين الأقسام والفئات العمرية، وتقاسم الموارد البيداغوجية، وتبادل الآراء والخبرات حول تطوير التعلّمات، وتنسيق أساليب التقييم. كما تمتدّ هذه الممارسات لتشمل التكوينات المهنية التعاونية أيضًا.

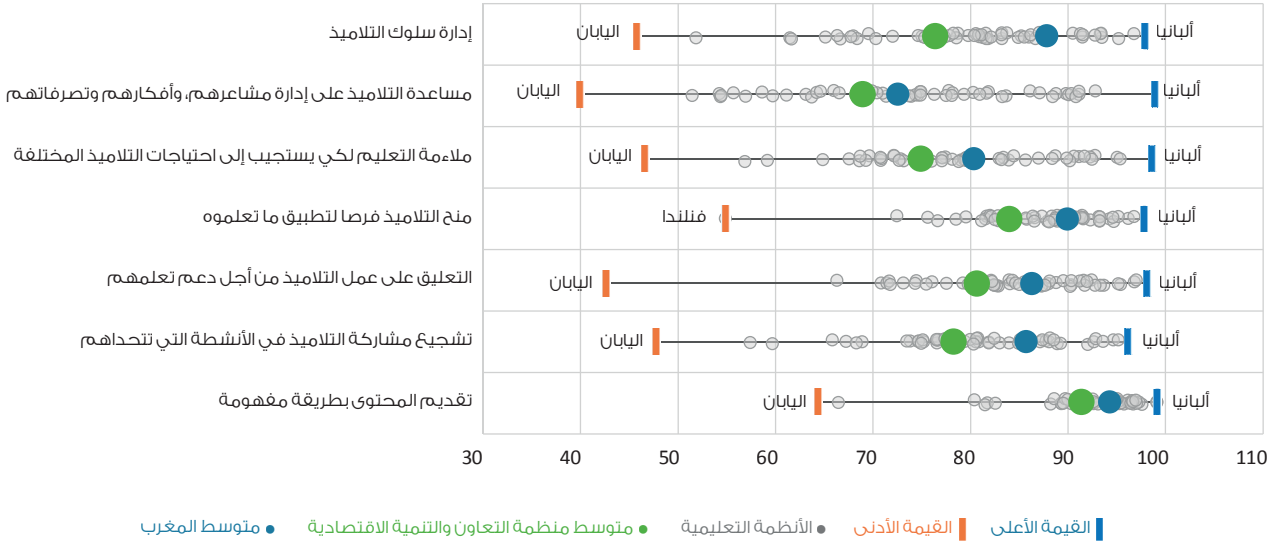
5 تُعَدّ الكفايات الاجتماعية العاطفية عنصرًا حاسمًا في النجاح الدراسي والرفاه النفسي للتلاميذ. وتبحث دراسة TALIS 2024 في الكيفية التي يدعم بها المدرسون تنمية هذه الكفايات من خلال تحليل معتقداتهم وممارساتهم البيداغوجية التي تؤثر مباشرة في قدرة المتعلمين على اكتسابها وتفعيلها. ويقيس سلم «تطوير الكفايات الاجتماعية والعاطفية» تواترَ تشجيع المدرسين على إدارة الانفعالات والأفكار والسلوكيات، وتنمية التعاطف، وبناء علاقات اجتماعية إيجابية، إضافة إلى اتخاذ القرارات والاختيارات الشخصية المسؤولة.

ورغم هذا التصور الإيجابي، تترافق الثقة في التقنيات الرقمية مع قدر من الحذر والمرونة؛ فـ44% من أساتذة الثانوي الإعدادي و39% من أساتذة الابتدائي يعتبرون الرقمنة مصدراً محتملاً للتشويش، فيما يرى قرابة 60% أن الاستعمال المكثّف قد يضرّ بالتفاعلات المباشرة أو بالرفاه النفسي للتلاميذ.

أما إدماج الذكاء الاصطناعي فما يزال محدوداً؛ إذ لا يُصرّح باستعماله في الأغراض البيداغوجية خلال الاثني عشر شهراً الأخيرة سوى 26,5% من أساتذة الثانوي الإعدادي و28% من أساتذة الابتدائي، وهي نسب أدنى من متوسط دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (36%) والمتوسط الدولي TALIS (37%). ورغم محدودية هذا النهج، يُنظر إلى الذكاء الاصطناعي باعتباره حاملاً لإمكانات مهمّة، خصوصاً في تكييف الموارد التربوية مع حاجات التلاميذ، مع بروز يقظة واضحة تجاه مخاطره المحتملة.

ويعبّر أساتذة الثانوي الإعدادي في المغرب عن إحساس قويّ بالفعالية في قدرتهم على تحقيق الأهداف البيداغوجية[6]: فـ 94% يعتقدون أنهم يقدّمون المضامين بوضوح، وحوالي 90% يؤكدون أنهم يدعّمون التعلّمات، و86% يوفرون تغذية راجعة منتظمة، و88% يحافظون على مناخ انضباط جيّد داخل القسم. في المقابل، تُسجَّل نسب أقلّ فيما يتعلق بالتكييف مع حاجات التلاميذ (80,3%) وبالدعم الاجتماعي-العاطفي (72,5%)، مما يكشف عن فجوة تقارب عشرين نقطة بين الممارسات التربوية المؤطرة ذات الطابع المعرفي وتلك التي تستوجب تكييفاً فردياً أكثر دقة.

الرسم البياني 2. نسبة أساتذة الثانوي الإعدادي الذين أفادوا بأنهم يحققون أهداف دروسهم « غالبا ما» أو « كثيرا ما» (%)



المصدر: معطيات بحث *TALIS 2024*، تقديم الهيئة الوطنية للتقييم

تصوّرات الأساتذة تجاه تطوير كفاياتهم

يشكّل التكوين الأساس إحدى الركائز المحورية للإصلاحات التربوية في المغرب، انسجاماً مع الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والقانون الإطار 51-17، اللذين يجعلان منه مرحلة إلزامية ومهنية بامتياز للولوج إلى مهنة التعليم. غير أن معطيات تقرير TALIS 2024 تكشف استمرار تدنّي المؤهلات الأكاديمية لهيئة التدريس مقارنةً مع المعايير الدولية. ففي سلك الثانوي الإعدادي، لا تتجاوز نسبة الأساتذة الحاصلين على الإجازة 63%، بينما تبقى نسبة الحاصلين على الماستر محدودة في حدود 18% فقط، مقابل معدل يبلغ 57% في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، ويتجاوز 90% في بلدان مثل كرواتيا

6 تستند مؤشرات بلوغ الأهداف البيداغوجية، في استطلاعات TALIS 2024، إلى سبع ممارسات تُعد أساسية، هي: تقديم المحتويات بوضوح، وتحفيز المتعلمين معرفيًا، وتوفير تغذية راجعة بنائية، وإتاحة فرص للتطبيق العملي، وملاءمة التدريس مع حاجات المتعلمين المتنوعة، ومساعدة التلاميذ على إدارة انفعالاتهم وأفكارهم وسلوكياتهم، ثم تدبير الانضباط والإطار العام داخل الصف بكفاءة. ويعكس الشعور بالكفاءة الذاتية لدى المدرسين إدراكهم لمدى تأثير ممارساتهم على النجاح الدراسي وعلى المناخ الاجتماعي-العاطفي داخل الفصل.

وفنلندا وبولونيا والبرتغال وسلوفاكيا. وتزداد حدّة الفجوة في التعليم الابتدائي، حيث لا تتعدى نسبة المدرسين الحاصلين على الماستر 8%، مقابل معدل TALIS البالغ 23,5%، في حين تسجل دول مثل سلوفينيا نسبة مرتفعة تصل إلى 69%.

يكشف تحليل معطيات التكوين الأساس للأساتذة المغاربة عن مشهد متباين يتسم بتفاوتات واضحة في مستويات المهننة. فالمسار النظامي، الذي يجمع بين التكوين في التخصص والبيداغوجيا والممارسة الميدانية، يظل النموذج المرجعي الأكثر انسجاماً مع متطلبات المهنة. غير أن المسارات المسرّعة أو المتخصّصة، التي أُحدثت لتلبية حاجات استعجالية أو لتمكين مهنيين ذوي خبرة سابقة من الاندماج في التدريس، تشمل 15% من أساتذة الثانوي الإعدادي و19% من أساتذة الابتدائي، ويبرز حضورها خصوصاً بين الأساتذة الأكثر خبرة وفي القطاع العمومي.

أما التكوين القائم حصراً على التخصص الأكاديمي، من دون إعداد بيداغوجي، فيشمل نحو أستاذ واحد من كل خمسة في الثانوي الإعدادي (20%)، وحوالي أستاذ من كل عشرة في التعليم الابتدائي (10%)، مع حضور أوضح في القطاع الخاص مقارنة بالعمومي. كما تسجّل نسبة صغيرة، تتراوح بين 3% و6%، من الأساتذة الذين استفادوا من تكوين من نوع آخر أو لم يخضعوا لأي تكوين رسمي منظّم.

يقدّم TALIS 2024 معطيات مهمّة حول تصوّر الأساتذة المغاربة لتكوينهم الأساس. فرغم التقييم الإيجابي الذي يحظى به هذا التكوين عموماً، يظل مستوى الرضا أدنى من المتوسط الدولي؛ إذ يرى 66% من أساتذة الثانوي الإعدادي المغاربة و58% من أساتذة الابتدائي أن تكوينهم كان مُرضياً، مقابل 82% و71% على التوالي في متوسط نتائج TALIS. وتبرز أهم نقاط القوة في إتقان المضامين المتعلقة بالمادة المدرسية وفي القدرة على تدبير سلوك التلاميذ داخل الفصل، وهما بُعدان يحظيان بتقييم إيجابي لدى أكثر من أربعة أساتذة من أصل خمسة.

في المقابل، يشكّل التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي نقطة ضعف واضحة، حيث لا يعتبره مناسباً سوى نحو نصف المدرسين في السلكين. كما يُعدّ الزمن المخصّص للملاحظة الصفّية مظهرا يستوجب التعزيز، إذ يراه كافياً ما يقارب ستة من كل عشرة أساتذة فقط.

في سلك الثانوي الإعدادي، يشعر أكثر من 70% من الأساتذة المبتدئين بأنهم مهيؤون جيداً للتدريس بالنسبة إلى المضامين الدراسية والديداكتيك الخاص بالمواد والبيداغوجيا العامة، وهي نسب تفوق متوسطات TALIS. أما في التعليم الابتدائي، فتبدو هذه النسب أدنى نسبياً. ومع ذلك، يظلّ جانب التدريس في سياقات متعدّدة الثقافات واللغات أقلّ حضوراً في برامج التكوين الأساس؛ إذ لا تتجاوز نسبة المدرسين المبتدئين الذين يعتبرون أنفسهم مهيَّئين جيداً لهذا الجانب 47% في الثانوي الإعدادي والابتدائي معاً، وهي نسبة أعلى بقليل من متوسط TALIS (حوالي 40%). وفي سياق مغربي يتّسم بتعدّد لغوي وثقافي غني، ينبغي للتكوين الأساس ألا يقتصر على تعزيز فهم المدرسين لثقافات المتعلمين، بل أن يدفعهم أيضاً إلى مساءلة تمثّلاتهم الخاصة، واعتماد ممارسات بيداغوجية دامجة تُثمّن هذا الثراء الثقافي الوطني.

ويبدو إدماج الكفايات الاجتماعية-العاطفية أكثر تقدّماً لدى الأساتذة المبتدئين في السلك الابتدائي، حيث تبلغ نسبة الذين يشعرون بأنهم مهيؤون جيداً في هذا المجال 63% مقابل 52% في متوسط TALIS، بينما يصل هذا المعدّل لدى نظرائهم في الثانوي الإعدادي إلى 56%، وهو مستوى قريب من المتوسط الدولي. ورغم الطابع العملي الذي يميّز التكوين الأساس، فإنه لا يوفّر دائماً الإعداد الكافي للأساتذة المبتدئين، مما يجعل المواكبة التكميلية-عبر برامج الاستقبال، أو المصاحبة (Mentorat/tutorat)، أو التأطير- عنصراً ضرورياً لدعم بدء المسار المهني.

ففي الثانوي الإعدادي، استفاد 36% من الأساتذة المبتدئين من جهاز رسمي للمواكبة أو المصاحبة، و30% من دعم غير رسمي، بينما تصل هذه النسب في السلك الابتدائي إلى 42% و28% على التوالي، وهي مستويات تبقى أدنى من متوسط TALIS (حوالي 50%). ولا يتم الولوج إلى هذه الأجهزة بشكل متكافئ؛ إذ تستفيد النساء، وأساتذة القطاع العمومي، والعاملون في المؤسسات التي تستقبل أعداداً كبيرة من التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصّة، بدرجة أقل من هذا الدعم عند بداية مسارهم المهني.

يتيح نظام المصاحبة للأساتذة المبتدئين الاستفادة من خبرة زملائهم الأكثر تجربة، عبر تلقي نصائح عملية ودعم يسهّل اندماجهم المهني. غير أنّ هذا النظام يظل محدود الانتشار في المغرب؛ إذ لا يستفيد منه سوى 13% من المبتدئين في التعليم الثانوي الإعدادي و19% في الابتدائي، وهي نسب أدنى من متوسط TALIS (حوالي 30%) وبعيدة عن المستويات المسجّلة في دول مثل البرازيل واليابان والإمارات العربية المتحدة، حيث المصاحبة ممأسسة على نطاق واسع.

أما في ما يتعلّق بالتطوير المهني المستمر، الذي يهدف إلى مواكبة المدرّسين طيلة مسارهم وتعزيز ممارساتهم البيداغوجية، فقد شارك نحو تسعة من كل عشرة أساتذة في السلكين (حوالي 90%) في نشاط تكويني واحد على الأقل، وهي نسبة تبقى أدنى من المتوسط الدولي (حوالي 96%). وتُعدّ الدورات والدروس والندوات وورشات العمل الصيغ الأكثر شيوعاً، بمعدلات تبلغ 64,5% في الثانوي الإعدادي و68% في الابتدائي، إلى جانب المبادرات الذاتية للتعلّم التي سجّلت نسباً مرتفعة (71% و72% على التوالي). ويعكس هذا المزيج حضور مقاربات مؤسسية مكمّلة بجهود فردية، ويُظهر في الوقت نفسه سعيَ الأساتذة إلى تعويض النواقص في التكوين الرسمي من خلال ممارسات تعلّم ذاتية.

يظلّ التكوين المستمر المقدَّم للأساتذة المغاربة مركّزا في الغالب على المضامين التقليدية الخاصة بالمادة المُدرَّسة، في حين لا تزال المواضيع الناشئة -مثل الرقمنة والذكاء الاصطناعي والإدماج والتدريس في سياقات متعددة الثقافات- ضعيفة التطوّر. ففي التعليم الثانوي الإعدادي، يستفيد معظم المدرّسين من تكوين في الديداكتيك الخاصّ بالمواد (81%) وفي معارف المادة (78%)، لكن ما يقارب الثلث (29% و34% على التوالي) يصرّحون بأنهم ما يزالون يشعرون بحاجات ملحّة في هذه المجالات، بنسب تفوق المتوسطات الدولية. وتظهر الاتجاهات نفسها في التعليم الابتدائي، حيث تلقّى 82% من الأساتذة تكويناً في ديداكتيك المادة المدرَّسة و73,5% في معرفة المواد، بينما عبّر 34% و36,5% على التوالي منهم عن حاجتهم إلى تعزيز كفاياتهم في هذه الجوانب.

ولا يزال التكوين في الرقمنة غيرَ كافٍ في المغرب. ففي الثانوي الإعدادي، تلقّى 64% فقط من المدرّسين تكويناً في الأدوات الرقمية، وهي نسبة أقل من متوسط TALIS، في حين يصرّح حوالي نصفهم (53%) بأنهم ما زالوا بحاجة إلى تطوير مهاراتهم البيداغوجية والتقنية في هذا المجال. أما في التعليم الابتدائي، فقد استفاد 56% من التكوين في الرقمنة، بينما يطالب نحو 60% منهم بمزيد من الدعم. وفي ما يخصّ الذكاء الاصطناعي، يبقى التكوين ضعيفاً جداً، إذ لا يهم سوى 20% من أساتذة الثانوي الإعدادي و17% من أساتذة الابتدائي، في حين يعبّر أكثر من 60% منهم عن الحاجة إلى التكوين في هذا المجال، مما يشير إلى تأخر واضح في استعداد المدرّسين للتحوّلات الرقمية في قطاع التعليم.

الرسم البياني *3*. توزيع أساتذة الثانوي الإعدادي حسب المواضيع التالية المشمولة في أنشطة التطوير المهني المستمر خلال الأشهر الـ *12* الماضية (%)

المصدر: معطيات بحث *TALIS 2024*، تقديم الهيئة الوطنية للتقييم

فيما يتعلّق بالتكوين المستمر في مجال التربية الدامجة، استفاد ما يزيد قليلا عن نصف الأساتذة في كلا السلكين من برامج تكوينية حول التعلّم الفردي، في حين عبّر نحو 30% منهم عن رغبتهم في تعزيز كفاياتهم في هذا المجال. وبالنسبة لتدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، فقد تلقّى التكوين نحو ثلث الأساتذة، بينما صرّح ما يقارب نصفهم بأنهم بحاجة إلى دعم إضافي، مما يبرز فجوة واضحة بين الآليات القائمة والحاجيات الفعلية في الميدان.

أما التكوينات المرتبطة بالتدريس في سياقات متعددة الثقافات واللغات، فتظلّ هامشية، إذ استفاد منها نحو ثلث المدرّسين فقط، فيما يعبّر ما بين 37% و41% حسب السلك عن حاجتهم إلى مواكبة إضافية. وتؤكّد هذه المعطيات على ضرورة تعزيز برامج التكوين المستمر لتلبية تنوّع حاجيات المدرّسين وتحسين فعالية الممارسات البيداغوجية في جميع الأسلاك التعليمية.

وعند دراسة أثر التكوينات المرتبطة بالتطوير المهني المستمر، يرى 69% من أساتذة الثانوي الإعدادي أنها ذات أثر إيجابي «إلى حدّ ما» أو «إلى حدّ كبير»، مقابل 61,5% في متوسط TALIS، بينما تبلغ هذه النسبة 73,5% في التعليم الابتدائي. ويظهر المدرّسون المبتدئون مستوى أعلى من الرضا عن التكوين مقارنة بذوي التجربة، بفارق 7 نقاط في الإعدادي و9 نقاط في الابتدائي.

غير أنّ هذا التقييم الإيجابي يتناقض مع العراقيل العديدة التي تحدّ من الولوج إلى التكوين. فالمشكلة الأساسية لا تكمن في العرض بقدر ما تتعلق بشروط الاستفادة منه؛ إذ يشير 74% من أساتذة الثانوي الإعدادي إلى غياب الحوافز، وتُظهر نسب مماثلة لنقص دعم السلطات التربوية أو الإدارة، وهي نسب تفوق بكثير المتوسطات الدولية (حوالي 45% لغياب الحوافز و27% لضعف الدعم). وفي التعليم الابتدائي، تبدو الصورة مشابهة، حيث يذكر 75,8% غياب الحوافز و72% ضعف الدعم، وهي من بين أعلى النسب بين البلدان المشاركة في الدراسة.

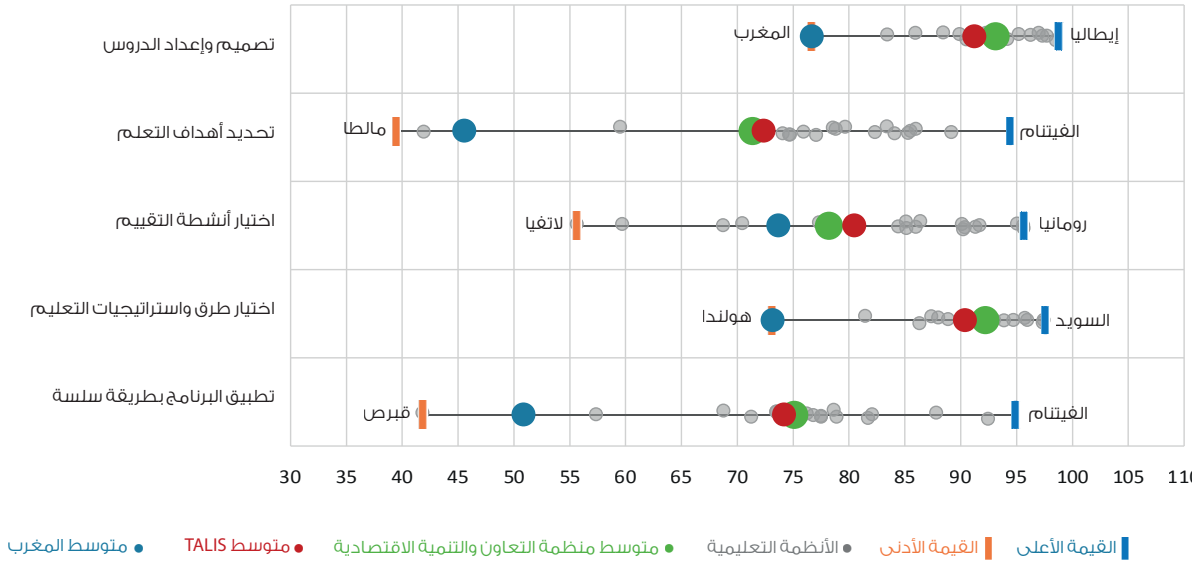
تصوّرات الأساتذة حول استقلاليتهم وقيادتهم

تشكل استقلالية الأساتذة ركيزة أساسية، شرط أن تُدعّم بتنمية مهنية فعّالة. وتتناول دراسة TALIS 2024 هذا البعد من خلال ثلاثة محاور: الاستقلالية البيداغوجية، ومشاركة الأساتذة في حكامة المؤسسات التعليمية، ودورهم في صياغة التوجهات الاستراتيجية للمؤسسة.

تظلّ الاستقلالية البيداغوجية[7] للأساتذة المغاربة أقلّ بكثير من المعايير الدولية. فلا يتمتع سوى نحو نصف أساتذة الثانوي الإعدادي، ونسبة أقلّ في الابتدائي، بالاستقلالية اللازمة لتكييف المنهاج الدراسي (51% في الإعدادي و44% في الابتدائي) أو لاختيار أهداف التعلّم (45,5% و37% على التوالي). أما هامش المناورة الأكبر، فيتركّز أساساً في أنشطة التقييم، حيث يتمتّع به 80% من الأساتذة في كلا السلكين.

وعلى مستوى الممارسة اليومية داخل الفصل، يجد الأساتذة مجالاً أوسع قليلاً للعمل، إذ يصرّح حوالي سبعة من كل عشرة (70%) بقدرتهم على اختيار طرائق التدريس أو إعداد الدروس. غير أنّ هذه النسب، رغم ما تشير إليه من استقلالية أكثر حيوية، تبقى بعيدة جداً عن الممارسات المسجّلة في دول مثل السويد وإيطاليا، حيث يتمتّع أكثر من 94% من الأساتذة باستقلالية كاملة. كما تختلف هذه الاستقلالية بشكل ملحوظ حسب نوع المؤسسة، والسياق الاجتماعي والاقتصادي، وخبرة الأساتذة، إذ تمنح المؤسسات الخاصة والحضرية هامشاً أوسع من الاستقلالية.

الرسم البياني *4*. توزيع أساتذة الثانوي الإعدادي الذين يتمتعون باستقلالية كبيرة فيما يتعلق بجوانب التخطيط والتدريس (%)



المصدر: معطيات بحث *TALIS 2024*، تقديم الهيئة الوطنية للتقييم

في المجال البيداغوجي، ما تزال المكانة الممنوحة للمدرّسين في بناء المنهاج محدودة للغاية. فبينما تتيح معظم الدول المشاركة في دراسة TALIS لما يقارب 60% من المدرّسين حرية اختيار مواردهم التعليمية، تظل هذه الحرية في المغرب محدودة، إذ لا يتجاوز المعدل 27% في الثانوي الإعدادي و30% في الابتدائي.

وينطبق الأمر نفسه على استخدام الأدوات الرقمية، رغم أهميتها المحورية في الممارسات التعليمية المعاصرة؛ إذ يشارك فقط ثلث مدرّسي الإعدادي، وأكثر بقليل من أربعة من كل عشرة مدرّسي الابتدائي، في اتخاذ القرارات المتعلقة باستعمال هذه الأدوات. وتبقى هذه النسب أدنى بكثير من المعدلات الدولية.

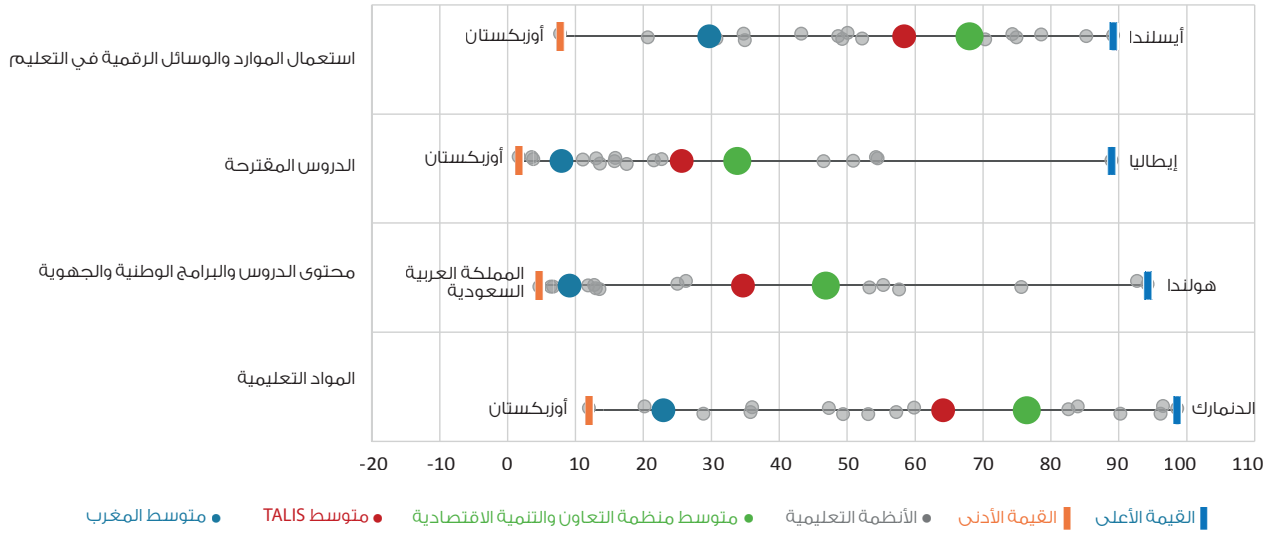
7 تشير الاستقلالية البيداغوجية إلى حرية المدرّسين في تحديد المحتويات ومواءمتها وتنفيذها، وكذلك اختيار طرائق واستراتيجيات التدريس، بما يمكّنهم من الاستجابة المثلى لاحتياجات المتعلمين. وفي هذا الإطار، تقيس دراسة TALIS 2024 درجة استقلالية المدرسين وفق صنفين من القرارات:

- القرارات البنيوية: وتتعلق بالتنفيذ المرن للمنهاج الدراسي، وتحديد أهداف التعلم، واختيار أنشطة التقييم.
- القرارات العملية: وتشمل اختيار الطرائق البيداغوجية والإعداد المسبق للدروس.

أما المساهمة في تحديد محتويات الدروس فتكاد تكون غائبة عن التجربة المهنية، إذ لا يشارك فيها سوى أستاذ واحد من كل عشرة في التعليم الابتدائي، وما لا يتجاوز 6% من الأساتذة في الثانوي الإعدادي، وهي نسب بعيدة جداً عن متوسطات TALIS التي تبلغ 35% و25% على التوالي. وتعكس هذه المؤشرات نظاماً تُعدّ فيه الاستقلالية البيداغوجية—التي تُعتبر شرطاً أساسياً للابتكار، والتكيّف مع السياقات المحلية، والتطوير المهني—محدودةً على نطاق واسع.

وتُعدّ الاستقلالية البيداغوجية رافعة مركزية لتحسين الأداء، وتعزيز الرفاه، ورفع مستويات الرضا المهني لدى الأساتذة المغاربة. ففي الثانوي الإعدادي، يؤدي كل تحسّن في مستوى الاستقلالية إلى رفع نجاعة تحقيق أهداف الدرس وتقليص مستويات الضغط النفسي، مع تسجيل آثار مماثلة في الابتدائي. غير أن إمكانات هذه الفوائد تظل محدودة بفعل الانخفاض العام في مستويات الاستقلالية.

الرسم البياني 5. توزيع الأساتذة، وفقًا لمديري المؤسسات، الذين يشاركون بشكل فعال في القرارات التربوية المتعلقة بمحتوى المناهج الدراسية، حسب مجال القرار (%)

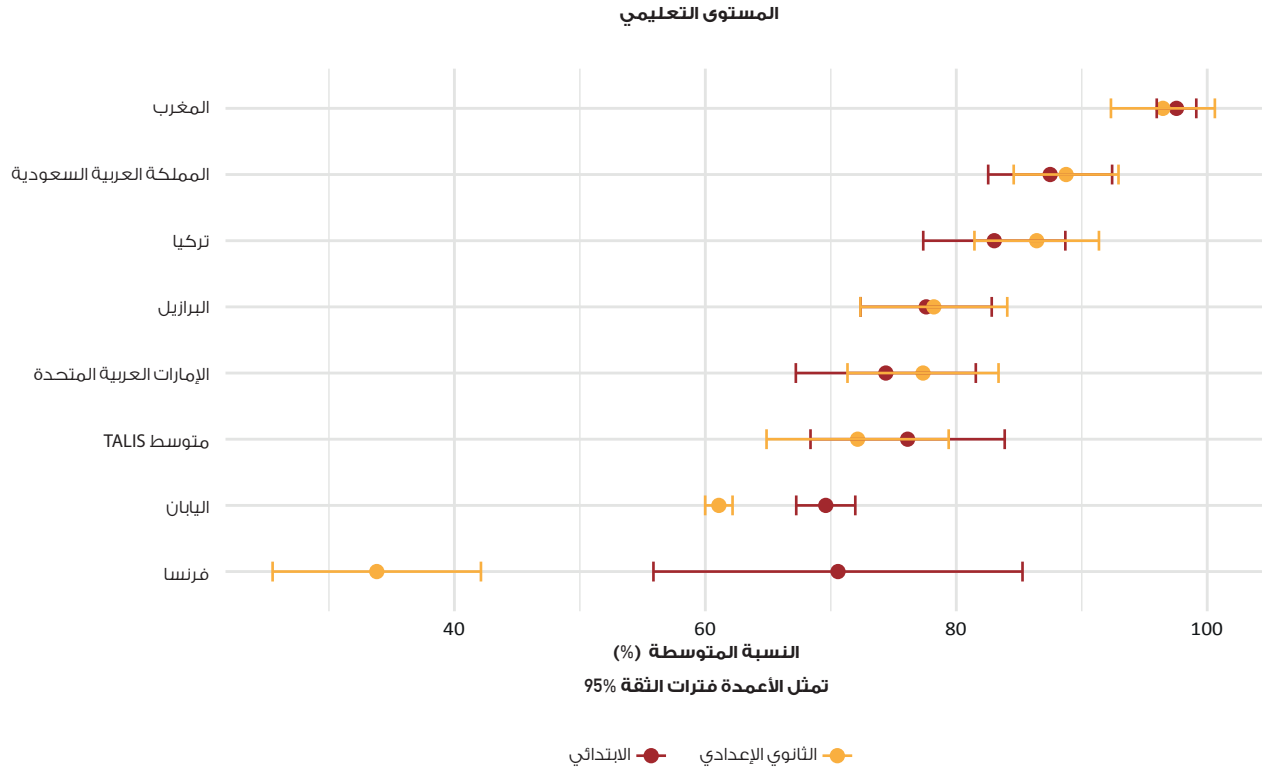


المصدر: معطيات بحث *TALIS 2024*، تقديم الهيئة الوطنية للتقييم

تشكل مشاركة الأساتذة في حكامة المؤسسات التعليمية رافعة أساسية لترسيخ مبادئ القيادة المشتركة[8]. وتشير بيانات TALIS 2024 إلى أن الغالبية العظمى من أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي (80%) والابتدائي (82%) يقرّون بقدرتهم على المساهمة في اتخاذ القرارات داخل مؤسساتهم، وهي نسب تقترب من المتوسطات الدولية. وتتجلى هذه المشاركة ضمن إطار مؤسساتي يعترف بدور الأساتذة في هياكل القيادة، حيث يؤكد 98% من مديري الثانوي الإعدادي و98% من مديري الابتدائي إشراكهم في أجهزة التدبير.

8 تشير القيادة المشتركة إلى نموذج تنظيمي يتم فيه توزيع اتخاذ القرار والمسؤوليات بين عدة فاعلين تربويين داخل المؤسسة التعليمية، لا سيما المدرسون. ويعزز هذا النموذج التعاون، والفاعلية الفردية والجماعية، والتأثير الجماعي في الممارسات التدريسية، من خلال تمكين كل فرد من المساهمة بفاعلية في توجيه وتحسين سير عمل المؤسسة التعليمية.

الرسم البياني 6. توزيع المدرّسين الممثلين داخل فريق الإدارة المدرسية حسب البلد وسلك التعليم (%)



المصدر: معطيات بحث *TALIS 2024*، تقديم الهيئة الوطنية للتقييم

تتجسّد القيادة المهنية للأساتذة أيضاً في التعاون المهني، الذي أصبح أحد المحركات الأساسية للثقافة التعليمية داخل المؤسسات. إذ يصرّح نحو 80% من مدرّسي الابتدائي و78% من مدرّسي الثانوي الإعدادي بأنهم يضطلعون بدور نشيط في إرساء المجتمعات المهنية للتعلّم، وهو ما يعكس استعداداً جماعياً للمشاركة والتفكير المشترك وبناء الممارسات التربوية بصورة تعاونية.

غير أن هذه الدينامية لا تخلو من تفاوتات؛ فالمدرّسات، ومدرّسو القطاع الخاص، والمدرّسون العاملون في بيئات اجتماعية واقتصادية ميسورة، يُظهرون مستويات أعلى من الانخراط. ويبرزُ هذا المعطى أثر النوع الاجتماعي والسياق الاجتماعي والاقتصادي ونوع المؤسسة، في القدرة على ممارسة قيادة تربوية فعّالة.

وتبدو الفرق التربوية في التعليم الابتدائي أكثر تشجيعاً للتعاون، إذ يصرّح 81% من الأساتذة في الابتدائي بأنهم يبادرون بانتظام إلى قيادة الأنشطة التعاونية، مقابل 77% في التعليم الثانوي الإعدادي. ومع ذلك، تبقى هذه المستويات دون متوسط TALIS الدولي الذي يتجاوز 80%.

كما يعبّر غالبية الأساتذة—82% في الثانوي الإعدادي و84% في الابتدائي—عن شعورهم بالتشجيع على اقتراح مبادرات مبتكرة، مما يعكس مناخاً مؤسساتياً عاماً يُتيح التجريب البيداغوجي. غير أنّ هذه الدينامية تُظهر تفاوتات لافتة؛ ففي الثانوي الإعدادي، يشعر أساتذة القطاع الخاص بقدر أكبر من الدعم مقارنة بزملائهم في القطاع العام، كما يستفيد الأساتذة العاملون في مؤسسات تضم عدداً أقل من التلاميذ المنحدرين من أوساط هشة من مستويات أعلى من التشجيع.

أما في التعليم الابتدائي، فتُظهر الأستاذات شعوراً أقوى بالتشجيع مقارنة بالأساتذة، كما يبدو الوسط الحضري أكثر تحفيزاً من الوسط القروي، مع استمرار تفوّق القطاع الخاص في هذا المجال.

وتبقى استقلالية الأساتذة في قيادة تنميتهم المهنية محدودة مقارنة بالمتوسط الدولي. فلا يصرّح إلا 66% من أساتذة الابتدائي و64% من أساتذة الثانوي الإعدادي بأنهم يلعبون دوراً محورياً في تنميتهم المهنية، مقابل متوسطات TALIS الدولية البالغة 84% و87% على التوالي. كما تُظهر الأستاذات انخراطاً أكبر في هذا الدور مقارنة بزملائهن الذكور.

وفي المغرب، تبقى مشاركة الأساتذة في القرارات المرتبطة بالسياسات المدرسية محدودة وغير متوازنة حسب اختلاف مجالات التدخل. فلا يشارك سوى 15% من أساتذة الثانوي الإعدادي و18% من أساتذة الابتدائي في تحديد أولويات تحسين المؤسسة، وهي نسب منخفضة مقارنة بالمتوسط الدولي، حيث يشارك ثلاثة من كل عشرة أساتذة في هذه العمّلية، مع تسجيل تفاوتات واسعة بين المنظومات التربوية.

وتشمل المشاركة في سياسات تقييم التلاميذ بما في ذلك التقييمات الوطنية والجهوية نحو خمس أساتذة الابتدائي والثانوي الإعدادي، مقابل ما يقارب ثلاثة من كل عشرة في المتوسط على الصعيد الدولي. أما المساهمة في تدبير التنوّع فتبقى أضعف بكثير، إذ لا تتجاوز أستاذا واحداً من كل عشرة في الثانوي الإعدادي وأقل من خُمس الأساتذة في الابتدائي.

ويبدو دور الأساتذة في القرارات التأديبية أوضح نسبياً؛ إذ يشارك فيها ثلث أساتذة الثانوي الإعدادي، ونسبة أدنى قليلاً في الابتدائي. وتكشف هذه المؤشرات، في مجملها، عن تأثير محدود للأساتذة في القرارات الأساسية التي تُشكّل بيئتهم المهنية. ومن جهة أخرى، يصرّح حوالي ستة أساتذة من أصل عشرة، في الإعدادي والابتدائي معاً، بأنهم يمتلكون إمكانية المساهمة في توجيه السياسة التعليمية الوطنية.

تصوّرات الأساتذة تجاه العلاقات المهنية داخل المجتمع التربوي

على الصعيد الدولي، تظلّ الممارسات التعاونية مثل التدريس المشترك والملاحظة الفصلية المتبادلة بين المدرسين محدودة الانتشار، باستثناء الأنظمة التربوية التي تُولي أهمية كبرى للتأطير بالمصاحبة والتعلّم بين الأقران ومعهم، كما هو الحال في شنغهاي أو أوزبكستان. أمّا في المغرب، فما تزال مشاركة المدرسين في هذه الأنشطة أقل من المتوسّط المسجّل في دراسة TALIS، إذ يبقى التدريس التعاوني أو التشاركي بين المدرسين محدوداً؛ ولا يمارس التدريسَ المشترك مرة واحدة على الأقل في الشهر سوى 6% من أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي. كما أنّ الملاحظة المتبادلة وتبادل التغذية الراجعة البيداغوجية تبقى نادرة (7% في الإعدادي و8% في الابتدائي)، في حين تسجّل بلدان مثل أوزبكستان نسباً مرتفعة تصل إلى 79%. وتظهر نتائج TALIS أنّ المدرسين ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة هم الأكثر ميلاً إلى ملاحظة زملائهم وتقديم التغذية الراجعة إليهم، ممّا يبرز الصلة بين الثقة المهنية لدى المدرسين وفرص التعاون بينهم.

تظل مشاركة الأساتذة المغاربة في الأنشطة بين الأقسام وبين مختلف الأعمار محدودة[9]، حيث يشارك حوالي 10% فقط من أساتذة الثانوي الإعدادي و11% من أساتذة الابتدائي فيها شهريًا. ومع ذلك، تُعد فضاءات التعاون الجماعي هاته، التي يلتقي فيها أساتذة مستويات مختلفة لتطوير أساليب تعليمية مبتكرة معًا، أداة رئيسية لتجديد الممارسات التعليمية.

بعض الأنظمة التعليمية تجعل من هذه اللقاءات ركيزة أساسية، كما هو الحال في أوزبكستان، حيث يشارك نصف أساتذة الثانوي الإعدادي فيها، مقارنةً بمتوسط 17% في دول TALIS. ومع ذلك، تختلف ديناميات المشاركة حسب الأسلاك التعليمية، ففي الثانوي الإعدادي، يكون التعاون أكثر رسوخًا بين الأساتذة ذوي الخبرة، الذين يمتلكون كفايات يسعون إلى نقلها، بينما في الابتدائي، تميل المشاركة الأكبر إلى الأساتذة الأقل خبرة، بدافع الرغبة في التعلم وإثبات الذات في المهنة.

وتنتشر في المدارس المغربية بعض أشكال التعاون اليومية وغير الرسمية، وإن كانت نسبها أقل من مستويات TALIS، فـ 29% من أساتذة الثانوي الإعدادي و30% من أساتذة الابتدائي يتبادلون بانتظام موارد بيداغوجية، وهي ممارسة

9 جمع الأنشطة بين الأقسام المختلفة، وبين الفئات العمرية المتعددة، وبين مدرسين من أقسام مختلفة أو مستويات عمرية متباينة، يعملون معًا من أجل البناء المشترك للممارسات البيداغوجية.

بسيطة لكنها غير كافية لتكون محركا حقيقيا للتجديد الديداكتيكي. كما تبدو النقاشات المتعلقة بتعلم التلاميذ وتقدّمهم أكثر تواتراً (37% في الثانوي الإعدادي و44% في الابتدائي)، لكنها تبقى دون المعايير الدولية. أما التنسيق بخصوص التقييم، فيظل محدوداً للغاية؛ إذ لا يتجاوز 21% من أساتذة الثانوي الإعدادي و24% من أساتذة الابتدائي الذين ينسّقون شهرياً بشأن معايير التقييم.

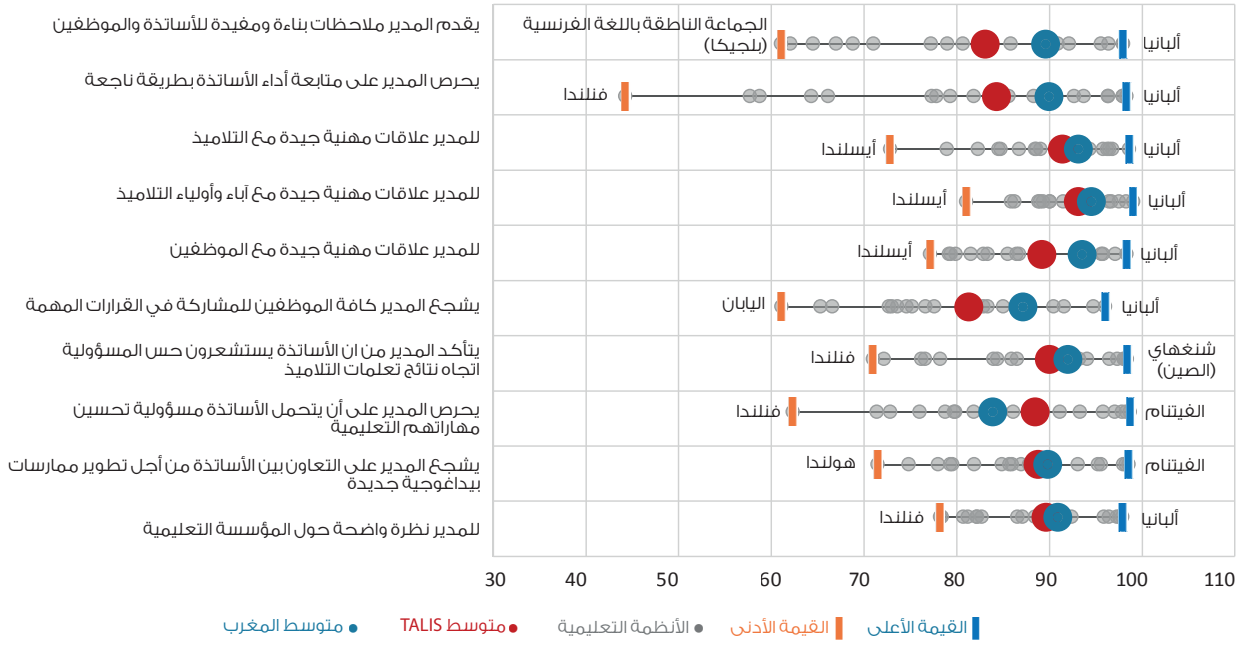
تُظهر نتائج TALIS 2024 أنّ الأساتذة الذين يشاركون بانتظام في تبادل الخبرات أو الأنشطة المشتركة أو التكوينات الجماعية يحققون أهدافهم البيداغوجية بشكل أفضل. ففي المغرب، يُفسّر التعاون 7% من تحقيق الأهداف في التعليم الثانوي الإعدادي و4% في التعليم الابتدائي، ويساهم في الرضا المهني بنسبة 7% في الثانوي الإعدادي و6% في الابتدائي. غير أنّ أثر التعاون على الرفاه يكون أكثر تعقيدًا، إذ إن بعض أشكاله المكثّفة قد تزيد من الضغط العاطفي، بينما تشكّل الممارسات الخفيفة، مثل تبادل الأدوات البيداغوجية، أثرًا إيجابيًا. وبشكل عام، يُفسّر التعاون 4% من مستوى الرفاه في الثانوي الإعدادي و2% في الابتدائي.

وتقوم هذه الديناميات على الزمالة المهنية[10]، أي الثقة والدعم المتبادل وجودة العلاقات المهنية. وتقاس في دراسة TALIS من خلال الشعور بإمكانية الاعتماد على الزملاء، وقد بلغ هذا المؤشر في المغرب مستويات مرتفعة (84% في الإعدادي و88% في الابتدائي)، وهي نسب قريبة من المتوسطات الدولية. وتتفاوت نسبة الزمالة المهنية بين البلدان بشكل كبير، إذ تتراوح ما بين55% في كوستاريكا و98% في ألبانيا. ويظهر هذا الشعور بشكل خاص لدى أساتذة الثانوي الإعدادي، وأساتذة القطاع الخاص، والشباب، ولدى العاملين في مؤسسات تضم عدداً أكبر من التلاميذ المنحدرين من أوساط هشة اجتماعيًا.

أما بخصوص قيادة المديرين، فإن أكثر من 90% من أساتذة الثانوي الإعدادي والابتدائي، على السواء، يشيدون بوضوح رؤية المديرين، ودعمهم للتعاون البيداغوجي، وجودة العلاقات المهنية داخل المؤسسة. وهذه نسب تفوق متوسط TALIS ودول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (86%) وتقترب من نسب دول مثل السعودية والإمارات (97%). كما أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة المغاربة (93% في الابتدائي و90% في الثانوي الإعدادي) يؤكدون تلقيهم تغذية راجعة بناءة، مما يعكس ثقافة مهنية راسخة. كذلك، تصل ثقة المديرين في خبرة الأساتذة إلى مستويات مرتفعة جدًا (97% في الابتدائي و95% في الإعدادي).

10 في دراسة TALIS، تُقاس الزمالة المهنية اعتمادًا على نسبة المدرسين الذين يصرّحون بأنهم «متفقون» أو «متفقون تمامًا» مع العبارة التي تفيد بأنّ بإمكانهم الاعتماد على بعضهم البعض داخل مؤسستهم التعليمية.

الرسم البياني 7. توزيع أساتذة الثانوي الإعدادي الذين يعتقدون أن مديرهم يتعاون معهم بفعالية، وفقًا لأشكال الممارسات التعاونية (%)



المصدر: معطيات بحث *TALIS 2024*، تقديم الهيئة الوطنية للتقييم

وتشكّل العلاقات بين الأساتذة والتلاميذ[11] رافعة أساسية في الحياة المدرسية، لما لها من أثر على أداء التلاميذ ورفاه المدرسين. وتُظهر نتائج TALIS 2024 أنّ أكثر من 90% من الأساتذة يدركون أهمية العناية بالسلامة النفسية للتلاميذ، والحفاظ على علاقة جيدة معهم، والاستماع إليهم، ودعم ذوي الاحتياجات الخاصة. ويقدّم المغرب صورة إيجابية رغم بقاء معدله بعيدا بعض الشيء عن المتوسط الدولي. ففي الثانوي الإعدادي، يصرّح 92% من المدرسين بأن علاقتهم جيدة مع التلاميذ، و86% بأنهم يراعون رفاههم، و89% يولون أهمية لآرائهم، و87% يؤكدون أنّ المؤسسة توفّر دعماً إضافياً للتلاميذ المحتاجين. وتبدو النسب مماثلة في الابتدائي، (93%) بالنسبة إلى جودة العلاقة والاهتمام بالرفاه، و(92%) بالنسبة إلى الاهتمام بالتلاميذ، و(86%) بالنسبة إلى الدعم التربوي داخل المؤسسة. كما يشعر معظم الأساتذة بأن التلاميذ يقدّرون عملهم، وهي نسبة أعلى في الابتدائي (88%) مقارنة بالثانوي الإعدادي (78%)، وأعلى في القطاع الخاص والمدارس التي تضم عدداً أكبر من التلاميذ المنحدرين من أوساط هشة.

وتلعب العلاقات بين الأساتذة والآباء دوراً مهماً في نجاح التلاميذ وفي تعزيز الانتماء إلى المجتمع المدرسي. وعلى المستوى الدولي، يتراوح معدل هذا التعاون بين 30% في الثانوي الإعدادي و36% في الابتدائي للتواصل الشهري بين المؤسسات والآباء. أما في المغرب، فما تزال النسب محدودة، 14% فقط من أساتذة الثانوي الإعدادي و28% من أساتذة الابتدائي يصرحون بأنهم يتواصلون بانتظام مع الأسر لتحسين تعلمات التلاميذ. وتزداد نسبة التعاون مع الآباء لدى الأستاذات، ولدى الأساتذة الأكبر سناً أو الأكثر خبرة، ولدى العاملين في القطاع الخاص والأوساط الحضرية. كما أنّ الأساتذة الذين يتعاونون بانتظام مع أولياء الأمور يحققون أهدافهم البيداغوجية بشكل أكبر ويشعرون برضا مهني أعلى.

11 تقيس العلاقات بين المدرسين والمتعلمين الطريقة التي يتفاعل بها المدرسون مع تلامذتهم، مع مراعاة جودة العلاقات فيما بينهم، والأهمية المُعطاة لرفاه المتعلمين، واهتمام المدرسين بآراء التلاميذ وتعبيراتهم، والدعم المقدم من المؤسسة التعليمية للمتعلمين الذين يحتاجون إلى مساعدة.

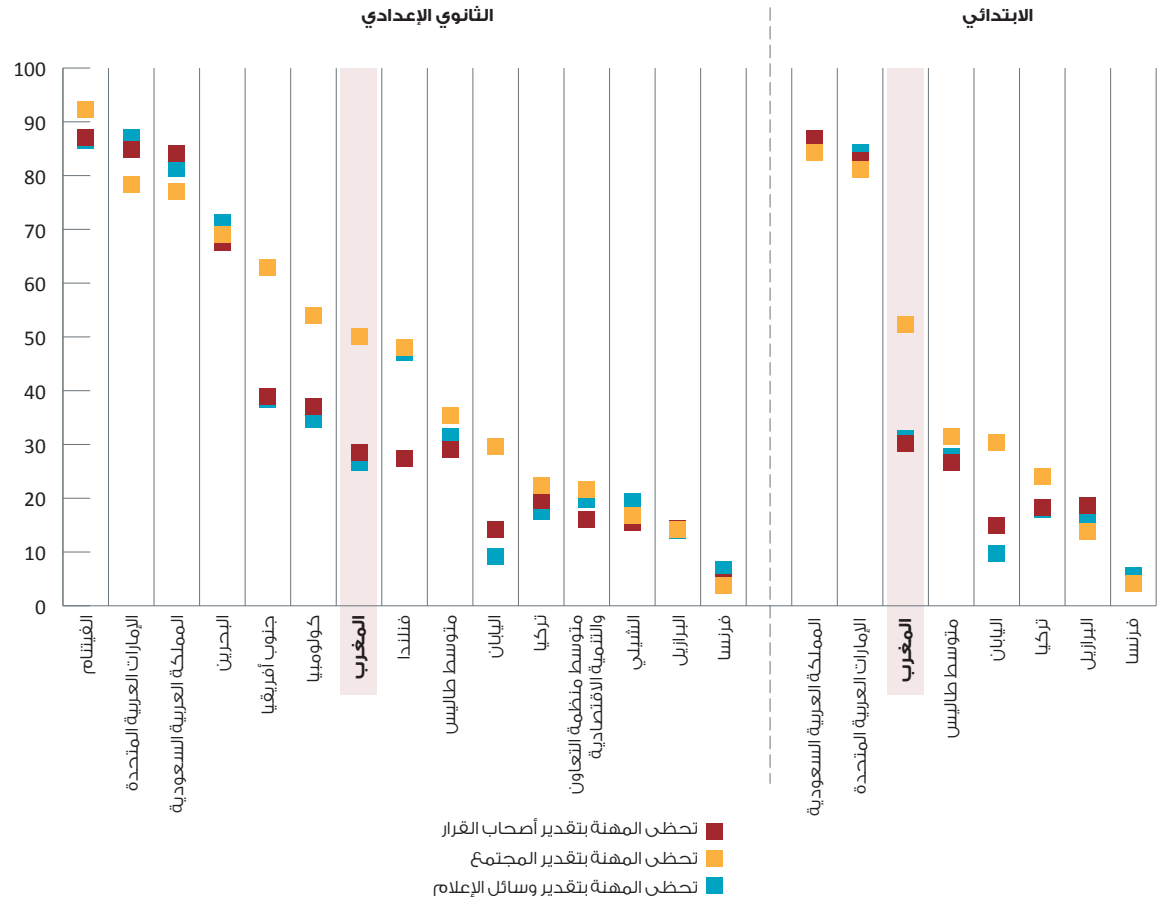
تصوّرات الأساتذة حول رضاهم ورفاههم وتحدياتهم المهنية

يلعب الأساتذة دورًا محوريًا في المنظومة التعليمية، إلا أنّهم يُعدّون من أكثر الفئات تعرّضًا للتقييم من طرف التلاميذ، والآباء، وصنّاع القرار، والمجتمع. وتزيد هذه الضغوط، التي يعززها الإعلام من خلال التركيز على الصعوبات، من شعورهم بانعدام التقدير، مما يؤثر على الدافعية والانخراط ويضعف جاذبية المهنة.

وتُظهر نتائج TALIS 2024 أنّ تقييم الأساتذة للاعتراف المؤسساتي والإعلامي بمكانتهم يميل إلى السلبية في معظم الدول المشاركة. ففي المغرب، يرى نحو 30% من الأساتذة أنّ آراءهم تُؤخذ بعين الاعتبار من طرف صنّاع القرار، وهي نسبة قريبة من متوسط TALIS وأعلى من متوسط دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. أما بخصوص التقدير الإعلامي، فلا يرى سوى 27% من أساتذة الثانوي الإعدادي و31% من أساتذة الابتدائي أنّ مهنتهم تحظى بالتقدير في وسائل الإعلام، وهي نسبة منخفضة مقارنة ببعض البلدان الأخرى مثل أوزبكستان أو المملكة العربية السعودية.

وبالنسبة إلى الصورة الاجتماعية لمهنة الأستاذ، فقد صرح نحو نصف الأساتذة تقريبًا بأن مهنتهم معترف بها على الصعيد الاجتماعي، وهي نسبة أعلى من المتوسط الدولي لـ TALIS. ويظل هذا الوضع يمثل تحديًا كبيرًا، إذ إن تثمين دور الأساتذة لا يقتصر على الاعتراف الاجتماعي فحسب، بل يستدعي أيضًا الاعتراف المؤسساتي والإعلامي.

الرسم البياني 8. توزيع الأساتذة الذين يوافقون أو يوافقون بشدة على أن مهنتهم تحظى بالتقدير، حسب البلد ومستوى التدريس (%)



المصدر: معطيات بحث *TALIS 2024*، تقديم الهيئة الوطنية للتقييم

وتعتبر جاذبية مهنة التعليم رهانا فعليا من أجل استقطاب الأطر التربوية والاحتفاظ بهم. ويعتمد اختيار المهنة على إدراك الكفايات ودرجة الميل الشخصي والجدوى الاجتماعية والشخصية لها، لكن البعض يلتحق بالمهنة لغياب بدائل. وتشير دراسة TALIS 2024 إلى أنّ 78% من أساتذة الثانوي الإعدادي و71% من أساتذة الابتدائي بالمغرب اختاروا التعليم

باعتباره خيارهم الأول، وهي نسبة أعلى من المتوسّط الدولي لـ TALIS 70%. وكذلك عند الأساتذة الأكبر سنا والأكثر خبرة بغض النظر عن الجنس.

أما فيما يخص إدراك جدوى المهنة، فإن المدرسين يقدّرون في الآن نفسه الجدوى الشخصية والاجتماعية للمهنة. وتقوم الجدوى الشخصية للمهنة[12] على مساهمة هذه الأخيرة في الرفاه الشخصي والاستقرار الوظيفي، كما تظهر في التوافق بين أوقات العمل والالتزامات الأسرية. وهو أمر مهم وذو أولوية عند المدرسين. ففي المغرب، يرى 50% من أساتذة الإعدادي و59% من أساتذة الابتدائي أنّ الاستقرار عامل حاسم. بينما يعطي 35% من مدرسي الإعدادي و37% من مدرسي الابتدائي أهمية كبرى لمرونة العمل (الوقت، السفر، الالتزامات الأسرية) كعنصر مهم. وينبغي تسجيل أن مدرسي الابتدائي يعطون أهمية أكبر للاستقرار المهني أكثر من زملائهم في الإعدادي، ليبرز بذلك الاختلاف بين مدرسي السلكين.

وتشكّل «الجدوى الاجتماعية»[13] للمهنة عاملاً مركزيا بالنسبة لأغلب الأساتذة سواء في الابتدائي أو في الثانوي الإعدادي. ففي المغرب، ستة من كل عشرة مدرسين يرون أنّ التأثير على الجيل القادم ذو أهمية بالغة، وهي نسب قريبة من المتوسط الدولي لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية ومعدل مجموع البلدان المشاركة في TALIS. غير أنّ أقل من نصف المدرسين لا يعتبرون دورهم (وحده) أساسيا في تقليص الفوارق الاجتماعية (45% في الإعدادي، 47% في الابتدائي) مما يعكس القناعة بأن المدرسة وحدها لا تكفي لمعالجة الفوارق العميقة داخل المجتمع.

كما تظهر النتائج مستوى عالياً من «متعة التدريس»[14] لدى الأساتذة في المغرب، إذ تتجاوز النسبة 90% في السلكين، بينما يبلغ الاستمتاع بتحديات المهنة حوالي 75% في الإعدادي و72% في الابتدائي.

حسب دراسة TALIS 2024 صرح أغلب الأساتذة المغاربة بأنهم راضون عن مهنتهم[15]. إذ أفاد 72% من أساتذة الثانوي الإعدادي أن الإيجابيات أكثر من السلبيات؛ و92% بأنهم راضون عن مهنتهم بشكل عام. وترتفع النسب في الابتدائي إلى 73% و93%. وتؤكد هذه النتائج نوعا من التوازن ما بين الانخراط في المهنة، والرضا اليومي والتبصر في فهم إكراهات المهنة. وتبقى الاختلافات حسب نوع المؤسسة والسياق الاجتماعي متواضعة. أما الفروقات بين الوسطين (حضري/قروي)، فهي ضعيفة، ويستفيد القطاع الخاص من امتياز خفيف. أما الظروف الاجتماعية أو اللغوية للتلاميذ، فلا تؤثر إلا بشكل طفيف. أما الفروقات الفردية، فتظهر النتائج أن الرضا هو أعلى نوعا ما لدى المدرسات مقارنة بالمدرسين، ولدى المدرسين في بداية المسار المهني، في حين أن هذا الرضا يتراجع بفعل الأقدمية والتقدم في السن. وعلى مستوى آخر، يكشف إدراك الوسط المدرسي عن توتر بين الارتباط والانخراط المهنيين والحركية، ذلك أن 44% من أساتذة الثانوي الإعدادي يرغبون في تغيير مؤسساتهم، مقابل 21% في المتوسط في TALIS، مع أنّ 82% يحبون العمل في مؤسساتهم و79% يوصون به. والوضع مماثل في الابتدائي: رضا مهني يومي مؤكد ولكن رغبة في تحسين الوضع المؤسساتي، وهو الأمر الذي يعكس التمييز بين رفاه أداء المهنة من جهة والطموح إلى شروط أفضل للأداء المهني.

ويعبّر الأساتذة المغاربة عن أقل مستويات الرضا في علاقتهم بأجورهم مقارنة بدرجة رضاهم عن باقي جوانب مهنتهم، حيث يعتبر المغرب من بين البلدان الأقل رضا عن أجور المدرسين، وبالأخص في الابتدائي إذ أن 21% فقط من أساتذة الابتدائي يصرحون برضاهم عن أجورهم و37% منهم راضون عن باقي شروط العمل. وتتمايز هذه النسب عن تلك

12 ترتكز الجدوى الشخصية للمدرسين على مدى الأهمية التي يوليها المدرسون لعوامل من قبيل: استقرار العمل، والملاءمة مع المسؤوليات الأسرية، ومرونة المهنة.

13 وفقًا لنتائج TALIS 2024، تعكس الجدوى الاجتماعية رغبة المدرسين في تقديم مساهمة ذات أثر اجتماعي، وتعزيز العدالة عبر مساعدة التلاميذ المنحدرين من أوساط اجتماعية محرومة. وترتبط هذه الجدوى بمدى الأهمية التي تُعطى لعوامل من قبيل: التأثير في الأجيال المقبلة، ومحاربة أوجه اللامساواة الاجتماعية، والإسهام الإيجابي في المجتمع.

14 تمثّل متعة التدريس التعبير الملموس عن الحافز الداخلي للمدرسين، وينعكس أثر هذا الحافز على خبرتهم المهنية اليومية. ويقيِّم هذا السلم على وجه الخصوص: الارتباط بالمواد المدرّسة، والشعور بالرضا والسعادة أثناء ممارسة المهنة، والتدريس بحماس، والمتعة في رفع تحدياتها.

15 يرتكز الرضا عن المهنة على التصورات المرتبطة بجملة من العناصر، منها: مزايا ممارسة التدريس، والاختيار الأولي لولوج مهنة التعليم، وغياب الندم المحتمل بشأن هذا الاختيار.

المسجلة في بلدان كالمملكة العربية السعودية (على التوالي: 75% و81%) أو الإمارات العربية المتحدة (48% و73%). أما في الإعدادي، فيبقى المدرسون المغاربة أقل رضا عن أجورهم مقارنة ببلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية : في المعدل 39% من أساتذة الإعدادي راضون عن أجورهم، و68% راضون عن باقي شروط العمل. وفي الحد الأقصى، تسجل اليابان أدنى معدلات عدم الرضا (29% و37%). مقابل ذلك تسجل أوزبكستان والمملكة العربية السعودية وكولومبيا المستويات الأعلى.

وتظهر المعطيات الخاصة بباقي شروط العمل من دون الأجور فوارق كبيرة حسب نمط المؤسسات: ففي الابتدائي، 67% من أساتذة التعليم الخاص صرحوا أنهم راضون عن ظروف العمل مقابل 29% فقط في التعليم العمومي، أي بفارق 38 نقطة. أما الفوارق حسب نسب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات لغوية في المؤسسات، فيمكن أن تصل إلى 24 نقطة، في حين أن الفوارق حسب موقع المؤسسة أو الملمح السوسيو-اقتصادي تبقى متواضعة (ما بين 11 و16 نقطة). ويصرح أساتذة الإعدادي في القطاع الخاص أنهم راضون عن أجورهم (46% مقابل 18% في القطاع العمومي). كما أن السن يلعب دورا، إذ يشعر المدرسون الذين يتجاوز سنهم 50 سنة والمرتبين بشكل أفضل في سلم الأجور بدرجة رضا أعلى بشكل واضح مقارنة بدرجة رضا المدرسين الذين يقل سنهم عن 30 سنة، بفارق 16 نقطة في الإعدادي.

ويعتبر الرفاه المهني للمدرسين[16]، كما تقيسه دراسة TALIS 2024، ظاهرة متعددة الأبعاد تجمع بين مستوى الضغط المُدرَك، والوقت المتاح شخصيًا، والآثار المترتبة على الصحة النفسية والجسدية. وفي هذا السياق، يقدّم المغرب وضعًا مميزًا؛ إذ يسجّل مستوى الضغط النفسي المُصرَّح به انخفاضًا نسبيًا، لكن يقابله انخفاض واضح في الوقت الشخصي وارتفاع نسبة المجهود البدني، لا سيما في التعليم الابتدائي. فعلى مستوى الثانوي الإعدادي، لا يصرّح سوى 13% من المدرسين المغاربة بأنهم يشعرون بـ«قدر كبير» من الضغط، وهو مستوى أدنى من متوسطَيْ منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية وTALIS، في حين يصرّح جزء كبير منهم بأنه لا يشعر بأي ضغط. ومع ذلك، يبقى تأثير المهنة على الصحة الجسدية مرتفعًا جدًا (17%) مقابل أقل من 8% في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. أما في الابتدائي، فترتفع نسبة الضغط إلى 18%، وتتضاعف المجهودات البدنية بشكل أكبر (21%). كما تتضاعف هذه الضغوط لدى المدرّسين الأكبر سنًا والأكثر خبرة، وتكون أكثر حدّة في الوسط الحضري وفي التعليم العمومي.

مقارنة بباقي البلدان، ينتمي المغرب إلى مجموعة البلدان التي يتميز مدرسوها بإجهاد انفعالي منخفض لكن مع إرهاق جسدي قوي، ويقابل ذلك وضع بلدان يرتفع فيها مستوى الضغط ويتقلص فيها الوقت الشخصي المتاح للأساتذة، مثل أستراليا أو الشيلي، وكذلك وضع بلدان يظل فيها الضغط منخفضًا ويتحقق فيها قدر معتدل من التوازن بين الحياة المهنية والشخصية، مثل فنلندا.

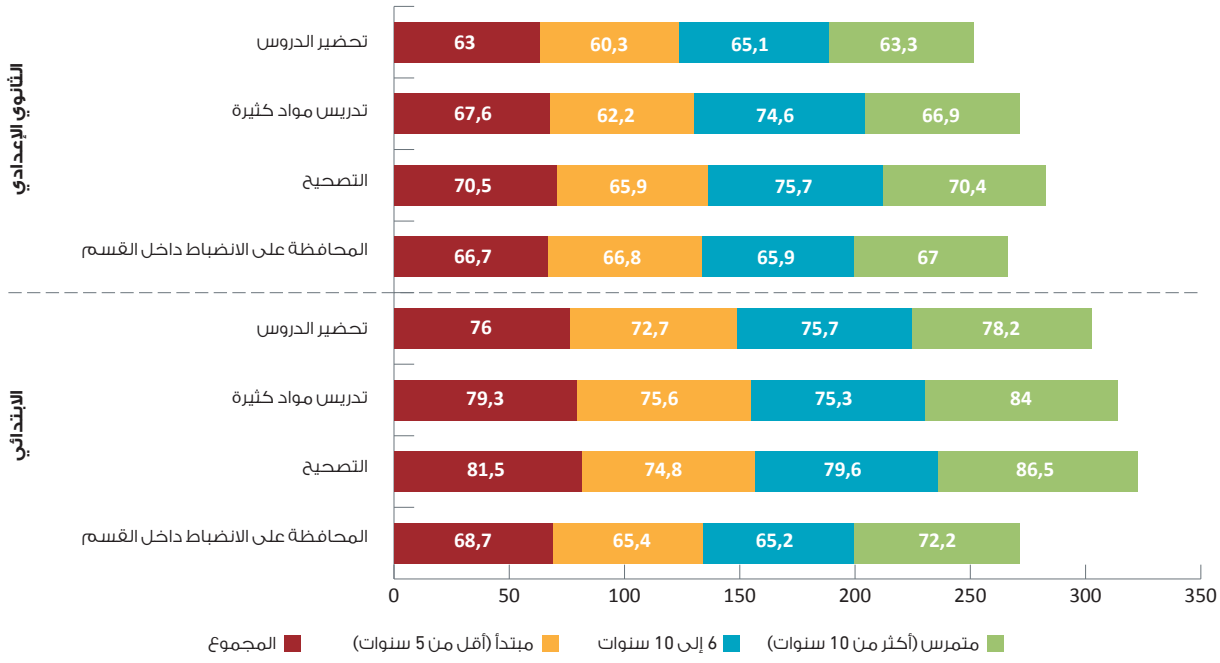
تظهر التحليلات أن كثافة المهام تفسر قليلا الرفاه، باستثناء بالنسبة إلى التصحيح. وفي التعليم الابتدائي، يتسبب التتبع الفردي في الإرهاق. في النهاية، يقدم المغرب نظاما تربويا يكون فيه الأساتذة صبورين سيكولوجيا، ولكن منهكين جسديا. ويبقى الضغط النفسي في مستوى متوسط، غير أنّ ضغوط الوقت والإرهاق الجسدي يُشكّلان بشكل كبير التجربة المهنية، ويحدّدان معالم مهنةٍ مُتطلِّبة يرتكز عبؤها على إدارة الوقت والانتباه والجهد البدني.

وترتبط الضغوط بكثرة بالمهام البيداغوجية والإدارية المنجزة خارج إطار ساعات التدريس والمرتبطة به مثل إعداد الدروس، والتصحيح. وهو ما يشكل مصدر للإرهاق بالنسبة إلى الأساتذة المغاربة أكثر من أساتذة بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. إذ يتعرض 63% من أساتذة الثانوي الإعدادي للإرهاق بسبب إعداد الدروس، و70% بسبب التصحيح، وهي نسب أعلى من معدل TALIS. أما في الابتدائي، فإن هذه النسب تتجاوز 76%، بل تصل إلى نسبة 81.5% بالنسبة إلى تصحيح الفروض، وهو معدل يتعدى المعدل الدولي لـ TALIS. ويزيد تكثيف الدروس من هذا الإرهاق إذ يمس 68%

16 يقيس سُلَّم «الرفاه المهني» تواترَ عدة وضعيات، من بينها الشعور بالضغط في العمل، وتوفر الوقت للحياة الشخصية، وتأثير العمل على الصحة النفسية، وتأثير العمل على الصحة الجسدية.

من أساتذة الثانوي الإعدادي و79% من أساتذة الابتدائي. بينما تبدو المهام الإدارية أقل إرهاقا بنسبة أقل من المعدل الدولي (25% في الإعدادي و35% في الابتدائي).

الرسم البياني 9. توزيع الأساتذة حسب مصادر الضغط، والخبرة، ومستوى التدريس (%)

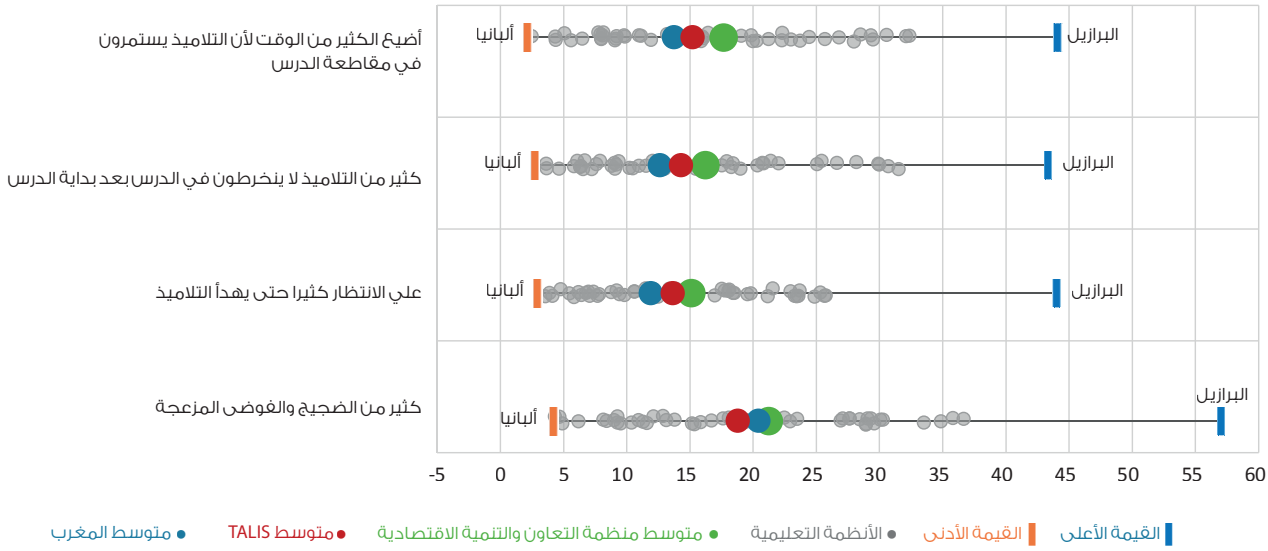


المصدر: معطيات بحث *TALIS 2024*، تقديم الهيئة الوطنية للتقييم

ويشكّل الانضباط وسلوكيات التلاميذ[17] مصدر ضغط كبير أيضاً بالنسبة إلى الأساتذة: إذ يواجه واحد من كل خمسة مدرّسين مشاكل الضوضاء والفوضى في كلا السلكين. وهي نسبة قريبة من المعدل الدولي لـTALIS لكنها أقل من نسب بعض الدول كالبرازيل. ومع ذلك، يجد 67% من الأساتذة أن الحفاظ على الانضباط جد مُرهق. وهو معدل أعلى من المعدل الدولي لـTALIS، ويزيد بفعل الضغط في الأقسام التي تضم تلاميذ يعانون من صعوبات لغوية أو دراسية. وهو الأمر الذي يظهر كيف أن تدبير التنوع يشكل تحديا يوميا. وإجمالا، يأتي الضغط في الآن نفسه من المهام البيداغوجية الكثيفة، ومن مراكمة المسؤوليات مع التجربة ومن تدبير الأقسام غير المتجانسة، في حين إن اضطرابات السلوكيات تضخم من التوترات بشكل يومي.

17 يعتمد تحليل الانضباط على قياس مدى تكرار المواقف التي تعرقل سير الدروس، مثل الضجيج والفوضى، والوقت اللازم لتهدئة حركية الفصل، وتأخر التلاميذ عن بدء الأنشطة، أو المقاطعات التي تؤدي إلى ضياع الوقت.

الرسم البياني *10*. توزيع أساتذة الثانوي الإعدادي الذين أبلغوا عن حالات اضطراب في الفصل الدراسي (%)



المصدر: معطيات بحث *TALIS 2024*، تقديم الهيئة الوطنية للتقييم

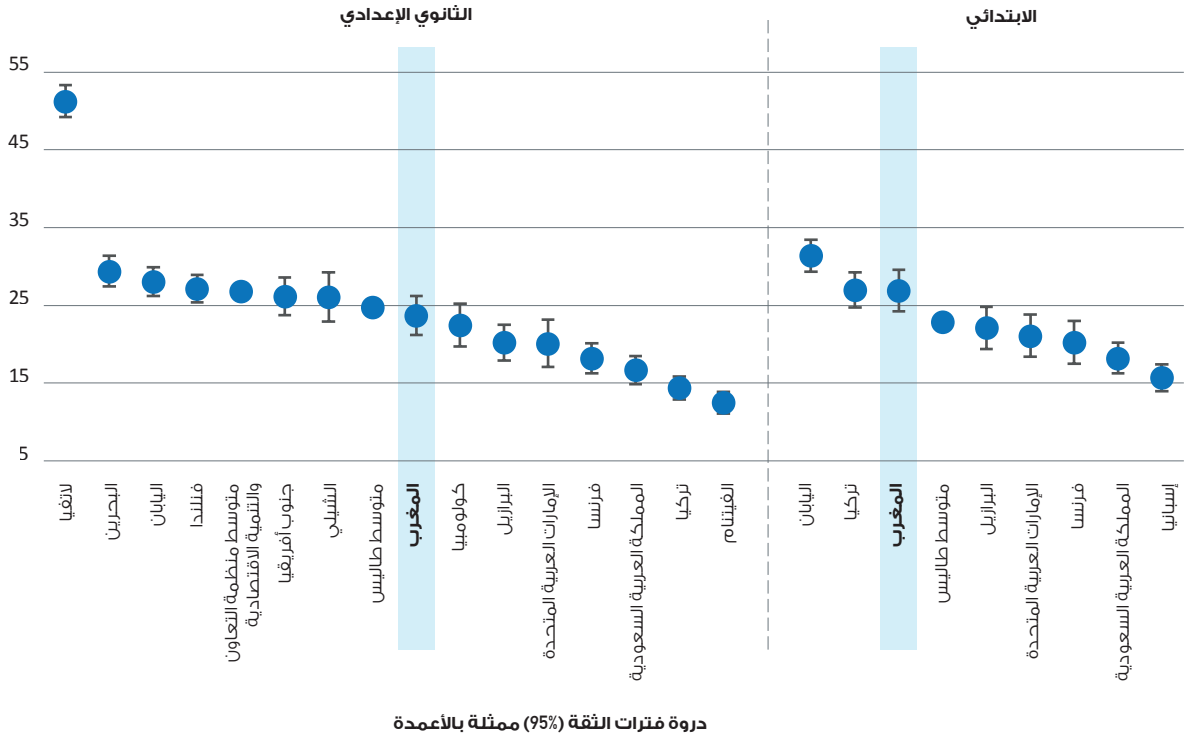
وفقًا لبيانات TALIS 2024، ترى أغلبية واسعة من المدرسين أن مؤسّساتهم التعليمية خاضعة لِفائض من المبادرات؛ إذ تبلغ النسبة 68% بالنسبة إلى أساتذة الثانوي الإعدادي و66% بالنسبة إلى أساتذة الابتدائي أي أكثر من متوسط TALIS (39%).

إن ما يزيد قليلا عن ربع أساتذة الثانوي الإعدادي والابتدائي، يجدون أنفسهم تقريباً يطبقون هذه التغييرات دون التوفر على الموارد اللازمة لذلك، وهو ما يكشف عن التحديات العملية التي يطرحها التطور السريع للمنظومة. ويتباين إدراك الإصلاحات حسب ملمح المدرسين. ذلك أن العاملين منهم في الوسط الحضري أو في المؤسّسات الأقلّ هشاشة يثيرون بشكل متكرر، كثرة المبادرات وهو ما يظهر إشكالية مدى تحقق الإنصاف في تعرّض الفئات المختلفة للتغيّرات المؤسساتية.

يبقى الإرهاق الناجم عن المتطلّبات المؤسساتية معتدلاً نسبيًا في المغرب؛ إذ يرى 16% من مدرسي الابتدائي و17% من مدرسي الثانوي الإعدادي أن امتثالهم لتوجيهات السلطات التربوية يشكّل مصدرًا للإرهاق، وهي نسب أدنى بكثير من المعدلات الدولية (41% و37%)، لكن في المقابل، يعدّ تنفيذ التغييرات المرتبطة بالبرامج والمناهج ومتابعتها أكثر توليدا للإرهاق، إذ تؤثّر على نحو نصف الأساتذة في كلا السلكين، مع بروز تأثير أوضح لدى الأساتذة ذوي الخبرة. ويعود الإرهاق الذي يشعر به المدرسون المغاربة أساسًا إلى وتيرة الإصلاحات المتسارعة وإلزامية تطبيقها دون توفير المواكبة والدعم الكافيين.

وفقًا لبيانات TALIS 2024، فإن نية مغادرة مهنة التدريس في المغرب تظل في حدود المتوسط الدولي، حيث تمسّ نحو ربع الأساتذة. وتبلغ هذه النية مستويات مرتفعة بشكل خاص لدى الأساتذة الذين يفوق سنّهم 50 سنة، إذ تصل إلى 59% في الإعدادي و61% في الابتدائي، وهو ما يعكس في آنٍ واحد تأثير اقتراب سنّ التقاعد والتراكم الطويل لأعباء العمل وما يرتبط بها من إرهاق مهني.

الرسم البياني *11*. توزيع الأساتذة الذين أعربوا عن نيتهم في ترك التدريس خلال السنوات الخمس المقبلة (%)



المصدر: معطيات بحث *TALIS 2024*، تقديم الهيئة الوطنية للتقييم

الخلاصة

يكشف تحليل ملمح الأساتذة في المغرب عن هيئة مهنية شابة، نسائية في الابتدائي، تضم نسبة كبيرة من المبتدئين. وتمثّل هذه الدينامية الشبابية فرصة للتجديد، لكنها تبرز أيضاً تحديات بنيوية، منها تمركز الأساتذة الأقل خبرة في المناطق القروية والمؤسسات التي تستقبل عددا كبيرا من التلاميذ المحرومين اجتماعيا، مما يثير أسئلة حول العدالة المجالية والاجتماعية في الاستفادة من خبرات المدرسين الأكثر تجربة. ويبرز الطابع غير المتجانس للمشهد المدرسي، حيث تتقاطع قلة الخبرة مع أقسام متباينة المستويات، خاصة في الثانوي الإعدادي، وحيث تظهر الصعوبات بشكل أكثر حدة. ورغم هذه الإكراهات، يتمتع الأساتذة بكفاءة ذاتية عالية وانخراط كبير في دعم الارتقاء بالتلاميذ.

وتتسم الممارسات التدريسية بالتنظيم القوي للدروس وبفعالية في إدارة الأقسام، لكن هذه الكفايات لا تنعكس بالكامل على أداء التلاميذ، حيث يفشل جزء مهم منهم في تحقيق مستويات التمكن المطلوبة، كما تؤكد ذلك التقييمات الوطنية والدولية.

وتبقى المقاربات المرتبطة بالتفكير النقدي والإبداع والتعاون غير مطوّرة بما يكفي. ومن ثَمّ، يبرز فنّ المزاوجة الدقيقة بين النقل الصارم للمعرفة وتنمية الكفايات العرضانية الضرورية للنجاح المدرسي والاجتماعي بوصفه أحد أهمّ التحدّيات البيداغوجية في عصرنا. ورغم التقدّم الحاصل في إدماج تكنولوجيات المعلوميات والاتصال والذكاء الاصطناعي في الممارسات التعليمية، فإن هذا الإدماج ما يزال محدوداً، مما يفرض متطلّبات جديدة فيما يتعلّق بالكفايات الرقمية وبأخلاقيات الاستخدام.

وتسهم التكوينات الأساس، بعد تقويتها، في تحسين التحكّم في المضامين المعرفية والبيداغوجية. غير أنّ ثغراتٍ ما تزال قائمة، خصوصًا فيما يتعلّق بالتعليم الدامج وبالتدريس في سياق متعدّد الثقافات، إضافةً إلى رفع المستوى الأكاديمي العامّ للأساتذة، والذي يظلّ دون المعايير الدولية. أمّا التنمية المهنية المستمرّة، فتمسّ قرابة أربعة مدرسين من أصل كل خمسة، لكنها تبقى غير كافية في المجالات الجديدة التي بدأت تفرض نفسها. وفيما يخصّ مواكبة المبتدئين من المدرسين، لا يستفيد من تأطير المفتشين أو الأساتذة المصاحبين سوى ربعهم فقط.

لا تـزال الاسـتقلالية البيداغوجيـة والقيـادة المهنيـة لـدى الأسـاتذة مسـتثمرة بشـكل جـزئي فقـط. وإذا كانـت مشـاركة المـدرّسين في التسـيير والتـدبير قويـة نسـبيًا، فـإن مسـتوى الاسـتقلالية البيداغوجيـة والقـدرة على التـأثير في التوجّهـات الإستراتيجيـة يبقـى محـدودًا. ومـع ذلـك، يتمتّـع الأسـاتذة بقـدر مـعيّن مـن الحريـة في اختيـار طرائـق التدريـس وإعـداد الـدروس، ممّا يسـاهم في تحـسين الفعاليـة وتقليـل الإرهـاق، ويبقـى انخـراط الأسـاتذة المغاربـة في تطويـر المنهـاج الـدراسي مـا يـزال محـدودا.

وتُعـدّ الزمالـة المهنيـة بين الأسـاتذة، والدعـم المتبـادل بين الـزملاء، والعلاقـة بين الأسـاتذة والتلاميـذ قويـة عمومًـا، في حين تبقـى مسـتويات التعـاون مـع أوليـاء الأمـور ضعيفـة. وتؤثّـر هـذه التفـاعلات إيجابًـا في الانخـراط، والتحفيـز، والرضـا المهنـي.

يرتبـط الرفـاه المهنـي لـدى المـدرّسين بتحقيـق تـوازن بين الرضـا والتقديـر مـن جهـة، والضغـوط المهنيـة مـن جهـة أخـرى. ويُعـرَّف الرفـاه المهنـي، في إطـار دراسـة TALIS 2024، بوصفـه أداءً مهنيًـا إيجابيًـا ومسـتدامًا، يتـجلّى في القـدرة على ممارسـة المهنـة بفعاليـة ورضـا وشـعور عـالٍ بالنفـع الاجتماعـي. وبشـكل عـام، يـعبّر الأسـاتذة عـن متعـة كـبيرة في التدريـس وشـعور قـوي بالجـدوى الاجتماعيـة، رغـم تـدنّي مسـتوى الأجـور وأحيانًـا عـدم رضاهـم عـن ظـروف العمـل. أمـا الضغـط النفسي-الانفعـالي فيظـلّ متوسـطًا، في حين تبقـى المشـقّة البدنيـة، المرتبطـة بتـدبير الفصـول غير المتجانسـة وبثقـل عـبء العمـل، بـارزة وواضحـة. كما أن وتيرة الإصلاحـات المتسـارعة، مقرونـة بتنزيـل التغـييرات دون تـوفير المـوارد الكافيـة، تزيـد مـن حـدّة هـذه التوتـرات. وتـفسّر هـذه العوامـل مجتمعـة كـون نحـو ربـع الأسـاتذة في السـلكين يفكّـرون في مغـادرة المهنـة، وهـي نسـبة أكثر ارتفاعًـا لـدى الأسـاتذة الأكبر سـنًّا.

يتـبيّن أنّ مهنـة التدريـس في المغـرب تُشـكّل رافعـة أساسـية لتحـسين فعاليـة المنظومـة التربويـة وإنصافهـا في آن واحـد. فهـي تجمـع بين الالتـزام المهنـي، والـخبرة البيداغوجيـة، وتحمّـلِ مسـؤوليات معقّـدة، غالبًـا في سـياقات يطغـى عليهـا تعـدّد الإكراهـات البنيويـة، مثـل الأقسـام غير المتجانسـة، وقلّـة المـوارد، وتواتـر الإصلاحـات.

ولكي يتمكّـن الأسـاتذة مـن الاضـطلاع الكامـل بهـذا الـدور الاستراتيجـي، أصبـح مـن الضروري تعزيـز الدعـم المؤسسـاتي لهـم، وتمكينهـم مـن تكويـن أسـاس ومسـتمرّ ينسـجم مـع متطلبـات الـعصر، وضمان مواكبـة مهنيـة طيلـة مسـارهم الوظيفـي. ويُعـدّ هـذا الاسـتثمار ضروريًـا لتطويـر ليـس فقـط الكفايـات المعرفيـة والبيداغوجيـة، بـل أيضًـا كفايـات التدريـس في سـياقات شـاملة ومتعـدّدة الثقافـات ورقميـة، بمـا يسـتجيب لحاجيـات المتعلـمين ولرهانـات التربيـة في القـرن الحـادي والعشريـن.

ملتقى شارع علال الفاسي وشارع عبد الكريم الخطيب (الميليا سابقا)
ص.ب 6535، الرباط - المعاهد

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

الهاتف : 25 44 77 537 (0) 212+ | contact@csefrs.ma
الفاكس : 12 46 77 537 (0) 212+ | www.csefrs.ma