المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⴰⵙⴳⵎⵉ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⴷ ⵜⵙⵡⵉⵔⵉⵜ ⴷ ⵜⵙⵏⵙⵓ ⴰⵎⴰⵏⴰⵙ
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

التقييم الخارجي للمرحلة التجريبية لمشروع « المدارس الرائدة »

تقرير تقييمي

التقييم الخارجي للمرحلة التجريبية لمشروع

« المدارس الرائدة »

تقرير تقييمي

الإيداع القانوني: 2025MO5252
ردمك: 978-9920-498-09-8

المحتويات

■ مقدمة 4

■ الفصل الأول. المقاربة المنهجية المعتمدة في تقييم «المدارس الرائدة» 6

1. نطاق تقييم المرحلة التجريبية لمشروع «المدارس الرائدة» 6
2. المحاور والأبعاد الرئيسية والأبعاد الفرعية لتقييم المرحلة التجريبية لمشروع «المدارس الرائدة» 7
3. تنقيط الأبعاد الرئيسية والأبعاد الفرعية والمؤشرات 9
4. العينة 10

■ الفصل الثاني. مدى التطابق العام مع أهداف نموذج «المدارس الرائدة» 12

1. الأداء العام لـ«المدارس الرائدة» 12
2. رافعات نجاح المحاور الكبرى لمشروع «المدارس الرائدة» 14
3. التوزيع الجهوي للمعدلات 15
4. الفوارق بين الجهات وداخلها 17

■ الفصل الثالث. مدى التطابق مع أهداف نموذج «المدارس الرائدة» حسب كل محور 19

1. المحور الأول: «المؤسسة» 19
   1.1. البعد 1 «الفضاءات المادية» 19
   2.1. البعد 2 «الأمن والنظافة» 23
   3.1. البعد 3 «القيادة والتسيير» 27
2. المحور الثاني: «الأستاذ(ة)» 30
   1.2. البعد 4 «التأطير والمواكبة التربوية» 30
   2.2. البعد 5 «الموارد التربوية» 32
   3.2. البعد 6 « التكوين والإشهاد » 33
   4.2. البعد 7 «الممارسات التربوية وفق مقاربتي التدريس وفق المستوى المناسب (TaRL) والتعليم الصريح» 35
3. المحور الثالث: «التلميذ(ة)» 37
   1.3. البعد 8 «احترام زمن التعلم» 37
   2.3. البعد 9 «تقييم التعلمات» 39
   3.3. البعد 10 «الدعم ومعالجة التعثرات» 43
   4.3. البعد 11 «العلاقة مع آباء وأمهات وأولياء أمور التلاميذ والتلميذات» 45
   5.3. البعد 12 «الأنشطة الموازية» 47
4. التحليل المقارن بين المؤسسات التعليمية الأعلى أداءً والأدنى أداءً 48
   1.4. توزيع المؤسسات الأعلى والأدنى أداءً حسب الوسط والجهة 49
   2.4 مقارنة بين المؤسسات الأعلى أداءً والمؤسسات الأدنى أداءً حسب المحاور والأبعاد الفرعية 49

■ الفصل الرابع. تقدم مستويات التعلم لدى التلاميذ والتلميذات 52

1. تطوّر نتائج التلاميذ والتلميذات بين الاختبار القبلي والتقييم الخارجي (الفترة من شتنبر إلى ماي) حسب المستويات الدراسية 53
2. نجاعة الدعم المقدم وفق مقاربة «التدريس وفق المستوى المناسب» (Tarl) وتحديات أمام مقاربة «التعليم الصريح» في تحقيق تقدم مستدام للكفايات 56
   1.2. في مادة اللغة العربية 56
   2.2. في مادة اللغة الفرنسية 58
   3.2. في مادة الرياضيات 59
3. تَتَبُّع تطور مستوى أداء التلميذات والتلاميذ بين فترة الاختبار القبلي وفترة التقييم الخارجي (من شتنبر إلى ماي) 60
   1.3. في مادة اللغة العربية 60
   2.3. في اللغة الفرنسية 62
   3.3. في مادة الرياضيات 62

■ خلاصة عامة 65
■ الملحـــــق 70
■ المراجع 72
■ النـصوص القانونية 73

2025

مقدمة

يقدم هذا التقرير خلاصات التقييم الخارجي للمرحلة التجريبية من مشروع «المدارس الرائدة». هذه الدراسة، التي أنجزتها الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بطلب من وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، تستند إلى بحث ميداني أجري خلال نهاية السنة الدراسية 2023-2024، وتهدف بالأساس إلى تحليل مدى تطابق المرحلة التجريبية لهذا المشروع مع الأهداف المسطرة مسبقًا، مع تحديد نقاط القوة وكذا التحديات التي ينبغي رفعها.

وتروم هذه الدراسة، على وجه الخصوص، فهم إمكانات ومدى قدرة مبادرة «المدارس الرائدة» على إحداث أثر ملموس في تحسين الممارسات التربوية، ومكتسبات التلميذات والتلاميذ، وبيئة التعلم، وغيرها من الجوانب ذات الصلة.

تم تصميم مشروع «المدارس الرائدة» من طرف وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، بهدف تفعيل التدابير المنصوص عليها في خارطة الطريق 2022-2026. ويهدف هذا المشروع، في المقام الأول، إلى تحسين جودة التعلمات الأساسية، من خلال رصد ومعالجة التعثرات الجوهرية في مجالي القراءة والرياضيات، باعتماد مقاربة التدريس وفق المستوى المناسب (TaRL) وبيداغوجيا التعليم الصريح. كما يهدف المشروع، في المقام الثاني، إلى تطوير قدرات الأستاذات والأساتذة عبر التكوين على هاتين المقاربتين، إلى جانب التكوين المستمر المتخصص لفائدتهم في المواد التي يدرسونها، وإتاحة الفرص لهم لتقوية كفاءاتهم التربوية. أما الهدف الثالث فيتمثل في تحسين تدبير المؤسسات التعليمية، من خلال تأهيل الإطار المادي للتعليم والتعلم، خاصة فيما يتعلق بالجوانب المرتبطة بالأمن، والنظافة، والتجهيزات. ويكمن الهدف الرابع للمشروع في إرساء ممارسات التقييم الذاتي والتشجيع على التطور، عبر وضع نظام تقييم دوري يضمن التحسين المستمر لجودة التعلمات، ويسمح برصد العوامل المؤثرة في أداء المؤسسات التعليمية.

لقد تم جمع المعطيات المُعْتَمَدَة في هذا التقييم من داخل 626 مؤسسة تعليمية شملتها المرحلة التجريبية برسم السنة الدراسية 2023-2024، وذلك من خلال قياس مدى تطابقها مع نموذج «المدارس الرائدة»، كما وضعته وزارة التربية الوطنية. ويقوم هذا النموذج على ثلاثة محاور مركزية تعكس توجهات خارطة الطريق 2022-2026، وهي: المؤسسة، الأستاذ(ة) والتلميذ(ة). وقد تم تفصيلها إلى اثني عشر بُعدًا للتقييم، تتيح، من بين أمور أخرى: فحص جودة الممارسات التدبيرية، ومعرفة مدى التزام الأستاذات والأساتذة بالمقاربات التربوية، وسلامة وملاءمة البنيات التحتية المدرسية، والقيادة التربوية، وآليات الدعم الموجهة للتلاميذ والتلميذات، إلخ. وقد تم إنجاز هذا التقييم في إطار مقاربة تشاركية، بإشراك مختلف الفاعلين التربويين، وهو ما مكن من إعطاء نظرة شاملة على النتائج المحققة واستخلاص التحديات القائمة في ختام المرحلة التجريبية لمشروع «المدارس الرائدة».

يتألف هذا التقرير من أربعة فصول. يقدم الفصل الأول منهجية التقييم مفصلًا المقاربات والأدوات المعتمدة في جمع المعطيات وتحليلها. أما الفصل الثاني، فيحلل مدى تطابق المشروع مع الأهداف المحددة من طرف الوزارة لـ«المدارس الرائدة». ويتناول الفصل الثالث تحليل مدى التطابق حسب كل محور من المحاور الثلاثة: «المؤسسة»، «الأستاذ(ة)» و«التلميذ(ة)». ويستعرض الفصل الرابع تحليلا لتطور مستويات التعلمات لدى التلميذات والتلاميذ بين شهري شتنبر 2023 وماي 2024.

وتتطرق الخلاصة العامة للتقرير إلى التحديات المرتبطة بالمرحلة التجريبية، مع إبراز العوامل التي من شأنها التأثير على تعميم هذا المشروع، ومدى انسجامه مع ومدى انسجامه مع الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والقانون الإطار 17-51.

الاحتياطات الواجب اتخاذها عند قراءة النتائج

من الضروري التأكيد على أن تحليل نتائج هذا التقييم، كما هو معروض وفق المحاور الثلاثة للمشروع، أي: «المؤسسة»، «الأستاذ(ة)»، و«التلميذ(ة)»، لا يمكن أن يُغفل الطبيعة المعقدة للعلاقات المتبادلة بين هذه المكونات داخل منظومة مترابطة لا يمكن فهمها إلا من خلال استحضار هذا التفاعل المعقد الذي يختلف باختلاف السياقات. ويُعد

التدخل على مستوى هذه المنظومة، وإرساء ثقافة تشاركية داخل المؤسسات التعليمية، بما في ذلك التقييم المستمر والملائم من قبل الفاعلين التربويين، مدخلًا أساسيًا لإطلاق دينامية تحول حقيقية في المنظومة التربوية.

لهذه الأسباب، من المهم التذكير بأن هذا التقييم، رغم أنه مقسم إلى مكونات وفاعلين منفصلين، إلا أنه لا يستهدف تقييم الأداء الفردي للفاعلين، وإنما ينصب على النتائج المحققة بشكل جماعي ومشترك.

فعلى سبيل المثال، تعكس النقطة الممنوحة لمحور «التلميذ(ة)»، مدى توفر الشروط العامة للتعلم التي حددتها الوزارة واعتبرتها ضرورية لتحسين مستوى التعلمات. ويتم تقييم هذا التحسن من خلال نتائج اختبارات من خلال نتائج روائز الموضعة «ASER» في اللغات والرياضيات.

وبالمثل، فإن النقطة الإجمالية المرتبطة بمحور «الأستاذ(ة)» لا تقيس أداء الأستاذات والأساتذة على المستوى الفردي، بل تعكس مدى إتاحة الموارد الضرورية لهم من أجل التملك الفعلي لمشروع «المدارس الرائدة». ويشمل ذلك التأطير التربوي الذي يقدمه المفتشون، والتكوينات المتعلقة بمقاربتي «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL) و«التعليم الصريح»، وكذا تيسير الولوج إلى الموارد التربوية التي من شأنها تسهيل بلوغ أهداف المشروع.

بالمنطق ذاته، لا يجب أن تُفهم النقاط المرتبطة بمختلف المعايير والأبعاد الفرعية، على أنها تقييم لأداء الفاعلين في المنظومة التربوية. فعلى سبيل المثال، لا يمكن اعتبار بعد «التأطير التربوي» تقييماً لعمل هيئة التفتيش، وإنما يُعد مؤشراً على مدى تفعيل وسائل المواكبة المنصوص عليها في إطار المشروع. ويتعلق الأمر هنا بعناصر مثل وتيرة الزيارات التربوية واستلام تقارير المواكبة لدعم الأستاذات والأساتذة، دون إصدار حكم على جودة المواكبة البيداغوجية التي يقوم بها المفتش(ة) في حد ذاتها، وهو ما يتطلب، إذا أردنا القيام به، اعتماد أدوات ملاحظة وتحليل مختلفة، عن تلك المعتمدة في بحث عرضاني.

ومن المهم أيضا التنبيه إلى أن النقطة المخصصة لكل معيار أو بُعد فرعي لا تعكس نسبة مئوية، وإنما هي نتيجة مركبة، محسوبة على أساس مجموعة من المؤشرات. وعليه، فإن هذه النقاط ينبغي أن تُفهم على أنها مؤشرات تركيبية تُستخدم كأداة للمقارنة بين مختلف المحاور والأبعاد، وليس كقيم مطلقة.

بالإضافة إلى ذلك، فإن الفوارق المسجلة في النقاط (بين الوسطين الحضري والقروي أو الجهات مثلاً) يتم تقديمها في هذا التقرير بهدف إبراز اتجاهات تحليلية تفيد في التحليل وفهم النتائج. غير أن هذه الفوارق ينبغي أن تُفسَّر بحذر واحتراز. فالهدف الأساسي من عرضها هو تحديد مجالات التحسين الممكنة من أجل توجيه المراحل المستقبلية للمشروع، وليس إصدار أحكام على هذه الجهة أو ذاك الوسط. كما أن الجهة التي قد تتميز في بُعد معين قد تواجه تحديات في أبعاد أخرى، والعكس صحيح. وتعكس هذه التباينات في النتائج تنوع وتعقيد السياقات، وتُبرز أهمية تبني مقاربة نسقية تأخذ بعين الاعتبار تعدد العوامل المؤثرة في تنزيل المشروع ميدانياً.

الفصل الأول.
المقاربة المنهجية المعتمدة في تقييم «المدارس الرائدة»

يعرض هذا الفصل بإيجاز المقاربة المنهجية التي تم اعتمادها في تقييم المرحلة التجريبية لمشروع «المدارس الرائدة». وتجدر الإشارة إلى أن تقريرًا منهجيًا مفصلًا يُرافق هذا التقرير التقييمي، تم نشره بشكل منفصل، ويتضمن المراحل التفصيلية لمُجمل آلية التقييم المعتمدة التي تم تطبيقها في إطار هذه الدراسة التقييمية.

لقد عملت الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بعد التقييم الذاتي الذي أجرته وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة داخل المؤسسات المعنية، على تطوير آلية التقييم تلك، من أجل تنفيذ تقييم خارجي يتميز بالموضوعية والصرامة. ويتيح التقييم الذاتي لفاعلي المؤسسات التعليمية، أن يستوعبوا أهداف المشروع بشكل فعّال، وهو ما يسهل الانخراط في استعمال الأدوات الجديدة المعتمدة في التقييم وتملكها، بينما يسعى التقييم الخارجي، الذي تشرف عليه الهيئة الوطنية للتقييم، إلى التحقق من مدى التطابق بين النتائج الفعلية المحققة والأهداف والالتزامات المحددة سلفا.

وقد ساهم إدماج التقييم منذ انطلاق المشروع في خلق دينامية للتحسين المستمر للتدابير المتخذة، على ضوء معطيات ممارسة هذه التدابير وتجريبها.

الجدول 1. آلية التقييم الخاصة بمشروع «المدارس الرائدة» كما وضعتها الهيئة الوطنية للتقييم

عملية التقييم	نوع التقرير	السنة الدراسية	عدد المدارس الرائدة المستهدفة	النسبة المئوية للمدارس الرائدة مقارنة بمجموع المدارس الابتدائية	العينة
المرحلة التجريبية	تقرير موضوعاتي	2023-2024	626	7%	626 شاملة
البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات-الشريحة الوطنية من «المدارس الرائدة»	تقرير البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات-PNEA	2024-2025	2626	30%	687 مدرسة من بينها 52 مدرسة ريادة

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

إلى جانب التقييم الشامل للمرحلة التجريبية، فإن إدراج شريحة من «المدارس الرائدة» ضمن البحث التقييمي لمكتسبات التلميذات والتلاميذ (البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA-2025) من شأنه أن يرسخ الدروس المستفادة، ويغذي السياسات العمومية التربوية في المستقبل. ذلك أن بعض التحسينات المسجلة خلال المرحلة التجريبية قد تعرف تطورات مختلفة، بالنظر إلى السياقات المختلفة أو حسب شروط التنفيذ. وبالتالي، فإن الاقتصار على تقييم المرحلة التجريبية لن يكون كافيًا لفهم دينامية المشروع بشكل نهائي.

1. نطاق تقييم المرحلة التجريبية لمشروع «المدارس الرائدة»

يرتكز هذا التقييم على فحص مدى تطابق أداء المؤسسات مع المعايير الأولية التي وُضعت للمشروع، من خلال المحاور الثلاثة الأساسية: «المؤسسة»، «الأستاذ(ة)»، و«التلميذ(ة)»، مع تسليط الضوء على التحديات القائمة والإمكانات المتاحة.

1. نظرة عامة على تركيبة «المدارس الرائدة» التي شملتها المرحلة التجريبية

من أجل تأطير سياق تركيبة المدارس المشاركة في المرحلة التجريبية من المشروع، من الضروري تقديم معطيات حول أبرز خصائصها، لاسيما ما يتعلق بالوسط، والحجم، والتوزيع الجغرافي، وذلك علاقة بالمشهد العام للمدرسة الابتدائية العمومية.

2. مدى تطابق أداء المؤسسات مع المعايير الأولية المحددة

من أجل قياس مدى تطابق أداء المؤسسات المنخرطة في مشروع «المدارس الرائدة»، تم تطوير مؤشر أداء إجمالي يعتمد احتسابه على مجموعة من المعايير، والأبعاد الفرعية، والمؤشرات (انظر الجدول رقم 2 والتقرير المنهجي). وقد تم التركيز في هذا الإطار على مدى توافق الأداء مع المعايير التربوية ومعايير الجودة المعتمدة من طرف المشروع.

3. رافعات نجاح المحاور العامة لمشروع «المدارس الرائدة»

يهدف تقييم المرحلة التجريبية إلى إبراز العوامل المحددة التي ساهمت في التقدمات المحققة المسجلة على مستوى المحاور الثلاثة: المؤسسة، الأستاذ(ة)، والتلميذ(ة). وتشمل هذه العملية تحديد الأبعاد الأساسية التي مكنت من تحقيق هذه النتائج، من أجل تثمين مكامن القوة واستلهام الدروس الاستراتيجية الكفيلة بضمان إنجاح المشروع على مستوى أوسع.

4. الفوارق ما بين الجهات وداخلها

يسعى هذا التقييم إلى تحليل الفوارق القائمة بين الجهات وكذا داخل كل جهة، التي من شأنها التأثير على تنفيذ مشروع «المدارس الرائدة» ونتائجه. ولهذا الغرض، يعمل التقييم على تحليل الفوارق المحتملة من خلال الأبعاد الاثني عشر والأبعاد الفرعية الاثنين والأربعين، من أجل فهم معمق للفوارق المسجلة.

5. التحديات المرتبطة بتنفيذ محاور مشروع «المدارس الرائدة»

يسلط هذا التقييم الضوء على التحديات التي تعترض تفعيل محاور مشروع «المدارس الرائدة»، من خلال رصد العوائق التي أخرت تحقيق الأهداف المتوقعة، وتحليل أوجه التباين بين النتائج المرجوة وتلك المحققة. كما يستشرف هذا التقييم التحديات المتوقعة في أفق توسيع تنفيذ مشروع «المدارس الرائدة»، بالنظر إلى تنوع السياقات المدرسية واختلاف قدرات التدبير لدى المؤسسات الجديدة المعنية. وتهدف هذه المقاربة إلى تحديد الشروط اللازمة لضمان تنزيل واقعي ومستدام لهذا المشروع.

2. المحاور والأبعاد الرئيسية والأبعاد الفرعية لتقييم المرحلة التجريبية لمشروع «المدارس الرائدة»

يرتكز تقييم المرحلة التجريبية لمشروع «المدارس الرائدة» على نفس بنية الأبعاد المعتمدة في التقييم الذاتي، أي اثني عشر بُعداً تم تحديدها مسبقاً وتناولتها المؤسسات التعليمية خلال عملية التقييم الذاتي، وهي تغطي المحاور الثلاثة الكبرى للمشروع. وكما يبيّنه الجدول رقم 2، يتكون المحور الأول، المتعلق بـ«المؤسسة»، من الأبعاد التالية: «الفضاءات المادية»، و«الأمن والنظافة»، و«القيادة والتسيير». أما المحور الثاني، المخصص لـ«الأستاذ(ة)»، فيشمل أبعاد: «التأطير والمواكبة التربوية»، و«الموارد التربوية»، و«التكوين والإشهاد»، و«الممارسات التربوية». بينما يتناول المحور الثالث، المرتبط بـ«التلميذ(ة)»، الأبعاد التالية: «احترام زمن التعلم»، و«تقييم التعلمات»، و«الدعم ومعالجة التعثرات»، و«العلاقة مع الآباء وأولياء الأمور»، و«الأنشطة الموازية». وتنقسم كل واحدة من هذه الأبعاد إلى أبعاد فرعية، مما يتيح مقاربة شاملة ودقيقة لمختلف العناصر المؤثرة في البيئة التربوية والتعليمية.

الجدول 2. المحاور والأبعاد الرئيسية والأبعاد الفرعية لتقييم مشروع «المدارس الرائدة»

المحور	البعد	البعد الفرعي
محور «المؤسسة»	البعد 1: «الفضاءات المادية»	البنايات
		النوافذ والأبواب
		الصباغة وطلاء جدران المؤسسة
		التجهيزات المكتبية والأثاث
		الجداريات التربوية الداخلية والخارجية للمؤسسة
		المرافق الصحية بالمؤسسة (المراحيض)
		نظافة المرافق الصحية
		خدمات التدفئة والتبريد في الأقسام الدراسية
		ربط المؤسسة بشبكة الكهرباء
		التزويد بالماء الصالح للشرب داخل المؤسسة
		ربط المؤسسة بشبكة الأنترنت
	البعد 2: «الأمن والنظافة»	أمن ونظافة مداخل المؤسسة والمناطق المحيطة بها
		خدمة الحراسة
		وجود برنامج للاحتفاظ بالتلاميذ في حال غياب مفاجئ للأستاذ(ة)
		معدات الأمن والحماية بالمؤسسة
		وجود حقيبة الإسعافات الأولية بالمؤسسة
		نظافة المؤسسة
	البعد 3: «القيادة والتدبير»	توفر مشروع مؤسسة مندمج ولوحة قيادة لتتبع تنفيذه
		مشروع المؤسسة يحدد أهدافاً ومؤشرات عددية لتتبع التعلمات
		الاجتماع الأسبوعي للفريق التربوي
		احترام التدبير المالي للضوابط المنصوص عليها في دليل المساطر
		التوفر على نظام داخلي لتدبير سلوكيات المتعلمين والأساتذة
		احترام البنية التربوية للمؤسسة ومراعاتها لمعايير تفادي الاكتظاظ بالأقسام
محور «الأستاذ(ة)»	البعد 4: «التأطير والمواكبة التربوية»	الزيارة الصفية الأسبوعية للمفتش(ة) المواكب(ة)
		تقديم المفتش تقارير للأستاذات والأساتذة تساهم في تطورهم
	البعد 5: «الموارد التربوية»	توفر الموارد التربوية بالمؤسسة
		تفعيل المكتبات الصفية (أركان القراءة)
		معدات وتجهيزات الفصول الدراسية
	البعد 6: «التكوين والإشهاد»	شهادات التكوين في مقاربة التدريس وفق المستوى المناسب «Tarl»
		شهادات التكوين في التعليم الصريح
	البعد 7: «الممارسات التربوية»	الممارسات الصفية تساير مقاربة التدريس وفق المستوى المناسب «Tarl»
		التدريس يتم وفق منهجية التعليم الصريح
محور «التلميذ(ة)»	البعد 8: «احترام زمن التعلم»	احترام زمن التعلم
		نظام تدبير غيابات التلاميذ والتلميذات
	البعد 9: «تقييم التعلمات»	كراسات الكفايات والمصادقة عليها من طرف المفتش(ة) المواكب
		قياس مكتسبات وكفايات التلاميذ والتلميذات بشكل موضوعي
	البعد 10: «الدعم ومعالجة التعثرات»	التوفر على القائمة المحينة لأسماء التلاميذ والتلميذات الذين يعانون من صعوبات في التعلم
		التكفل بالتلاميذ والتلميذات الذين يواجهون صعوبات في التعلم
	البعد 11: «العلاقة مع آباء وأمهات وأولياء أمور التلاميذ والتلميذات»	تفعيل جمعية آباء وأمهات وأولياء التلاميذ والتلميذات
		عقد لقاءات سنوية على الأقل مع آباء وأمهات وأولياء أمور التلاميذ والتلميذات
		التواصل مع أولياء أمور التلاميذ والتلميذات بشأن المعطيات الخاصة بتمدرس أبنائهم
	البعد 12: «الأنشطة الموازية»	استفادة التلاميذ والتلميذات من الأنشطة الموازية

3. تنقيط الأبعاد الرئيسية والأبعاد الفرعية والمؤشرات

عقب عملية تجميع وتصفية قواعد المعطيات، تم احتساب النقاط/المعدلات وتوزيعها على جميع المستويات (الأبعاد الرئيسية، والأبعاد الفرعية، والمؤشرات). وتمكن هذه النقاط من إنجاز تشخيص منهجي ودقيق وشامل، مع منح أهمية خاصة لكل مكوّن من مكونات المشروع.

ولتحقيق هذا الهدف، تم تطوير «مؤشر الأداء العام» أو «المؤشر العام»، من أجل قياس الفجوات المسجلة مقارنة بالمعايير المعتمدة، مما مكن من تحديد مكامن القوة وأوجه التحسين على مستوى كل مؤسسة تعليمية. ويشكل هذا التنقيط مؤشرًا أساسيا لقياس مدى توافق الممارسات التي تمت معاينتها مع النموذج المعتمد.

يُحتسب المؤشر العام لكل مؤسسة من خلال منح وزن متساوٍ لكل واحد من الأبعاد الإثني عشر، دون تفضيل بعد على آخر. أما فيما يتعلق بتنقيط الأبعاد الفرعية، فقد تم منح تلك الأبعاد وزنا متساوِيا، غير أنه تم تطبيق أوزان تفاضلية على مؤشرات كل بُعد فرعي، تُمنح حسب الأهمية على النحو التالي:

- المؤشرات ذات الأولوية القصوى، والضرورية لتحقيق الأهداف، تُمنح وزناً قدره 4 نقاط ؛
- المؤشرات المهمة، والتي تبقى أقل من المؤشرات ذات أولوية، تُمنح وزناً قدره 3 نقاط ؛
- المؤشرات الاختيارية، والتي تُشكّل قيمة مضافة، تُمنح وزناً قدره نقطتين ؛
- المؤشرات المرتبطة بمعايير خارجية تتجاوز المؤسسة والأطر العاملة بها، تُمنح وزناً قدره نقطة واحدة.

عندما تتساوى أوزان جميع مؤشرات بُعد فرعي معين، يتم اعتماد المتوسط الحسابي البسيط. ولمزيد من التفاصيل حول طريقة احتساب النقاط، يُرجى الإطلاع على التقرير المنهجي المُرافق لهذا التقرير.

أما بخصوص احتساب النقاط، فيُشار إلى أنه تم توحيد شروط تمرير البحث الميداني بهدف تحييد ما يُعرف بـ«أثر الملاحظة/المعاينة» على عملية التنقيط. ولهذا الغرض، خضع الباحثون لتكوين خاص أهلهم لتسجيل المعطيات المستخلصة من تصريحات المديرين والأساتذة وكذا ملاحظاتهم الميدانية، بأمانة، دون أن يتكفلوا مباشرة بإعطاء النقاط. هذا الفصل بين جمع المعطيات واحتساب النقاط من شأنه أن يُقلص من احتمال حدوث انحياز ناتج عن التأويل الذاتي.

وتنقسم عملية جمع المعطيات الكمية إلى فئتين أساسيتين:

- **المعطيات المصرح بها:** يجمع الباحثون معطيات كمية انطلاقا من إجابات المديرين والأساتذة، بناءً على أسئلة مغلقة. ويتم توحيد هذه المعلومات من خلال شبكة موحدة للأسئلة تضمن أن جميع الباحثين يطرحون نفس الأسئلة بصيغ ومفردات متطابقة، وهو ما يساعد على التقليص من الاختلافات ويُقوي من تجانس الأجوبة.
- **الملاحظات المهيكلة:** يُسجل الباحثون عناصر بصرية وبيئية موضوعية (مثل توفر الصابون في المرافق الصحية، وحالة الأبواب، ونظافة الفضاءات) استناداً إلى لائحة من المواصفات الدقيقة. ويتم ترميز هذه الملاحظات بطريقة ثنائية (موجود/غير موجود) أو وفق سلم محدد خاص بكل مواصفة. ويُحوّل هذا الترميز لاحقاً من طرف محللي الهيئة الوطنية للتقييم، لضمان تجانس واتساق النقاط الممنوحة. ويُسهم هذا الفصل بين جمع المعطيات وإسناد النقاط في تقوية موضوعية التحليل وتقليص التحيزات التي قد تنتج عن الملاحظة/المعاينة.

أدوات جمع المعطيات الخاصة بالتقييم

- **استمارة موجهة إلى مديري المؤسسات التعليمية**، تروم جمع معطيات حول تدبير المؤسسة وبنياتها التحتية وممارسات القيادة داخلها؛
- **الاطلاع على الوثائق والمستندات التدبيرية الخاصة بالمؤسسة**، يُتيح التحقق من صحة تصريحات الفاعلين من خلال الوثائق الإدارية والمحاضر الرسمية وأرشيف التدبير، لضمان دقة المعلومات المستقاة؛
- **شبكة ملاحظة المؤسسة التعليمية**، وتُستخدم لتقييم وضعية البنايات، والبيئة المادية للمؤسسة، إضافة إلى جوانب أخرى مرتبطة بالنظافة والسلامة ومدى ولوجية البنيات التحتية. وتُمكن هذه الشبكة أيضاً من تحديد التحسينات الضرورية الكفيلة لضمان بيئة تعليمية مثالية؛

- **استمارة الأستاذ(ة)**، تُستخدم لتحليل الممارسات الصفية للأساتذة والحاجيات المتعلقة بالتكوين المستمر؛

- **شبكة ملاحظة سير الدرس**، وتهدف إلى تقييم مدى تطابق الممارسة مع مبادئ التعليم الصريح، من خلال مراقبة كيفية تنزيل الأهداف التربوية داخل الفصل. وتُستخدم شبكة الملاحظة هذه، للتأكد من مدى ملاءمة الأساليب التعليمية لحاجيات التلاميذ والتلميذات؛

- **الاختبارات الموجهة للتلاميذ والتلميذات**، وتُستخدم لقياس مدى التطابق بين مستوياتهم وما يدرجه الأساتذة والأستاذات في نظام «مسار». تشمل هذه الاختبارات، التي تم إعدادها من طرف مفتشين تربويين، المواد الأساسية التالية: الرياضيات، اللغة العربية، واللغة الفرنسية. وتُستخدم هذه الاختبارات أيضًا لقياس مدى تطور مستوى التلاميذ والتلميذات في المواد الثلاث، مقارنة باختبارات التقييم المُنجزة من طرف الوزارة.

4. العينة

يعتمد التقييم على تقنية أخذ العينات متعددة المراحل مع اعتماد التقسيم الطبقي، بما يضمن تمثيلية المستويات الدراسية المختارة[1] والفئات الفرعية المعنية بالتحليل. تبدأ هذه العملية بإدماج شامل لجميع المؤسسات التجريبية، وعددها 626 مدرسة من «المدارس الرائدة»، بما يضمن تغطية كاملة لكافة المؤسسات المعنية في هذه المرحلة. يتم انتقاء الأساتذة من خلال سحب عشوائي بسيط، مع مراعاة التمثيلية حسب المستويات الدراسية (من المستوى الثالث إلى المستوى السادس الابتدائي)، بما يضمن توازناً في تمثيل الأساتذة والأستاذات داخل كل مستوى دراسي.

المرحلة الأولى: انتقاء المؤسسات التعليمية (المستوى الأول من أخذ العينة)

شمل هذا المستوى إدماجاً كاملاً لجميع «المدارس الرائدة»، وعددها 626، في عملية البحث. وبالنسبة إلى هذا المستوى الأول من اختيار العينة، فإن الأمر لا يتعلق بعينة احتمالية، بل بعينة شاملة لجميع «المدارس الرائدة»، لتشكل بذلك إطار التقييم.

المرحلة الثانية: انتقاء الأساتذة داخل المؤسسات التعليمية (المستوى الثاني من أخذ العينة)

تتم عملية انتقاء الأساتذة داخل كل مؤسسة تعليمية بناءً على أسلوب أخذ عينات يعتمد على السحب العشوائي البسيط، ويتم هذا السحب داخل الوحدة المدرسية نفسها (العنقود نفسه). غير أن هذا السحب يخضع لتقسيم قبلي حسب المستويات الدراسية، حيث يُشترط وجوبًا أن يكون كل أستاذ منتقًى مرتبطًا بمستوى دراسي محدد، من السنة الثالثة إلى السنة السادسة من التعليم الابتدائي. وبعبارة أخرى، يُعتبر كل مستوى دراسي شريحة مستقلة يُسحب منها الأساتذة بشكل عشوائي. وتُتيح هذه المنهجية ضمان تمثيلية متوازنة لجميع المستويات داخل كل مؤسسة، مع الحفاظ على الطابع العشوائي لعملية الانتقاء.

يتم اختيار خمسة أساتذة في كل مؤسسة تعليمية. يخضع أربعة منهم لمسطرة البحث الميداني استناداً إلى جداول سحب محددة، فيما يُدرج الخامس، وهو أستاذ(ة) المستوى الثاني الابتدائي، فقط لأغراض تتعلق بتيسير عملية اختيار التلميذات والتلاميذ المستهدفين بالملاحظة، دون أن يشارك بشكل مباشر في عملية جمع معطيات التقييم. وقد تم إعداد هذه الجداول، الخاصة بكل مستوى دراسي، بشكل يراعي عدد الأساتذة المتوفرين في كل مؤسسة، مما يُمكّن الباحثين من القيام بعملية انتقاء صارمة، نسقية ومحايدة، مع احترام مبدأ التقسيم الطبقي المعتمد إحصائيا حسب المستوى الدراسي.

وعند تسليم الباحثين لائحة كاملة بأسماء الأساتذة العاملين بالمؤسسة من طرف مدير المؤسسة، الذي تم إشعاره مسبقاً بالوثائق الواجب توفيرها لأغراض التقييم. يقوم هؤلاء بإعداد لائحتين فرعيتين، حسب التخصص: واحدة مخصصة للملاحظات في الفترة الصباحية، والثانية للملاحظات في فترة بعد الزوال. ويُشترط في الأساتذة المنتقَين أن يستوفوا معايير محددة، من بينها توافرهم في استعمالات الزمن، وانخراطهم الفعلي والنشيط في مشروع «المدارس الرائدة»[2].

1 . تم استبعاد المستوى الأول من التعليم الابتدائي من العينة فيما تم الاحتفاظ بباقي المستويات. ويُفسَّر استبعاد هذا المستوى بكونه يُمثّل مرحلة أولية تُركِّز على تعلم الأساسيات كالحروف العربية، والحروف الفرنسية، والأرقام. وبالنظر إلى هذه الخصوصية، فإن مطابقة مستوى التعلم في هذا المستوى تكون، في الغالب، مضمونة سلفاً.

2 . يرتكز مشروع «المدارس الرائدة» على مبدأ الانخراط الطوعي، حيث تظل مشاركة الأساتذة مشروطة بتوقيعهم على التزام رسمي، وهو ما يقوم به غالبية الأساتذة. ومع ذلك، قد يختار بعضهم عدم المشاركة في المشروع، رغم انخراط أغلب زملائهم فيه بشكل فعّال.

المرحلة الثالثة: انتقاء التلميذات والتلاميذ من الأقسام الدراسية للأساتذة المختارين (المستوى الثالث من العينة)

يتم انتقاء التلميذات والتلاميذ، على غرار الأساتذة، عن طريق سحب عشوائي بسيط مؤطر بصرامة. فبعد اختيار الأساتذة الخمسة في كل مؤسسة، تُعتمد أقسامهم الدراسية كأساس لتحديد عينة التلاميذ. ويتم جمع اللوائح الإسمية للتلميذات والتلاميذ في هذه الأقسام من طرف الباحثين، الذين يباشرون عملية السحب العشوائي لضمان تمثيلية ملائمة للمستويات الدراسية المستهدفة.

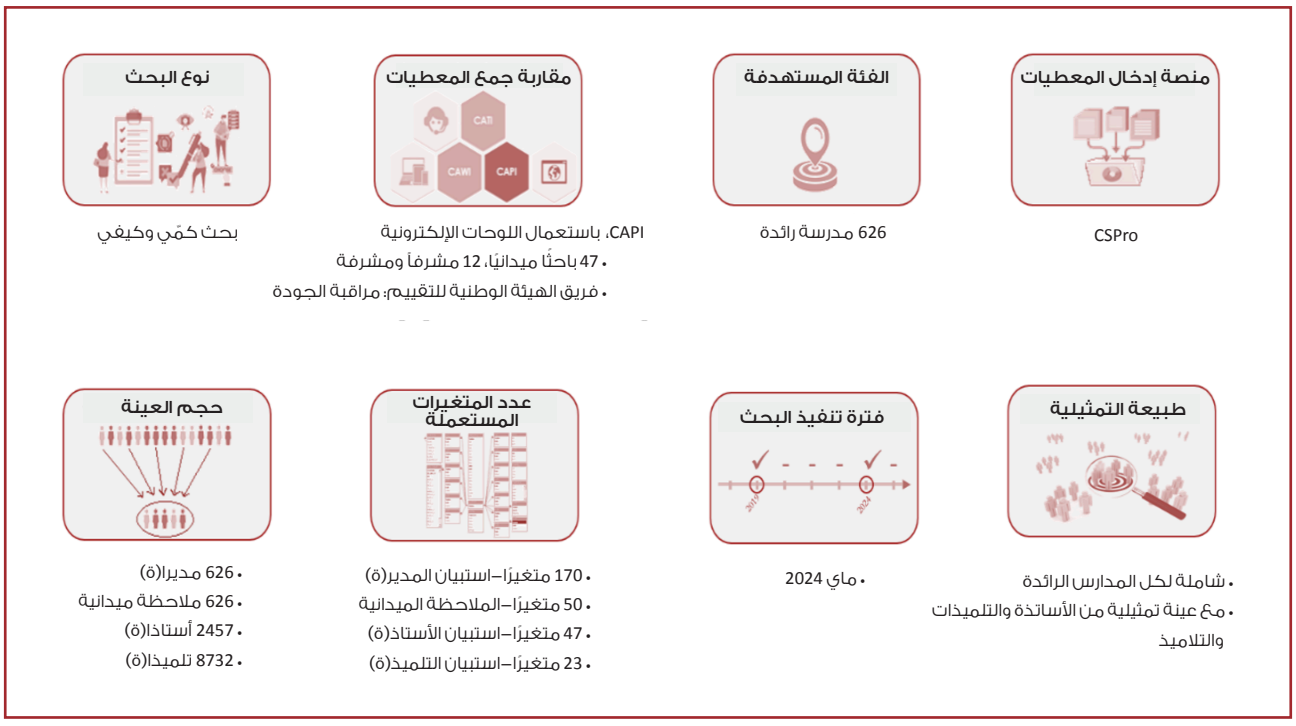
ومن أجل ضمان حيادية وشفافية العملية، تم إعداد جداول خاصة لسحب التلميذات والتلاميذ، تُوضع رهن إشارة الباحثين. وتُمكِّن هذه الأدوات من إنجاز اختيار نسقي وموضوعي، يرتكز على بروتوكول مُهَيْكل بشكل صارم من الناحية المنهجية. ويتضمن هذا البروتوكول مبادئ التناوب والتداول، بما يضمن تغطية شاملة ومتوازنة لكافة التركيبات الممكنة حسب: النوع، والمستوى الدراسي، والمادة المُدَرَّسة.

تسند إلى كل مؤسسة خطة تناوب محددة مسبقا، تكفل تعاقبا منظما للجنسين والمواد الدراسية، مع توزيع متناسق للتلميذات والتلاميذ على مختلف المستويات الدراسية. فعلى سبيل المثال، يُراعَى عند انتقاء ثلاثة تلاميذ من كل قسم، اعتماد التناوب بين ذكرين وأنثى، أو أنثيين وذكر. وتُطبَّق المقاربة نفسها على المواد والمستويات الدراسية، بهدف تفادي أي انحياز محتمل.

علاوة على ذلك، فإن مبدأ التناوب بين المؤسسات التعليمية يُساهم، بشكل متوازن، في إدماج جميع التركيبات الممكنة، من حيث النوع والمادة والمستوى الدراسي، داخل قاعدة المعطيات النهائية. وتُساهم هذه العملية في تقليص احتمالات التمثيل الزائد لنوع معين، أو لمادة معينة، أو لمستوى دراسي معين، مما يضمن تمثيلية إحصائية دقيقة ومثالية. وبهذا، يتيح هذا النظام القائم على العشوائية المتحكم فيها الخروج بنتائج ذات موثوقية علمية وصلابة منهجية عالية.

تلخص البطاقة التقنية التالية كافة المعطيات المتعلقة بعينة البحث:

الخطاطة *1*. البطاقة التقنية للبحث الميداني المُنجز في إطار تقييم المرحلة التجريبية



الفصل الثاني.
مدى التطابق العام مع أهداف نموذج «المدارس الرائدة»

قبل عرض النتائج المرتبطة بمدى تطابق الممارسات المرصودة مع النموذج المعتمد، من الضروري وضع تمثيلية «المدارس الرائدة» المشاركة في المرحلة التجريبية من هذا البحث، ضمن سياقها، وذلك بمقارنتها مع مجمل المؤسسات التعليمية العمومية، على المستويين الوطني وحسب الوسط.

فكما يُبيّن الجدول أسفله، تمثل المدارس المتواجدة بالوسط القروي 40% من إجمالي «المدارس الرائدة»، وتستقبل ما يقارب ثلث عدد التلميذات والتلاميذ المستفيدين. في المقابل، يشهد التعليم الابتدائي العمومي هيمنة واضحة للمدارس القروية، حيث تمثل 62% من مجموع المؤسسات، وتستقبل قرابة 55% من مجموع التلميذات والتلاميذ المسجلين.

وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن «المدارس الرائدة» في الوسط الحضري، تسجّل متوسطا لعدد التلاميذ في القسم الواحد، يكاد يطابق المعدل المسجل في باقي المدارس الحضرية العمومية (31,6 تلميذاً(ة) مقابل 31,9، بفارق طفيف لا يتجاوز 0,3 تلميذ(ة) في كل قسم). في المقابل، تُسجّل «المدارس الرائدة» القروية متوسطا أعلى بشكل ملحوظ مقارنة بباقي المدارس القروية العمومية (27,8 مقابل 23,1 تلميذاً(ة) لكل قسم)، أي بفارق 4,7 تلميذا(ة) إضافيا في كل قسم. هذا المعطى قد يُشير إلى ضعف تمثيلية للمدارس القروية صغيرة الحجم ضمن العينة المعتمدة في المرحلة التجريبية، لاسيما المدارس الفرعية.

الجدول 3. توزيع «المدارس الرائدة» ومجموع المدارس الابتدائية العمومية حسب الوسط

الوسط	مجموع «المدارس الرائدة»	مجموع المدارس الابتدائية العمومية	توزيع المدارس حسب الوسط	
			النسبة من «المدارس الرائدة»	النسبة من مجموع المدارس العمومية
حضري	375	3 197	60%	38%
قروي	251	5 165	40%	62%
وطني	**626**	**8 362**	**100%**	**100%**

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

تم تخصيص هذا الفصل لتحليل مدى التطابق العام بين أداء هذه المؤسسات التعليمية ومتطلبات المشروع، وذلك من خلال مقارنة عرضانية بين المحاور الثلاثة الأساسية: «المؤسسة»، «الأستاذ(ة)»، و«التلميذ(ة)». وبينما يُفصّل الفصل الموالي نتائج كل محور على حدة، يوفر هذا الفصل نظرة شمولية تُبرز مكامن القوة ومجالات التحسين، إلى جانب توضيح المساهمة النسبية لكل محور في الأداء العام للمشروع.

ولتحقيق هذا الهدف، تم احتساب مؤشر الأداء العام وفق المنهجية التي تم عرضها في الفصل السابق. وكلما اقترب هذا المؤشر من 100، دلّ ذلك على درجة عالية من الالتزام من طرف المؤسسات التعليمية بمتطلبات المشروع، مما يعكس مدى توافق وتطابق أدائها مع مقاييس الجودة والمعايير التربوية المعتمدة.

وبعد تقديم نتائج تحليل هذا المؤشر على المستوى الوطني، يتم الانتقال إلى المقارنة بين الوسطين الحضري والقروي، بغية رصد مكامن القوة ومواطن الخلل، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل وسط. ثم تُعرض بعد ذلك قراءة جهوية لمؤشر الأداء العام حسب المحاور والوسطين الحضري والقروي، لتوفير رؤية أكثر دقة لأداء «المدارس الرائدة» على المستوى الجهوي. وفي النهاية، تُقدّم خريطة إقليمية لمؤشر الأداء العام لهذه المدارس، تُظهر الفوارق المسجلة في الأداء عبر مختلف الأقاليم، وتُساهم في فهم أعمق للنتائج المحصل عليها.

1. الأداء العام لـ«المدارس الرائدة»

تشير نتائج مؤشر الأداء العام إلى درجة عالية من التطابق العام بين أداء «المدارس الرائدة» المشاركة في المرحلة التجريبية ومتطلبات المشروع. فقد بلغ متوسط

النقاط 100/79، وهو ما يُشير إلى تطابق مُرضٍ بشكل عام بين أهداف المشروع وما تم رصده ميدانياً. ومع ذلك، وبما أن الأمر يتعلق أساسا بالتطابق مع ممارسات ممعيرة، فإن الفجوة البالغة 21 نقطة مقارنة بالقيمة القصوى (100 نقطة)، توحي بوجود إمكانية غير مُستغلة بعد، وهامش دال للتطور.

الجدول 4. المؤشر العام حسب الوسط وتوزيع المؤسسات حسب فئات الأداء

الوسط	مجموع «المدارس الرائدة»	مؤشر الأداء العام	توزيع «المدارس الرائدة» حسب قيمة المؤشر		
			أقل من 75 نقطة	بين 75 و85 نقطة	أكثر من 85 نقطة
حضري	375	80	23%	50%	27%
قروي	251	78	35%	52%	13%
وطني	626	79	28%	51%	21%

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

كما يُسجَّل فرق مهم بين المؤسسة الأعلى أداءً (97 نقطة) والمؤسسة الأقل أداءً (55 نقطة)، بفارق يبلغ 42 نقطة، مما يُشير إلى تركز ملحوظ للمؤشر: حيث إن ما يقارب نصف المؤسسات (51%) تقع ضمن نطاق يتراوح بين 75 و85 نقطة، أي في هامش ضيق لا يتعدى 10 نقاط.

ويُبرز هذا المعطى هيمنة مستويات الأداء المتوسطة، ويُظهر نوعاً من الانسجام النسبي في مدى التطابق مع النموذج المعتمد. غير أن هذا لا يمنع وجود تفاوت ملحوظ بين المؤسسات الأعلى أداءً وتلك التي تواجه صعوبات. ففي حين أن 133 مؤسسة (21%) حصلت على مؤشر يفوق 85 نقطة، سجّلت 18 مؤسسة (3%) مؤشراً يقل عن 65 نقطة.

تكشف قراءة المعدلات حسب الوسط أن 52% من أصل 251 مدرسة رائدة في الوسط القروي، و50% من أصل 375 مدرسة رائدة في الوسط الحضري، تقع في النطاق الذي يتراوح بين 75 و85 نقطة. ويبرز هذا الاتجاه وجود تقارب في الممارسات وديناميات مشتركة نسبياً بين الوسطين، إذ تسجّل قرابة نصف المؤسسات أداءً متقارباً ضمن هذا النطاق. ويظل متوسط المعدلات حسب الوسط متقاربا بدوره، حيث بلغ 80 نقطة بالنسبة للمدارس في الوسط الحضري، مقابل 78 نقطة للمدارس في الوسط القروي.

غير أن الفوارق تصبح أكثر وضوحاً عند النظر إلى الأطراف الدنيا والعليا من توزيع المؤشر الإجمالي، أي فيما يخص المؤسسات التي حصلت على أقل من 75 نقطة، وتلك التي تجاوزت 85 نقطة. فإذا كانت نسبة المؤسسات التي سجلت أقل من 75 نقطة تمثل 28% من مجموع «المدارس الرائدة»، فإن هذه النسبة ترتفع في الوسط القروي إلى 35%، مقابل 23% فقط في الوسط الحضري. في المقابل، بلغت نسبة المؤسسات التي تجاوزت عتبة 85 نقطة، 21% من مجموع «المدارس الرائدة»، وهي نسبة ترتفع في الوسط الحضري إلى 27%، وتنخفض في الوسط القروي إلى 13%. وتوضح هذه المعطيات وجود فوارق مرتبطة بالوسط، لكنها تظل أقل حدة ضمن الشريحة المتوسطة من المؤشر (بين 75 و85 نقطة)، التي تسجّل فيها المؤسسات أداءً أكثر تجانساً.

كما يُظهر التوزيع أن من بين 133 من «المدارس الرائدة» التي تمكنت من تخطي عتبة 85 نقطة، هناك 100 مؤسسة في الوسط الحضري، أي ما يمثل 75%، مقابل 33 مؤسسة فقط من الوسط القروي، أي 25%. أما فيما يتعلق بالمؤسسات التي سجلت أقل من 75 نقطة، فنجد أن نصفها (87 مدرسة) ينتمي إلى الوسط القروي.

ويجب قراءة هذه النتائج في ضوء تركيبة العينة المشاركة في المرحلة التجريبية من مشروع «المدارس الرائدة»، وذلك بمقارنتها مع مجموع المؤسسات الابتدائية العمومية[1]. فالمؤسسات التي تم انتقاؤها ضمن هذه المرحلة لا تعكس بشكل كامل تنوع النسيج المدرسي الابتدائي العمومي. فرغم أن التوزيع الجهوي لهذه المدارس يوازي نسبياً توزيع المدارس العمومية من حيث الوسط، إلا أن المدارس الحضرية تبدو ممثلة بشكل أكبر من حصتها الواقعية (60% ضمن «المدارس الرائدة» مقابل 38% في التعليم العمومي)، في حين أن المدارس القروية تبدو ممثلة بشكل أقل (40% مقابل 62%). ويُعزى هذا الخلل النسبي في التمثيلية حسب الوسط إلى اعتماد مبدأ التطوع كمعيار رئيسي في المشاركة في هذه المرحلة التجريبية. ورغم كون هذا المبدأ يعتبر عاملاً محفزاً للنجاح، إلا أنه يفسّر جزئياً الفوارق المرصودة، خاصة المرتبطة بالوسط ومتوسط حجم الأقسام الدراسية.

1. من الجدير بالذكر أن المؤسسات المشاركة في مشروع «المدارس الرائدة» هي حصراً مؤسسات عمومية.

من جهة أخرى، تجدر الإشارة إلى أن «المدارس الرائدة» لم تمثل خلال هذه المرحلة سوى 7% من مجموع المدارس الابتدائية العمومية. وتختلف هذه النسبة حسب الوسط، حيث تصل إلى 12% من المدارس العمومية في الوسط الحضري، مقابل 5% فقط من المدارس العمومية في الوسط القروي.

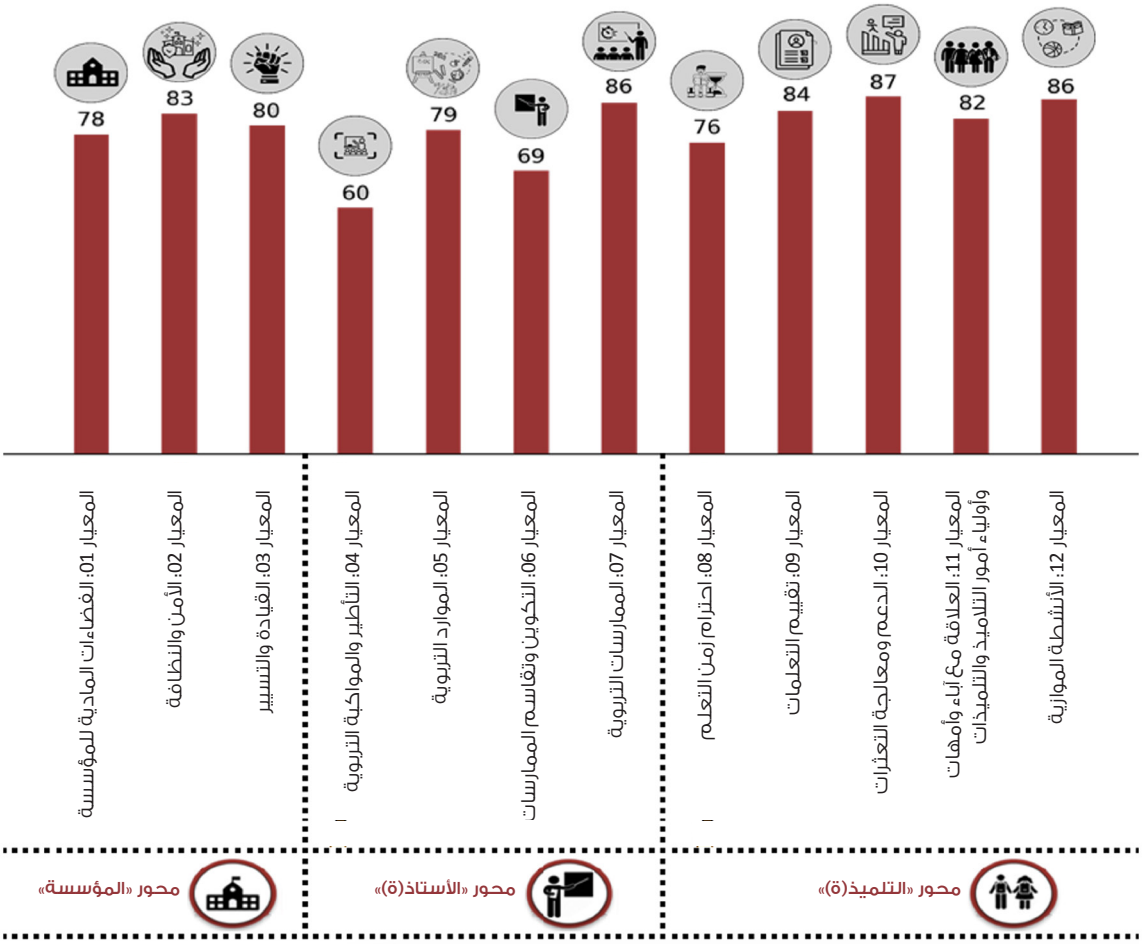
2. رافعات نجاح المحاور الكبرى لمشروع «المدارس الرائدة»

بعد تقديم تحليل مفصل لمؤشر الأداء العام للمؤسسات حسب الوسط، ووضعه في سياق خصائص هذه المؤسسات مقارنة بالمؤسسات العمومية على المستوى الوطني، يصبح من الضروري تقييم أداء المشروع من خلال محاوره الكبرى المُهَيْكِلة، والأبعاد التي تتفرع عنها. وتُتيح هذه المقاربة تعميق دقة التحليل ، مع رصد مواطن الخلل واستخلاص الروافع الكفيلة بتحسين النتائج المنشودة.

في الواقع، يمثل كل محور من محاور المشروع مكوناً أساسياً في بنيته، ويُسهم كل بُعد من أبعاده في أدائه العام. ورغم أن الفصل المقبل سيتناول هذه الأبعاد بشكل مفصل، فإن تحليلها المشترك في هذا القسم سيُمكّن من بلورة نظرة شمولية حول النجاحات والتحديات التي تواجه المشروع، كما سيُمكّنُ من تحديد العوامل التي تستدعي الدعم والتثمين، وتلك التي تتطلب المعالجة، مع مراعاة خصوصيات السياق المرتبطة بكل وسط تعليمي.

ومن بين المحاور الثلاثة، يتصدر محور «التلميذ(ة)» الأداء على الصعيد الوطني، بمعدل بلغ 83 نقطة. يليه محور «المؤسسة» بمعدل 80 نقطة، ثم محور «الأستاذ(ة)» الذي حصل على معدل 73 نقطة. ويُفصل الرسم البياني أدناه تنقيط مختلف الأبعاد المرتبطة بكل محور من هذه المحاور الثلاثة.

الرسم البياني *1*. نتائج أبعاد المحاور الثلاثة لمشروع «المدارس الرائدة» خلال المرحلة التجريبية



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

تكشف قراءة النتائج حسب الوسطين التعليميين الحضري والقروي عن وجود بعض الفوارق، وإن كانت طفيفة. فعلى مستوى محور «المؤسسة»، سجل الوسط الحضري 82نقطة، مقابل 79نقطة في الوسط القروي. أما بالنسبة لمحور «الأستاذ(ة)»، فقد بلغ المعدل 75نقطة في الوسط الحضري، مقابل 71نقطة في الوسط القروي.

في المقابل، سجّل محور «التلميذ(ة)» نفس المعدل في كلا الوسطين، أي 83نقطة، مما قد يشير إلى وجود توازن نسبي بين المعايير المكونة لهذا المحور، أو إلى تجانس في المجهودات المبذولة لفائدة التلميذات والتلاميذ بغض النظر عن وسطهم الجغرافي.

وعلى مستوى محور «المؤسسة»، ورغم أن معيار «الأمن والنظافة» حقق أعلى نقطة (83نقطة)، إلا أن بعض الإشكالات لا تزال قائمة، لا سيما تلك المرتبطة بالمرافق الصحية، وخصوصاً المراحيض، حيث تكشف النتائج عن ضرورة تقوية الجهود فيما يتعلق بالنظافة والصيانة المنتظمة. وسيتناول الفصل الموالي هذا الجانب بمزيد من التفصيل. ورغم هذه التحديات، فإن باقي المرافق تُظهر مستوىً مرضياً من النظافة العامة، وهو ما ساهم بشكل كبير في تحقيق معيار «الأمن والنظافة» لأعلى أداء ضمن معايير هذا المحور.

أما فيما يتعلق بتطابق الممارسات التربوية مع المعايير المحددة في محور «الأستاذ(ة)»، فقد أظهرت نتائج معيار «الممارسات التربوية» أعلى معدل (86نقطة)، مما يعكس تطبيقاً ناجعاً للمقاربات التربوية المعتمدة من طرف الأستاذات والأساتذة، خاصة مقاربة «التعليم الصريح»، بغض النظر عن النتائج المحققة. وتقوم هذه المقاربة على ضرورة تأكد الأستاذات والأساتذة من تمكن التلاميذ من مضامين كل حصة قبل الانتقال إلى الحصة التالية. وفي حال وجود تعثرات يتم تشجيع الأستاذات والأساتذة، عند الحاجة، على الرجوع إلى المفاهيم التي لم تكتسب لمعالجة الأمر، بما يضمن الترسيخ المستدام للتعلمات وتفادي ظهور وتراكم تعثرات جديدة.

وفيما يخص محور «التلميذ(ة)»، فقد بلغ معدل بُعد «الدعم وتدبير التعثرات الدراسية» 87نقطة، وهو ما يدل على وجود آليات مواكبة مناسبة تستجيب للحاجيات الفردية لكل متعلم داخل هذه المدارس. كما يعكس هذا الأداء تتبعاً حقيقياً لمستويات التعلم في منظومة «مسار»، وتوظيفاً لهذه المعطيات في توجيه الاستراتيجيات التربوية وعمليات تحسين جودة التعلمات.

ويعكس هذا المُعطى مدى توفر المواكبة التربوية الملائمة التي تستجيب للحاجيات الخاصة بكل متعلم(ة) داخل هذه المؤسسات. وتُتيح هذه المقاربة ضمان استمرارية تقدم التلاميذ والتلميذات، ليس فقط فيما يتعلق بمساراتهم الدراسية، بل أيضا ارتباطا بتتبع مستويات تعلمهم عبر منظومة «مسار»، مع توفير معطيات دقيقة تُساهم في تحسين الاستراتيجيات التربوية، وتوجيه التدخلات التربوية بشكل أكثر نجاعة نحو الرفع من الأداءات التعليمية.

3. التوزيع الجهوي للمعدلات

رغم أن التوزيع حسب الوسط ونوع المؤسسة يظهر اختلافاً ملحوظاً بين «المدارس الرائدة» وباقي المدارس الابتدائية العمومية، فإن التوزيع الجهوي، بالمقابل، يُظهر نوعًا من التوازن النسبي. فباستثناء جهات الرباط-سلا-القنيطرة، مراكش-آسفي، والجهات الجنوبية الثلاث، فإن باقي الجهات تسجل نسب تمثيلية متقاربة نسبياً ضمن عينة المدارس المشاركة في المشروع. ويُجسد هذا التوزيع الجهوي المتوازن انخراطاً فعلياً لمجموع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين في تنزيل المشروع على المستوى الترابي.

الجدول 5. الفوارق في تمثيلية «المدارس الرائدة» مقارنة مع مجموع المدارس الابتدائية العمومية حسب الجهة (بالنسب المئوية)

الجهة	عدد «المدارس الرائدة»	نسبة «المدارس الرائدة»	النسبة من المدارس العمومية
طنجة-تطوان-الحسيمة	79	13%	11%
الشرق	54	9%	8%
فاس-مكناس	56	9%	12%
الرباط-سلا-القنيطرة	104	17%	10%
بني ملال-خنيفرة	41	7%	8%
الدار البيضاء-سطات	88	14%	14%
مراكش-آسفي	62	10%	14%
درعة-تافيلالت	38	6%	7%
سوس-ماسة	53	8%	11%
كلميم-واد نون	22	4%	2%
العيون-الساقية الحمراء	15	2%	1%
الداخلة-وادي الذهب	14	2%	0.3%
المجموع	**626**	**100%**	**100%**

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

بلغ عدد «المدارس الرائدة» المشاركة في المرحلة التجريبية بجهة الرباط-سلا-القنيطرة 104 من أصل 626 مدرسة، وهي نسبة تفوق بكثير تمثيلية هذه الجهة ضمن مجموع المدارس الابتدائية العمومية، والتي لا تتعدى العُشر. في المقابل، تسجل جهة مراكش-آسفي تمثيلية أقل من المتوقع، إذ لا تتجاوز نسبة مشاركتها عتبة العُشر، بينما كان من المفترض أن تُمثل واحدا من سبعة.

أما الجهات الجنوبية الثلاث، فرغم أن الفارق في نسب تمثيليتها داخل المشروع مقارنة مع تمثيليتها العامة في المنظومة التعليمية لا يتجاوز 2%، إلا أنها تُعتبر في الواقع مُمثلة بشكل قوي، حيث إن قرابة نصف مدارس جهة الداخلة-وادي الذهب قد انخرطت وشاركت في المشروع، مقارنة بجهة مراكش-آسفي التي لم تتجاوز نسبة مشاركتها 5%. كما شاركت 18% من مدارس جهة العيون-الساقية الحمراء، و12% من مدارس جهة كلميم-واد نون، وهو ما يُبرز انخراطاً قوياً للجهات الجنوبية يفوق بكثير وزنها الديمغرافي ضمن منظومة التعليم الابتدائي العمومي.

الجدول 6. المؤشر الإجمالي للمدارس الرائدة حسب الجهة والوسط

الجهة	المعدل العام	الوسط الحضري	الوسط القروي
طنجة-تطوان-الحسيمة	79	80	79
الشرق	86	86	87
فاس-مكناس	80	80	80
الرباط-سلا-القنيطرة	81	81	80
بني ملال-خنيفرة	75	76	74
الدار البيضاء-سطات	80	82	75
مراكش-آسفي	77	77	77
درعة-تافيلالت	73	75	72
سوس-ماسة	77	77	77
كلميم-واد نون	84	85	82
العيون-الساقية الحمراء	75	75	80
الداخلة-وادي الذهب	69	68	70
المجموع	**79**	**80**	**78**

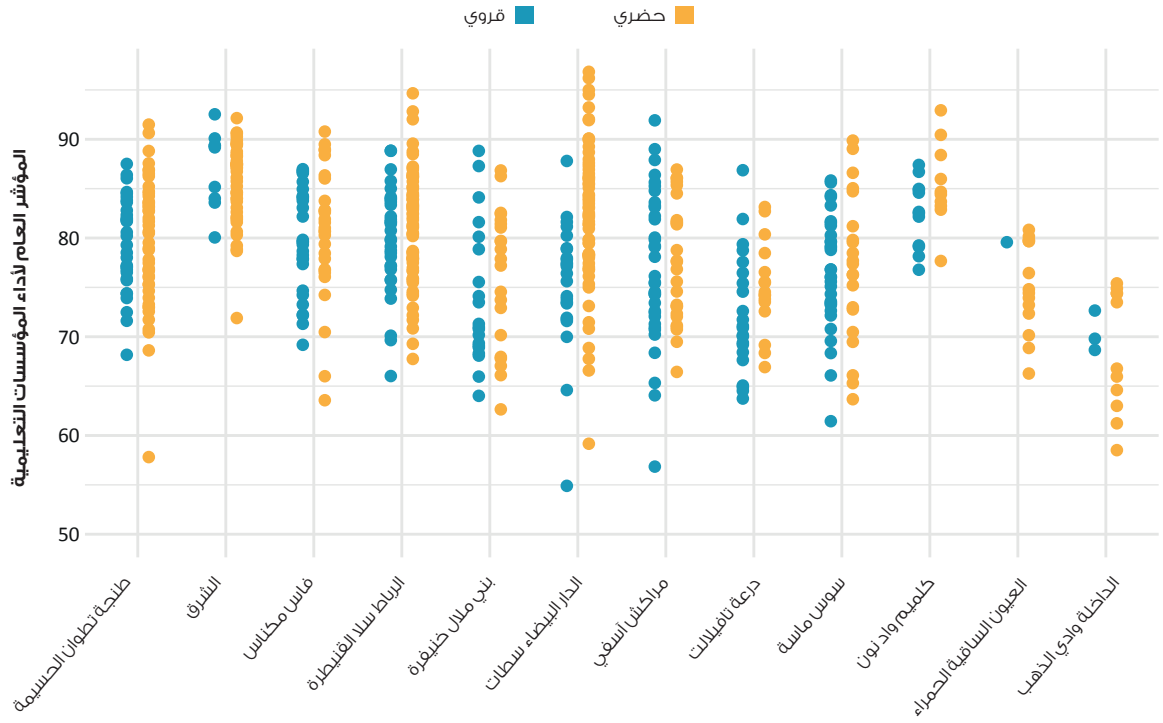
المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

4. الفوارق بين الجهات وداخلها

تكشف النتائج الجهوية وجود فوارق مهمة بين الجهات، حيث يتراوح المؤشر الإجمالي بين 69 و86 نقطة، أي بفارق يصل إلى 17 نقطة. فعلى سبيل المثال، تسجل جهة الداخلة-وادي الذهب أدنى معدل بـ69 نقطة، بينما تحقق جهة الشرق أعلى معدل بـ86 نقطة.

ويدل هذا الفارق أيضا على إمكانية رصد فوارق داخل الجهات نفسها، لاسيما في الجهات التي تعرف المناطق القروية فيها تحديات خاصة.

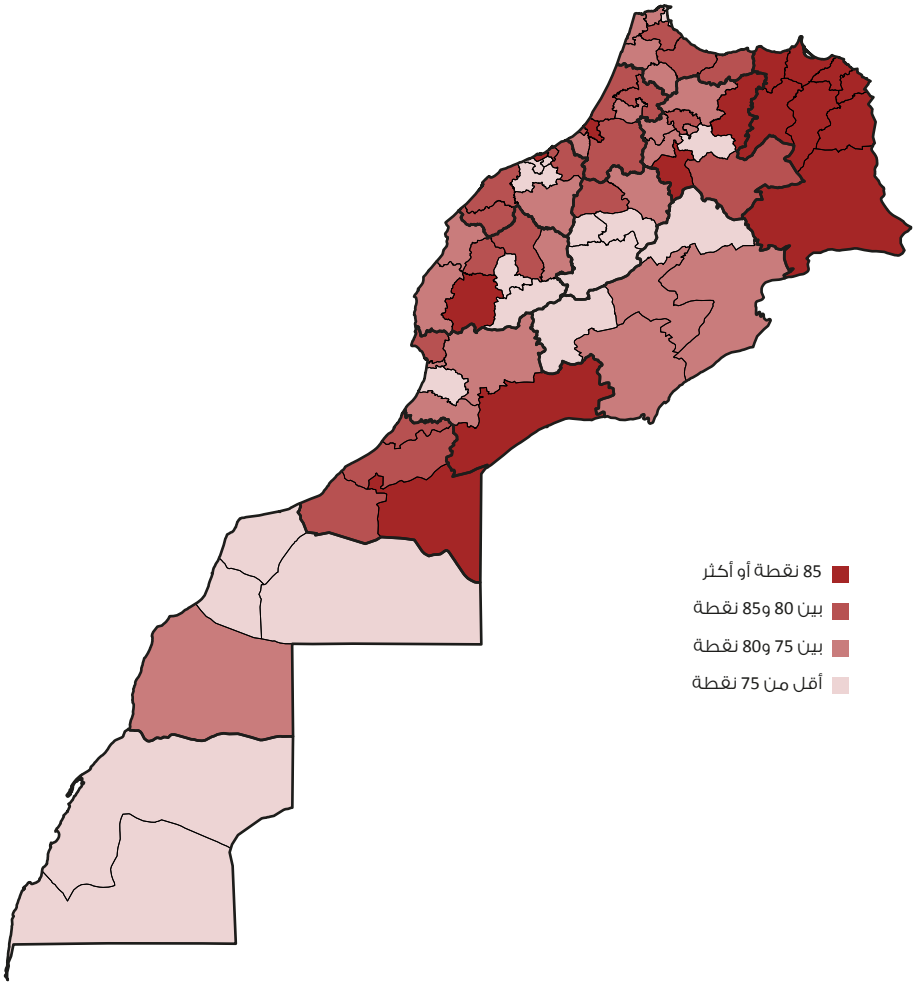
الرسم البياني 2. الفوارق في مؤشر الأداء العام للمدارس الرائدة حسب الوسط



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

كما يبين الرسم البياني رقم 2، فإن الفوارق داخل الجهات واضحة. فعلى سبيل المثال، يوجد كل من المدرسة الأعلى أداءً والمدرسة الأقل أداءً ضمن قائمة «المدارس الرائدة» الـ626 على مستوى جهة الدار البيضاء-سطات. وتُبرز هذه النتائج ليس فقط الفوارق بين الجهات، بل أيضًا اتساعها داخل كل جهة، مما يدل على وجود فوارق مهمة بين المدارس داخل الجهة الواحدة.

الخريطة *1*. الفوارق الإقليمية في المؤشر الإجمالي «للمدارس الرائدة»



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

كما توضح الخريطة رقم 1، هناك فوارق واضحة في النتائج بين أقاليم المملكة. فمديريات بن مسيك، وأنفا، وعين الشق، والحَيّ الحسني- الواقعة كلها في الدار البيضاء-تسجل أعلى المعدلات، بـ95، 91، 90 و88 نقطة على التوالي. وتدل هذه النتائج على تمركز الأداء العالي في بعض المناطق الحضرية الكبرى. تليها أقاليم الدريوش، تازة، جرادة، جرسيف، وأسا-الزاك، التي تحصل على 87 نقطة، ثم وجدة-أنكاد، الناظور وطاطا بـ86 نقطة.

وتختلف التفاوتات الإقليمية من جهة إلى أخرى. ففي جهتي الشرق والداخلة-وادي الذهب، تكون التفاوتات بين الأقاليم ضعيفة نسبياً، مما يدل على نوع من التجانس في الأداءات. فجميع أقاليم جهة الشرق الثمانية تتراوح نتائجها بين 85 و87 نقطة، أما إقليما الداخلة ووادي الذهب فيسجلان معدلين متقاربين جداً، 69 و70 نقطة على التوالي، مما يعكس تجانساً واضحاً داخل هذه الجهة.

الفصل الثالث.
مدى التطابق مع أهداف نموذج «المدارس الرائدة» حسب كل محور

1. المحور الأول: «المؤسسة»

يتناول هذا القسم المحور الخاص بـ«المؤسسة» ضمن مشروع «المدارس الرائدة»، من خلال تحليل النتائج المحصل عليها على المستويين الوطني والجهوي، وحسب الوسط. كما يرصد واقع التدبير المدرسي بهذه المؤسسات، بالاستناد إلى ثلاثة معايير رئيسية: حالة الفضاءات المادية والبنيات التحتية، أمن ونظافة المرافق، القيادة والتسيير الإداري.

ويهدف هذا التحليل إلى تسليط الضوء على الواقع الميداني لهذه المؤسسات، وتحليل التحديات والفرص المرتبطة بتدبيرها وظروفها المادية، وتقييم الجهود المبذولة لضمان بيئة مدرسية ذات جودة لفائدة كافة التلميذات والتلاميذ والأطر التربوية العاملة ضمن مشروع «المدارس الرائدة».

1.1. البعد 1 «الفضاءات المادية»

لا تقتصر الفضاءات المادية بالمؤسسات التعليمية على مجرد إطار مادي، بل تشكل جزءاً جوهرياً من الحياة اليومية للتلاميذ والتلميذات والأطر التربوية، حيث تؤثر بشكل مباشر في تجربة التعلم وجودة الحياة المدرسية. وتشمل هذه الفضاءات مختلف: البنيات، والتجهيزات، والمرافق التي تحدد الشروط المادية للعملية التعليمية. ويقترح هذا القسم تحليلاً لوضعية هذه الفضاءات على المستوى الوطني، مع إبراز الفوارق حسب الوسط، ثم على المستوى الجهوي.

1.1.1 الفضاءات المادية للمؤسسات التعليمية على المستوى الوطني وحسب الوسط

يكشف تحليل الفضاءات المادية للمؤسسات التعليمية على المستوى الوطني عن معدل إجمالي يبلغ 78 نقطة، وهو ما يعكس وضعاً مُرضياً لحالة البنيات والتجهيزات في «المدارس الرائدة». وتسجل المدارس الحضرية 81 نقطة، في حين تسجل المدارس القروية 74 نقطة، مما يشير إلى وجود فوارق معتدلة بين الوسطين الحضري والقروي. ويستعرض هذا القسم مختلف الأبعاد الفرعية المرتبطة بالفضاءات المادية، مبرزاً مكامن القوة ومحددا محاور التحسين الممكنة.

• البنايات والبنيات التحتية

تُعد جودة البنايات والبنيات التحتية عاملاً حاسماً لضمان سلامة التلاميذ والتلميذات وراحتهم داخل المؤسسات التعليمية. وتشير المعطيات إلى أن المعدل الوطني لجودة البنايات بلغ 72 نقطة، مع تسجيل المؤسسات التعليمية في الوسط الحضري لمعدل أعلى قليلاً (74 نقطة) مقارنة بالمؤسسات في الوسط القروي (69 نقطة). أما بالنسبة لبعض المكونات الأساسية للبنية التحتية، مثل الأبواب والنوافذ، فقد سجلت المؤسسات على المستوى الوطني معدلًا مرتفعًا وصل إلى 93 نقطة، مما يعكس مجهوداً واضحاً للحفاظ على حد أدنى موحد من المعايير في هذه الجوانب الأساسية.

فيما يخص الصباغة وطلاء المؤسسة، تُظهر المعطيات وضعًا متقاربًا بوجه عام، حيث بلغ المعدل الوطني 83 نقطة، مع فوارق طفيفة بين الوسطين الحضري (84 نقطة) والقروي (82 نقطة). غير أن تحليل المعطيات المرتبطة بالجداريات التربوية، باعتبارها أدوات بيداغوجية بصرية، يكشف عن معدل وطني أقل لا يتجاوز 64 نقطة، مع فارق طفيف، لا يتعدى نقطة واحدة بين الوسطين، لصالح المدارس في الوسط الحضري. ويعكس هذا المعدل محدودية استخدام الجداريات التربوية، خاصة تلك الموجودة على الجدران الخارجية للمؤسسات؛ إذ لا تتوفر سوى 43,8% من المدارس على جداريات خارجية، مقابل 83,4% تتوفر على جداريات داخلية.

• التجهيزات المكتبية والأثاث المدرسي

تُظهر نتائج تقييم تجهيز المؤسسات التعليمية من حيث الأثاث والوسائل اللازمة للأطر التربوية والتلاميذ والتلميذات نسباً متقاربة بين الوسطين الحضري والقروي. إذ تسجل المدارس في الوسط الحضري معدلًا قدره 89 نقطة، مقابل 87 نقطة في مدارس الوسط القروي، فيما يبلغ المعدل الوطني 88 نقطة. وتعكس هذه الأرقام الجهود المبذولة لتجهيز المؤسسات المدرسية بالعتاد اللازم في كلا الوسطين الحضري والقروي.

• الخدمات الصحية والولوج إلى الماء الصالح للشرب

يكشف تحليل وضعية الخدمات الصحية والولوج إلى الماء الصالح للشرب داخل «المدارس الرائدة» عن وجود فوارق واضحة بين الوسطين الحضري والقروي. فيما يتعلق بمدى استفادة التلميذات والتلاميذ من الماء الصالح للشرب، الذي يُعد عنصرًا أساسيًا في الوقاية الصحية والنظافة، تسجل المدارس الحضرية 94 نقطة مقابل 77 نقطة في المدارس القروية، وهو ما يحدد المعدل الوطني في 87 نقطة.

وتؤكد وضعية المرافق الصحية نفس منحى الفوارق، إذ على الرغم من كون الشروط تظل غير كافية في الوسطين الحضري والقروي، فإن المدارس الحضرية تسجل معدلًا أعلى (74 نقطة) مقارنة بنظيراتها القروية (59 نقطة)، ليبلغ المعدل الوطني 68 نقطة. وتشير المعطيات إلى أن نسبة مهمة من المؤسسات لا تتوفر على مراحيض مخصصة لجميع الفئات: حيث إن 21,4% من المؤسسات لا تتوفر على مراحيض مخصصة للأستاذات، و22,2% تفتقر لمراحيض خاصة بالأساتذة، بينما لا تتوفر 9 مؤسسات على مراحيض صالحة للاستعمال لفائدة التلميذات و16 مؤسسة لفائدة التلاميذ.

بالإضافة إلى ذلك، تُظهر المعطيات أن عدداً مهماً من المؤسسات لا يتوفر سوى على مرحاضين إلى أربعة مراحيض، مخصصة لجميع التلاميذ والتلميذات من كلا الجنسين، مما يصعّب من عملية الولوج إليها، خاصة خلال فترات الاستراحة. ففي حوالي 21,8% من المؤسسات، يتجاوز عدد التلاميذ لكل مرحاض 50 تلميذاً(ة)، ويصل هذا المعدل في بعض الحالات القصوى إلى أكثر من 100 بل وحتى 150 تلميذاً(ة) للمرحاض الواحد، كما هو الحال في 39 مؤسسة و25 مؤسسة على التوالي. وتؤدي هذه الوضعية إلى اختلال في شروط النظافة، مما يؤثر سلباً على جودة الفضاءات المادية المدرسية وشروط التعلم داخل المؤسسات.

رغم أن توفر المرافق الصحية يُسجَّل بنسب أعلى في الوسط الحضري، إلا أن مستوى النظافة يظل مقلقاً على الصعيد الوطني، حيث لا يتعدى المعدل الإجمالي 59 نقطة، ويتوزع بشكل متساوٍ بين الوسطين الحضري والقروي.

فقط 38,5% من المؤسسات التعليمية تتوفر على مراحيض نظيفة بشكل تام، بينما تعاني غالبية المؤسسات من نقص في وسائل النظافة الأساسية: 65% لا تتوفر على الصابون، و80,8% تفتقر إلى الورق الصحي. كما أن غياب سلال النفايات داخل المراحيض، والذي سُجل في 69,8% من المؤسسات، يعكس ضعفاً واضحاً في تدبير النظافة ويُفاقم من مخاطر التلوث داخل الفضاءات الصحية.

أما بخصوص الحالة المادية للمرافق الصحية، فتشير المعطيات إلى أن نصف المؤسسات فقط (50,5%) يتوفر على أبواب مراحيض صالحة، في حين تُواجه نسبة هامة (44,7%) إشكالات على هذا المستوى، وتصل نسبة المؤسسات التي تفتقر كلياً إلى أبواب داخل مراحيضها إلى 4,8%. كما أن مشاكل السباكة تُسجَّل بشكل متكرر، حيث تؤثر على 27,2% من المؤسسات فيما يتعلق بالصنابير، و16,5% فيما يخص قنوات الصرف الصحي.

• التجهيزات المرتبطة بالظروف المناخية

تُعدّ الراحة الحرارية، التي توفرها أنظمة التدفئة أو التهوية أو التبريد، عنصراً أساسياً في تحسين ظروف التمدرس وجودة الحياة المدرسية، سواء بالنسبة للتلاميذ والتلميذات أو الأطر التربوية، خصوصاً في المناطق التي تعرف تقلبات مناخية حادة. وتُظهر المعطيات المجمّعة تفاوتاً واضحاً بين الوسطين الحضري والقروي؛ إذ تسجّل المؤسسات التعليمية بالوسط الحضري معدل أداء يصل إلى 82 نقطة، متجاوزاً بذلك المتوسط الوطني البالغ 79 نقطة، في حين لا يتعدى هذا المعدل 74 نقطة في الوسط القروي. ولا يُعزى هذا التفاوت فقط إلى ضعف التجهيزات، بل يعكس أيضاً تباين الحاجيات حسب الخصوصيات المناخية للمجالات الترابية. فبعض المناطق التي تتمتع بمناخ معتدل قد لا تُعد التدفئة أو التبريد فيها أولوية ملحة، ما يفسّر محدودية الاعتماد على هذه التجهيزات.

وهكذا، فيما يتعلق بأنظمة التدفئة، لا تتوفر سوى 7,8% من المؤسسات التعليمية على تجهيزات خاصة بها، غير أن أغلب هذه المؤسسات (67,3%) تؤكد أن هذه الأنظمة تعمل بصفة جيدة في جميع الأقسام الدراسية. وبالنسبة لـ92,2% من المؤسسات التي لا تتوفر على نظام تدفئة، فإن 90,1% منها تعتبر غيابه غير مؤثر، في حين ترى 9,9% فقط أن التدفئة ضرورة ملحة. أما فيما يخص أنظمة التهوية أو التبريد، فلا تتجاوز نسبة المؤسسات المجهزة بها 3,7%، منها 56,5% تشير إلى أن هذه الأنظمة تشتغل في جميع الأقسام. ومن جهة أخرى، ترى 60,4% من المؤسسات غير المجهزة بهذه الأنظمة أنها ليست ذات أولوية في وضعيتها الحالية،

بينما تُعبّر 39,6% عن حاجتها إليها. إن هذه النتائج المستنتجة تُظهر أن مسألة غياب التجهيزات الحرارية لا تعكس دائماً خصاصاً بنيوياً، بل ترتبط أحياناً بخيارات محلية مدروسة لترشيد الاستثمار وترتيب الأولويات، بناءً على طبيعة المناخ المحلي وظروف كل مؤسسة على حدة.

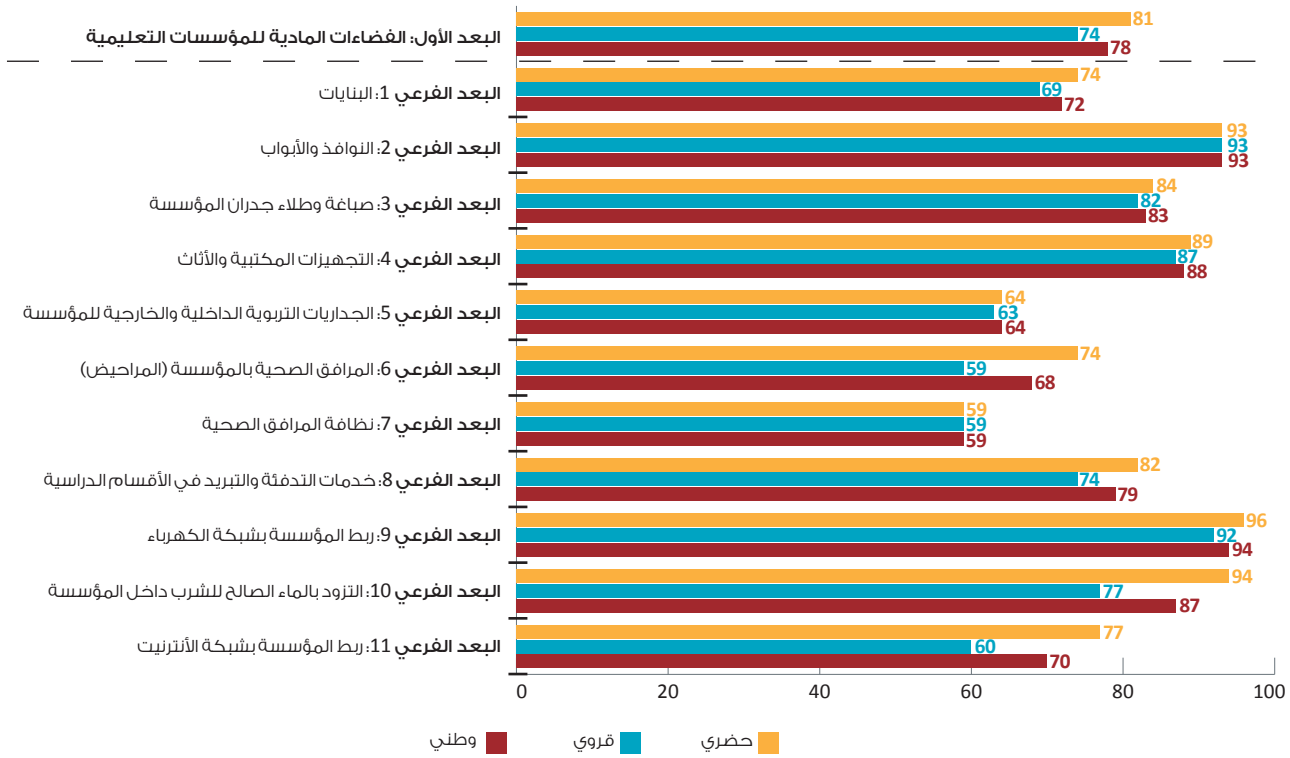
• الولوج إلى شبكتي الكهرباء والأنترنت

فيما يخص الربط بشبكة الكهرباء، تسجل المدارس الحضرية معدلًا مرتفعاً يبلغ 96 نقطة، مقابل 92 نقطة بالنسبة للمدارس القروية، في حين يبلغ المعدل الوطني 94 نقطة، مما يعكس تغطية شبه كاملة، مع بقاء هامش محدود (6 نقاط) يستدعي الانتباه .

أما الولوج إلى شبكة الأنترنت، فلا يزال دون المستوى المطلوب، إذ تسجل المؤسسات في الوسط الحضري 77 نقطة مقابل 60 نقطة بالنسبة للمؤسسات المتواجدة في الوسط القروي، في حين يبلغ المعدل الوطني 70 نقطة. ويكشف هذا الفارق، الذي يصل إلى 17 نقطة، تفاوتاً واضحاً، ويُظهر أن تعميم الربط بالكهرباء لم يواكبه تعميم مماثل في الربط بالأنترنت، مما يشكل فجوة تبلغ 40 نقطة لا بد من معالجتها.

علاوة على ذلك، حتى في المؤسسات التي تتوفر على ربط بالأنترنت، فإن جودة هذا الربط تبقى متباينة: حيث تعتبر 36,6% من المؤسسات أن جودة الربط مقبولة، بينما تصفها 26,3% من المؤسسات بأنها ضعيفة. في المقابل، ترى فقط 17,7% من المؤسسات أن جودة الربط بالأنترنيت ممتازة، فيما ترى 19,4% منها أنها جيدة.

الرسم البياني 3. الفضاءات المادية: المعدلات حسب الأبعاد الفرعية على الصعيد الوطني وحسب الوسط

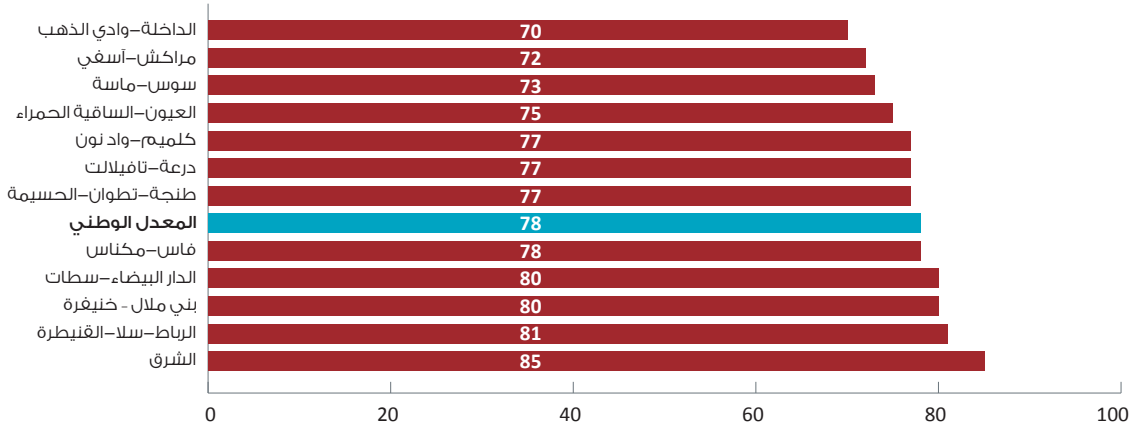


المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

2.1.1 الفضاءات المادية للمؤسسات التعليمية حسب الجهات

يكشف تحليل الفضاءات المادية بالمؤسسات التعليمية في المغرب عن وجود فوارق لا تقتصر فقط على الوسط (حضري/قروي)، بل تشمل أيضاً الفوارق بين الجهات. كما يوضح الرسم البياني التالي ، تتصدر جهة الشرق التصنيف بمعدل بلغ 85 نقطة، مما يعكس ظروفاً مادية ملائمة يُحتمل أن تكون نتيجة عن استثمار واضح في صيانة وتجهيز المؤسسات. في المقابل، تسجل جهة الداخلة-وادي الذهب أدنى معدل بواقع 70 نقطة. أما باقي الجهات فتتوزع معدلاتها بين هذين الحدّين، مع تقارب نسبي في الأداء.

الرسم البياني 4. الفضاءات المادية: المعدلات حسب الجهة



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

ويُظهر التحليل المفصل للأبعاد الفرعية المرتبطة بالفضاءات المادية للمؤسسات التعليمية، فوارق جهوية واضحة. ففيما يخص الحالة العامة للبنايات، تسجّل جهات الشرق (83 نقطة)، والرباط-سلا-القنيطرة (79 نقطة)، وكلميم-واد نون (76 نقطة) وسوس-ماسة (76 نقطة) نتائج مرتفعة نسبيًا، في حين لا يتجاوز المعدّل 60 نقطة بجهتي مراكش-آسفي والداخلة-وادي الذهب.

أما جودة النوافذ والأبواب، فتعرف بدورها معدلات عالية بشكل عام، حيث تم تسجيل أقصى المعدلات (97 نقطة) في كل من جهات الشرق، وفاس-مكناس، والرباط-سلا-القنيطرة، بينما سُجّل أدنى معدل (86 نقطة) في جهتي طنجة-تطوان-الحسيمة وسوس-ماسة.

وبخصوص الصباغة وطلاء جدران المؤسسة، فقد تم تسجيل مؤشرات إيجابية عالية خصوصا في جهات درعة-تافيلالت (96 نقطة)، وبني ملال-خنيفرة (90 نقطة) والداخلة-وادي الذهب (88 نقطة)، ما يُشير إلى عناية خاصة بالمظهر الخارجي للمؤسسات. في المقابل، تسجل جهة سوس-ماسة معدّلًا أقلّ (74 نقطة).

وفيما يتعلق بالتجهيزات المكتبية والأثاث، تتصدر جهات الشرق، وفاس-مكناس، والرباط-سلا-القنيطرة الترتيب بـ92 نقطة، مقابل 79 نقطة في جهة سوس-ماسة.

أما الجداريات التربوية، فهي متفاوتة الحضور جهويا؛ إذ سُجّلت معدلات أعلى بجهتي درعة-تافيلالت (72 نقطة) والشرق (71 نقطة)، فيما تتراجع بشكل واضح بجهتي العيون-الساقية الحمراء (37 نقطة) والداخلة-وادي الذهب (29 نقطة).

تُظهر المرافق الصحية بدورها تفاوتًا جغرافيًا؛ إذ لوحظت أعلى المعدلات في جهتي الشرق (81 نقطة) وكلميم-واد نون (80 نقطة)، في حين لا تتجاوز 39 نقطة في جهة الداخلة-وادي الذهب، ما يعكس صعوبات في الولوج إلى هذه البنيات في هذه الجهة.

أما من حيث النظافة، فسُجّلت معدلات ضعيفة عمومًا عبر مختلف الجهات، خصوصًا في سوس-ماسة (40 نقطة) وطنجة-تطوان-الحسيمة (56 نقطة).

وفيما يتعلق بالراحة الحرارية، سُجّلت معدلات مرتفعة في جهات كالداخلة-وادي الذهب (97 نقطة) والدار البيضاء-سطات (95 نقطة)، لكن هذه المعدلات لا تعكس بالضرورة توفر تجهيزات التبريد أو التدفئة، نظرا للطبيعة المناخية المعتدلة لهذه المناطق. ففي جهة الداخلة-وادي الذهب، صرّح 13 من أصل 14 مؤسسة تم تقييمها، بعدم توفرها على أنظمة تدفئة، وعدم الشعور بالحاجة إليها، كما أفادت كل المؤسسات بعدم توفرها على أنظمة تبريد. بالمقابل، يبدو الوضع مختلفًا في جهة كلميم-واد نون التي تسجل معدلًا قدره 59 نقطة، ما يدل على وجود احتياجات أكبر، خصوصًا على مستوى التبريد، إذ أبلغت 14 من أصل 22 مؤسسة بهذه الجهة عن غياب أجهزة التبريد أو المراوح، في سياق مناخي يتميّز بتقلبات حرارية حادة.

وبخصوص الربط بشبكة الكهرباء، تم تسجيل معدلات مُرضية في مجمل الجهات، حيث تبلغ 100 نقطة في جهة الشرق و98 نقطة في جهة فاس-مكناس، في حين تسجل جهة سوس-ماسة معدلًا قدره 88 نقطة، وهو معدل يبقى ضمن النطاق المرتفع وإن كان أقل من غيره.

الولـوج إلى الماء الصالـح لـلشرب يُظهـر بـدوره فـوارق جهويـة، حيـث عرفـت جهتـا طنجة-تطوان-الحسـيمة والشرق معـدلات مرتفعـة تصـل إلى 93 نقطـة، في حين تنخفـض إلى 47 نقطـة بجهـة الداخلـة-وادي الذهـب.

أخيرًا، يتبايـن مسـتوى الربـط بالأنترنـت بين الجهـات؛ إذ يصـل إلى 96 نقطـة بجهـة العيون-السـاقية الحمـراء و93 نقطـة في جهـة الشرق، بيـنما لا يتعـدى 32 نقطـة في جهة مراكش-آسـفي و50 نقطـة في جهـة درعة-تافيلالـت، مـا يعكـس محدوديـة كـبيرة في الولـوج الرقمـي بهـاتين الجهـتين.

الرسم البياني 5. الفضاءات المادية: المعدلات حسب البعد الفرعي وحسب الجهات

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

2.1. البعد 2 «الأمن والنظافة»

يسـعى هـذا التحليـل إلى تقييـم مـدى قـدرة المؤسسـات التعليميـة على تـوفير بيئـة آمنـة وسـليمة، اعـتماداً على معـايير تشـمل التجهيـزات والبنيـات والتنظيـم.

1.2.1 الأمـن والنظافـة فـي «المـدارس الرائـدة» علـى المسـتوى الوطنـي وبحسـب الوسـط

تكشـف نتائـج التقييـم على المسـتوى الوطنـي عـن معـدل عـام بلـغ 83 نقطـة، مما يـدل على ظـروف مقبولـة إجمالاً

فيما يخص الأمن والنظافة داخل الفضاء المدرسي. وتسجل المدارس الحضرية معدلًا أعلى بقليل (85 نقطة) مقارنة بالمدارس القروية (80 نقطة)، ويبقى هذا التباين طفيفاً بين الوسطين. ويسعى هذا القسم إلى استعراض الأبعاد الفرعية لهذا التحليل، مع إبراز نقاط القوة والإكراهات المحتملة واقتراح مداخل وروافع لتحسين التدبير المدرسي فيما يتعلق بالنظافة والسلامة.

• أمن ومراقبة المناطق المحيطة بالمؤسسات التعليمية

تُعد سلامة مداخل المؤسسات التعليمية وتوفر خدمات الحراسة عناصر أساسية لضمان بيئة تعلم آمنة ومطمئنة. وقد بلغ المعدل الوطني في هذا الصدد 73 نقطة، سواءً من حيث أمن المداخل أو من حيث وجود حراسة دائمة. في الوسط الحضري، سجلت المؤسسات معدل 76 نقطة فيما يتعلق بأمن المداخل، و80 نقطة بخصوص خدمات الحراسة، وهو ما يعكس حضوراً تنظيمياً واضحاً. أما في الوسط القروي، فتُسجل المعدلات انخفاضاً ملحوظاً، حيث لم تتجاوز 68 نقطة فيما يتعلق بأمن مداخل المؤسسات و61 نقطة ارتباطا بخدمات الحراسة. وتُظهر المعطيات أن الحراسة خلال أوقات العمل متوفرة في 87,9% من المؤسسات، ما يضمن تتبعا مستمرا لتأمين الفضاءات خلال اليوم الدراسي. ومع ذلك، تبقى الحراسة الليلية أقل انتشاراً، حيث لا تتوفر إلا في 52,1% من المؤسسات.

• تدبير غياب الأساتذة واستمرارية الأنشطة التربوية

تكشف مؤشرات تقييم تدبير غياب الأساتذة وضمان استمرارية الدروس عن أداء إيجابي، بمعدل وطني بلغ 82 نقطة. وسجلت المؤسسات في الوسط الحضري معدل 83 نقطة، مقابل 81 نقطة في الوسط القروي، مما يدل على وجود آليات ناجعة في معظم المؤسسات للتعامل مع الغيابات المفاجئة. في الوسط الحضري، يعكس هذا المعدل قدرة تنظيمية عالية تحدّ من آثار الغيابات على السير العادي للدروس. أما في الوسط القروي، فرغم الفارق الطفيف، فإن المعطيات تكشف أيضا استعداد المؤسسات التعليمية للتعامل مع هذه الحالات.

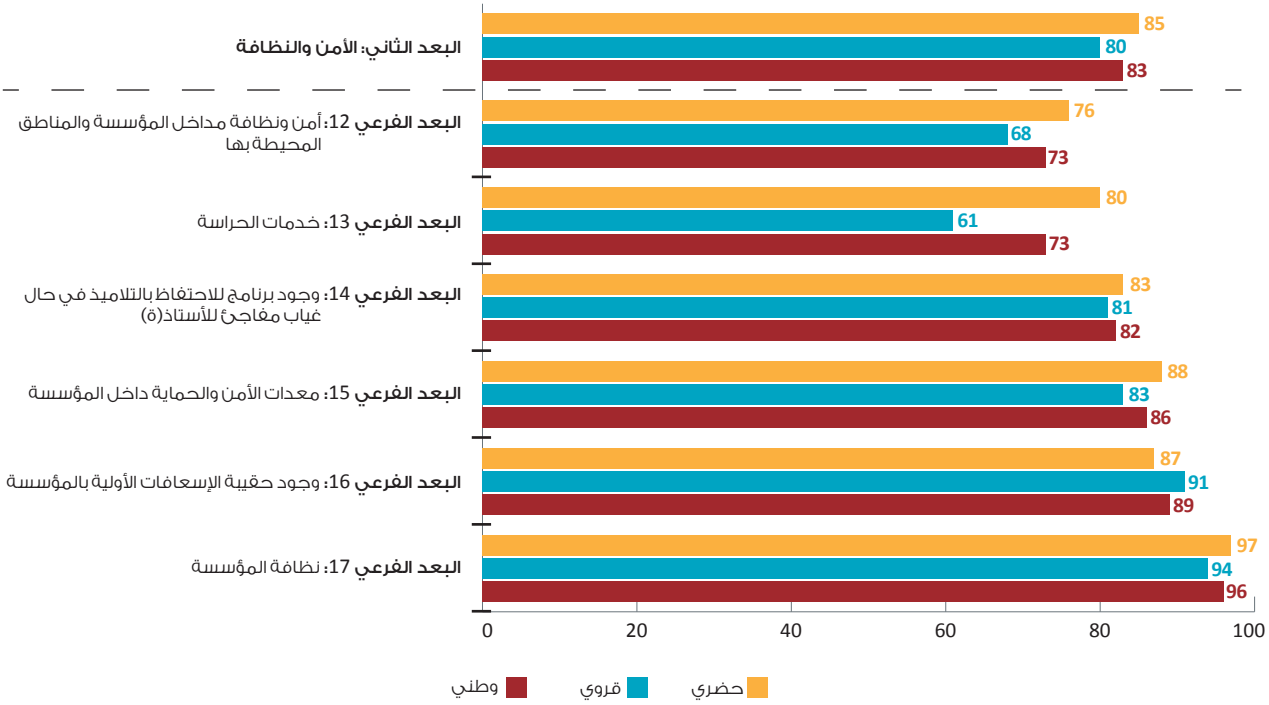
• تجهيزات الأمن والحماية داخل المؤسسات التعليمية

تشير نتائج تقييم توفر البنيات التحتية والتجهيزات الخاصة بالأمن والسلامة، بما في ذلك حقائب الإسعافات الأولية، إلى أداء جيد على المستوى الوطني، حيث سجلت المؤشرات 86 نقطة لفائدة تجهيزات السلامة، و89 نقطة لحقائب الإسعافات الأولية. وفي الوسط الحضري، بلغ معدل توفر تجهيزات السلامة 88 نقطة، و87 نقطة لحقائب الإسعافات، مما يعكس توفراً مُرضياً لهذه الوسائل الأساسية. أما في الوسط القروي، فقد سجلت المؤسسات 83 نقطة لتجهيزات السلامة، و91 نقطة لحقائب الإسعافات الأولية، وهو ما يُظهر أداءً جيداً كذلك على هذا المستوى.

• تنظيف المؤسسة التعليمية

باستثناء وضعية النظافة في المرافق الصحية التي تمّت مناقشتها سابقاً، تشير المعطيات إلى أن باقي فضاءات المؤسسات التعليمية تشهد مستويات عالية من النظافة على الصعيد الوطني، حيث يبلغ المعدل العام 96 نقطة. وقد سجلت المؤسسات الحضرية معدل 97 نقطة، بينما بلغت نظيرتها في الوسط القروي 94 نقطة، مما يعكس، على العموم، ظروفاً مُرْضية من حيث النظافة داخل الفضاءات المدرسية.

الرسم البياني 6. الأمن والنظافة: المعدلات حسب الأبعاد الفرعية على المستوى الوطني وحسب الوسط

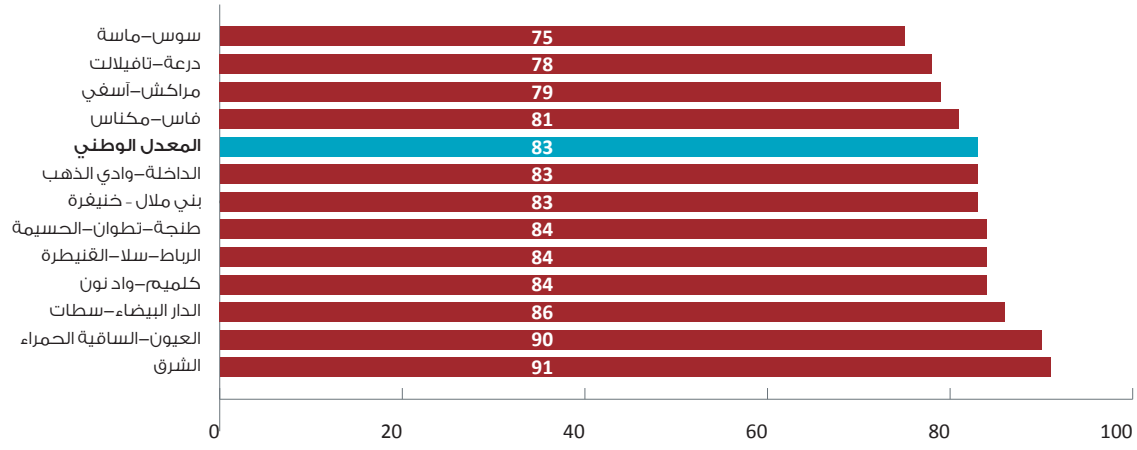


المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

2.2.1 الأمن والنظافة في «المدارس الرائدة» حسب الجهات

يكشف تحليل مؤشرات الأمن والنظافة في «المدارس الرائدة» عن وجود تباينات جهوية، تتراوح معدلاتها بين 75 نقطة (أدنى معدل) و91 نقطة (أعلى معدل)، مما يعكس فوارق على مستوى البنيات وشروط التدبير البيئي للمحيط المدرسي. ويستعرض الرسم البياني رقم 7 معدلات هذا البعد حسب كل جهة.

الرسم البياني رقم 7. الأمن والنظافة: المعدلات حسب الجهة



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

يكشف التحليل المقارن للأبعاد الفرعية المرتبطة بالأمن والنظافة في «المدارس الرائدة» عن فوارق جهوية واضحة.

فيما يتعلق بأمن ونظافة مداخل المؤسسة والمناطق المحيطة بها، تختلف النتائج بين الجهات. فقد سجلت جهة كلميم-واد نون أعلى معدل بلغ 80 نقطة، في حين سجلت جهات سوس-ماسة (63)، ودرعة-تافيلالت (64) وفاس-مكناس (62) أدنى المعدلات. وتُسجّل جهات أخرى، مثل الدار البيضاء-سطات (79) والعيون-الساقية الحمراء (78)، مستويات مرتفعة نسبيًا من حيث هذا المؤشر.

فيما يخص خدمات الحراسة، حصلت جهة الشرق على أعلى معدل بلغ 94 نقطة، تليها جهة العيون-الساقية الحمراء بـ91 نقطة. أما جهة سوس-ماسة فسجلت أدنى معدل بـ55 نقطة، في حين سجلت فاس-مكناس (57) وبني ملال-خنيفرة (59) معدلات ضعيفة كذلك. وتُسجل معدلات متوسطة في جهات طنجة-تطوان-الحسيمة (80) والدار البيضاء-سطات (86).

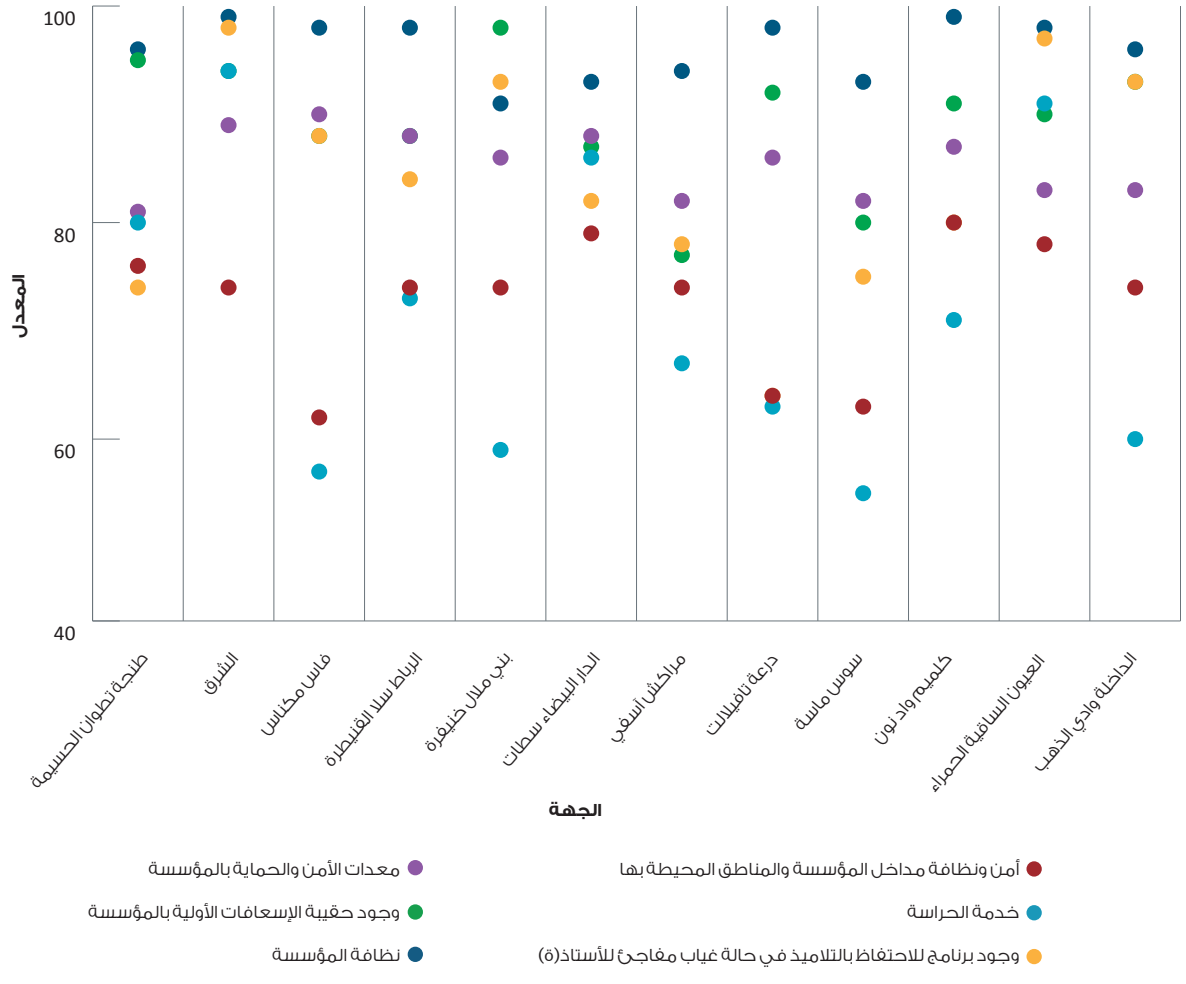
أما المؤشر المتعلق بالبرنامج المعتمد للاحتفاظ بالتلاميذ في حال غياب الأستاذ(ة) فيُظهر تفاوتًا واضحًا بين الجهات. فقد سجلت جهة الشرق أعلى معدل بلغ 98 نقطة، تليها جهة العيون-الساقية الحمراء بـ97 نقطة. في المقابل، تسجل جهات مراكش-آسفي (78)، وسوس-ماسة (75) ودرعة-تافيلالت (64) معدلات أقل من المتوسط الوطني.

وفيما يرتبط بمعدات الأمن والحماية داخل المؤسسات، فتُسجّل عموماً نتائج جيدة. فقد حصلت جهة فاس-مكناس على أعلى معدل بلغ 90 نقطة، تليها جهة الشرق بـ89 نقطة. بينما تُسجل معدلات أقل بقليل في جهات طنجة-تطوان-الحسيمة (81)، ومراكش-آسفي (82) وسوس-ماسة (82)، دون أن تبتعد كثيرًا عن المعدل الوطني.

بدوره يُسجل مؤشر وجود حقيبة الإسعافات الأولية بالمؤسسات معدلات مرتفعة في معظم الجهات، حيث تجاوزت 90 نقطة في كل من بني ملال-خنيفرة (98)، وطنجة-تطوان-الحسيمة (95) والشرق (94). في المقابل، سجلت جهة سوس-ماسة أدنى معدل على الصعيد الوطني في هذا المؤشر بـ80 نقطة.

أما فيما يتعلق بنظافة المؤسسة، فتُظهر النتائج أداءً جيدًا بوجه عام، حيث تراوحت المعدلات بين 91 و99 نقطة. وقد سجلت كل من جهتي الشرق وكلميم-واد نون أعلى المعدلات بـ99 نقطة، في حين سجلت جهة بني ملال-خنيفرة أدنى معدل بـ91 نقطة.

الرسم البياني 8. الأمن والنظافة: المعدلات حسب الأبعاد الفرعية وحسب الجهة



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

يكشف هذا التحليل عن وجود فوارق جهوية في مؤشرات الأمن والنظافة في «المدارس الرائدة». فقد سجلت جهتا الشرق والعيون-الساقية الحمراء معدلات مرتفعة في عدة أبعاد، بينما سجلت جهات أخرى كجهتي سوس-ماسة ودرعة-تافيلالت معدلات أقل، خاصة فيما يتعلق بخدمات الحراسة وأمن مداخل المؤسسات التعليمية.

3.1. البعد 3 «القيادة والتسيير»

أظهرت عدة تقارير دولية[1] خلال السنوات الأخيرة أن جودة القيادة المدرسية تُعد عاملاً محورياً لضمان تعليم جيد للتلميذات والتلاميذ، كما تُشكل أحد المداخل الأساسية لمعالجة العديد من الإشكالات التي قد تواجه المؤسسة التعليمية.

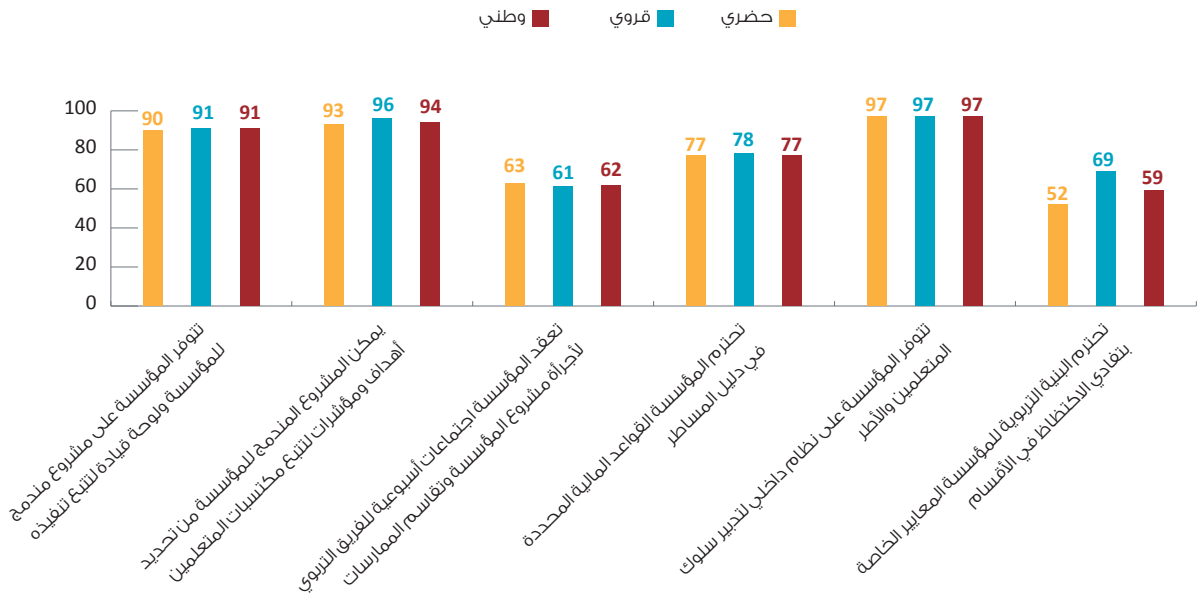
وتُعتبر «القيادة التربوية» إحدى القنوات المركزية التي يمارِس من خلالها مدير المؤسسة تأثيره على النتائج. ويتعلق الأمر هنا بأنشطة تُسهم في تيسير وتحسين جودة التدريس والتعلم. بعبارة أدق، ترتبط القيادة التربوية بممارسات تدبيرية تضع في صلبها دور مدير(ة) المؤسسة في تعزيز إدماج الابتكارات والتجديدات التنظيمية التي تمكّن الأطر التربوية من العمل بشكل ناجع.

وقد تم تناول القيادة والتسيير في هذا التقرير من خلال أبعاد فرعية مستندة إلى مؤشرات تتيح فحص مختلف أوجه هذا البعد. وتشمل هذه الأبعاد: مشروع المؤسسة وتتبع تنفيذ أهدافه، خصوصاً ما يتعلق بتحصيل التلاميذ والتلميذات، تقاسم الممارسات التربوية، التدبير المالي، وتدبير السلوكيات والاكتظاظ داخل الأقسام الدراسية.

1.3.1 القيادة والتسيير على الصعيد الوطني وبحسب الوسط

تُسجل المؤسسات التعليمية معدلات مرتفعة في بُعدَي مشروع المؤسسة والتدبير المالي، وكذا في اعتماد نظام داخلي خاص بتدبير سلوكيات المتعلمين والأطر التربوية. غير أن مؤشرات أخرى مثل تنظيم الاجتماعات الأسبوعية في إطار مشروع المؤسسة وتدبير الاكتظاظ بالأقسام تسجل معدلات أقل. وتجدر الإشارة إلى أن تدبير الاكتظاظ يُظهر تفاوتاً بـ7 نقاط بين الوسطين الحضري والقروي، لصالح هذا الأخير.

الرسم البياني 9. القيادة والتسيير: المعدلات حسب الأبعاد الفرعية على المستوى الوطني وحسب الوسط



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

• تتبع وتنفيذ المشروع المندمج للمؤسسة وتحقيق أهدافه وتقاسم الممارسات التربوية

يُعد مشروع المؤسسة إطاراً عملياً يمكّن المدير(ة) من ممارسة أدواره القيادية. وهو يحدد إطاراً للتخطيط والتنسيق، حيث يمكن المدير(ة) من تعبئة الفريق التربوي وتنظيم التدخلات الضرورية لتحقيق الأهداف المسطرة.

1. منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (2013)، القيادة من أجل التعلم في القرن الحادي والعشرين، ضمن سلسلة «البحث والابتكار التربوي»، منشورات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. المعهد الدولي للتخطيط التربوي-اليونسكو/الفريق الدولي العامل حول رصد تمويل التعليم (UNESCO-IIEP-IWGE) (2012). من التمدرس إلى التعلم. باريس: منظمة اليونسكو/المعهد الدولي للتخطيط التربوي.

وقد تم تخصيص ثلاثة أبعاد فرعية مرتبطة بجوانب المشروع المندمج للمؤسسة: تتبع تنفيذ مشروع المؤسسة؛ تحديد الأهداف وتتبع مكتسبات التلاميذ والتلميذات من خلال المشروع المندمج للمؤسسة؛ وتدبير مشروع المؤسسة من خلال الاجتماعات الأسبوعية التي تتيح أجرأة وتقاسم الممارسات التربوية.

فيما يخص تتبع تنفيذ المشروع المندمج للمؤسسة، تُسجل المؤسسات التعليمية في العموم معدلات وطنية عالية، تشهد على اندماج جيد للمشروع. ويبلغ المعدل على المستوى الوطني 91 نقطة، وهو المعدل نفسه الذي تم تسجيله في الوسط القروي (91)، بينما بلغ في الوسط الحضري 90 نقطة.

أما تتبع مكتسبات التلاميذ والتلميذات فيشكل أحد المحاور الأساسية في المشروع المندمج للمؤسسة. فمن خلال التتبع الصارم لتقدم التعلمات، تتمكن المؤسسة من تكييف استراتيجياتها التربوية بشكل آني. ويسجل هذا البعد الفرعي بدوره معدلًا مرتفعًا على المستوى الوطني (94 نقطة)، حيث يبلغ 96 نقطة في الوسط القروي و93 نقطة في الوسط الحضري. ويقوم المشروع المندمج للمؤسسة أيضًا على تدبير نشيط وتعاوني، حيث تتيح الاجتماعات الأسبوعية تبادلًا منتظمًا للممارسات التربوية بين المدرسين. ومع ذلك، فإن معدل هذا البعد الفرعي يظل في حدود 62 نقطة على الصعيد الوطني، مع تسجيل 63 نقطة في الوسط الحضري و61 نقطة في الوسط القروي.

• مدى تطابق التدبير المالي مع ضوابط دليل المساطر

يُعد التطابق بين التدبير المالي والضوابط المنصوص عليها في دليل المساطر مؤشراً جوهرياً لضمان شفافية ونجاعة استعمال الموارد داخل المؤسسات التعليمية. وسواء تعلق الأمر بالوسط الحضري أو القروي أو على المستوى الوطني، فإن الالتزام بهذه المساطر يشكل ضمانة لتدبير صارم ومتطابق مع المعايير المعتمدة من طرف المنظومة التربوية. وقد أظهرت المعطيات أن هذا البعد الفرعي يُسجل معدلات مرتفعة في كلا الوسطين: 77 نقطة في الوسط الحضري و78 نقطة في القروي، ما يدل على التزام كبير بضوابط التدبير المالي. وعلى الصعيد الوطني، بلغ المعدل 77 نقطة، مما يعكس وجود تعبئة ومجهود لتوحيد آليات التدبير المالي داخل المؤسسات التعليمية.

• النظام الداخلي الخاص بتدبير سلوكيات التلاميذ والأطر التربوية

يعكس المعدل الوطني البالغ 97، فيما يتعلق بالتوفر على نظام داخلي لتدبير سلوكيات التلاميذ والتلميذات والأطر التربوية، انخراطًا قويًا للمؤسسات التعليمية في المغرب في اعتماد قواعد موحدة للانضباط. وتُعد هذه النتيجة المرتفعة، والمتساوية تقريبًا بين الوسطين الحضري والقروي، دليلاً على التجانس في تفعيل الضوابط السلوكية على مستوى التراب الوطني.

ويمكن اعتبار هذا المعدل مؤشراً إيجابيًا على الأثر الذي خلفته الجهود المبذولة في مجالي التكوين والمواكبة في إطار المشروع المندمج للمؤسسة، الذي يشجع على مَعْيَرَة وتوحيد الممارسات واعتماد مقاربة التدبير التشاركي داخل المؤسسات التعليمية المغربية.

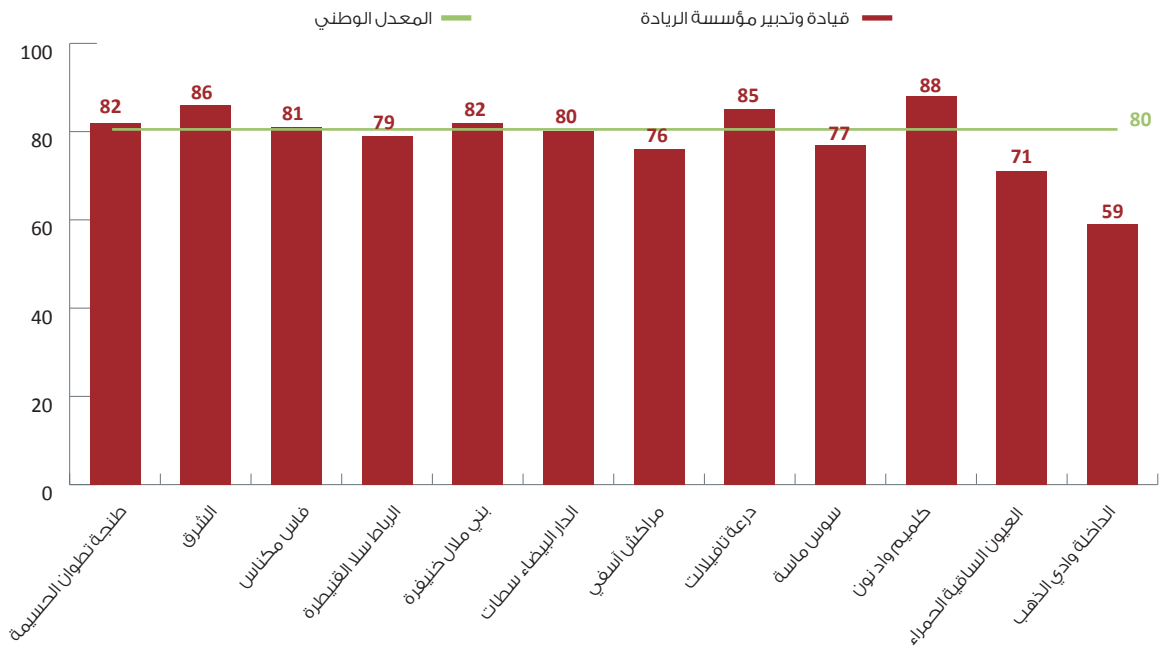
• البنية التربوية واحترام المعايير المرتبطة بتفادي الاكتظاظ داخل الأقسام

يسجل المعدل الوطني المرتبط باحترام المعايير الخاصة بتفادي الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية 59 نقطة، ما يعكس تحديات بنيوية مستمرة في تدبير الطاقة الاستيعابية للمؤسسات التعليمية على المستوى الوطني. في الوسط الحضري، يعكس المعدل البالغ 52 وجود إكراهات حقيقية مرتبطة بالكثافة السكانية المرتفعة، والتي تؤدي إلى اكتظاظ الأقسام. أما في الوسط القروي، فرغم أن المعدل يصل إلى 69، وهو أعلى من نظيره الحضري، إلا أنه يظل دون المستوى المطلوب لضمان شروط تعلم ملائمة. ويُعزى ذلك، جزئياً، إلى النقص المسجل في عدد الأطر التربوية مقارنة مع عدد التلميذات والتلاميذ. أما في الوسط القروي، فتزيد الظاهرة الشائعة المتمثلة في الجمع بين المستويات الدراسية داخل فصل واحد، في اكتظاظ الفصول الدراسية.

2.3.1. قيادة وتدبير «المدارس الرائدة» حسب الجهات

تُظهر معدلات قيادة وتدبير «المدارس الرائدة» أن بعض الجهات مثل جهات: الشرق (86)، وكلميم-واد نون (88) ودرعة-تافيلالت (85)، تتميز بأداء مرتفع، تعكس نجاعة التدبير وفعالية القيادة التربوية. كما تسجل جهات مثل: طنجة-تطوان-الحسيمة (82) وبني ملال-خنيفرة (82)، معدلات تفوق المعدل الوطني، بينما تسجل جهة الداخلة-وادي الذهب معدلاً ضعيفاً يبلغ 59 نقطة فقط، وهو أدنى من المعدل الوطني بشكل لافت.

الرسم البياني *10*: القيادة والتدبير-المعدلات حسب الجهات



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

عند تحليل الأبعاد الفرعية للقيادة والتدبير، يتبين أن جهتي كلميم-واد نون والشرق، تتجاوزان المعدلات الوطنية في جميع الأبعاد الفرعية. أما جهة درعة-تافيلالت، فتسجل نتائج تفوق المعدل الوطني في جميع الأبعاد، باستثناء ما يتعلق بالنظام الداخلي لتدبير السلوكيات للتلاميذ والتلميذات والأطر التربوية. وتُظهر المعطيات أن معظم الجهات تسجل أداء ضعيفا فيما يخص عقد الاجتماعات الأسبوعية للفريق التربوي في إطار تفعيل مشروع المؤسسة وتقاسم الممارسات التربوية، باستثناء جهات: الدار البيضاء-سطات، وبني ملال-خنيفرة، ودرعة-تافيلالت وكلميم-واد نون. ويُسجَّل تفاوت واضح بين الجهات، حيث تصل الفجوة بين الجهات إلى 27 نقطة، حينما نقارن بين الجهة الأعلى أداءً (الدار البيضاء-سطات، 73 نقطة) والجهة الأدنى أداءً (الداخلة-وادي الذهب، 46 نقطة).

الجدول *7*: القيادة والتدبير-معدلات الأبعاد الفرعية حسب الجهات

المعدل الوطني	91	94	62	77	97	59
طنجة-تطوان-الحسيمة	90	97	59	82	97	66
الجهة الشرقية	96	100	65	86	98	71
فاس-مكناس	90	96	60	77	98	66
الرباط-سلا-القنيطرة	95	94	59	77	98	49
بني ملال-خنيفرة	87	95	72	72	98	68
الدار البيضاء-سطات	90	94	73	78	97	49
مراكش-آسفي	88	92	56	76	97	49
درعة-تافيلالت	94	97	70	80	96	71
سوس-ماسة	87	94	53	71	99	58
كلميم-واد نون	97	100	71	80	99	80
العيون-الساقية الحمراء	83	67	56	73	96	54
الداخلة-وادي الذهب	73	57	46	55	85	41
	تتوفر المؤسسة على مشروع مندمج للمؤسسة ولوحة قيادة لتتبع تنفيذه	يمكن المشروع المندمج للمؤسسة من تحديد أهداف ومؤشرات لتتبع مكتسبات المتعلمين	تعقد المؤسسة اجتماعات أسبوعية للفريق التربوي لأجرأة مشروع المؤسسة وتقاسم الممارسات	تحترم المؤسسة القواعد المالية المحددة في دليل المساطر	تتوفر المؤسسة على نظام داخلي لتدبير سلوك المتعلمين والأطر	تحترم البنية التربوية للمؤسسة المعايير الخاصة بتفادي الاكتظاظ في الأقسام

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

تتميـز جهـات: درعة-تافيلالـت، وكلميـم-واد نـون، والشرق، بتـدبير أمثـل لعـدد التلاميـذ والتلميـذات داخـل الأقسـام، على عكـس باقـي الجهـات التـي لا تـزال تواجـه تحديـات كـبيرة مرتبطـة بالاكتظـاظ داخـل الفصـول الدراسـية. ورغـم أن جهـة الداخلـة-وادي الذهـب تُسـجّل معـدلات مرتفعـة نسـبيًا فـيما يخـص تتبـع تنفيـذ المشروع المندمـج للمؤسسـة (73 نقطـة) وتـدبير السـلوكيات داخـل الفصـول (85 نقطـة)، فـإن هـذه المعـدلات تظـل دون المتوسـطات الوطنيـة المسـجلة لهذيـن البعديـن الفرعـيين. كما تُظهـر الجهـة نقائـص بـارزة على مسـتوى جميـع الأبعـاد الفرعيـة المعنيـة.

2. المحور الثاني: «الأستاذ(ة)»

يتنـاول هـذا المحـور مـدى مطابقـة الإجـراءات والتـدابير المتخـذة لفائـدة الأسـاتذة في إطـار مشروع «المـدارس الرائـدة»، لاسـيما مـا يتعلـق بمقاربتـي «التدريـس وفـق المسـتوى المناسـب» (TaRL) و«التعليـم الصريـح»، إلى جانـب عنـاصر التـأطير التربـوي، والمـوارد التعليميـة، والممارسـات الصفيـة.

1.2. البعد 4 «التأطير والمواكبة التربوية»

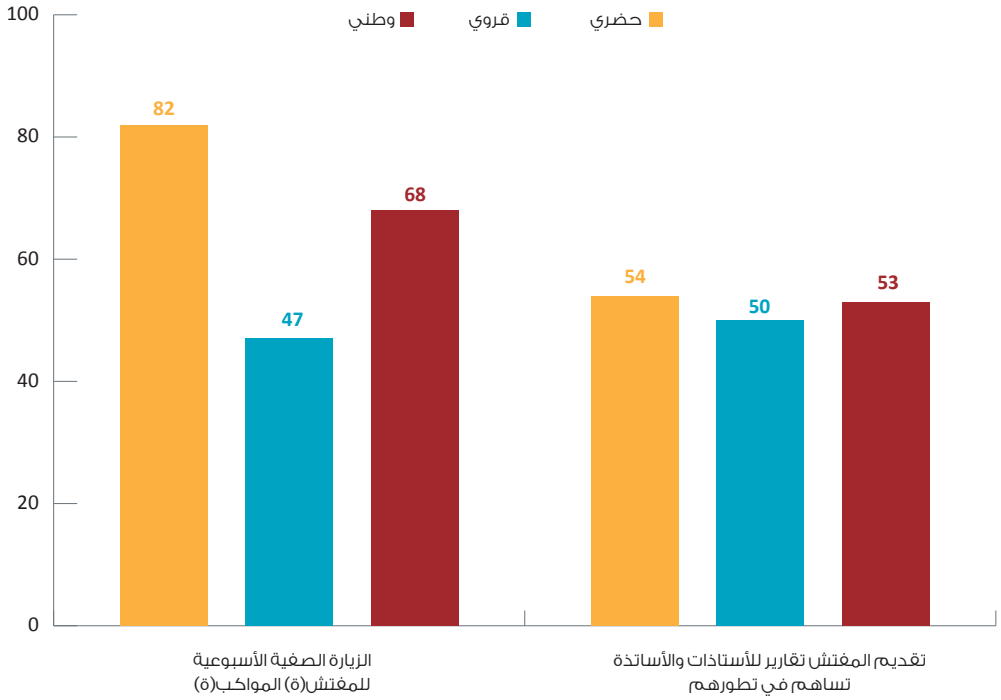
تـشير الرؤيـة الاستراتيجيـة للإصلاح 2015-2030 إلى الـدور المحـوري الـذي يضطلـع بـه مفتشـو ومفتشـات التعليـم في إصلاح المنظومـة التربويـة المغربيـة، مـن خلال التـأطير المبـاشر للأسـاتذة والأسـتاذات والارتقـاء بقدراتهـم المهنيـة. وتؤكـد الوثيقـة على ضرورة تقويـة أدوارهـم ومهامهـم لـضمان تحـسين مسـتمر للممارسـات التربويـة. ويُنتظـر مـن المفتـشين والمفتشـات أن يلعبـوا دورًا رئيسـيًا في مشروع «المـدارس الرائـدة»، مـن خلال الزيـارات المنتظمـة وتقديـم تقارير بنـاءة لمواكبـة الأسـاتذة.

1.1.2. التأطيـر والمواكبـة التربويـة علـى الصعيـد الوطنـي وحسـب الوسـط

تتمثـل عمليـة تقييـم بُعدالتـأطير والمواكبـة التربويـة، في قيـاس تواتـر الزيـارات الصفيـة للمفتـشين ومـدى توفـر تقاريرهـم التربويـة التـي تتضمـن ملاحظـات واقتراحـات للتحـسين. وبشـكل عـام، سـجل هـذا البعـد معـدلًا قـدره 60 نقطـة، مـع تبايـن واضـح بين الوسـطين الـحضري والقـروي لفائـدة الوسـط الـحضري (68 مقابـل 48 نقطـة). يمكـن فهـم هـذا التبايـن بشـكل أفضـل مـن خلال تحليـل الأبعـاد الفرعيـة التـي تشـكل هـذا البعـد. يتعلـق البعـد الفرعـي الأول، بالزيـارات الأسـبوعية للمفتـش، وقـد سـجل معـدلًا وطنيًـا قـدره 68 نقطـة، مـع فـرق واضـح بين الوسـطين الـحضري (82 نقطـة) والقـروي (47 نقطـة)، أي بفـارق 35 نقطـة. أمـا بالنسـبة للبعـد الثـاني المتعلـق بتـوفير التقاريـر المتعلقـة بالجوانـب الواجـب تحسـينها، فتظـل الفـوارق بين الوسـطين طفيفـة (54 نقطـة في الوسـط الـحضري و50 نقطـة في الوسـط القـروي).

ويُعـد هـذ البعـد مـن بين الأبعـاد التـي لا تـزال نتائجهـا دون مسـتوى التوقعـات، مما يـشير إلى تفسيريـن رئيسـيين: إمـا أن عـدد المفتـشين غير كافٍ لتغطيـة جميـع المؤسسـات التـي يشرفـون عليهـا، أو أن شرط الزيـارة الأسـبوعية ليـس دائمًـا قـابلاً للتطبيـق حسـب الوسـط والإمكانيـات المتوفـرة. وفي جميـع الحـالات، فـإن دور المفتـشين والمفتشـات، خصوصًـا كمواكـبين للأسـاتذة ومنشّـطين للاجتماعـات التربويـة، يظـل محوريًـا لنجـاح المشروع.

الرسم البياني *11*. التأطير والمواكبة التربوية: المعدلات حسب البعد الفرعي وحسب الوسط

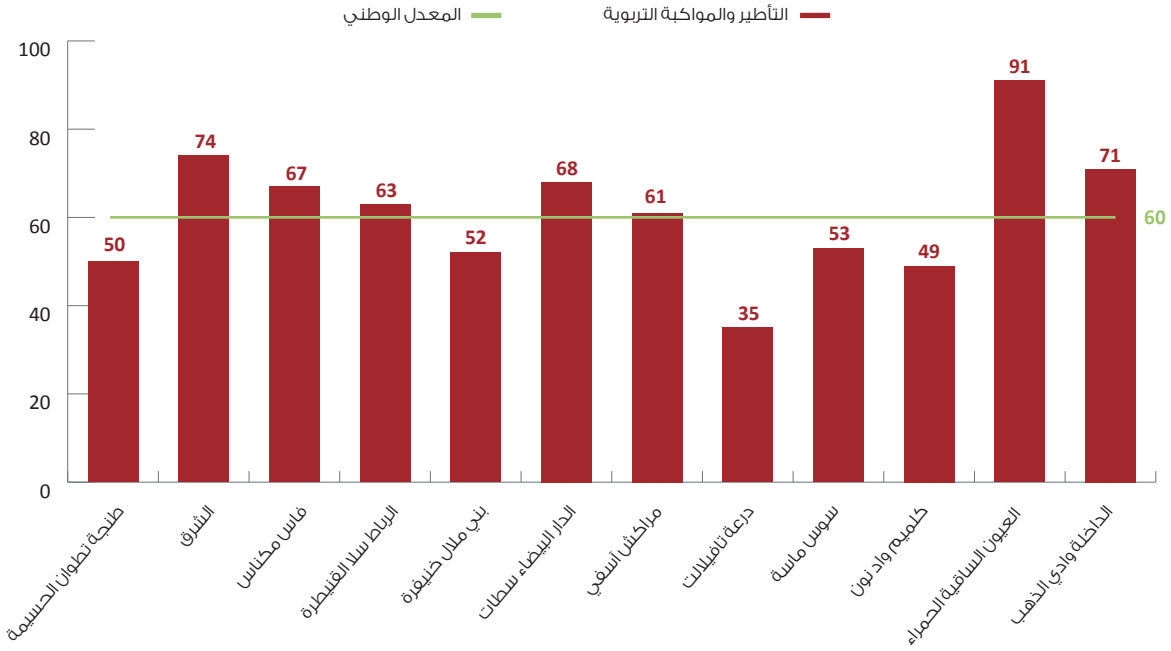


المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

2.1.2. التأطير والمواكبة التربوية حسب الجهة

تكشف نتائج التقييم لبعد التأطير والمواكبة التربوية عن وجود فوارق كبيرة بين الجهات، فقد تراوحت النقاط المسجلة بين 91 نقطة بجهة العيون-الساقية الحمراء و35 نقطة بجهة درعة-تافيلالت، كما هو مبين في الرسم البياني أدناه:

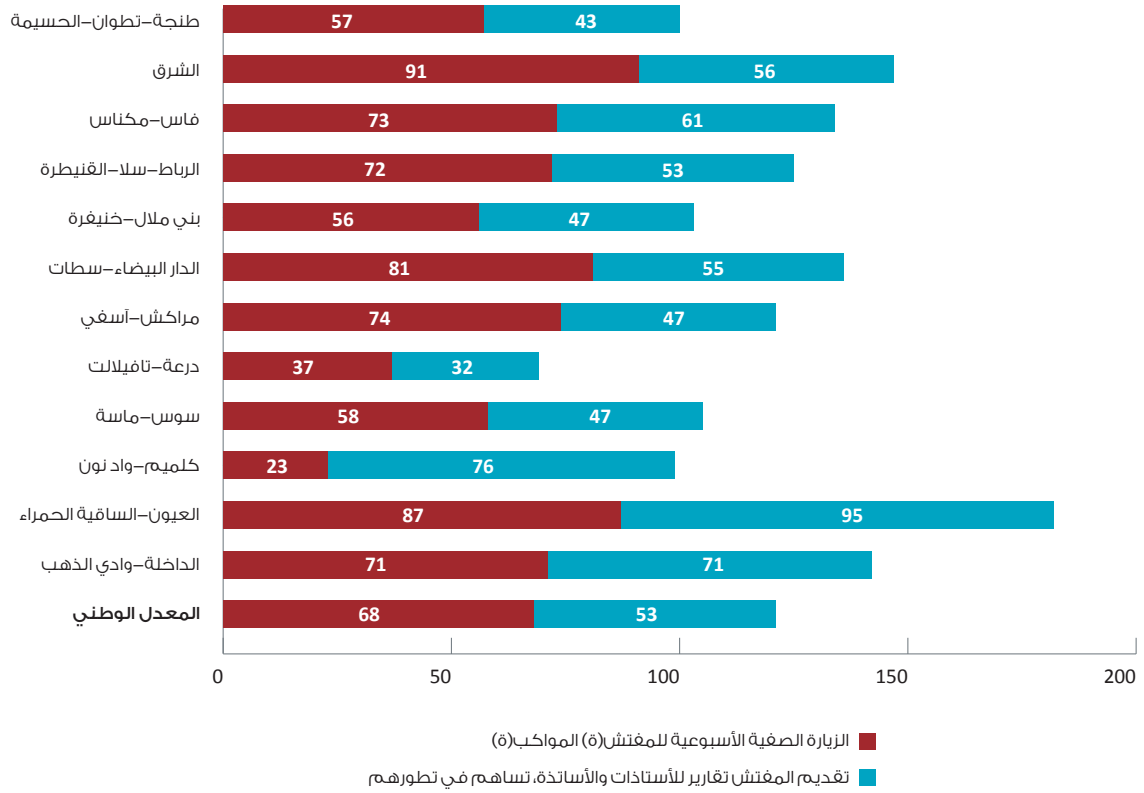
الرسم البياني *12*. التأطير والمواكبة التربوية: معدلات البعد حسب الجهة



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

يحلل الرسم البياني الموالي الفوارق الجهوية في بُعدين فرعيين جوهريين بالنسبة للتأطير التربوي، يعكسان مساهمة المفتشين وهما: وتيرة زياراتهم الصفية الأسبوعية وجودة تقاريرهم التربوية التي تتضمن العناصر التي تتطلب التحسين.

الرسم البياني *13*. التأطير والمواكبة التربوية: المعدلات حسب البعد الفرعي وحسب الجهة



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

2.2. البعد 5 «الموارد التربوية»

2.2.1. الموارد التربوية على الصعيد الوطني وحسب الوسط

تشير نتائج تقييم الموارد التربوية المتوفرة ومعدات الفصول الدراسية إلى نقاط مرتفعة على المستوى الوطني، بلغت على التوالي 90 و93 نقطة. وتعكس هذه الأرقام جهودًا كبيرة في تزويد المؤسسات التعليمية بالتجهيزات الأساسية، سواء في الوسط الحضري أو القروي. ففي الوسط القروي، بلغ متوسط الموارد التربوية 91 نقطة، ومعدات الفصول 94 نقطة، وهي معدلات تفوق ما تم تسجيله في الوسط الحضري (89 و93 نقطة على التوالي).

في المقابل، سجّل البعد الفرعي الخاص بـ«المكتبات الصفية» معدلًا متواضعًا بلغ 54 نقطة على المستوى الوطني، مع فوارق طفيفة بين الوسطين الحضري والقروي (53 نقطة في الوسط الحضري و55 نقطة في الوسط القروي). ومن خلال تحليل الأسئلة المكوّنة لهذا البعد الفرعي، يتبين أن 21,3% من المؤسسات لا تتوفر على مكتبة صفية، مقابل 78,7% تتوفر عليها، ولو كانت في بعض الحالات غير مجهزة.

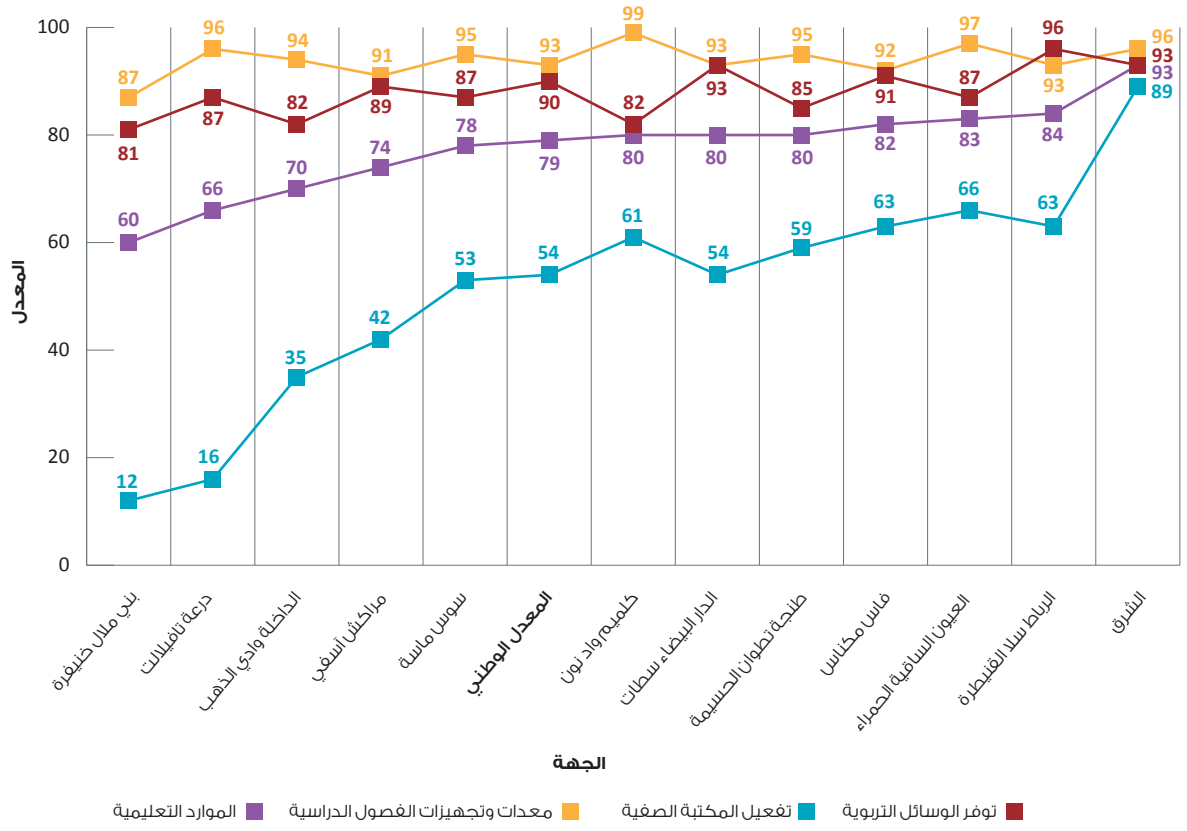
ومن بين المؤسسات التي تتوفر على مكتبة صفية، صرحت 41,6% بأنها مجهزة جيدًا بكتب وموارد للقراءة. في المقابل، اعتبرت 16% من هذه المؤسسات أن مكتبتها غير مجهزة، في حين صرّحت 5,9% منها بأن تجهيزها يبقى محدودًا.

أما من حيث تفعيل هذه المكتبات واستعمالها، فقد اعتبرت 41,4% من بين 62,7% من المؤسسات التي تمتلك مكتبة، أنها مُفَعَّلة بشكل كامل وناجع. بينما أكدت 8,3% فقط من المؤسسات أن مكتباتها غير مفعّلة.

2.2.2. الموارد التربوية حسب الجهة

يُبرز الرسم البياني التالي فوارق كبيرة بين الجهات فيما يخص الأبعاد الفرعية الخاضعة للتقييم. فعلى سبيل المثال، يتراوح معدل البُعد الفرعي المتعلق بـ«المكتبات الصفية» ما بين 12 نقطة كأدنى معدل، و89 نقطة كأعلى معدل. أما الموارد التربوية، فتتراوح نقاطها بين 60 و93 نقطة.

الرسم البياني *14*: الموارد التربوية: المعدلات حسب البعد الفرعي وحسب الجهة



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

3.2. البعد 6 « التكوين والإشهاد »

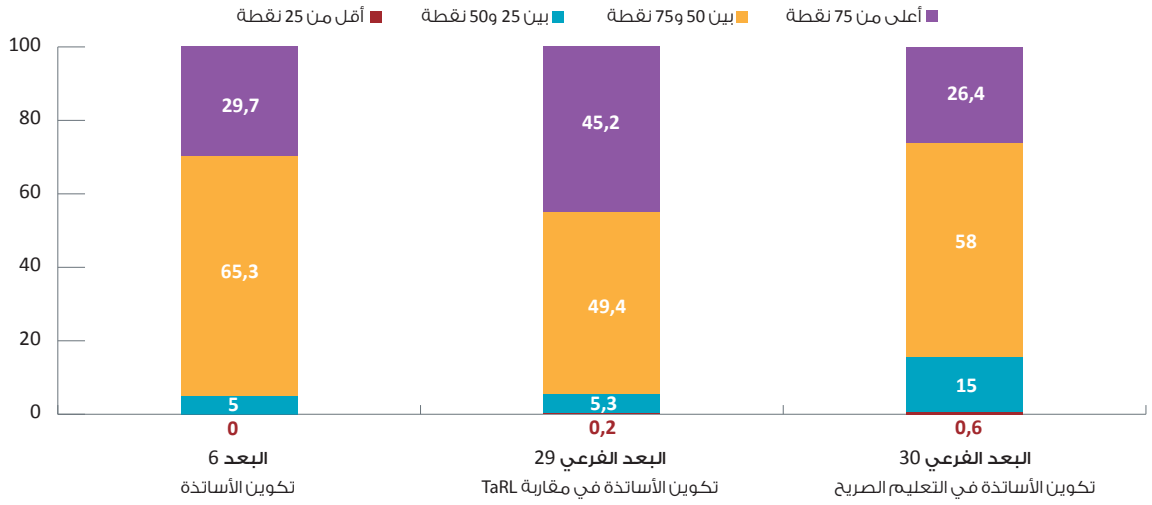
يهدف هذا البعد إلى قياس مدى مطابقة مؤسسات «المدارس الرائدة» للمعايير المعتمدة فيما يخص تكوين الأطر التربوية وإشهادها في المقاربتين المعتمدتين في المشروع، وهما: «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL) و«التعليم الصريح». تستهدف هاتان المقاربتان على التوالي، معالجة تعثرات وصعوبات التعلُّم لدى المتعلمات والمتعلمين، وتقوية مكتسباتهم الدراسية طيلة الفترة المتبقية من السنة. وقد تم تصميم هذه التكوينات، رغم قصر مدتها، لتتناول كيفية ممارسة المقاربات التربوية الجديدة في الأقسام الدراسية من السنة الأولى إلى السنة السادسة من التعليم الابتدائي.

3.2.1. التكوين والإشهاد على الصعيد الوطني وحسب الوسط

سجل البعد المتعلق بـ«التكوين والإشهاد» في مقاربتي «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL) و«التعليم الصريح» معدلًا عامًّا قدره 69 نقطة من أصل 100. ويُظهر التحليل حسب فئات المؤشر أن 30% فقط من المؤسسات حققت معدلًا يفوق 75 نقطة في هذا البعد.

فيما يخص البعد الفرعي المتعلق بـ«التكوين والإشهاد في التعليم الصريح»، فقد سُجل معدل وطني قدره 66 نقطة على 100، ولا يتجاوز عدد المؤسسات التي حصلت على أكثر من 75 نقطة في هذا البعد نسبة 26%. أما البعد الفرعي المتعلق بـ«التكوين والإشهاد في مقاربة طارل»، فقد سُجل معدل أعلى بلغ 73 نقطة، وبلغت نسبة المؤسسات التي تجاوزت عتبة 75 نقطة 45%، مما يدل على تملّك أكبر لهذه المقاربة مقارنة بالتعليم الصريح.

الرسم البياني *15*: التكوين والإشهاد: توزيع المؤسسات حسب معدلاتها في مقاربتي «*TaRL*» والتعليم الصريح



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

وبما أن مشروع «المدارس الرائدة» يندرج في إطار رؤية تراكمية ممتدة في الزمن، فإن التكوينات المعتمدة يُفترض أن تُستكمل بتكوينات مستمرة تستجيب للحاجيات المتجددة للأساتذة. ويمكن للمؤسسات، في هذا السياق، تشجيع أستاذاتها وأساتذتها من خلال اقتراح فرص وبرامج للمواكبة والتطور المهني، بهدف تقوية كفاءاتهم وتثبيت الممارسات التربوية الجديدة وضمان استدامتها.

تكشف المعطيات عن تباين طفيف في المعدلات بين الوسطين الحضري والقروي، إذ بلغ المعدل العام في الوسط القروي 68 نقطة على 100 مقابل 70 نقطة في الوسط الحضري. أما على مستوى البُعد المتعلق بـ«التكوين والإشهاد في مقاربة TaRL»، فقد تفوق الوسط القروي بمعدل 74 نقطة، مقارنة بـ72 نقطة في الوسط الحضري. في المقابل، حقق الوسط الحضري معدلًا أعلى في البُعد المتعلق بـ«التكوين والإشهاد في التعليم الصريح» (68 نقطة مقابل 62 نقطة في الوسط القروي)، بفارق 6 نقاط على 100.

الجدول *8*. التكوين والإشهاد: المعدلات حسب البعد الفرعي، وطنيا وحسب الوسط

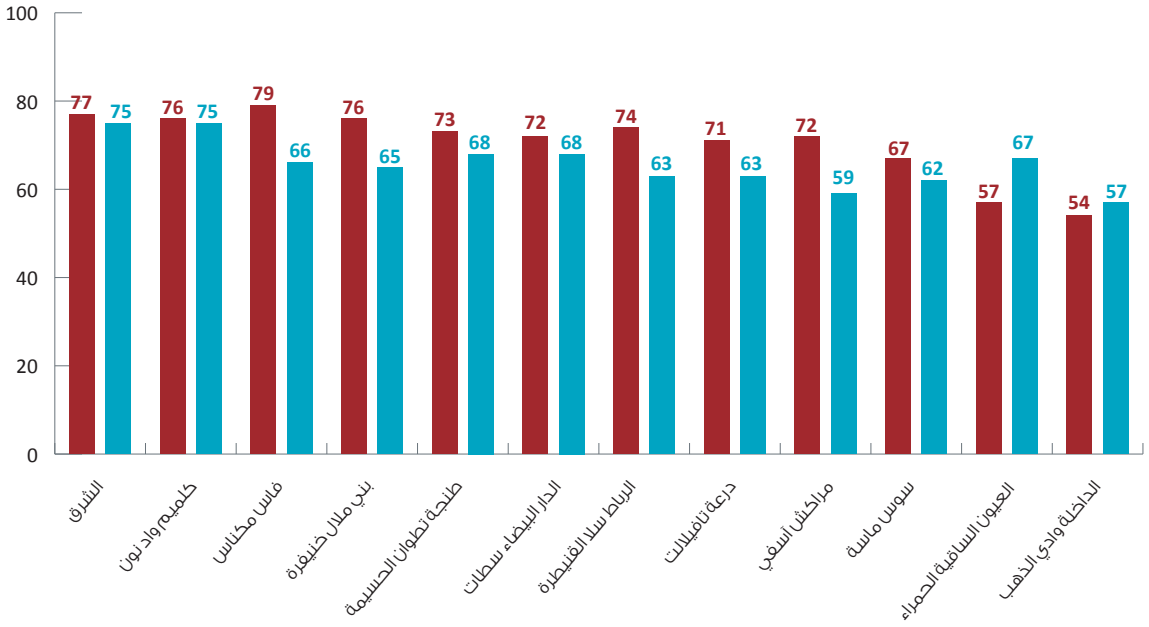
	البعد 6 تكوين وإشهاد الأستاذة في مقاربتي طارل والتعليم الصريح	البعد الفرعي رقم 29 تكوين الأساتذة في مقاربة «طارل»	البعد الفرعي رقم 30 تكوين الأساتذة في التدريس «الصريح»
المعدل الوطني	69	73	66
الوسط			
حضري	70	72	68
قروي	68	74	62

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

3.2.2. التكوين والإشهاد حسب الجهة

يُظهر التقييم الجهوي لهذا البعد فوارق بين الجهات الاثنتي عشرة، تتراوح المعدلات المسجلة بين 55 و76 نقطة. ويكشف تحليل أكثر تفصيلًا وجود فوارق واضحة في معدلات البُعدين الفرعيين: «التكوين والإشهاد في مقاربة TaRL» و«التكوين والإشهاد في التعليم الصريح».

الرسم البياني *16*. التكوين والإشهاد: المعدلات حسب البُعد الفرعي وحسب الجهة



البعد الفرعي 29: تكوين الأساتذة في مقاربة TaRL

البعد الفرعي 30: تكوين الأساتذة في التعليم الصريح

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

4.2. البعد 7 «الممارسات التربوية وفق مقاربتي التدريس وفق المستوى المناسب (TaRL) والتعليم الصريح»

اعتمد مشروع «المدارس الرائدة» على مقاربة تعليمية مندمجة تجمع بين مقاربتين تكامليتين: من جهة، المقاربة العلاجية المعروفة بـ«التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL)، وتهدف إلى تدارك تعثرات المتعلمات والمتعلمين في مواد اللغتين العربية والفرنسية والرياضيات بشكل سريع وناجع؛ ومن جهة أخرى، المقاربة الوقائية المبنية على «التعليم الصريح»، والتي تم تصميمها لضمان استيعاب المتعلمات والمتعلمين لمضامين الدروس وتفادي تراكم التعثرات والصعوبات المتعلقة بالتعلمات فيما بعد.

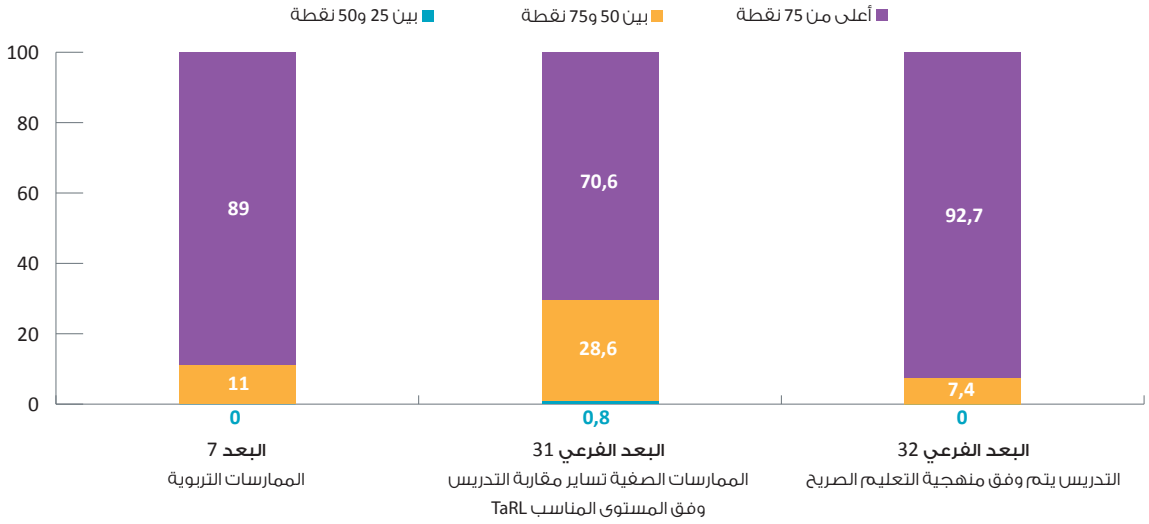
1.4.2. الممارسات التربوية على الصعيد الوطني وحسب الوسط

بعد تلقّيهم تكوينًا لمدة أسبوعين، قام الأساتذة بإجراء تقييمات تشخيصية للتلميذات والتلاميذ، بهدف تصنيفهم في مجموعات متجانسة حسب الصعوبات والتعثرات التي يواجهونها، بعد ذلك بدأ التدريس، على امتداد ثلاثة أسابيع، اعتمادا على مقاربة «التدريس وفق المستوى المناسب» TaRL. يبلغ المعدل المتوسط لهذا البعد الفرعي المتعلق بالممارسات التربوية وفق هذه المقاربة 86 نقطة، في حين أن نسبة المدارس التي تحقق مؤشرًا متوسطًا يفوق 75 تصل إلى 71%.

بعد مرحلة التقييم هذه، انتقل الأساتذة إلى تطبيق مقاربة «التعليم الصريح»، الذي يعتمد على إعداد الدرس بشكل محدد، والالتزام بخطوات عرضه كما هي مفصلة في الشريحة التعليمية، وتنشيطه بطريقة تفاعلية لا تقتصر على قراءة الشريحة فقط، مع الاستعانة بالسبورة الثانوية، والحرص على احترام الزمن المخصص للحصة الدراسية. كما ترتكز هذه المقاربة على التفاعل بين الأستاذ(ة) وتلامذته، لا سيما من خلال تشجيعهم، وتصحيح أخطائهم، ودعم تعلمهم.

وهكذا بلغ المتوسط العام لهذا البعد الفرعي المتعلق بالممارسات الصفية وفق مقاربة «التعليم الصريح» 85 نقطة، حيث تسجل 93% من المدارس معدلات متوسطة تفوق 75 نقطة. وتعكس هذه النتائج الالتزام الملحوظ للأساتذة بإنجاح هذا الورش. تُسجّل التقدمات المحققة في الممارسات الصفية حسب مقاربتي «TaRL» و«التعليم الصريح»، معدلًا متوسطًا يبلغ 86 نقطة للبعد العام للممارسات التربوية وفق المقاربتين، مع نسبة مرتفعة من المدارس (89%) تحقق مؤشرًا متوسطًا يفوق 75 نقطة.

الرسم البياني *17*: الممارسات التربوية-توزيع المؤسسات حسب معدلاتها وحسب الأبعاد الفرعية



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

تكشف نتائج التحليل عن تعميم للممارسات التربوية وفق مقاربتي (TaRL) و«التعليم الصريح» في الوسطين القروي والحضري على حد سواء. ويسجل المعدل المتوسط للبعد الفرعي المتعلق بالممارسات التربوية وفق مقاربة «TaRL»، نقطة أعلى بشكل طفيف في الوسط القروي (87 مقابل 85 نقطة في الوسط الحضري)، بينما لا يُسجّل فرق في المعدل المتوسط فيما يتعلق بالممارسات التربوية وفق مقاربة «التعليم الصريح» بين الوسطين، حيث يبلغ المعدل في كل منها 85 نقطة. ويعرض كل من الجدول والرسم البياني التاليان معدلات هذه الأبعاد الفرعية حسب الوسط.

الجدول *9*. الممارسات التربوية: المعدلات حسب الأبعاد الفرعية، على الصعيد الوطني وحسب الوسط

	البعد 7 الممارسات الصفية تتم وفق مقاربتي TaRL والتعليم الصريح	البعد الفرعي رقم 31 الممارسات الصفية تساير مقاربة التدريس TaRL	البعد الفرعي رقم 32 التدريس يتم وفق منهجية التعليم الصريح
المعدل الوطني	86	86	85
الوسط			
حضري	85	85	85
قروي	86	87	85

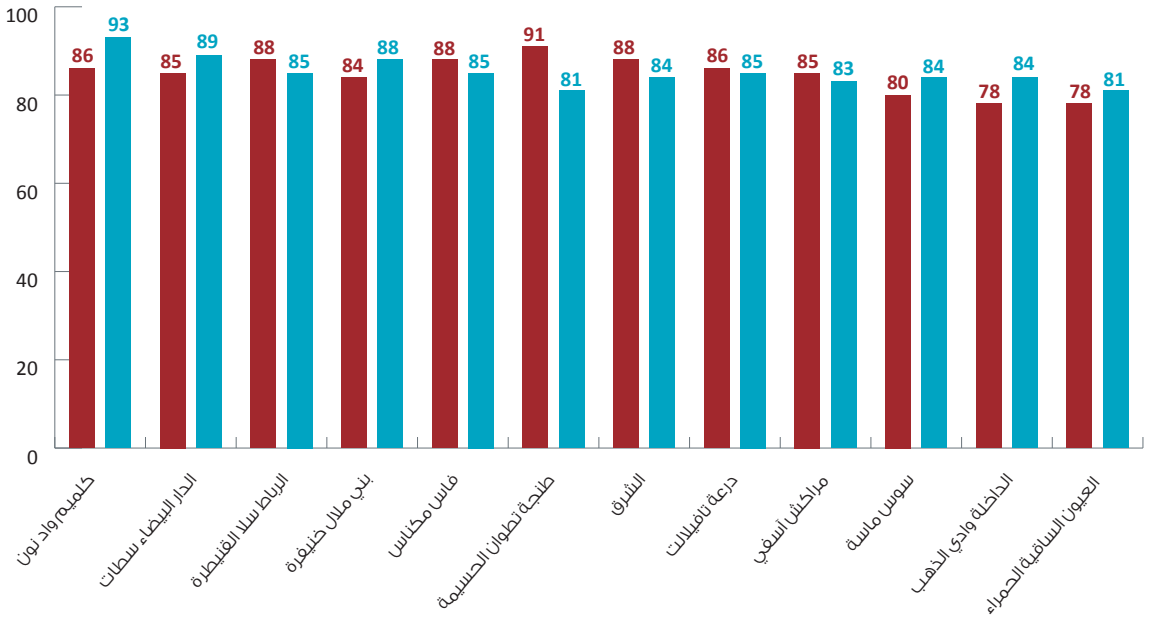
المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

2.4.2. الممارسات التربوية حسب كل جهة

يكشف تحليل النتائج حسب الجهات أن جميع الجهات حققت معدلات عامة مرتفعة في الممارسات التربوية، حيث تتراوح هذه المعدلات بين 80 و89 نقطة، بفارق 9 نقاط بين الجهة الأعلى أداءً والجهة الأقل أداءً.

ويصبح هذا التفاوت أكثر وضوحًا عند تفصيل هذا البعد وفق مقاربتي «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL) و«التعليم الصريح». فبالنسبة لمقاربة «TaRL»، تتراوح المعدلات بين 78 و91 نقطة، بينما تتراوح بين 81 و93 نقطة بالنسبة لمقاربة «التعليم الصريح».

الرسم البياني *18*: الممارسات التربوية-المعدلات حسب البعد الفرعي وحسب الجهة



الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

3. المحور الثالث: «التلميذ(ة)»

يتناول هذا الجزء محور «التلميذ(ة)»، حيث يعرض تقييم أداء المؤسسات التعليمية من حيث مدى مطابقتها للمعايير المعتمدة المتعلقة بشروط التعلم. ويشمل هذا المحور خمسة أبعاد: احترام زمن التعلم، تقييم التعلمات، الدعم ومعالجة التعثرات، علاقات المؤسسة مع الآباء وأولياء الأمور، والأنشطة الموازية.

يُقَسَّم كل بعد إلى أبعاد فرعية محددة من خلال مؤشرات خاصة. ويتم تحليل نتائج التقييم على الصعيد الوطني، وأيضا حسب الوسط وحسب الجهات، بهدف إبراز الفوارق القائمة وتحديد مجالات التحسين الممكنة.

1.3. البعد 8 «احترام زمن التعلم»

تعتمد جودة التربية بشكل كبير على الزمن الفعلي المخصص للتعلم. وتتأثر هذه المدة الزمنية بعدة عوامل، من بينها الحضور الفعلي للأساتذة في الحصص الدراسية، ومواظبة التلاميذ والتلميذات على الحضور المنتظم للفصل الدراسي. في هذا السياق، يهدف بعد «احترام زمن التعلم» إلى تقييم التدابير التي اتخذتها المؤسسات لسد الثغرات التي تحد من الزمن الفعلي المخصص للتعلم.

ويتضمن هذا البعد بعدين فرعيين:

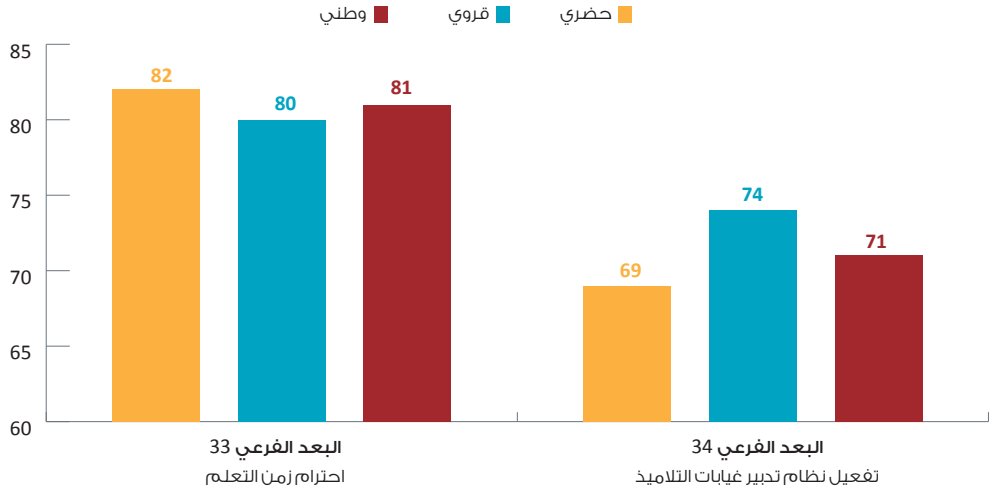
- **احترام زمن التعلم**: يقيّم هذا البعد الفرعي (1) الالتزام بمواقيت الحصص المقررة، من خلال التحقق من التقديم الفعلي لـ30 ساعة أسبوعيًا، (2) تحليل الحالات التي يعمل فيها الأساتذة والأستاذات ساعات أقل، ومحاولة معرفة الأسباب المحتملة وراء ذلك، و(3) التأكد من وجود آليات للتتبع المستمر للغيابات والتأخرات لدى الأساتذة، مع التركيز على أهمية الالتزام الكامل بالزمن المقرر للتدريس.
- **تفعيل نظام تدبير غيابات التلاميذ والتلميذات**: يقيم هذا البعد الفرعي كيفية إدارة وتتبع غيابات التلاميذ والتلميذات، خصوصًا في حالات الغياب المتكرر أو الطويل. كما يتأكد من وجود سجلات للغياب مخصصة لكل قسم ومستوى، واستعمال نظام تواصل ناجع مع الآباء وأولياء الأمور. ويهدف كذلك إلى البحث في أسباب الغياب وأخذها بعين الاعتبار، لضمان تتبع وملائمة وتشجيع انتظام التمدرس.

1.1.3. احترام زمن التعلم على الصعيد الوطني وحسب الوسط

كما ذُكر سابقًا، يسجل البعد الثامن «احترام زمن التعلم» معدلًا متوسطًا يبلغ 76 نقطة.

تكشف التحليلات حسب الأبعاد الفرعية (الرسم البياني 19) أن البعد الفرعي المتعلق بـ«تفعيل نظام تدبير غيابات التلاميذ والتلميذات» يؤثر على المعدل العام للبعد، حيث يبلغ معدله الوطني 71 نقطة، أي بفارق سلبي مقداره 10 نقاط مقارنةً بالبعد الفرعي «احترام زمن التدريس» الذي يسجل معدلًا وطنيًا يبلغ 81 نقطة.

الرسم البياني *19*: احترام زمن التعلم-المعدلات حسب الأبعاد الفرعية على الصعيد الوطني وحسب الوسط



الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

تشير النتائج المسجلة بخصوص البعد الفرعي «تفعيل نظام تدبير غيابات التلاميذ والتلميذات» إلى ضرورة تعميق التحليل بالاعتماد على المؤشرات الأربعة التي ساهمت في بناء هذا البعد. ومن بين هذه المؤشرات، يبدو تغيب التلاميذ والتلميذات الأكثر تأثيرًا، حيث صرحت 70% من المؤسسات التعليمية عن حالات غياب طويلة الأمد تمتد لشهر كامل، مع تحديد الأسباب الرئيسية في: المرض (في 52% من المؤسسات) تليها المشاكل العائلية (في 24% من المؤسسات).

بينما يركز البعد الفرعي السابق على تدبير غيابات التلاميذ والتلميذات، يتناول البعد الفرعي «احترام زمن التدريس» زمن التعلم من جهة الأساتذة والأستاذات. إذ يُحلل هذا البعد نظام تدبير الغيابات والتأخرات عند الأساتذة والأستاذات، ويُقدّر مدى تأثيرها عبر ثلاثة مؤشرات رئيسية. ويبين التحليل أن المؤشر المرتبط بتأخرات وغيابات الأساتذة والأستاذات يؤثر سلبًا على معدل هذا البعد، حيث أشارت 55% من المؤسسات إلى أن الأساتذة والأستاذات، تراكمت في رصيدهم ثلاث ساعات أو أكثر من التأخرات أو الغيابات خلال أسبوع واحد، وهو الأسبوع الأول من شهر أكتوبر.

يكشف التحليل حسب الوسط وجود فوارق في تدبير الزمن والغيابات داخل المؤسسات، رغم تفاوت حجمها حسب الجوانب المدروسة. ففي البعد الفرعي «احترام زمن التدريس»، سجل الوسط الحضري معدلًا يبلغ 82 نقطة، مقابل 80 نقطة في الوسط القروي، بفارق معتدل قدره نقطتان. أما بالنسبة للبعد الفرعي «تفعيل نظام تدبير غيابات التلاميذ والتلميذات»، فقد حققت المؤسسات القروية معدلًا بلغ 74 نقطة، مقابل 69 نقطة في المؤسسات الحضرية.

وفيما يتعلق بالمؤشر المتعلق بالغيابات الطويلة الأمد للتلاميذ والتلميذات، صرحت 58% من المؤسسات القروية عن غيابات متكررة أو مطولة خلال الفترة التي شملتها هذه الدراسة التقييمية، مقابل 78% في الوسط الحضري، وهو ما يكشف عن استشراء أكبر لظاهرة الغياب في الوسط الحضري.

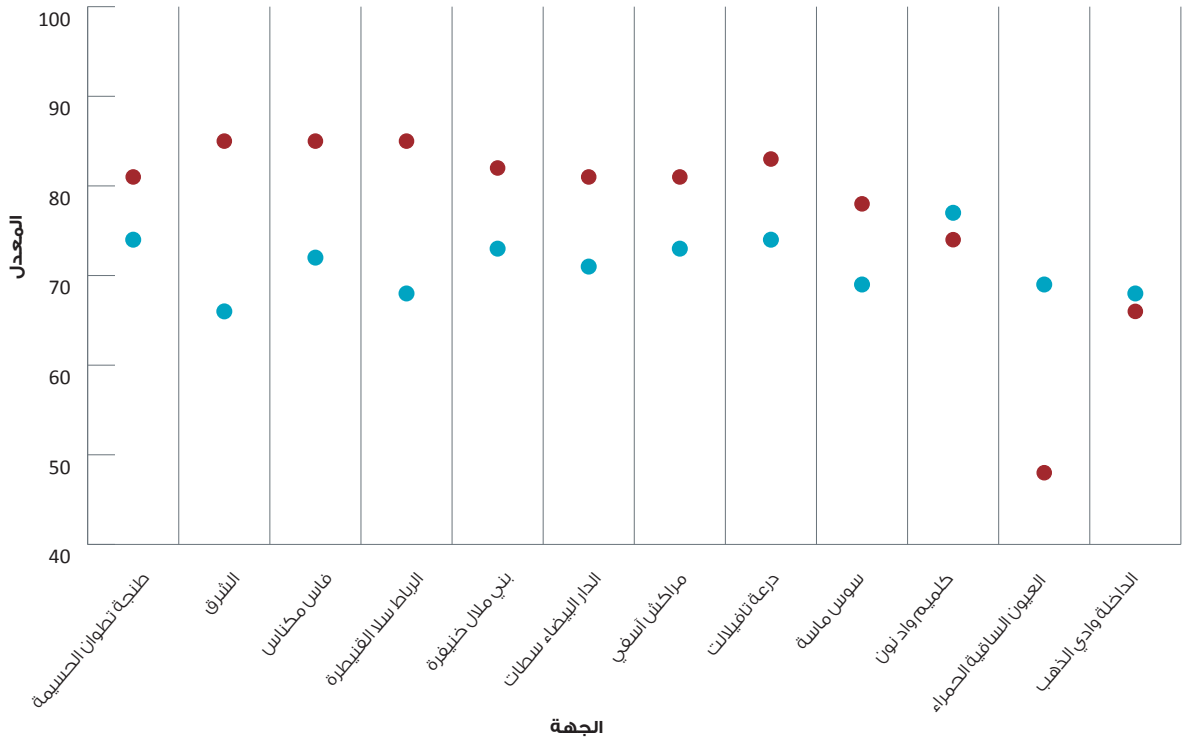
علاوة على ذلك، تختلف الأسباب التي تقدمها المؤسسات لتبرير هذه الغيابات حسب الوسط. ففي الوسط الحضري، تم ذكر المشاكل الصحية في 49% من الحالات، تليها المشاكل العائلية بنسبة 27%. أما في الوسط القروي، فتصل هاتان النسبتان إلى 59% و17% على التوالي.

2.1.3. احترام زمن التعلم حسب الجهات

يكشف التحليل الجهوي لبعد «احترام زمن التعلم» عن تفاوت بين الجهات. فبينما تحقق عدة جهات معدلات قريبة من المعدل الوطني البالغ 77 نقطة، تظهر بعض الجهات فوارق واضحة.

وتوضح دراسة الأبعاد الفرعية أن معدلات بعد «احترام زمن التدريس» تتراوح عادة بين 66 و85 نقطة في معظم الجهات.

الرسم البياني *20*: احترام زمن التعلم-المعدلات حسب الأبعاد الفرعية وحسب الجهات



الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

فيما يخص البعد الفرعي «تفعيل نظام تدبير غيابات التلاميذ والتلميذات»، فإن المعدلات تُظهر عمومًا قيمة تُقارب 70 نقطة.

وبصفة عامة، تشير التحليلات إلى أن غياب الأساتذة يؤثر بشكل كبير على احترام زمن التدريس، في حين يبقى تدبير غيابات التلاميذ تحديًا مشتركًا على مستوى عدة جهات في المغرب. إن تسليط الضوء على هذه المعطيات يؤكد أهمية تعميق الدراسات على المستوى المحلي من أجل تحديد حلول ملائمة للتحديات الخاصة بكل جهة.

2.3. البعد 9 «تقييم التعلمات»

يُعد التقييم المستمر للتعلمات شرطًا ضروريًا لأي جهد يهدف إلى تحسين جودة التعليم، حيث يُقاس من خلال جودة التعلمات المُكتسبة مدى تأثير ونجاعة السياسات التربوية.

ولقياس التحسن المحتمل في التعلمات بدقة وموضوعية، من الضروري توفر معطيات موثوقة عن المكتسبات الحقيقية للتلاميذ والتلميذات. وفي هذا الإطار، يقدم هذا الجزء تحليلًا لمدى مطابقة مستويات التعلم المصرح بها من قبل الأساتذة، بعد مرحلة «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL) وفي مرحلة مخصصة للدعم المكثف الذي أجرته الوزارة، مع تلك التي رُصدت خلال مرحلة التقييم الخارجي المنجز من طرف الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. كما يفحص هذا الجزء مسألة تتبع التعلمات من طرف المفتش المواكب.

يتوزع بعد «تقييم التعلمات» إلى بعدين فرعيين يتيحان دراسة آليات تتبع تقدم التلاميذ والتلميذات، ومدى مطابقة التقييم الذي تلى مرحلة الدعم المكثف، والتقييم الخارجي من خلال هذا التقرير، ويتعلق الأمر بـ:

- «التعبئة المنتظمة لكراسات الكفايات من طرف الأستاذ(ة) والمصادقة عليها من طرف المفتش(ة)»: يقيس هذا البعد الفرعي جانبين أساسيين: (1) التحقق من توفر عدد كافٍ من كراسات الكفايات الخاصة بالتلاميذ والتلميذات المعنيين لضمان تتبع مستمر ودقيق لمكتسباتهم من طرف الأساتذة والأستاذات؛ و(2) التأكد من مصادقة المفتش(ة) على هذه الكراسات، بما يضمن مطابقتها للمتطلبات التربوية والإدارية.

- «قياس مكتسبات وكفايات التلاميذ والتلميذات بشكل موضوعي»: يهدف هذا البعد الفرعي إلى تقييم مدى مطابقة مستويات التعلم الملاحظة خلال تقييمات ما بعد مرحلة الدعم المكثف التي أجرتها الوزارة في نونبر 2023، مع تلك التي سجلها التقييم الخارجي الذي أجرته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، في ماي 2024. ومن خلال مقارنة هذين المصدرين للمعطيات، يُمكن التأكد من أن مستويات المكتسبات المسجلة تعكس كفايات التلاميذ والتلميذات، مما يضمن قياسًا موضوعيًا للتعلمات المدرسية. ويعتبر التطابق متحققا إذا بلغ نصف التلاميذ والتلميذات أو أكثر في المؤسسة مستوى يوازي أو يتجاوز ذلك الملاحظ في تقييم نونبر الذي أجري عقب مرحلة الدعم المكثف.

1.2.3. تقييم التعلمات على الصعيد الوطني وحسب الوسط

على المستوى الوطني، تُظهر النتائج المرتبطة ببعد «تقييم التعلمات» أداءً مرضيًا بصفة عامة، حيث بلغ المعدل المتوسط 84 نقطة، متجاوزًا مؤشر الأداء العام المركب الذي بلغ 79 نقطة، وهو ما يجعل هذا المعيار من بين المعايير الأربعة الأعلى رصيدًا والأحسن تنقيطًا. إلا أن اللجوء إلى تحليل أكثر تفصيلًا يكشف عن فوارق بين الأبعاد الفرعية.

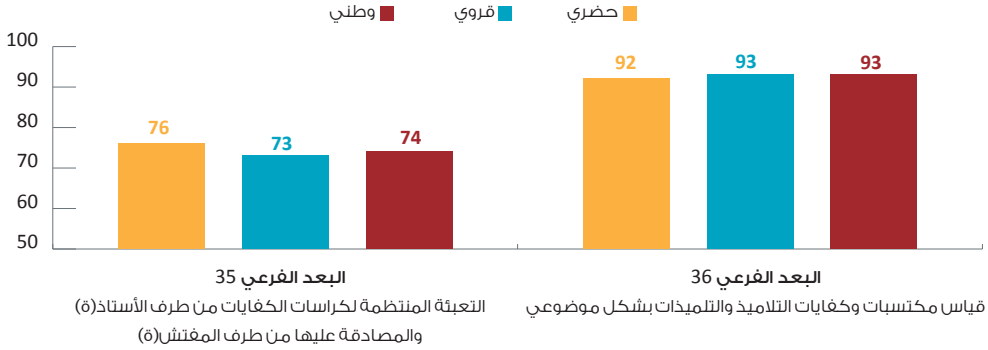
فالبعد الفرعي «قياس مكتسبات وكفايات التلاميذ بشكل موضوعي» يحقق معدلًا وطنيًا مرتفعًا بلغ 93 نقطة، وتؤكد النتائج حسب المواد هذا التوجه. ففي مادتي الرياضيات واللغة العربية، حققت 91% من المؤسسات تطابقًا في أداء التلاميذ والتلميذات بين تقييم ما بعد مرحلة الدعم المكثف والتقييم الخارجي، في حين وصل هذا المعدل إلى 96% في اللغة الفرنسية. وتشير هذه النسب إلى التناسق والموضوعية في التقييمات، مع تطابق مرتفع بين تقييمات ما بعد مرحلة الدعم المكثف والتقييم الخارجي لكفايات التلاميذ والتلميذات، وهو يضمن مصداقية في النتائج المحصل عليها.

ومع ذلك، يجب توخي الحذر في تفسير هذه المعدلات، إذ يُحتسب التطابق على مستوى المؤسسة عندما يصل 50% أو أكثر من التلاميذ والتلميذات إلى مستوى تعلّم يساوي أو يفوق ذلك الملاحظ في تقييم ما بعد مرحلة الدعم المكثف. بعبارة أخرى، قد تُعتبر المؤسسة متطابقة إذا حقق غالبية التلاميذ والتلميذات عتبة الأداء، حتى وإن حصل جزء مهم منهم على نتائج أدنى من التقييم.

أما البعد الفرعي «التعبئة المنتظمة لكراسات الكفايات من طرف الأستاذ(ة) والمصادقة عليها من طرف المفتش(ة)»، فيسجل معدلًا متوسطًا بلغ 74 نقطة. ويبدو أن عدة عوامل تساهم في هذا المستوى من الأداء. فمن جهة، تشير أكثر من 11% من المؤسسات إلى نقص أو غياب كراسات الكفايات خلال إجراء التقييم، وهو ما يعرقل التتبع المنتظم والناجع لكفايات التلاميذ والتلميذات من طرف الأساتذة والأستاذات. ومن جهة أخرى، لا تتوفر كراسات مصادق عليها ومعتمدة من طرف المفتش(ة) في أكثر من نصف المؤسسات (54,3%)، وهو ما قد يمثل عائقًا أمام تحقيق كامل المهام المرتبطة بالتأطير التربوي. ويُفسر هذا الوضع بعبء العمل الكبير الملقى على كاهل المفتشين، الذين يكونون غالبًا مسؤولين عن عدة مؤسسات، مما قد يقلل من تفرغهم لعملية المصادقة على كراسات الكفايات لجميع التلاميذ والتلميذات في المؤسسات التي يشرفون عليها. وفي الواقع، فإن 32,4% من المؤسسات التعليمية، لا تحظى بزيارات أسبوعية من طرف المفتش(ة).

لا تُظهر نتائج معدلات البعد الخاص بـ «تقييم التعلمات» فروقًا كبيرة بين الوسطين الحضري والقروي، حيث بلغ المعدل 84 في الوسط الحضري و83 في الوسط القروي. ومع ذلك، يمكننا التحليل المفصل حسب الوسط، للأبعاد الفرعية المكونة لهذا البعد، من فهمٍ أفضل للخصوصيات السياقية التي تؤثر على هذه المعدلات. كما يوفر هذا التحليل رؤية أدق للجوانب التي تتطلب تعديلات أو تدخلات مستهدفة، بهدف تركيز الجهود على التحديات ومحاور التطوير المحتملة.

الرسم البياني *21*: تقييم التعلمات-المعدلات حسب البعد الفرعي وحسب الوسط



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

بالنسبة للبعد الفرعي «قياس مكتسبات وكفايات التلاميذ والتلميذات بشكل موضوعي»، تظهر المعدلات متقاربة بين الوسطين الحضري والقروي، حيث سجل الوسط الحضري 92 نقطة والوسط القروي 93 نقطة. ويشير هذا التجانس إلى أن تقييم كفايات التلاميذ والتلميذات كان موحدا ومتساويا إلى حد كبير، بغض النظر عن السياق، وذلك بالرغم من وجود تحديات خاصة بكل وسط.

وبشكل عام يُؤكد التحليل حسب المادة هذا الاتجاه، حيث لا تظهر فوارق كبيرة في تطابق نتائج التلاميذ والتلميذات بين تقييم ما بعد مرحلة الدعم المكثف والتقييم الخارجي حسب الوسط. ففي مادة الرياضيات، بلغت نسبة التطابق 92% في المؤسسات الحضرية مقابل 90% في المؤسسات القروية. وبخصوص اللغة العربية، بلغت نسبة التطابق 89% في الوسط الحضري مقابل 93% في الوسط القروي، أما اللغة الفرنسية فقد سجلت نسبتي 96% و97% على التوالي على مستوى الوسطين الحضري والقروي. تعكس هذه النتائج بشكل عام تقييمًا متجانسًا لكفايات التلاميذ والتلميذات بغض النظر عن المادة والوسط.

وعلى العكس من ذلك، يُلاحظ، فيما يخص البعد الفرعي «التعبئة المنتظمة لكراسات الكفايات من طرف الأستاذ والأستاذات والمصادقة عليها من طرف المفتش(ة)»، وجود فرق في الأداء قدره 3 نقاط، حيث بلغ المعدل 76 في الوسط الحضري و73 في الوسط القروي. وتجدر الإشارة إلى أن 50% من المؤسسات الحضرية لا تتوفر على كراسات كفايات مُصادق عليها ومعتمدة من طرف المفتش(ة)، مقارنة بـ61% من المؤسسات القروية. إضافة إلى ذلك، لا تحظى حوالي 53% من المؤسسات القروية بزيارات أسبوعية من طرف المفتش(ة)، مقابل 18% في الوسط الحضري.

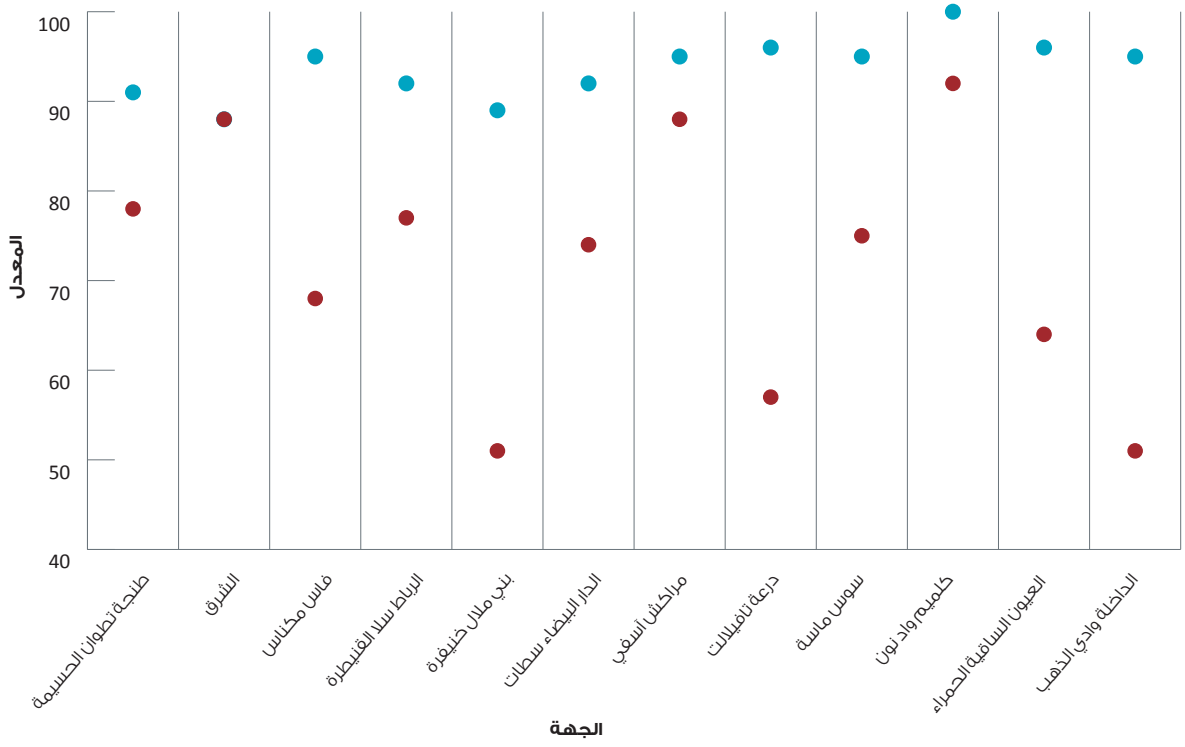
2.2.3. تقييم التعلمات حسب الجهات

يكشف تحليل نتائج بعد «تقييم التعلمات» عن فوارق جهوية قد تعود إلى اختلافات سياقية في تنفيذ ممارسات التقييم. فبعض الجهات تحقق معدلات مرتفعة تصل إلى 96 نقطة، بينما تسجل جهات أخرى معدلات تقارب الـ70 نقطة.

يُظهر البعد الفرعي «قياس مكتسبات وكفايات التلاميذ والتلميذات بشكل موضوعي»، كما يوضح الرسم البياني 22، معدلات مُطَابقة متجانسة نسبيًا بين الجهات، حيث تتجاوز القيم غالبًا 90 أو تكون قريبة منها. تعكس هذه التجانسات توافقًا كبيرًا بين تقييم ما بعد مرحلة الدعم المكثف الذي أجري من طرف الوزارة والتقييم الخارجي الذي نفذته الهيئة.

ومع ذلك، يجب توخي الحذر عند تفسير هذه المعدلات المرتفعة، إذ يُحتسب التطابق على مستوى المؤسسة عندما يُحقق 50% أو أكثر من التلاميذ والتلميذات المستجوبين (وليس جميعهم) مستوى تعلم يعادل أو يفوق المستوى المسجل في تقييم ما بعد مرحلة الدعم المكثف.

الرسم البياني 22: تقييم التعلمات-المعدلات حسب البعد الفرعي وحسب الجهات



البعد الفرعي 35: التعبئة المنتظمة لكراسات الكفايات من طرف الأستاذ والأستاذات والمصادقة عليها من طرف المفتش(ة)

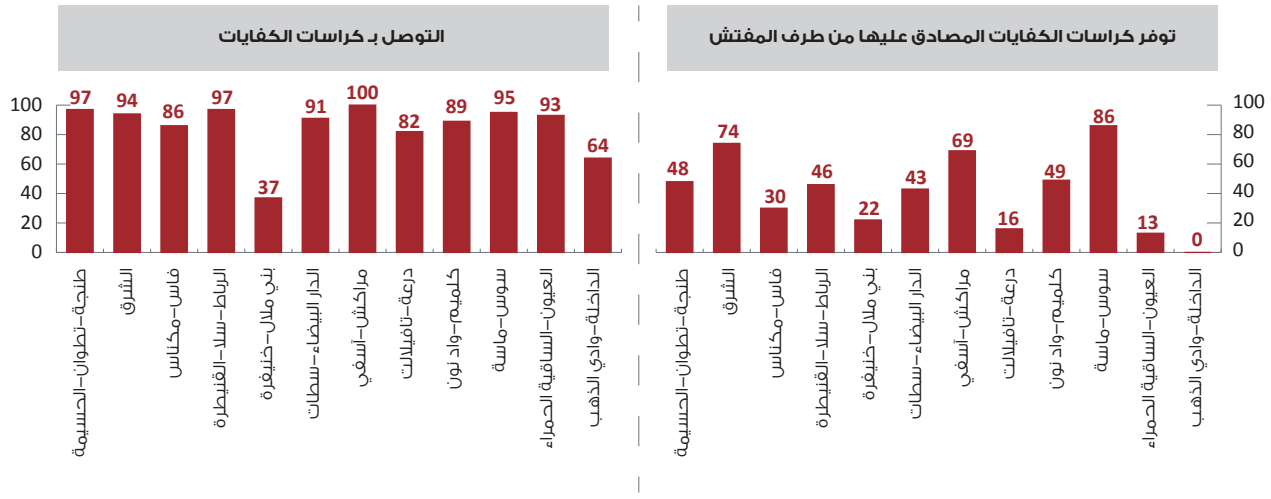
البعد الفرعي 36: قياس مكتسبات وكفايات التلاميذ والتلميذات بشكل موضوعي

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

على عكس البعد الفرعي «قياس مكتسبات وكفايات التلاميذ والتلميذات بشكل موضوعي»، يظهر البعد الفرعي «التعبئة المنتظمة لكراسات الكفايات من طرف الأستاذ والأستاذات والمصادقة عليها من طرف المفتش(ة)» وضعًا أكثر تفاوتًا مع فوارق كبيرة بين الجهات.

تُفسر هذه النتائج الأخيرة بالتحديات المتعلقة بالمصادقة على كراسات الكفايات من طرف المفتشين (الرسم البياني 23)، خصوصًا في بعض الجهات.

الرسم البياني 23: تقييم التعلمات-المعدلات حسب البعد الفرعي وحسب الجهات



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

3.3. البعد 10 «الدعم ومعالجة التعثرات»

تُعد مكافحة الفشل المدرسي وضمان تكافؤ الفرص لجميع التلميذات والتلاميذ في النجاح، من الأهداف الأساسية لأي منظومة تربوية. ولتحقيق ذلك، يلعب الدعم ومعالجة التعثرات دورًا محوريًا في تنفيذ هذا الهدف. إذ إن تحديد التلاميذ والتلميذات المتعثرين وتقديم دعم ملائم وفقًا لمستواهم الفعلي يعزز بشكل مستدام أدائهم الأكاديمي ويساعد على تقليص اللامساواة في التعلم، وهو ما يساهم في نجاح تعليمي أكثر شمولًا. في هذا السياق، يهدف بعد «الدعم ومعالجة التعثرات» إلى قياس التزام كل مؤسسة تجاه التلاميذ والتلميذات المتعثرين من خلال بعدين فرعيين يكتسيان أهمية متساوية:

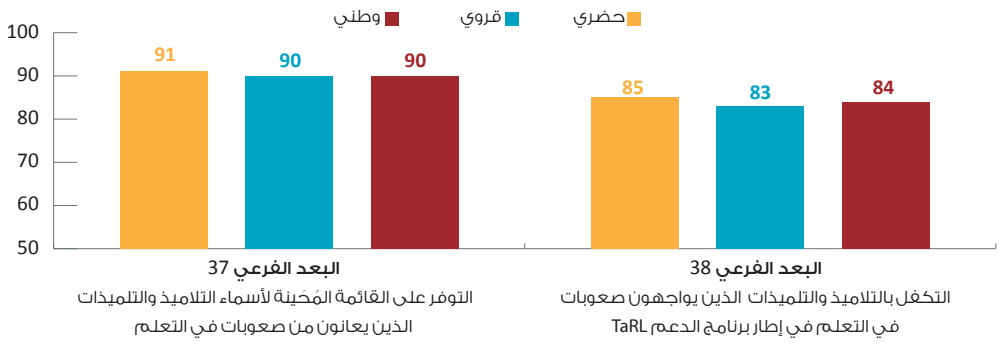
- التوفر على القائمة المُحَيَّنة لأسماء التلاميذ والتلميذات الذين يعانون من صعوبات في التعلم: يرتكز هذا البعد الفرعي على مؤشرين رئيسيين: (1) يتعلق المؤشر الأول بإعداد شبكات التصديق على اللبنات (شبكة TaRL) داخل كل مؤسسة، والتي لا تسمح فقط بالتأكد من إنجاز تقييمات ما بعد الدعم المكثف، بل أيضًا من تحديد التلاميذ والتلميذات الذين ما زالوا يواجهون تعثرات وصعوبات رغم الدعم المقدم. (2) أما المؤشر الثاني فيرتبط بوجود لائحة مُحَيَّنة للتلاميذ والتلميذات المتعثرين بعد فترة الدعم المكثف، لضمان التعرف الصحيح عليهم وبدء مسار الدعم والتقويم الفردي.
- التكفل بالتلاميذ والتلميذات الذين يواجهون صعوبات في التعلم في إطار برنامج الدعم «TaRL»: يهدف هذا البعد الفرعي إلى تقييم تنفيذ تدابير ملموسة لمواكبة التلاميذ والتلميذات خارج أوقات الحصص الدراسية، مع ضمان تتبع مخطط له ومخصص حسب كل حالة. يرتكز هذا البعد الفرعي على أربعة مؤشرات أساسية هي: (1) وجود لوائح للتلاميذ المستفيدين أو المرتقب استفادتهم من الدعم، (2) وضع برنامج لجلسات الدعم خارج أوقات الدراسة، (3) توفر سجل تتبع لهذه الجلسات يكون محيناً ومتوفراً لدى مدير المؤسسة، و(4) توفير بطاقات تتبع فردية لكل تلميذ(ة). إن الهدف من هذه العناصر هو تقييم التزام المؤسسات بتنفيذ برنامج الدعم بشكل فعلي ومواكبة التلاميذ والتلميذات المتعثرين بطريقة ملائمة.

3.3.1. الدعم ومعالجة التعثرات على المستوى الوطني وحسب الوسط

يأتي البعد 10 «الدعم ومعالجة التعثرات» في مقدمة الأبعاد الاثني عشر المقيَّمة، بمعدل متوسط بلغ 87 نقطة، مما يعكس أداءً متميزًا للمؤسسات في هذا الجانب. ومن اللافت أن هذا البعد يظهر أعلى ارتباط بالمعدل العام، مما يدل على أن المؤسسات التي تحقق نتائج جيدة في هذا البعد، تميل إلى تحقيق نتائج عامة مرتفعة. ويعكس هذا الأمر أهمية الدعم المقدم للتلاميذ والتلميذات المتعثرين والحاجة إلى استثمار مستمر في هذا المجال.

تزداد أهمية تحليل هذه الملاحظات، عندما يتم افتحاصها حسب الأبعاد الفرعية، حيث يوضح الرسم البياني 24 أن البعد الفرعي «التوفر على القائمة المُحَينة لأسماء التلاميذ والتلميذات الذين يعانون من صعوبات في التعلم» يحقق معدلًا وطنيًا متوسطًا يبلغ 90 نقطة، بفارق 6 نقاط عن البعد الفرعي الثاني «التكفل بالتلاميذ والتلميذات الذين يواجهون صعوبات في التعلم في إطار برنامج الدعم TaRL»، الذي بلغ معدله 84 نقطة. وبشكل عام، يتضح أن أغلب المؤسسات تمكنت من تحديد التلاميذ المتعثرين، وقسم كبير منها نفذ تتبعا مناسبا يلبي حاجيات هؤلاء التلاميذ والتلميذات.

الرسم البياني *24*: الدعم ومعالجة التعثرات-المعدلات حسب البعد الفرعي والمستوى الوطني والوسط



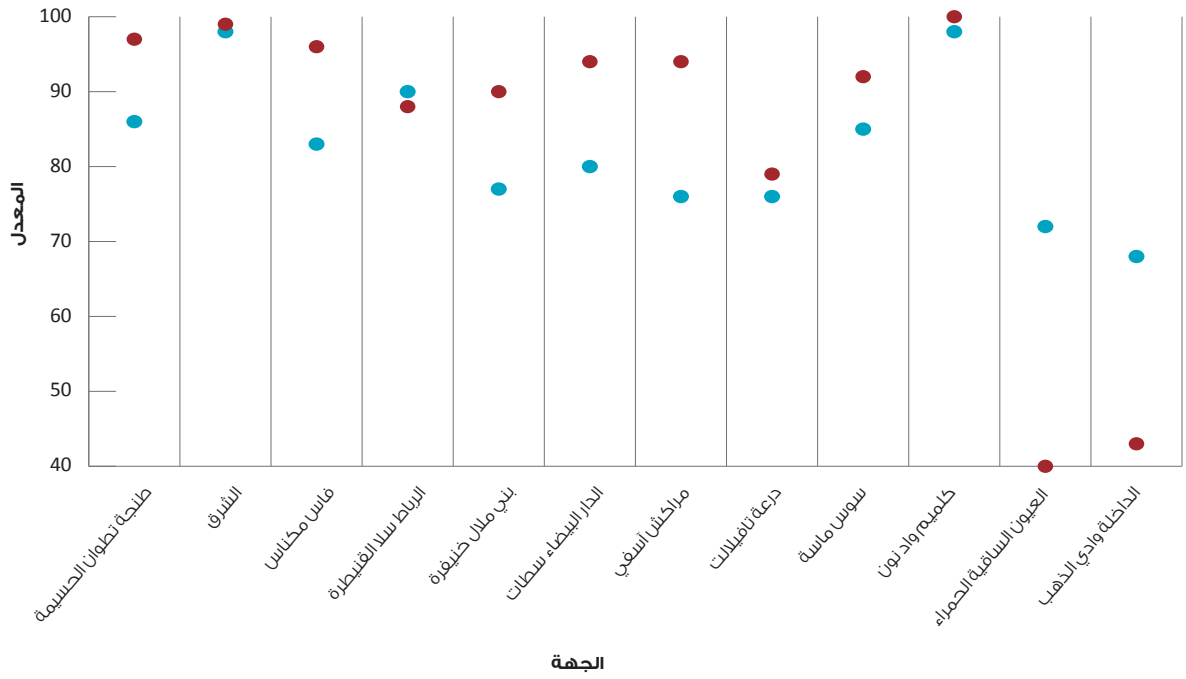
المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

يكشف التحليل حسب الوسط، أن البعد الفرعي «التوفر على القائمة المحينة لأسماء التلاميذ والتلميذات الذين يعانون من صعوبات في التعلم» يسجل معدلًا متوسطًا يبلغ 91 نقطة في المؤسسات الحضرية، مقابل 90 في المؤسسات القروية. أما البعد الفرعي «التكفل بالتلاميذ والتلميذات الذين يواجهون صعوبات في التعلم في إطار برنامج الدعم TaRL»، فيحقق معدلًا متوسطًا يقدر بـ85 نقطة في المؤسسات الحضرية مقابل 83 في المؤسسات القروية. تتكرر هذه الاتجاهات على مستوى البعد العام، حيث يسجل معدل المؤسسات الحضرية 88 نقطة مقابل 87 نقطة لنظيراتها القروية. وتعكس هذه النتائج تقاربًا نسبيًا بين الوسطين، ما يشير إلى غياب فوارق جوهرية بين الوسطين الحضري والقروي تعيق تحقيق أهداف هذا البعد.

2.3.3. الدعم ومعالجة التعثرات حسب الجهات

تكشف التحليلات التفصيلية حسب الجهات عن فوارق جهوية، خصوصًا فيما يتعلق بالفوارق في الأداء بين الجهات الأعلى أداءً وتلك التي سجلت أدنى النتائج (انظر الرسم البياني أدناه).

الرسم البياني *25*: الدعم ومعالجة التعثرات-المعدلات حسب البعد الفرعي وحسب الجهات

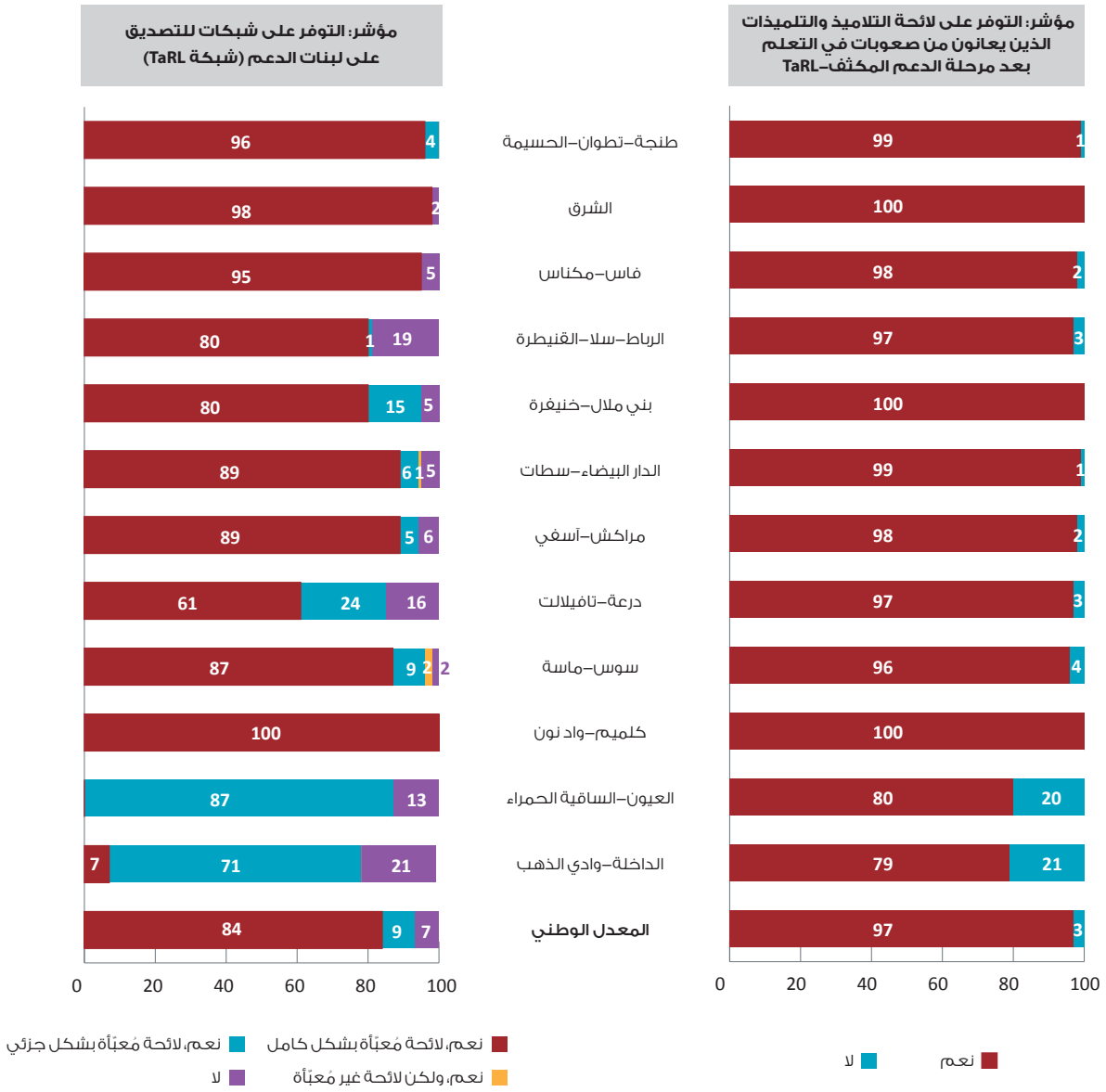


البعد الفرعي 37: التوفر على اللائحة المُحينة لأسماء التلاميذ والتلميذات الذين يعانون من صعوبات في التعلم

البعد الفرعي 38: التكفل بالتلاميذ والتلميذات الذين يواجهون صعوبات في التعلم في إطار برنامج الدعم TaRL

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

الرسم البياني 26: التوفر على شبكات للتصديق على لبنات الدعم (شبكة *TaRL*) -نتائج المؤشرات حسب الجهات (بالنسبة المئوية)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

بشكل عام، سجل البعد الفرعي «التكفل بالتلاميذ والتلميذات الذين يواجهون صعوبات في التعلم في إطار برنامج الدعم TaRL»، معدلات جهوية أقل أو مساوية للبعد الفرعي السابق.

4.3. البعد 11 «العلاقة مع آباء وأمهات وأولياء أمور التلاميذ والتلميذات»

تجري عملية التعليم والتعلم أساسًا داخل القسم، حيث يلعب الأستاذ والأستاذات والتلاميذ والتلميذات دورًا محوريًا، إلا أن الآباء والأمهات وأولياء الأمور يعتبرون شريكًا أساسيًا للمدرسة. ومن هذا المنطلق، من الضروري أن تعزز المؤسسة التعليمية انخراط ومشاركة الآباء والأمهات وأولياء الأمور في تتبع تمدرس أبنائهم من خلال جمعية آباء وأولياء التلاميذ، إضافة إلى بناء علاقات مباشرة مع كافة الآباء والأمهات وأولياء الأمور. ويشكل هذان الجانبان مدخلًا لتقييم مدى التطابق بين أهداف برنامج «المدارس الرائدة» مع متطلبات العلاقات مع الآباء والأمهات وأولياء الأمور. وينقسم هذا المحور إلى ثلاثة أبعاد فرعية:

- الأول يتعلق بجمعية آباء وأمهات وأولياء أمور التلميذات والتلاميذ، ويرمي إلى التحقق من وجود جمعية قانونية، تمتلك برنامجًا للأنشطة، وتشارك في اجتماعات مجلس تدبير المؤسسة؛

- الثاني يُعنى بانفتاح المؤسسة على الآباء والأمهات وأولياء الأمور عبر بَرْمَجَة لقاءات سنوية وأبواب مفتوحة؛
- والثالث يدرس قضايا التواصل مع الآباء والأمهات وأولياء الأمور بخصوص نتائج وسلوك أبنائهم.

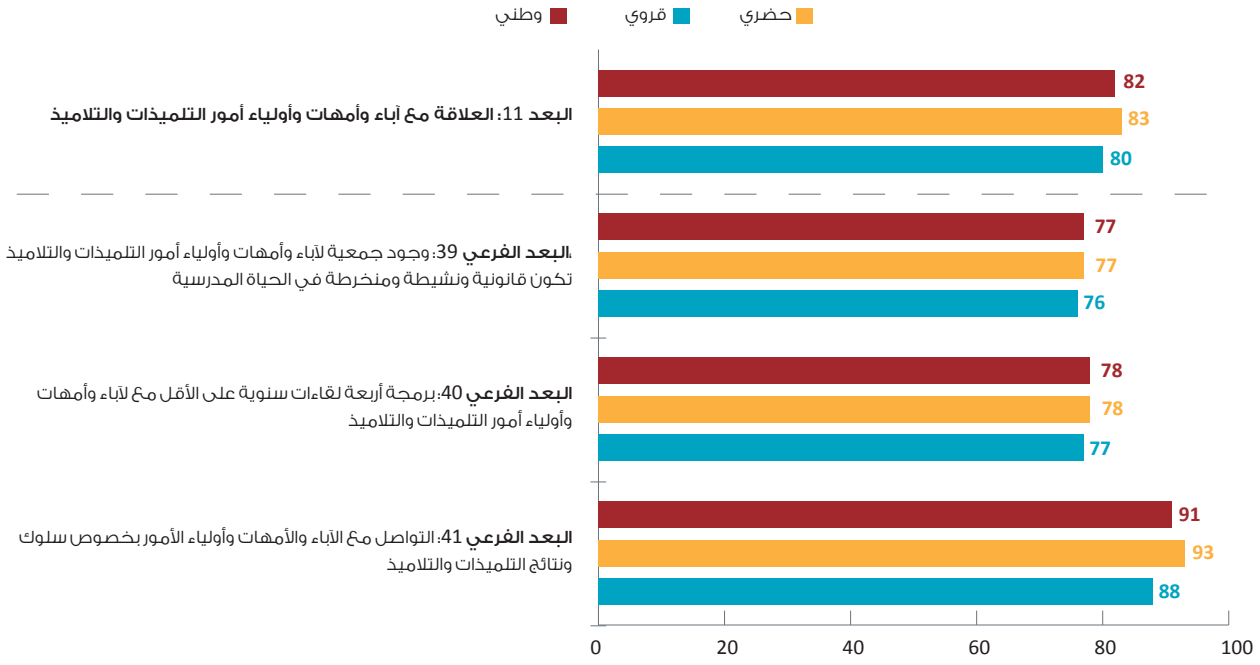
تم بناء مؤشر تطابق خاص بكل بعد فرعي، استنادًا إلى أسئلة موجهة لمديري المؤسسات ومراجعة الوثائق ذات الصلة، إضافة إلى مؤشر عام يلخص هذه الأبعاد.

1.4.3. العلاقات مع الآباء والأمهات وأولياء الأمور على المستوى الوطني وحسب الوسط

تكشف النتائج أن المؤسسات التعليمية تحقق، في المتوسط، أداءً جيدًا كافيا فيما يتعلق بالتطابق مع المتطلبات المتعلقة بالعلاقات مع الآباء والأمهات وأولياء الأمور، حيث يبلغ متوسط النقاط 82، مع فرق طفيف بين الوسط الحضري (83) والوسط القروي (80). ومع ذلك، عند فحص الأبعاد الفرعية الثلاثة المكونة لهذا المعيار، يتبين أن المؤسسات تحقق أداءً أفضل عندما يتعلق الأمر بإخبار أولياء الأمور بنتائج وسلوك أبنائهم، حيث يسجل هذا البعد متوسطًا قدره 91 نقطة، مع فرق 5 نقاط لصالح الوسط الحضري مقارنة بالوسط القروي.

وتستخدم المؤسسات الاتصال الهاتفي كوسيلة رئيسية للتواصل مع الآباء والأمهات وأولياء الأمور، حيث يعتمد 74% منها على المكالمات لإبلاغهم بالمشاكل المرتبطة بسلوك أبنائهم، و67% تستخدم هذه الوسيلة لإعلامهم بنتائج التقييمات. أما بقية قنوات الاتصال الأكثر استخدامًا لهذا الغرض فتشمل الاستدعاءات الكتابية (بنسبة 12% و13%) أو عن طريق جمعية الآباء والأمهات وأولياء الأمور (بنسبة 6% و9%).

الرسم البياني 27: العلاقة مع آباء وأمهات وأولياء أمور التلميذات والتلاميذ-المعدلات حسب البعد الفرعي والمستوى الوطني والوسط



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

فيما يتعلق بوجود جمعية لآباء وأمهات وأولياء أمور التلميذات والتلاميذ، تُبيّن المعطيات أن نسبة التطابق تبقى دون المستوى المطلوب، حيث يبلغ المعدل الوطني حوالي 77 نقطة في الوسطين الحضري والقروي على حدّ سواء. وقد صرّحت نسبة 10% من المؤسسات التعليمية بعدم توفرها على جمعية لآباء وأمهات وأولياء الأمور. أما فيما يتعلق بالمؤسسات التي تتوفر على هذه الجمعية، فقد أشارت 41% منها إلى أن الجمعية لا تتوفر على برنامج عمل أو أنشطة مُفعّلة داخل المؤسسة، فيما أكدت 11% منها أن الجمعية لا تشارك في اجتماعات مجلس تدبير المؤسسة.

وفيما يتعلق بعقد اللقاءات السنوية مع الآباء والأمهات وأولياء الأمور، تُفيد المعطيات بأن 58% من المؤسسات قد أعدّت برنامجا سنويا يتضمن ما لا يقل عن أربع لقاءات، تماشيا مع ما تنص عليه مضامين المشروع المندمج

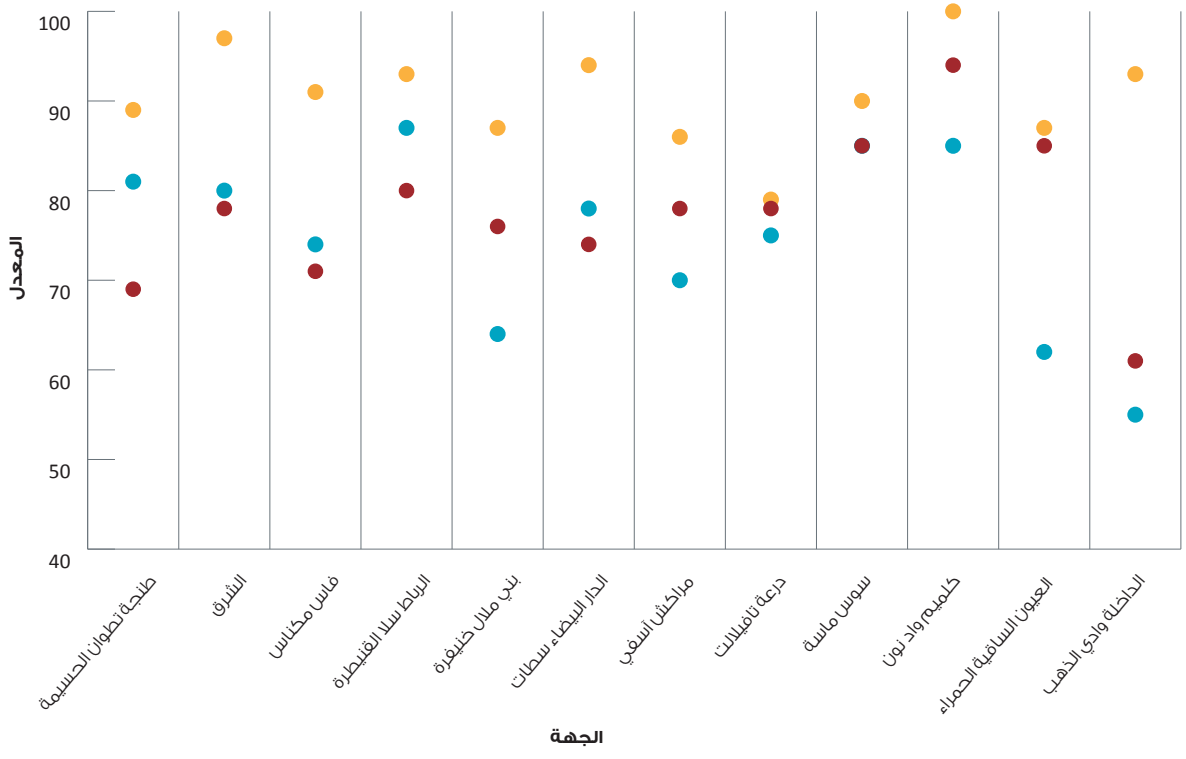
للمؤسسة. ومع ذلك، ورغم غياب برنامج رسمي لدى بعض المؤسسات، فقد أفادت الغالبية الساحقة (97%) بأنها نظّمت «أياما مفتوحة» خلال الموسم الدراسي 2023-2024. من بين هذه المؤسسات، 18% نظمت يوما واحدا، و48% نظمت يومين، بينما نظّمت 33% ثلاثة أيام أو أكثر.

2.4.3. العلاقة مع آباء وأمهات وأولياء التلميذات والتلاميذ حسب الجهة

تكشف المعطيات الجهوية المتعلقة بأداء المؤسسات التعليمية فيما يخص المؤشر العام لهذا البعد عن وجود فوارق بين الجهات. وتُظهر قراءة المعطيات الخاصة بالأبعاد الفرعية أن أغلب الجهات تسجل أداءً أفضل فيما يتعلق ببعد «التواصل مع الآباء والأمهات والأولياء»، مقارنة بالأبعاد الفرعية الأخرى. وقد سجلت بعض الجهات معدلات تفوق المتوسط الوطني لهذا البعد (91 نقطة)، في حين لم تتمكن جهات أخرى من بلوغ هذا المعدل.

أما فيما يخص البعد الفرعي «جمعية آباء وأمهات وأولياء التلميذات والتلاميذ»، فقد حققت معظم الجهات معدلات تساوي أو تقترب من المعدل الوطني (77 نقطة). وبخصوص البعد الفرعي «اللقاءات مع أولياء الأمور»، تُظهر المعطيات أن ست جهات لم تحقق معدل التطابق المسجل على المستوى الوطني (78 نقطة)، ما يشير إلى الحاجة إلى تعزيز هذه الممارسة في بعض الجهات.

الرسم البياني 28. العلاقة مع آباء وأمهات وأولياء التلميذات والتلاميذ: المعدلات حسب البعد الفرعي وحسب الجهات



البعد الفرعي 39: وجود جمعية لآباء وأمهات وأولياء أمور التلميذات التلاميذ، تكون قانونية ونشيطة ومنخرطة في الحياة المدرسية
البعد الفرعي 40: برمجة أربع لقاءات سنوية على الأقل مع آباء وأمهات وأولياء أمور التلميذات والتلاميذ
البعد الفرعي 41: التواصل مع الآباء والأمهات وأولياء الأمور بخصوص سلوك ونتائج التلميذات والتلاميذ

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

5.3. البعد 12 «الأنشطة الموازية»

رغم أن المدرسة تُعد في المقام الأول فضاءً لاكتساب الكفايات المعرفية، إلا إن من مسؤولياتها الأساسية أيضًا السهر على الانفتاح الشامل والمتوازن للتلميذات والتلاميذ. وفي هذا الإطار، تكتسي الأنشطة الموازية أهمية بالغة، لما لها من دور في تنمية الكفايات العرضانية التي لا تقتصر آثارها على النجاح الدراسي فحسب، بل تمتد لتؤسس لإدماج ناجح في الحياة المجتمعية لاحقًا. وتُعتبر هذه الأنشطة مناسبة لترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني، وتعزيز الانتماء، وتطوير روح المبادرة والعمل الجماعي.

ولأجل تقييم أداء «المدارس الرائدة» في هذا المجال، اعتمد

الباحثون على تحليل المعطيات المستقاة من استمارات المديرين، خصوصًا تلك التي تتعلق بوجود أندية تربوية، باعتبارها الإطار المؤسساتي المفضل لتنظيم الأنشطة الموازية، ومدى توفر برامج سنوية لهذه الأنشطة، ولوائح المستفيدين منها، وكذا تقارير أو صور تُوثق عمليات التنفيذ.

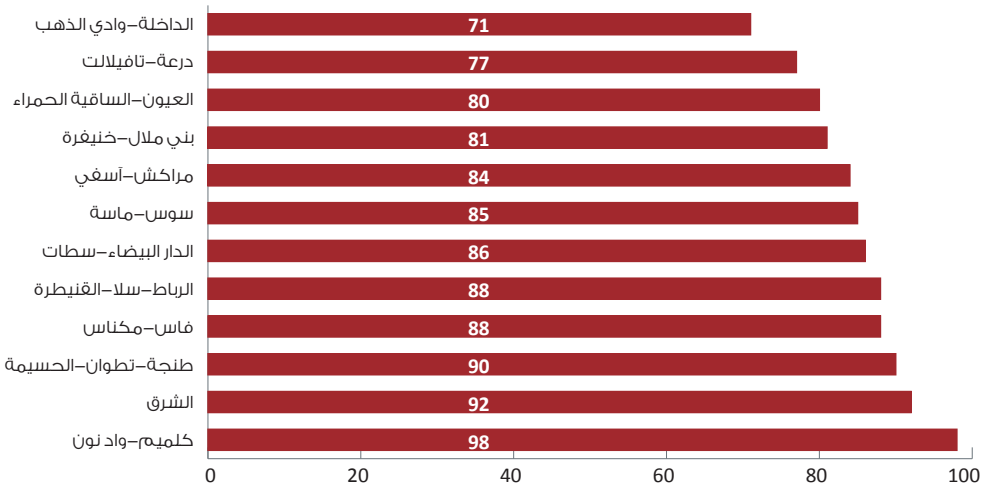
1.5.3. الأنشطة الموازية على المستوى الوطني وحسب الوسط

أظهرت نتائج تحليل المؤشر الخاص بهذا البعد أن المؤسسات التعليمية المنخرطة في المشروع تُبدي، في المجمل، مستوىً عاليا من التطابق، إذ بلغ المعدل الوطني 86 نقطة. أما المقارنة حسب الوسط، فتظهر المعطيات تشابها في الأداء، حيث حصلت المؤسسات في الوسط الحضري على 86 نقطة، مقابل 87 نقطة للمؤسسات في الوسط القروي.

2.5.3 الأنشطة الموازية حسب الجهة

يُبرز تحليل هذا المؤشر على المستوى الجهوي وجود فوارق مهمة. فقد سجلت بعض الجهات معدلات تفوق بكثير المعدل الوطني، مثل جهة كلميم-واد نون التي اقترب معدلها من 100 نقطة. كما سجلت جهتا الشرق وطنجة-تطوان-الحسيمة بدورهما أداءً متميزًا، بـ92 و90 نقطة على التوالي. في المقابل، سجلت جهات أخرى، مثل الداخلة-وادي الذهب ودرعة-تافيلالت، معدلات دون المتوسط الوطني، مما يُظهر الحاجة إلى بذل مجهود إضافي في هاتين الجهتين.

الرسم البياني 29. الأنشطة الموازية: معدلات البعد حسب الجهة



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

4. التحليل المقارن بين المؤسسات التعليمية الأعلى أداءً والأدنى أداءً

في الأجزاء السابقة تم تحليل الأبعاد والأبعاد الفرعية الخاصة بكل محور، مع التركيز على متوسط أداء مجموع المؤسسات. أما في هذا الجزء، فقد أجريت مقارنة بين المؤسسات التعليمية الأدنى أداءً وتلك الأعلى أداءً. تهدف هذه المقارنة إلى تحديد أبرز الفوارق في النقاط والمعدلات بين هاتين الفئتين من المدارس، مما يساعد على توجيه الإجراءات والتدخلات نحو الجوانب التي تتطلب مزيدًا من الجهود لتحسين أداء المؤسسات، وخصوصًا تلك التي تواجه صعوبات في تطبيق نموذج «المدارس الرائدة» بشكل صحيح وناجع كما تم التخطيط له.

يُقاس أداء المؤسسات هنا عبر درجة تطابقها مع المعايير المحددة مسبقًا، التي تُستخدم كمرجع لتقييم مدى التطابق مع نموذج «المدارس الرائدة». فالمؤسسة تكون أعلى أداءً كلما التزمت بهذه المعايير. وتحديدًا، تتكون فئة المؤسسات الأدنى أداءً[2] من 10% من المدارس التي سجلت أقل النقاط على مستوى المؤشر العام للتطابق، بينما تضم فئة المؤسسات الأعلى أداءً[3] 10% من المدارس التي حققت أعلى النقاط.

2. هي المدارس الـ63 التي حصلت على معدل إجمالي يقل عن أو يساوي 69.9 نقطة في المؤشر العام.
3. هي المدارس الـ63 التي حصلت على معدل إجمالي يفوق أو يساوي 87.5 نقطة في المؤشر العام.

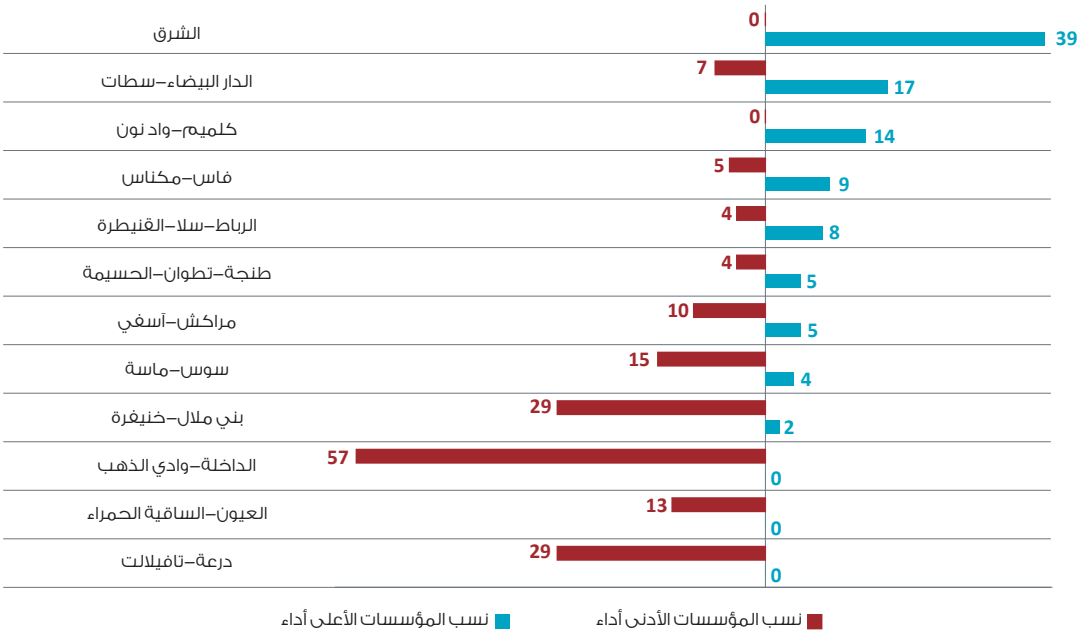
1.4. توزيع المؤسسات الأعلى والأدنى أداءً حسب الوسط والجهة

أظهر تحليل توزيع المؤسسات التعليمية ضمن كل فئة من حيث الوسط والجهة وجود فوارق مهمة. ففي الوسط الحضري، تمثل المؤسسات الأدنى أداءً نسبة 9%، مقابل 13% من المؤسسات الأعلى أداءً. أما في الوسط القروي، فالوضعية معكوسة؛ إذ تنتمي 12% من المؤسسات إلى فئة المؤسسات الأدنى أداءً، مقابل 5% فقط ضمن فئة المؤسسات الأعلى أداءً.

على المستوى الجهوي، تتصدر جهة الشرق قائمة الجهات من حيث نسبة المؤسسات الأعلى أداءً (39%)، دون أن تسجل بها أي مؤسسة ضمن فئة المؤسسات الأدنى أداءً. وبالمثل، تُسجل جهة كلميم-واد نون نسبة 14% من المؤسسات الأعلى أداءً، في حين لا تضم أية مؤسسة في فئة المؤسسات الأدنى أداءً. كما تُبرز جهة الدار البيضاء-سطات نسبة معتبرة من المؤسسات الأعلى أداءً (17%)، مقابل 7% من المؤسسات التي تنتمي إلى فئة المؤسسات الأدنى أداءً. وفي المقابل، هناك جهات أخرى لا تضم أية مؤسسة أو تضم عدداً قليلاً ضمن فئة المؤسسات الأعلى أداءً، مقابل نسب مرتفعة من المؤسسات المصنفة في فئة المؤسسات الأدنى أداءً.

غير أن هذه المعطيات ينبغي أن تُقرأ بحذر، نظراً لارتباطها باعتماد عتبة 10% لتحديد المؤسسات الأعلى أداءً، إذ من شأن توسيع هذه العتبة أن يؤدي، لا محالة، إلى تغيير في هذه النتائج.

الرسم البياني *30*. نسبة المؤسسات الأعلى والأدنى أداءً حسب الجهة (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

2.4 مقارنة بين المؤسسات الأعلى أداءً والمؤسسات الأدنى أداءً حسب المحاور والأبعاد الفرعية

تكشف الفوارق في مؤشرات الأداء بين هاتين الفئتين من المؤسسات عن تمييز واضح لصالح المؤسسات الأعلى أداءً، التي تسجل معدلات تفوق بكثير نظيراتها في غالبية الأبعاد الفرعية البالغ عددها 42، والتي تم اعتمادها في إطار منظومة التقييم. وتعرض الفقرات الموالية هذه الفوارق وفق تصنيفها حسب المحاور، مع التركيز على أبرز جوانب التفاوت.

1.2.4. محور «المؤسسة»

فيما يخص المحور المرتبط بالمؤسسة، وتحديداً المعيار المتعلق بالفضاءات المادية، تتجلى الفوارق بين الفئتين في عدة جوانب أساسية، أهمها: المرافق الصحية (60 نقطة مقابل 85)، ونظافتها (53 مقابل 72)، وجودة البنايات (63 مقابل 82)، والربط بشبكة الأنترنيت (66 مقابل 80)، فضلاً عن التزود بالماء الصالح للشرب (80 مقابل 97). وإذا كانت هذه النتائج تشكل حافزاً للمؤسسات الأدنى أداءً لبذل مجهودات إضافية، فإنها تبرز في الآن ذاته هامشاً للتحسن

حتى لدى المؤسسات الأعلى أداءً، لا سيما فيما يتعلق بالمرافق الصحية الأساسية.

أما بخصوص مؤشرات الأمن والسلامة، فتسجل المؤسسات الأعلى أداءً نتائج أفضل، خاصة فيما يتعلق بخدمة الحراسة (88 نقطة مقابل 61)، مع أن النتيجة المسجلة لا ترقى بعد إلى المستوى الأمثل. كما أن هذه المؤسسات، تُظهِر أداءً عاليا فيما يخص توفر حقيبة الإسعافات الأولية (100 مقابل 75)، وكذلك فيما يتعلق بوجود آلية للاحتفاظ بالتلاميذ والتلميذات في حال غياب مفاجئ للأستاذ(ة) (94 مقابل 71).

وفيما يخص بعد القيادة والتدبير، تكمن الفوارق الأساسية في حسن تدبير الموارد المالية، حيث تسجل المؤسسات الأعلى أداءً معدلاً يناهز 90 نقطة، مقابل 62 فقط للمؤسسات الأدنى أداءً. كما تُظهر هذه الفوارق على مستوى معيارين إضافيين هما: انتظام الاجتماعات الأسبوعية للفريق التربوي في إطار تفعيل المشروع المندمج للمؤسسة وتقاسم التجارب التربوية (72 مقابل 51)، ومدى احترام المعايير التي تحول دون اكتظاظ الأقسام الدراسية (69 مقابل 52). ومن جهة أخرى، تجدر الإشارة إلى أن البعد الفرعي المتعلق بـ«المشروع المندمج للمؤسسة المرفوق بأهداف ومؤشرات لتتبع مكتسبات المتعلمين» يُشكل نقطة إيجابية لدى المؤسسات الأدنى أداءً، حيث حققت بفضله معدلاً بلغ 79 نقطة، وهو تطور مهم، وإن ظل دون مستوى المؤسسات الأعلى أداءً التي بلغت 100 نقطة.

الرسم البياني *31*: الفوارق في متوسط النقاط بين المؤسسات الأعلى أداءً والأدنى أداءً، محور المؤسسة

المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

2.2.4. محور «الأستاذ(ة)»

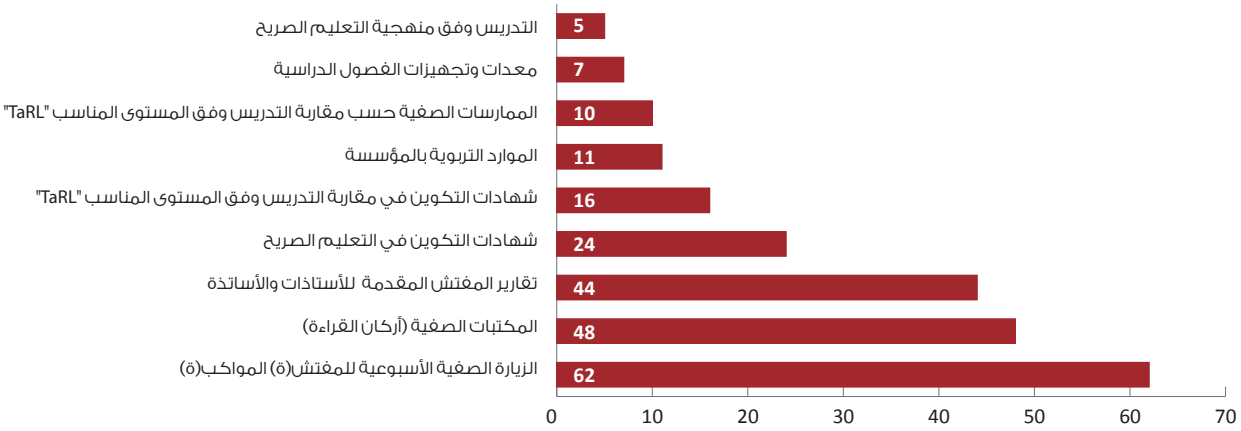
فيما يخص محور «الأستاذ(ة)»، تُسجَّل فوارق واضحة بين فئتي المؤسسات الأدنى والأعلى أداءً، لاسيما على مستوى التأطير والمواكبة التربوية، وخصوصًا ما يتعلق بالزيارات الصفية الأسبوعية التي يقوم بها المفتشون(ات) لفائدة الأساتذة والأستاذات، والتقارير التي تُسلَّم لهم بهدف المساهمة في تحسين أدائهم المهني. وقد حصلت المؤسسات

الأدنى أداءً على معدل لا يتجاوز 38 نقطة بخصوص الزيارات الأسبوعية، و30 نقطة فيما يتعلق بالتقارير، في حين بلغت هذه المعدلات 100 و74 نقطة على التوالي لدى المؤسسات الأعلى أداءً.

كما تكشف نتائج البعد الفرعي المتعلق بتفعيل المكتبات الصفية (أركان القراءة) داخل الفصول الدراسية عن فارق كبير بين المؤسسات الواقعة على طرفي سلّم المطابقة للمعايير؛ إذ حققت المؤسسات الأعلى أداءً معدلًا يقارب 78 نقطة، بينما لم تتجاوز نظيراتها الأدنى أداءً 30 نقطة فقط.

أما فيما يتعلق بتكوينات الأستاذات والأساتذة، فقد تم تسجيل تفاوت مهم بين هاتين فئتين من المؤسسات، سواء على مستوى التكوين في مقاربة التدريس وفق المستوى المناسب (TaRL) أو على مستوى التكوين في التعليم الصريح. فقد أحرزت المؤسسات الأعلى أداءً معدلات بلغت 82 و78 نقطة على التوالي، مقابل 66 و54 نقطة فقط بالنسبة للمؤسسات الأدنى أداءً.

الرسم البياني *32*: الفوارق في المعدلات بين المؤسسات الأعلى أداءً والمؤسسات الأدنى أداءً، محور الأستاذ(ة)

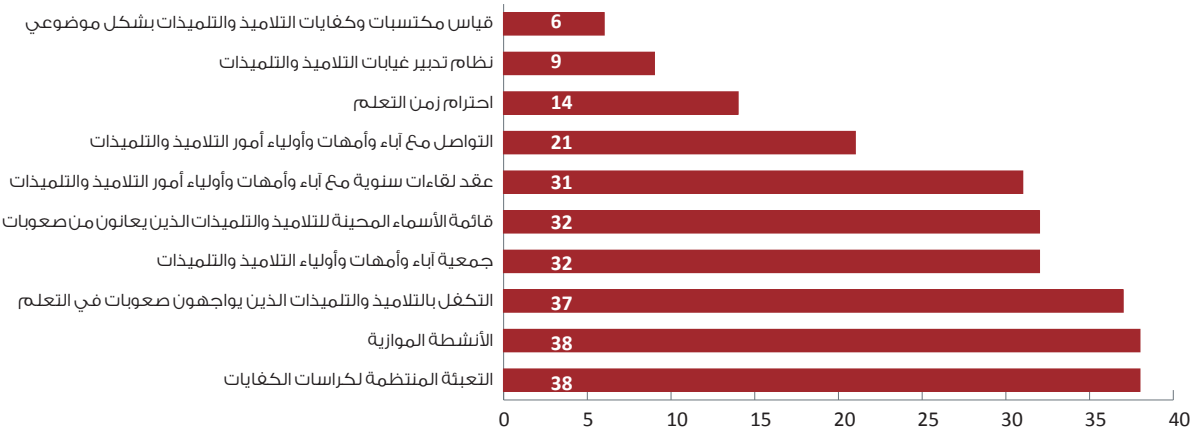


المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

3.2.4. محور «التلميذ(ة)»

على مستوى هذا المحور، تبرز عدة عوامل تُميز بين فئتي المؤسسات المذكورة. ومن أهمها ما يتعلق بالأبعاد التي حققت فيها المؤسسات الأعلى أداءً معدلات تفوق 90 نقطة، في حين لم تتجاوز المؤسسات الأدنى أداءً سقف 70 نقطة. وتشمل هذه الفوارق كلًّا من: تعبئة كراسات كفايات التلميذات والتلاميذ بشكل منتظم، تفعيل الأنشطة الموازية، التكفل بالتلميذات والتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم خارج أوقات الدراسة، وكذا وجود جمعية لأمهات وآباء وأولياء أمور التلميذات والتلاميذ. كما تُعتبر برمجة لقاءات سنوية مع الأمهات والآباء وأولياء الأمور عاملا مهما في التمييز بين فئتي المؤسسات الأعلى واالأقل أداءً، حيث بلغ المعدل بالنسبة للمؤسسات الأعلى أداءً 89 نقطة، مقابل 58 نقطة فقط بالنسبة للمؤسسات الأدنى أداءً.

الرسم البياني *33*: الفوارق في المعدلات بين المؤسسات الأعلى والأدنى أداءً، محور التلميذ(ة)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

الفصل الرابع.
تقدم مستويات التعلم لدى التلاميذ والتلميذات

يهدف هذا الفصل إلى تحليل مدى تقدم أداءات التلاميذ والتلميذات في إطار برنامج «المدارس الرائدة»، من خلال مقارنة النتائج المُسجَّلة قبل وبعد تنفيذ المقاربتين التربويتين المعتمدتين، أي مقاربتا «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL) و«التعليم الصريح»، اللتين تمّ تفعيلهما خلال الفترة الممتدة من شتنبر 2023 إلى ماي 2024. وتمّ تقسيم هذه الفترة إلى ثلاث مراحل زمنية: الأولى تغطي الفترة كاملةً (من شتنبر 2023 إلى ماي 2024)، والثانية تخص المرحلة التي تم فيها اعتماد مقاربة «التدريس وفق المستوى المناسب» (من شتنبر إلى نونبر 2023)، فيما تتعلق المرحلة الثالثة بفترة اعتماد مقاربة «التعليم الصريح» (من نونبر 2023 إلى ماي 2024). ورغم أن المدد الزمنية المخصصة لـ«التعليم الصريح» تفوق بثلاث مرات تقريبا تلك المخصصة لمقاربة «التدريس وفق المستوى المناسب»، فإن هذا التقسيم يتيح استجلاء التغيرات النوعية والمتباينة التي ميزت كل مرحلة على حدة.

ويرتكز هذا التحليل على مجموعة من الأبعاد الأساسية، إذ يسعى، من جهة أولى، إلى التحقق مما إذا كانت مقاربة «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL)، رغم قصر مدتها، قد أفضت إلى تحقيق مكاسب تعلّمية سريعة ومُسْتَهْدِفة، لاسيما لفائدة التلميذات والتلاميذ الأكثر تعثرًا، ومن جهة ثانية، إلى تقييم مدى قدرة مقاربة «التعليم الصريح»، التي امتدّت على مدى زمني أطول، على ترسيخ تَعَلُّمَات أكثر استدامة ومكتسبات أكثر تجذرا في البرامج الدراسية. كما تهدف هذه الدراسة إلى رصد الآثار المتباينة بين المقاربتين، وذلك من خلال مراعاة المستويات التعليمية الخمسة المعنية بالتحليل (من السنة الثانية إلى السنة السادسة ابتدائي)، وكذا المواد المدرسية المعنية (اللغة العربية، واللغة الفرنسية، والرياضيات). وتُتيح هذه المتغيرات إمكانية تأطير النتائج بشكل أكثر دقة، مع استجلاء الفوارق أو الديناميات الخاصة التي قد تميِّز بعض الفئات الفرعية التي شملها التحليل.

في هذا السياق، يجدر التأكيد على أن المقاربتين التربويتين المدروستين ترتكزان على أسس منهجية متميزة، لكنها متكاملة من حيث الأهداف والوظائف. فمقاربة «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL) تستند إلى تشخيص أولي يُصنَّف فيه التلاميذ والتلميذات استنادًا إلى مستوى تحكّمهم الفعلي في مهارات القراءة والرياضيات، بدلًا من اعتماد مستواهم الدراسي. وتهدف هذه الطريقة إلى تقديم تعلّم موجَّه ومكثَّف يروم تدارك التعثرات الأساسية خلال مدة زمنية وجيزة نسبيًا.

أما مقاربة «التعليم الصريح»، فتعتمد تنظيمًا ديداكتيكيًا مضبوطًا، ينبني على تسلسل من الوحدات التعليمية المُصاغة بتوجيهات واضحة وأهداف دقيقة في كل مرحلة من مراحل التعلم. وتقوم هذه المقاربة على مبدإ التدرج التربوي في بناء التعلمات، مع الحرص على ترسيخ المفاهيم بشكل تدريجي، في انسجام تام مع مضامين المنهاج الدراسي الرسمي.

وقد تم في هذا الفصل إجراء ثلاث تحليلات، تُمكّن كل واحدة منها من تسليط الضوء بشكل مُعمَّق على تطور تعلمات التلميذات والتلاميذ، وتوفر زوايا متعددة لفهم الديناميات المسجلة. وقد تم عرض تعريف المؤشرات المعتمدة في هذا الفصل وطريقة بنائها ضمن التقرير المنهجي المصاحب.

1. التحليل العام لأداء التلميذات والتلاميذ خلال الفترة الكاملة (من شتنبر إلى ماي): يروم هذا التحليل الأول رصد أداء التلميذات والتلاميذ على امتداد السنة الدراسية كاملة، وذلك عبر تصنيفهم إلى ثلاث فئات: الفئة التي أحرزت تقدما، والفئة التي حافظت على المستوى نفسه، والفئة التي سُجّل لديها تراجع في المستوى. ويُجرى هذا التحليل بشكل مستقل حسب كل مادة من المواد الدراسية الثلاث، وكذلك حسب المستويات الخمسة للتعليم الابتدائي المعنية بالتقييم. وتُتيح هذه المقاربة بلورة قراءة شمولية لديناميات التعلّم التي تم رصدها خلال الموسم الدراسي.

2. التحليل وفق مستوى التعلّم المنتظر: يركّز هذا التحليل على مدى تمكّن التلميذات والتلاميذ من بلوغ المستويات التعلّمية المستهدفة في كل مادة دراسية، حسب كل مستوى تعليمي. ويُقاس هذا المؤشر في ثلاث محطات زمنية رئيسية: شتنبر 2023، ونونبر 2023، وماي 2024، ممّا يسمح بتتبّع تطوّر التعلمات عبر مرحلتين مميزتين: مرحلة «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL) الممتدة من شتنبر إلى نونبر، ومرحلة «التعليم الصريح» من نونبر إلى ماي. ومن خلال رصد الفوارق بين هذه المحطات، يُبرِز التحليل التقدّم المُحرز في كل مرحلة، ويُظهر الأثر المتباين للمقاربتين على تعلّم التلميذات والتلاميذ.

3. تحليل مسارات تقدم التلميذات والتلاميذ: يُعنى هذا التحليل الثالث بتتبّع المسارات التعليمية للتلميذات والتلاميذ على امتداد الفترة كاملة، وذلك من خلال مقارنة مستوياتهم بين شتنبر 2023 وماي 2024. ووفقًا لمقاربة «التدريس وفق المستوى المناسب» التي تُركّز على المستوى الفعلي للتعلّم للكفايات بدل المستوى الدراسي العام، يرصد التحليل مسارات التقدّم أو الاستقرار أو التراجع حسب مستوى التعلّم. ويسمح هذا المنظور بتقديم قراءة دقيقة للديناميات الفردية والجماعية التي طبعت تعلّمات التلميذات والتلاميذ على امتداد السنة الدراسية.

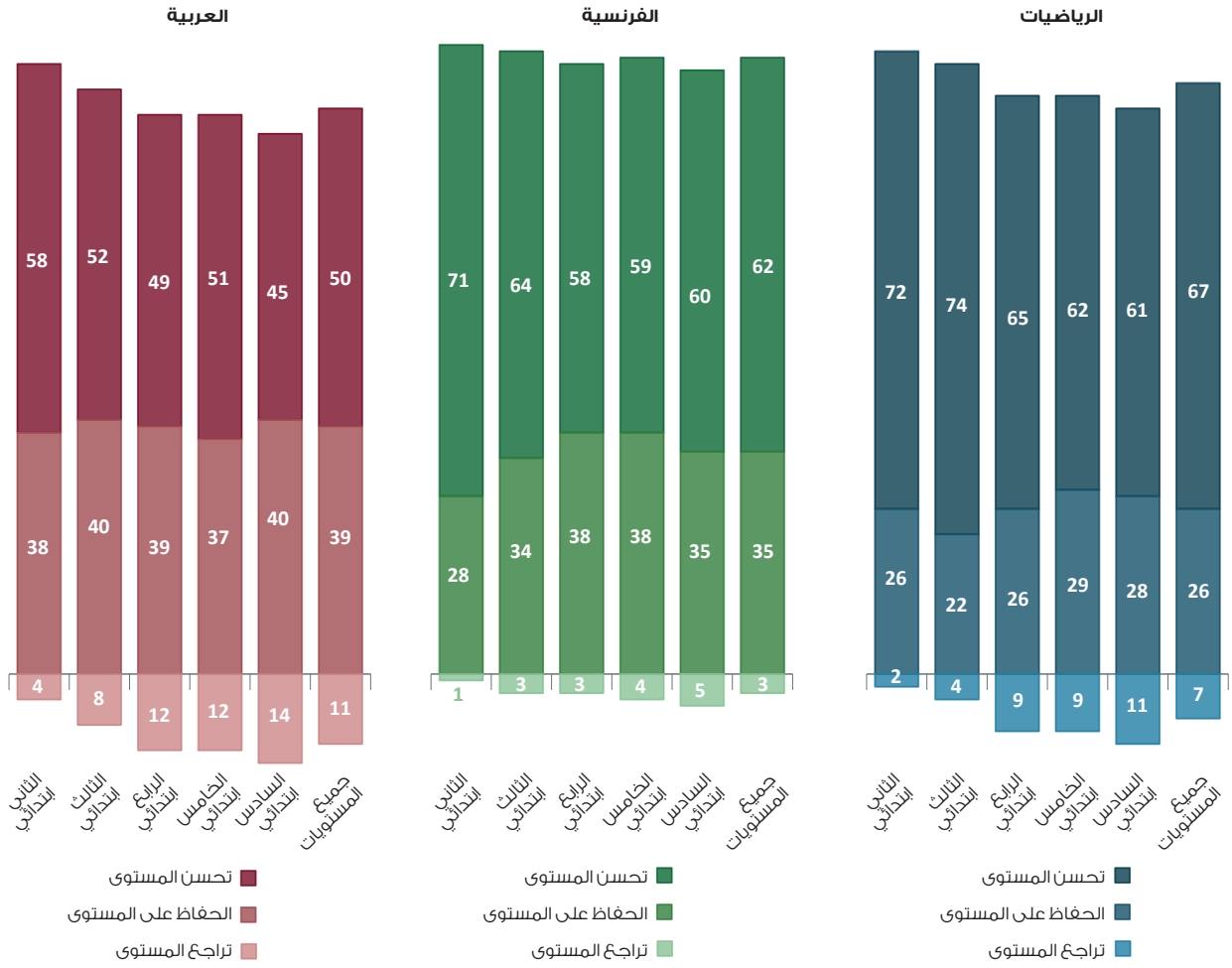
وتجدر الإشارة إلى أنّ المعطيات المعتمدة في هذه التحليلات تستند إلى اختبارات التشخيص القبلي والاختبارات البعدية التي أجرتها وزارة التربية الوطنية خلال شهري شتنبر ونونبر 2023، في حين تستند معطيات شهر ماي 2024 إلى البحث الميداني المنجز من طرف الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، في إطار التقييم الخارجي لهذه المرحلة التجريبية. وعلى الرغم من شمولية معطيات الوزارة وتغطيتها لجميع تلميذات وتلاميذ «المدارس الرائدة»، فقد تمّ التركيز -لأغراض المقارنة وضبط تتبّع المسارات الفردية-، على العيّنة المختارة في إطار التقييم الخارجي. وتتكوّن هذه العينة من 8.726 تلميذة وتلميذا، موزعين على المستويات الدراسية من السنة الثانية إلى السنة السادسة من التعليم الابتدائي، وتمّ اختيارها بطريقة عشوائية لضمان التمثيلية على الصعيد الوطني.

1. تطوّر نتائج التلاميذ والتلميذات بين الاختبار القبلي والتقييم الخارجي (الفترة من شتنبر إلى ماي) حسب المستويات الدراسية

تُعنى هذه الفقرة برصد أداء التلميذات والتلاميذ في ثلاث مواد دراسية (اللغة العربية، واللغة الفرنسية، والرياضيات)، من خلال مقارنة النتائج المُحصَّلة في الاختبار التشخيصي القبلي المُنجز في بداية السنة الدراسية خلال شهر شتنبر، بنتائج التقييم الخارجي المُنجز في نهاية السنة خلال شهر ماي. ويهدف هذا التحليل إلى إبراز ديناميات التعلّم حسب المستويات الدراسية، من السنة الثانية إلى السنة السادسة من التعليم الابتدائي، مع تحديد مسارات التعلّم سواء من حيث التقدم، أو الحفاظ على المستوى نفسه، أو التراجع في الأداء.

وتُبرز المعطيات المُحلَّلة تطورات متباينة في المسارات التعلّمية للتلميذات والتلاميذ، تعكس اختلاف الديناميات حسب المواد الدراسية والمستويات التعليمية. وتُجسَّد هذه الاتجاهات في الرسم البياني أسفله، الذي يعرض تطور النتائج بين اختبار شتنبر والتقييم الخارجي لشهر ماي، في كل مادة على حدة.

الرسم البياني *34*. تطور نتائج التلميذات والتلاميذ بين الاختبار القبلي والتقييم الخارجي (شتنبر-ماي *2024*) في العربية والفرنسية والرياضيات (%)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقويم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

تُشير نتائج التلميذات والتلاميذ في اللغة العربية إلى تحسّن عام، بمعدلات تقارب 50% كمعدل إجمالي، ما يعكس ديناميات تعلم متفاوتة باختلاف المستويات الدراسية والمسارات الفردية. ويبدو هذا التحسّن أكثر وضوحاً في السنة الثانية من التعليم الابتدائي، حيث بلغ معدل التقدّم 58%، غير أنه يتقلّص تدريجياً مع الارتقاء في المستويات الدراسية ليصل إلى 45% في السنة السادسة. وقد يُعزى هذا الانخفاض إلى سلاسة استيعاب الكفايات الأساس في المستويات الأولى، مقابل بروز التحديات المرتبطة بتصاعد تعقيد المحتويات الدراسية وتراكم صعوبات التعلّم في المستويات العليا.

بالموازاة مع ذلك، حافظ حوالي 40% من التلميذات والتلاميذ على المستوى نفسه، وهي ظاهرة تسجّل حضوراً شبه ثابت عبر مختلف المستويات الدراسية. وقد يُعزى هذا المعطى إلى نوع من التشبّع أو الانسداد في مسار اكتساب الكفايات اللغوية في اللغة العربية، بما يعكس الحدود التي يصطدم بها بعض التلاميذ والتلميذات أمام متطلبات تربوية متزايدة. وهو ما يطرح إشكالية العوامل الكامنة وراء تباطؤ هذا التقدّم، سواء تعلّق الأمر بالمقاربات التربوية المعتمدة، أو بأساليب التدريس، أو بصعوبات فردية لدى المتعلمين، أو حتى بسياقات خارجية قد تؤثر في مساراتهم التعليمية.

أخيرًا، يُسَجِّل ما بين 4% و14% من التلميذات والتلاميذ، بحسب المستويات الدراسية، تراجعًا في أدائهم التعلُّمي. وتتركز هذه التراجعات بشكل أكبر في المستويات الدراسية العليا، حيث تصل إلى نسبة قصوى تُقدَّر بـ14% في السنة السادسة ابتدائي. وتُبرز هذه الظاهرة هشاشة فردية لدى بعض المتعلمات والمتعلمين، تستوجب تحليلاً مُعمقًا بغية الوقوف على أسبابها المحتملة، والعمل على بلورة استراتيجيات تربوية ملائمة للحد من آثارها السلبية، ومواكبة هذه الفئة من التلميذات والتلاميذ لضمان استمرارية تعلماتهم ومساراتهم الدراسية.

أمـا أداءات التلميـذات والتلاميـذ في اللغـة الفرنسـية فقـد أظهـر تطـورًا أكثر إيجابيـة مقارنـة بمـا تـم تسـجيله في اللغـة العربيـة، حيـث تراوحـت نسـب التحسّـن مـا بين 58% و71%. وقـد سُـجّلت أعلى نسـب التقـدم في المسـتويات الدنيـا، لا سـيما في السـنة الثانيـة (71%) والسـنة الثالثـة (64%) مـن التعليـم الابتـدائي، حيـث تمكنـت فئـة كـبيرة مـن التلميـذات والتلاميـذ مـن تحقيـق قفـزات تعلّميـة مهمـة. وتُجسّـد هـذه المعطيـات ديناميـة تعلّـم واعـدة في هـذه المسـتويات، بمـا يعكـس اسـتيعابًا جيّـدًا للكفايـات اللغويـة منـذ السـنوات الأولى مـن التعليـم الابتـدائي.

وعلى الرغـم مـن هـذه الديناميـة الإيجابيـة، فـإن حـوالي 35% مـن التلاميـذ حافظـوا على المسـتوى نفسـه في مـادة اللغـة الفرنسـية، وهـي نسـبة تُظهـر اسـتقرارًا نسـبيًا عبر المسـتويات الدراسـية: 34% في السـنة الثالثـة، 38% في السـنة الرابعـة، و35% في السـنتين الخامسـة والسادسـة ابتـدائي. ويمكـن أن يعكـس هـذا الوضـع تباطـؤًا مؤقتًـا في اكتسـاب الكفايـات، نتيجـة صعوبـة تجـاوز لبنـة تعلميـة معينـة. وهـو مـا يسـتدعي إيلاء عنايـة خاصـة لتحليـل العوامـل التـي قـد تكـون وراء تباطـؤ تحقيـق التلميـذات والتلاميـذ للتقدمـات المنتظـرة.

لكـن لا بـد مـن التنبيـه إلى أن الثبـات في المسـتوى قـد يُـعبّر أيضًـا عـن ترسـيخ المكتسـبات، أو عـن صعوبـات في الوصـول إلى تحكّـم أعمـق في الكفايـات المنتظـرة. ويجـب التعامـل مـع هـذا المعطـى بتحليـل متـأنٍّ يأخـذ بـعين الاعتبـار مسـتوى التعلّـم المعنـي بهـذا الثبـات، وكـذا الأهـداف المسـطرة في كل مرحلـة مـن المسـار الـدراسي.

أمـا بخصـوص التلميـذات والتلاميـذ الذيـن عرفـوا تراجعًـا في مسـتوياتهم، فرغـم محدوديـة نسـبتهم، إلا أن حالاتهـم لا يمكن إغفالهـا، إذ تُـشير، رغـم ندرتهـا، إلى أوضـاع خاصـة تتطلـب تـدخّلات دقيقـة وموجهـة. وتتراوح نسـب هـذا التراجـع مـا بين 1% في السـنة الثانيـة و5% في السـنة الخامسـة، وهـي نسـب محـدودة لكنهـا كاشـفة عـن وضعيـات فرديـة تسـتدعي تحليلاً معمقًـا لفهـم أسـباب هـذا التقهقـر، بهـدف إعـداد مواكبـة تربويـة فرديـة ومخصصـة تُمكّـن هـؤلاء التلاميـذ والتلميـذات مـن اسـتعادة مسـارهم التعلمـي بثبـات ونجاعـة.

في مـادة الرياضيـات، سـجّل حـوالي ثلثـي التلميـذات والتلاميـذ تقدّمـاً في نتائجهـم، مـا يجعـل هـذه المادة في صـدارة المـواد الـثلاث مـن حيـث نسـبة التقـدم المحقَّقـة. غير أن وتيرة التقـدّم تُظهـر منحـى تنازليـاً تدريجيـاً مـع الارتقـاء في المسـتويات الدراسـية، إذ انتقلـت مـن 72% في السـنة الثانيـة إلى 74% في السـنة الثالثـة، ثـم تراجعـت إلى 61% في السـنة السادسـة. ويتّسـق هـذا التراجـع التدريجـي مـع النمـط الملاحـظ في مادتي اللغـة العربيـة والفرنسـية، مما يُفصح عـن صعوبـات متناميـة تُواجـه التلميـذات والتلاميـذ كلما ازدادت تعقيـدات المضـامين التعليميـة، رغـم مـا راكمـوه مـن مكتسـبات في المسـتويات الأولى.

أمـا نسـبة التلميـذات والتلاميـذ الذيـن حافظـوا على المسـتوى نفسـه في مـادة الرياضيـات، فظلـت شـبه مسـتقرة عبر مختلف المسـتويات الدراسـية، وبلغـت في المتوسـط حـوالي 26%. وتُعـد هـذه النسـبة الأدنى مقارنـة بـالمادتين الأخـريين، وهـو مـا يُعـزى إلى حجـم التقـدّم المحقَّـق في هـذه المادة مقارنـة بـهما. ومـع ذلـك، فـإن هـذا المعطـى يعكـس، كما في المـواد الأخـرى، نوعـاً مـن الحـد مـن التقـدم في التعلـم لـدى ربـع المتعلـمين تقريبـاً، مـا يدعـو إلى تعميـق البحـث في الأسـباب الكامنـة وراء هـذا الوضـع.

أمـا حـالات التراجـع في الأداء في مـادة الرياضيـات، فـعلى الرغـم مـن تسـجيل ارتفاع طفيف لتصل إلى 11% في السـنة السادسـة، فإنهـا تبقـى محـدودة نسـبياً، إذ لا تتجـاوز في المتوسـط 7% مـن مجمـوع التلميـذات والتلاميـذ عبر المسـتويات الخمسـة. ومـع ذلـك، فـإن هـذه الفئـة تسـتدعي اهتمامـاً خاصـاً، نظـراً لكونهـا تمثـل المتعلـمات والمتعلـمين الذيـن عجـزوا عـن مواكبـة الإيقـاع التربـوي المنتظـر.

وبصـورة عامـة، فـإن هـذه التـغيّرات، سـواء كانـت إيجابيـة أو سـلبية، تقـتضي تحليـلاً معمقـاً يراعـي خصوصيـات كل مـادة دراسـية والانتظـارات التربويـة الخاصـة بهـا، يُسـتحضر أيضـا المسـتوى الأول الـذي كان عليـه التلاميـذ والتلميـذات في بدايـة السـنة الدراسـية. ويكمـن الهـدف مـن ذلـك في قيـاس ديناميـات التعلّـم بدقـة، مـع ربطهـا بسـقف الحـد الأدنى مـن المكتسـبات المنتظـرة. وانطلاقـاً مـن هـذا المنظـور، ستسـعى التحليـلات الموالية، مـن جهـة، إلى تقييـم مـدى بلـوغ الأهـداف المحـددة لـكل مسـتوى دراسي، ومـن جهـة ثانيـة، إلى تتبّـع المسـارات التعلميـة للتلميـذات والتلاميـذ مـن خلال قيـاس الانتقـالات المُسـجَّلة فـيما بين تلـك المسـتويات.

2. نجاعة الدعم المقدم وفق مقاربة «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL) وتحديات أمام مقاربة «التعليم الصريح» في تحقيق تقدم مستدام للكفايات

كما تم عرضه سابقاً، يعتمد برنامج «المدارس الرائدة» على مقاربتين تربويتين متكاملتين من أجل الاستجابة للحاجات الخاصة للتلاميذ، وهما: منهجية «TaRL» والتعليم الصريح. ويستند تقييم أثر هاتين المقاربتين إلى تحليل مدى تقدم التلاميذ مقارنة بالمستويات المنتظرة لكل مستوى دراسي في المواد الثلاثة المعنية: اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات (انظر الجدول أسفله). وتُظهر التطورات المسجلة بين شهري شتنبر ونونبر آثار برنامج «TaRL»، في حين تعكس التطورات المرصودة بين نونبر وماي أثر التعليم الصريح. وتتيح هذه المقاربة تقييم مدى إسهام هاتين الاستراتيجيتين التربويتين في دعم تعلم التلاميذ والتلميذات وتعزيز تقدمهم على امتداد السنة الدراسية.

ويتمّ قياس التقدم المحقّق استناداً إلى المستويات المنتظرة في كل مستوى دراسي، وفي المواد الثلاث المعنية، أي: اللغة العربية، واللغة الفرنسية، والرياضيات (انظر الجدول أدناه). وتتيح التحولات المسجّلة ما بين شهري شتنبر ونونبر قياس أثر «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL)، فيما تُمكّن التغيّرات المسجّلة بين نونبر وماي من قياس أثر «التعليم الصريح». وتهدف هذه المقاربة المزدوجة إلى تقييم مدى نجاعة هاتين الاستراتيجيتين التربويتين في دعم التعلّم والمساهمة في تطوير المسارات التعليمية للتلميذات والتلاميذ على امتداد السنة الدراسية.

الجدول *10*. المستويات المنتظرة حسب المادة والمستوى الدراسي

	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	السنة السادسة
اللغة العربية	كلمة	فقرة	أقصوصة	أقصوصة	أقصوصة
اللغة الفرنسية	كلمة بسيطة	كلمة متقدمة	تركيب معقّد (غرافيم)	نص	نص
الرياضيات	الجمع	الطرح	الضرب	القسمة	القسمة

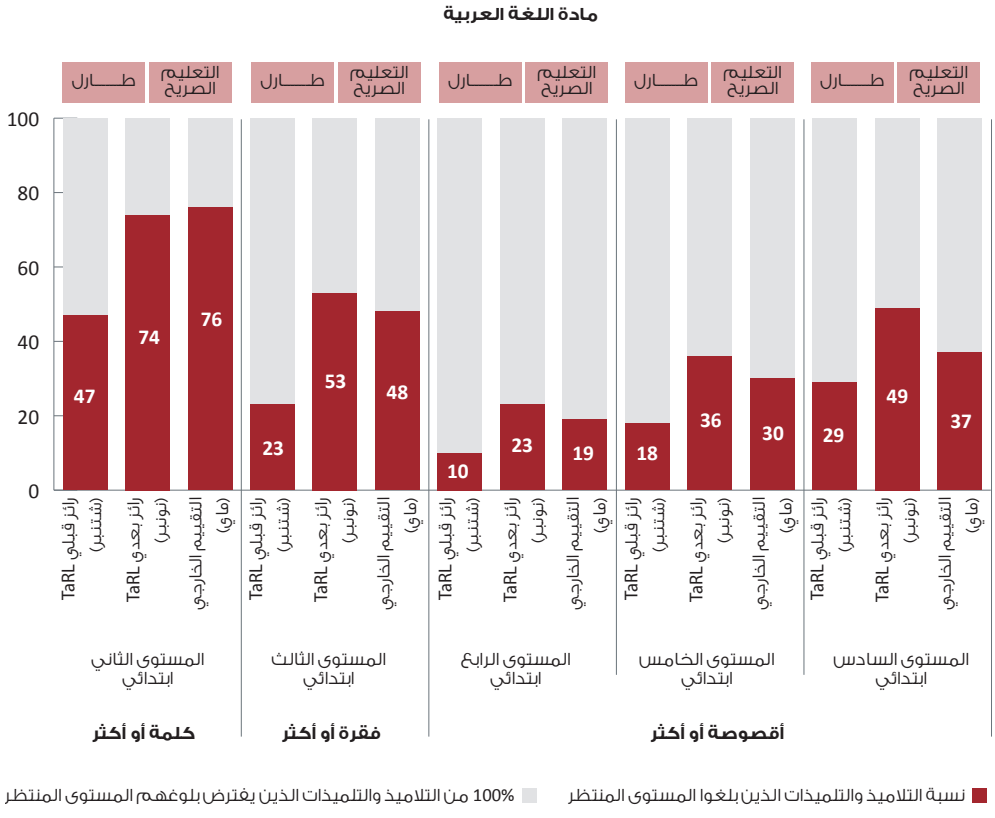
المصدر: وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة *2024*

1.2. في مادة اللغة العربية

تكشف قراءة نتائج المتعلمات والمتعلمين في اللغة العربية عن ديناميات متباينة بين الفترات التعليمية والمستويات الدراسية. خلال فترة الدعم المكثف لمقاربة «TaRL»، وعلى الرغم من قصر مدتها (شهران بين المرحلتين التجريبيتين القبلية والبعدية)، تمّ تسجيل تقدم لافت في المكتسبات. فمثلاً، في السنة الثانية، انتقل معدل التلميذات والتلاميذ الذين بلغوا المستوى المنتظر (قراءة كلمات أو أكثر) من 47% خلال المرحلة التجريبية القبلية إلى 74% خلال المرحلة التجريبية البعدية، ما يدلّ على تحسن كبير في كفايات اللغة العربية خلال هذه المدة. كما سُجّل تطوّر مماثل بالنسبة للسنة الثالثة، حيث ارتفعت نسبة التلميذات والتلاميذ المتحكمين في المستوى المطلوب (قراءة فقرة أو أكثر) من 23% خلال المرحلة التجريبية القبلية إلى 53% خلال المرحلة التجريبية البعدية.

غير أن وتيرة التحسّن تباطأت خلال مرحلة «التعليم الصريح» (من نونبر إلى ماي). ففي السنة الثانية مثلاً، استقرّت نسبة التلميذات والتلاميذ الذين بلغوا المستوى المنتظر في حدود 76%، مسجلةً بذلك ارتفاعاً طفيفاً قدره نقطتان فقط مقارنة مع نتائج نونبر. وفي السنة الثالثة، انخفضت النسبة من 53% إلى 48%، دون تحقيق تقدم إضافي خلال مرحلة «التعليم الصريح». وفي السنة الرابعة، بقيت النسبة ضعيفة (19%)، بعد ارتفاع طفيف خلال مرحلة «TaRL» (من 10% في شتنبر إلى 23% في نونبر). وتُظهر هذه النسب المتدنية، التي تبقى بعيدة عن العتبة المرجعية المحددة في 100%، أن «التعليم الصريح» ساهم نسبياً في تثبيت المكتسبات، لكنه لم يُمكّن من تحقيق الأهداف التعلمية المأمولة لدى جميع التلميذات والتلاميذ في مختلف المستويات.

الرسم البياني 35. مقارنة نسبة التلميذات والتلاميذ الذين بلغوا المستوى المنتظر في اللغة العربية حسب مرحلتي التدريس وفق المستوى المناسب «*TaRL*» و«التعليم الصريح» (الفترة من شتنبر إلى ماي *2024*) (بالنسبة المئوية %)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

كما أظهرت النتائج اختلافات مهمّة بين المستويات الدراسية. فبوجه عام، سجّل تلاميذ وتلميذات المستويات الأولى (السنتان الثانية والثالثة) تحسّناً أكبر خلال مرحلة التدريس وفق المستوى المناسب «TaRL»، غير أن هذا التحسن تباطأ بعد الانتقال إلى مرحلة «التعليم الصريح». أما في المستويات الموالية (الرابعة، والخامسة، والسادسة)، فقد كان التحسن خلال مرحلة التدريس وفق المستوى المناسب «TaRL» أقل وضوحاً، في حين سُجل نوع من الاستقرار أو التراجع خلال الفترة الثانية. فعلى سبيل المثال، ارتفعت في السنة الخامسة، نسبة التلميذات والتلاميذ الذين بلغوا المستوى المطلوب من 18% في شتنبر إلى 36% في نونبر، لكنها تراجعت بـ6 نقاط في ماي. وقد يشير ذلك إلى أن الانتقال نحو «التعليم الصريح» لم يستجب بشكل كافٍ لحاجيات هؤلاء التلميذات والتلاميذ أو لوتيرة تعلمهم. وتُسجّل الملاحظة نفسها فيما يخص السنة السادسة، حيث بلغت النسبة 49% في نونبر، قبل أن تنخفض إلى 37% في ماي، ما يدلّ على صعوبة الحفاظ على مستوى التحكّم نفسه المنتظر بالنسبة لهذا المستوى (أقصوصة أو أكثر).

وتُبرز هذه النتائج، أيضاً، أن نسبة التلاميذ والتلميذات الذين بلغوا المستوى المنتظر في ماي لم تتجاوز 50% في جميع المستويات، باستثناء السنة الثانية التي بلغت فيها النسبة 76%. ففي السنة الثالثة، لم تتجاوز النسبة 48%، وفي الرابعة لم تتعدَّ 19%، بينما لم تتجاوز في الخامسة والسادسة 40%. وتُعبر هذه النتائج المتواضعة عن صعوبات بنيوية ما تزال تعترض تحقيق الأهداف المسطّرة في مادة اللغة العربية، بالرغم من المجهودات المبذولة خلال الفترتين التجريبيتين المعتمدتين.

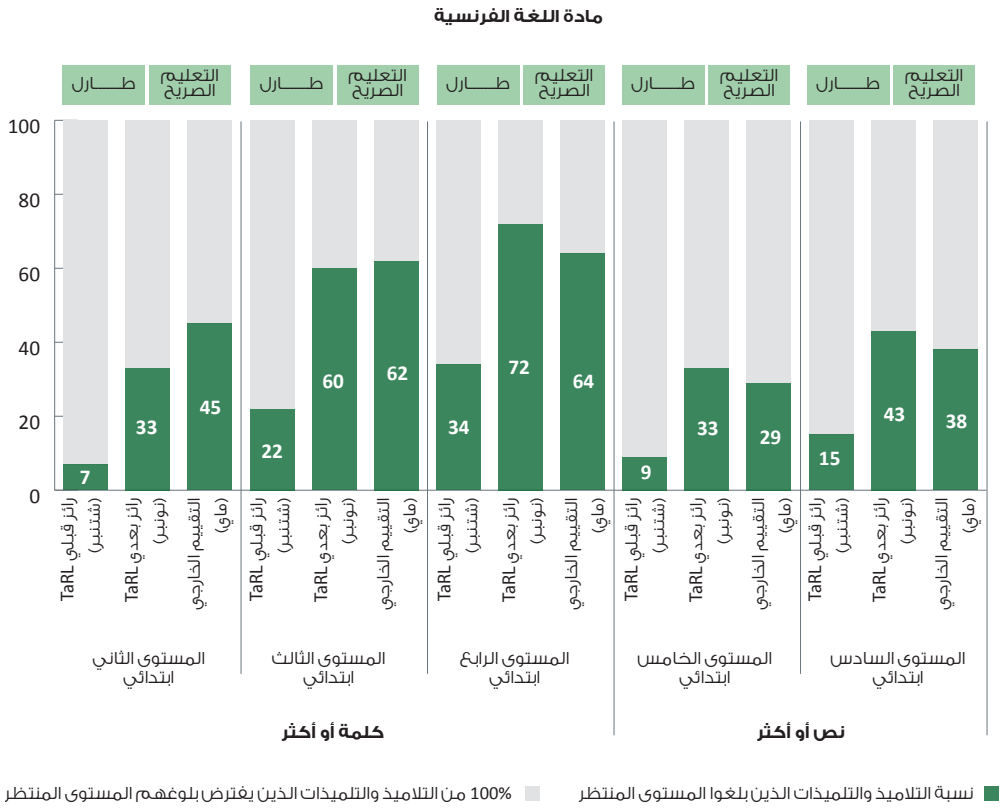
في المجمل، تؤكد هذه النتائج نجاعة الدعم المكثف المقدم للتلميذات والتلاميذ في وضعيات صعبة، اعتمادا على مقاربة التدريس وفق المستوى المناسب «TaRL»، لكن النتائج نفسها تسلط الضوء على التحديات التي تواجه مرحلة «التعليم الصريح» في تحقيق تقدم مستمر في كفايات اللغة العربية، لا سيما لدى التلاميذ في المستويات العليا للابتدائي.

2.2. في مادة اللغة الفرنسية

تكشف النتائج المحصّلة في مادة اللغة الفرنسية عن ديناميات مماثلة لتلك المسجلة في مادة اللغة العربية، بما يبرز الأثر المتباين للمرحلتين التربويتين المعتمدتين.

ورغم قصر مدتها الزمنية (شهران فقط)، مكّنت مرحلة «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL)، من تحقيق تطور ملحوظ في مختلف المستويات الدراسية. فعلى مستوى السنة الثانية من التعليم الابتدائي، انتقلت نسبة التلميذات والتلاميذ الذين بلغوا المستوى المنتظر (كلمة أو أكثر) من 7% في شتنبر إلى 33% في نونبر، أي بزيادة بلغت 26 نقطة مئوية. وتتكرر هذه الدينامية في باقي المستويات الدراسية، كما هو الشأن بالنسبة للسنة الثالثة حيث ارتفعت نسبة التلاميذ والتلميذات الذين بلغوا المستوى المطلوب من 22% إلى 60%، وفي السنة الرابعة من 34% إلى 72%. وتؤكد هذه النتائج نجاعة هذه المقاربة المركّزة والمكثفة في تسريع تملّك الكفايات الأساس في اللغة الفرنسية.

الرسم البياني *36*. مقارنة نسبة التلاميذ والتلميذات الذين بلغوا المستوى المتوقع في اللغة الفرنسية حسب مرحلتي «*TaRL*» و«التعليم الصريح» (الفترة من شتنبر إلى ماي *2024*) (بالنسبة المئوية *%*)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

كما هو الحال في اللغة العربية، تبرز السنة الثانية كاستثناء في اللغة الفرنسية. فعلى مدى الستة أشهر المخصصة للتعليم الصريح، واصلت نسبة التلاميذ والتلميذات الذين بلغوا المستوى المطلوب ارتفاعها، حيث انتقلت من 33% في نوفمبر إلى 45% في ماي. يوحي هذا التحسن بأن المقاربة التربوية المستخدمة كانت أكثر توافقاً مع حاجات تلاميذ وتلميذات هذا المستوى، رغم ضرورة الأخذ بعين الاعتبار عوامل أخرى قد تفسر هذه الدينامية. في المقابل، شهدت المستويات الأخرى استقراراً أو تراجعاً طفيفاً في الأداء. ففي السنة الثالثة، ارتفعت النسبة قليلاً من 60% إلى 62%، وهو تقدم محدود يدل على الثبات النسبي للنتائج. أما السنة الرابعة، فقد انخفضت النسبة بمقدار 8 نقاط مئوية، من 72% إلى 64%. وأظهرت نتائج السنتين الخامسة والسادسة استقراراً نسبياً مع تراجع طفيف، حيث انخفضت نسبة التلاميذ والتلميذات الذين بلغوا المستوى المتوقع (قراءة نص أو أكثر) في السنة الخامسة من 33% إلى 29%، وفي السنة السادسة من 43% إلى 38%.

تؤكد هذه النتائج نجاعة الدعم المكثف المقدم اعتمادا على مقاربة «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL)، في تحقيق تقدم سريع في اللغة الفرنسية، خاصة في المستويات الأولى. غير أن الاستقرار الذي لوحظ خلال «التعليم الصريح»

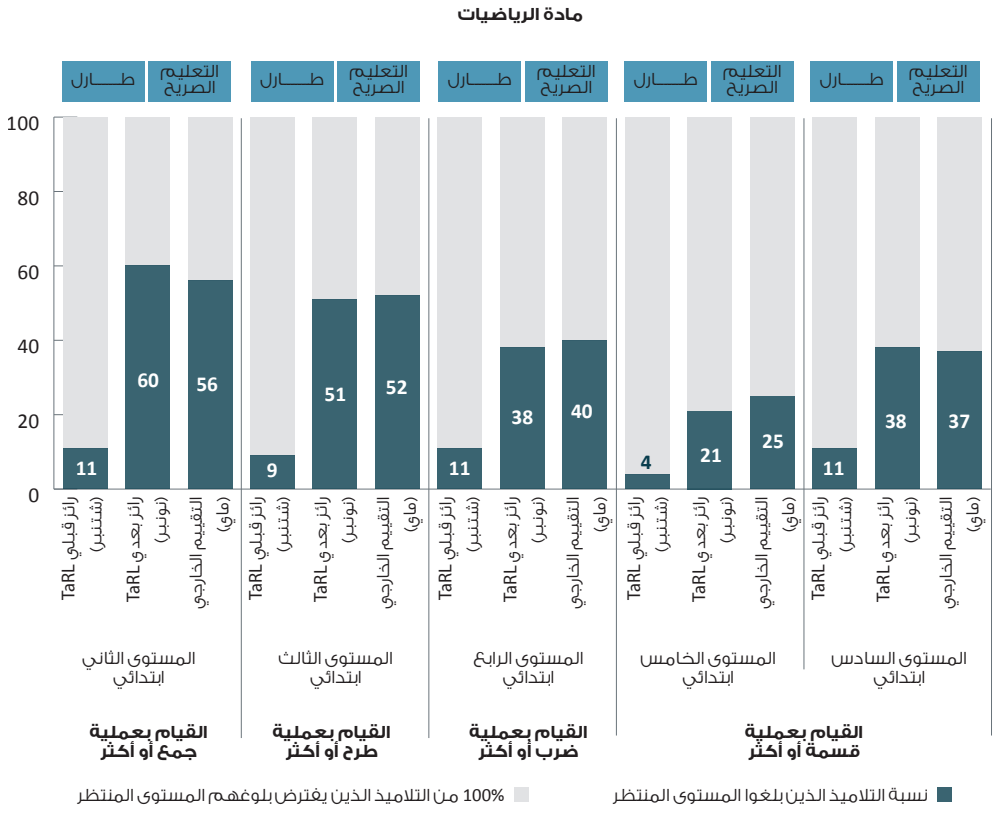
والتراجع التدريجي في الأداء مع تقدم المستويات الدراسية، يبرزان الحاجة إلى تعديلات تربوية مُسْتَهْدِفَة، لا سيما في المستويات العليا، للحفاظ على تقدم مستدام ومتواصل للكفايات في مادة اللغة الفرنسية.

2.3. في مادة الرياضيات

تكشف قراءة أداءا التلميذات والتلاميذ في مادة الرياضيات عن دينامية تتبع نسقًا عامًا مماثلًا لما تم رصده في مادتي اللغة العربية واللغة الفرنسية، حيث تم تسجيل تطور ملحوظ خلال مرحلة الدعم المكثف المعتمد على مقاربة «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL)، مقابل شبه غياب لأي تطور خلال فترة «التعليم الصريح». غير أن النتائج تسلط الضوء، في الوقت ذاته، على خصوصيات تميّز مادة الرياضيات، لاسيما من حيث تباين مستويات التحصيل بين المستويات الدراسية.

فخلال مرحلة «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL)، كانت وتيرة التقدمات المسجلة في مادة الرياضيات ذات دلالة، بل تجاوزت ما تم تحقيقه في مادتي العربية والفرنسية في بعض المستويات. فعلى سبيل المثال، ارتفعت نسبة التلاميذ والتلميذات الذين بلغوا المستوى المنتظر (القيام بعملية جمع واحدة أو أكثر) في السنة الثانية من التعليم الابتدائي من 11% في شتنبر إلى 60% في نونبر، أي بزيادة بلغت 49 نقطة مئوية. ويمثل هذا الفارق تطورًا يفوق بكثير ما تم تسجيله في اللغة العربية (27 نقطة مئوية) واللغة الفرنسية (26 نقطة مئوية) بالنسبة للمستوى نفسه. أما في السنة الثالثة، فقد انتقلت نسبة التلاميذ والتلميذات الذين بلغوا المستوى المطلوب في الرياضيات من 9% إلى 51%، أي بفارق 42 نقطة مئوية، متجاوزًا بذلك ما تحقق في اللغة الفرنسية (38 نقطة مئوية) وفي اللغة العربية (31 نقطة مئوية).

الرسم البياني *37*. مقارنة نسبة التلاميذ والتلميذات الذين بلغوا المستوى المتوقع في الرياضيات حسب مرحلتي «التدريس وفق المستوى المناسب» (*TaRL*) و«التعليم الصريح» (ما بين شتنبر وماي *2024*) (بالنسبة المئوية *%*)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

في المقابل، ورغم الطابع المشجع للتقدم المسجل في السنتين الخامسة والسادسة من التعليم الابتدائي، إلا أن وثيرته كانت أقل بروزا. فقد بلغت نسبة التقدم في السنة الخامسة 17 نقطة مئوية (من 4% إلى 21%)، بينما بلغت في السنة السادسة 27 نقطة مئوية (من 11% إلى 38%). وتُظهر هذه المعطيات أن التقدم في مادة الرياضيات بهذين المستويين

فاق بقليل ما تم تحقيقه في اللغة العربية (18 و19 نقطة على التوالي)، ولكنه بقي دون ما تم تحقيقه في اللغة الفرنسية (24 و28 نقطة على التوالي). وتؤكد هذه النتائج نجاعة برنامج «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL) في التقوية السريعة للكفايات الأساس في مادة الرياضيات، خاصة في المستويات الأولية، لكنها تُبرز في الآن ذاته الحاجة إلى القيام بملاءمات تربوية معينة في المستويات الموالية.

أما خلال فترة «التعليم الصريح» التي امتدت على مدى ستة أشهر، فقد سُجّل تباطؤ في وتيرة التقدم في مادة الرياضيات، على غرار ما حصل في مادتي اللغة العربية واللغة الفرنسية. فعلى سبيل المثال، تراجعت نسبة التلاميذ والتلميذات في السنة الثانية من التعليم الابتدائي الذين بلغوا المستوى المنتظر من 60% في نونبر إلى 56% في ماي، أي بانخفاض طفيف. وفي السنوات الثالثة والرابعة والخامسة، لم تُسجل إلا زيادات طفيفة تراوحت بين نقطة واحدة و4 نقاط مئوية، على امتداد فترة تعادل ثلاث مرات مدة تجربة «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL). أما في السنة السادسة، فقد لوحظ غياب تام لأي تطور، بل سُجل انخفاض طفيف قدره نقطة واحدة مئوية في نسبة التلميذات والتلاميذ الذين بلغوا المستوى المنتظر. وتعكس هذه الأرقام تحديًا مشتركًا في المواد الثلاث، حيث أبان «التعليم الصريح»، رغم طابعه المنظم وطول مدته، عن محدودية في الحفاظ على دينامية التقدم التي أطلقتها مقاربة «طارل». وتجدر الإشارة إلى أن هذه المرحلة التجريبية عرفت ظروفًا استثنائية، من بينها الإضرابات التي شهدها قطاع التعليم.

وبالنظر إلى مجموع الفترة الممتدة من شتنبر إلى ماي، تُظهر مادة الرياضيات منحىً واضحًا يتمثل في تراجع نسب التقدم كلما ارتفع المستوى الدراسي، إذ بلغت نسبة التقدم الإجمالي في السنة الثانية من التعليم الابتدائي 45%، مقابل 43% في السنة الثالثة، و29% في السنة الرابعة، و21% في السنة الخامسة، و26% في السنة السادسة. ورغم أن هذا التراجع التدريجي يُشبه ما لوحظ في مادتي العربية والفرنسية، إلا أنه أكثر وضوحًا في مادة الرياضيات، حيث تبقى النتائج الإجمالية أقل في المستويات العليا. ففي الوقت الذي استطاع فيه أكثر من نصف تلميذات وتلاميذ المستويات الأولى (السنتين الثانية والثالثة) بلوغ المستويات المنتظرة في شهر ماي، لم يتمكن من ذلك سوى أقل من 40% من تلميذات وتلاميذ المستويات الموالية (السنتين الخامسة والسادسة).

3. تَتَبُّع تطور مستوى أداء التلميذات والتلاميذ بين فترة الاختبار القبلي وفترة التقييم الخارجي (من شتنبر إلى ماي)

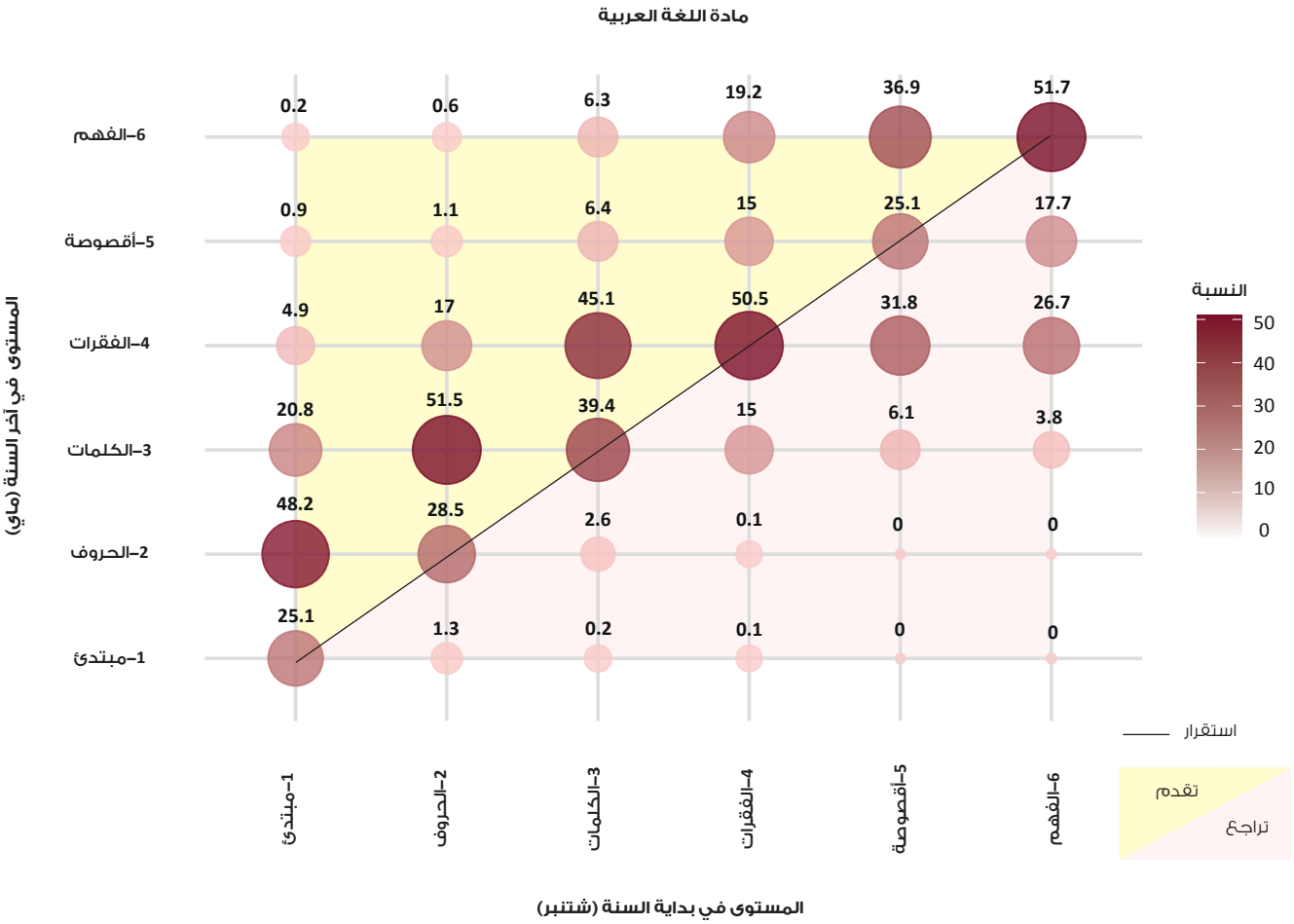
يغطي هذا التحليل الفترة التي عرفت تنزيل برنامجي «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL) و«التعليم الصريح»، حيث يُتيح رصد ديناميات التحولات في مستويات تعلّم التلميذات والتلاميذ بين مختلف مستويات التعلّم إمكانية استيعاب الديناميات التي شهدها البرنامج ككل. ويعتمد هذا التحليل على تجميع التلميذات والتلاميذ من كافة المستويات الدراسية، تماشيًا مع منطق مقاربة «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL) التي تُعطي الأولوية لتشكيل مجموعات تعلم بناءً على مستوى التحكم الفعلي في الكفايات، بغض النظر عن المستوى الدراسي. وتُتيح هذه المنهجية قراءة شمولية لمسارات التعلّم، مع الالتزام بالمبدأ الأساس لمقاربة «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL) الذي يروم تقديم دعم تربوي مكيّف مع الحاجيات الفردية لكل متعلّم ومتعلّمة.

ويتوخى هذا التحليل فهْم الكيفية التي ينتقل بها التلاميذ بين مختلف مستويات التحكم في الكفايات، انطلاقًا من المتعلمين المبتدئين الذين لا يمتلكون سوى معارف أولية، وصولًا إلى أولئك القادرين على إنجاز مهام مركبة. وتُحلَّل النتائج بناءً على الانتقالات التي تم رصدها بين اختبار التشخيص القبلي المنجز من طرف الوزارة خلال شهر شتنبر 2024، والتقييم الخارجي الذي أنجزته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي خلال شهر ماي 2024، وذلك بغرض استخلاص التوجهات العامة للتقدم، أو الثبات، أو التراجع المحتمل في مستوى التحكم.

1.3. في مادة اللغة العربية

يُبرز تحليل انتقالات التلميذات والتلاميذ بين مستويات التحكم في الكفايات في اللغة العربية، على امتداد المستويات الدراسية، وجود ديناميات متباينة. فبينما نجح بعض التلاميذ والتلميذات في التقدم، واجه آخرون صعوبات كبيرة، خاصة في المراحل الأولى من التعلّم.

الرسم البياني 38. انتقال التلميذات والتلاميذ بين مستويات التحكم في اللغة العربية (ما بين شتنبر وماي 2024) (بالنسبة المئوية %)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

تُعدّ صعوبة الانتقال إلى مستويات أعلى من التعلّم تحديًا بارزًا، لا سيما لدى التلميذات والتلاميذ المصنفين في مستوى مُبْتَدِئ أولي. ويشمل هذا المستوى الفئة التي تُواجه صعوبات شديدة، وخاصة أولئك الذين لا يستطيعون التعرف بشكل صحيح على أكثر من أربع حروف من أصل ثمانية. وقد أظهرت المعطيات أن 25,1% من هؤلاء التلميذات والتلاميذ لم يتمكنوا من تجاوز هذا المستوى الأول من التعلُّم مع حلول شهر ماي 2024. كما سُجّلت حالة مشابهة في مستوى تعلم «الحروف»، حيث لم يتجاوز 28,5% من التلميذات والتلاميذ هذه اللبنة، ما يعكس الصعوبات القائمة في المراحل الأولى من التعلّم.

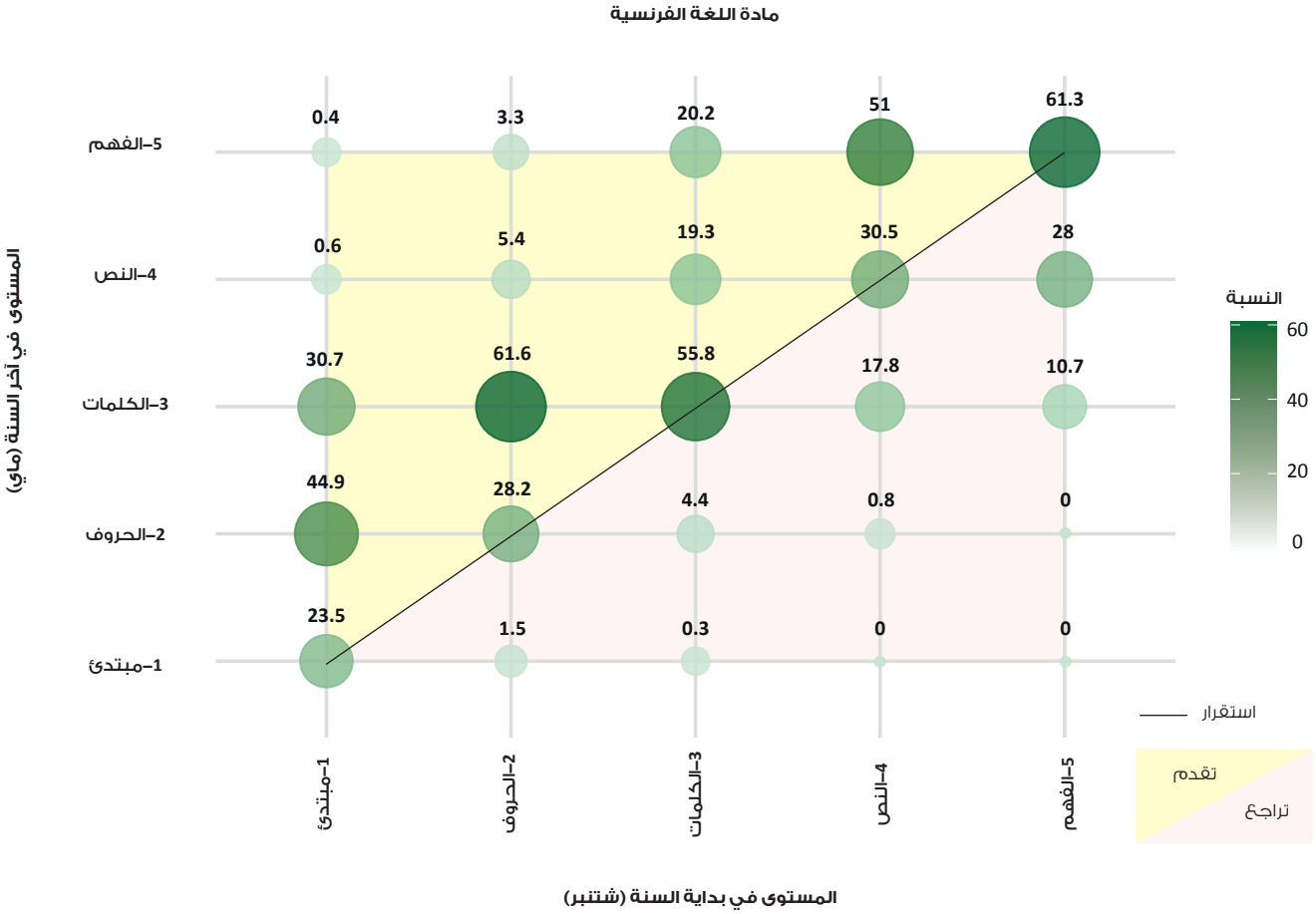
ورغم هذه الإكراهات، فقد سُجّلت بعض التَّقدمات الملحوظة، خصوصًا لدى التلميذات والتلاميذ المصنفين في المستوى المتوسط المرتبط بتعلم «الكلمات»، والذي يُمثّل المحطة الرئيسية التي ينتقل إليها التلميذات والتلاميذ أثناء تقدمهم. وقد تمكن 51,5% من تلاميذ مستوى «الحروف» و20,8% من تلاميذ المستوى «مبتدئ» من بلوغ هذا المستوى، مما يدلّ على وجود تحسن ملموس لدى شريحة واسعة من المتعلمات والمتعلمين، وإن ظل هذا التقدم محصورًا غالبًا في المستوى المتوسط للتعلم.

في المقابل، يظلّ بلوغ المستويات المتقدمة محدودًا. فالمستويان «أقصوصة» و«فهم» - اللذان يتطلبان تحكمًا معمقًا في مهارات القراءة والتحليل - سجلا نسب تطور ضعيفة، إذ إن 6,4% و6,3% فقط من التلميذات والتلاميذ الذين كانوا في مستوى «الكلمات»، تمكّنوا من الوصول إلى مستويي «أقصوصة» و«فهم» على التوالي. كما أن 50,5% من التلميذات والتلاميذ المصنفين في مستوى «فقرة» حافظوا على المستوى نفسه، مما يدلّ على صعوبة تجاوز هذه العتبة المفصلية نحو اكتساب كفايات لغوية أكثر تقدّمًا. وبالتالي، يكشف هذا التحليل عن دينامية تقدم مشجعة في المستويات المتوسطة، في حين تستمر التحديات الكبيرة فيما يخص الارتقاء إلى المستويات العليا من التحكم في كفايات اللغة العربية.

2.3. في اللغة الفرنسية

يكشف تحليل انتقال التلاميذ والتلميذات من مستوى لآخر في اللغة الفرنسية، كما هو الحال في اللغة العربية، عن ديناميات متنوعة، تتضمن تقدمات ملحوظة وأيضًا صعوبات في تخطي بعض لبنات الكفايات. فبينما يتمكن بعض التلاميذ من التقدم، يواجه آخرون صعوبات في الوصول إلى مستويات أكثر تقدمًا.

الرسم البياني 39. انتقال التلميذات والتلاميذ بين مستويات التحكم في اللغة الفرنسية (ما بين شتنبر وماي 2024)
(بالنسبة المئوية %)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

ملاحظة أولى بارزة يمكن تسجيلها، ويتعلق الأمر بالتقدم الواضح للتلاميذ والتلميذات نحو مستوى «الكلمات»، وهو تقدم مماثل لما لوحظ في اللغة العربية، حيث تمكن 61,6% من التلاميذ والتلميذات الذين كانوا في البداية في مستوى «الحروف» و30,7% من الذين كانوا في مستوى «مبتدئ» من بلوغ هذا المستوى.

لكن، تُلاحظ صعوبة في التقدم لما بعد مستوى «الكلمات»، مما يبرز وجود عوائق تحول دون الوصول إلى المستويات التالية، وهي «النص» و«الفهم». فعلى سبيل المثال، 55,8% من التلاميذ والتلميذات الذين بدأوا في مستوى «الكلمات» لم يحققوا تقدمًا.

في المقابل، تظهر دينامية إيجابية بالنسبة للتلميذات والتلاميذ الذين كانوا في البداية في مستوى «النص»، حيث وصل 51% منهم إلى مستوى «الفهم». كما أن 20,2% من التلاميذ والتلميذات في مستوى «الكلمات» تمكنوا أيضًا من الوصول إلى هذا المستوى المتقدم «الفهم».

3.3. في مادة الرياضيات

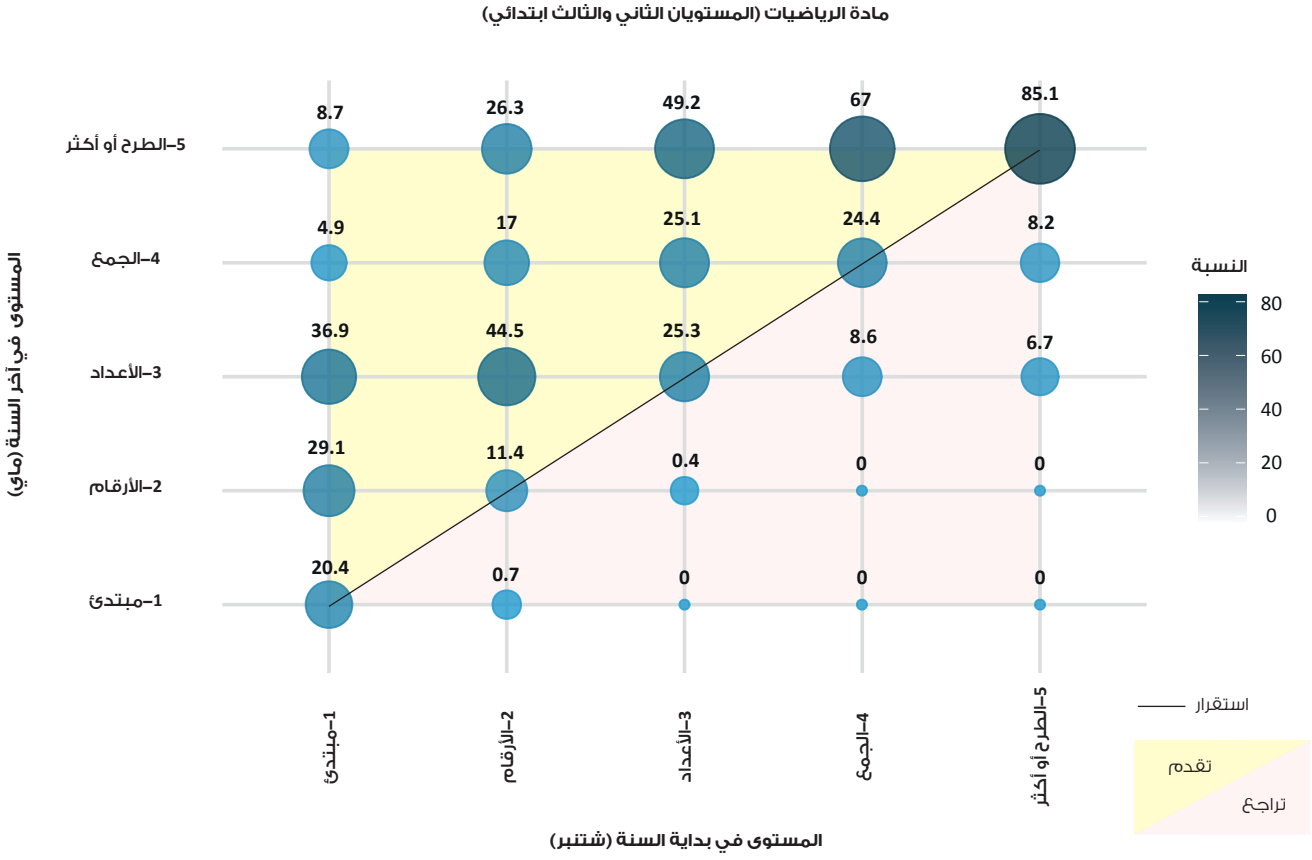
يُميز تحليل انتقال التلميذات والتلاميذ بين المستويات في الرياضيات بين مجموعتين دراسيتين: تلاميذ وتلميذات السنة الثانية والثالثة ابتدائي، وتلاميذ وتلميذات السنوات الرابعة والخامسة والسادسة، حيث إن لكل مجموعة انتظارات تربوية مختلفة. فالتلاميذ والتلميذات في السنتين الثانية والثالثة يركزون بشكل رئيسي على تعلم وتثبيت الأساسيات

في الرياضيات، مثل التعرف على الأرقام والعمليات الحسابية البسيطة، بينما يستكشف تلاميذ وتلميذات المستويات الأعلى (الرابعة، الخامسة، السادسة) مفاهيم أكثر تعقيدًا تشمل الضرب والقسمة وحل المسائل. وتعكس هذه الخصوصيات ديناميات تعلم مختلفة، تجمع بين تقدمات مهمة وتحديات مستمرة خاصة بكل مجموعة.

تطور مستويات التعلم والتحديات في الرياضيات بالنسبة للمستويين الثاني والثالث ابتدائي

تُظهر تحليلات تطور مستويات التعلم لدى التلميذات والتلاميذ في هذين المستويين تقدما ملحوظا مع وجود تحديات مستمرة.

الرسم البياني *40*. انتقال التلاميذ والتلميذات بين مستويات التحكم في الرياضيات (ما بين شتنبر وماي *2024*) (بالنسبة المئوية %)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

من بين التلاميذ والتلميذات الذين كانوا في البداية في مستوى «مبتدئ» (غير قادرين على التعرف على خمسة أرقام)، نجح 36,9% منهم في بلوغ مستوى «الأعداد». وبالمثل، تقدم 44,5% من التلاميذ والتلميذات في مستوى «الأرقام» إلى مستوى «الأعداد». تعكس هذه النتائج التقدم الذي أحرزه بعض التلاميذ والتلميذات في تجاوز العقبات الأولى واكتساب الكفايات الرقمية الأساس.

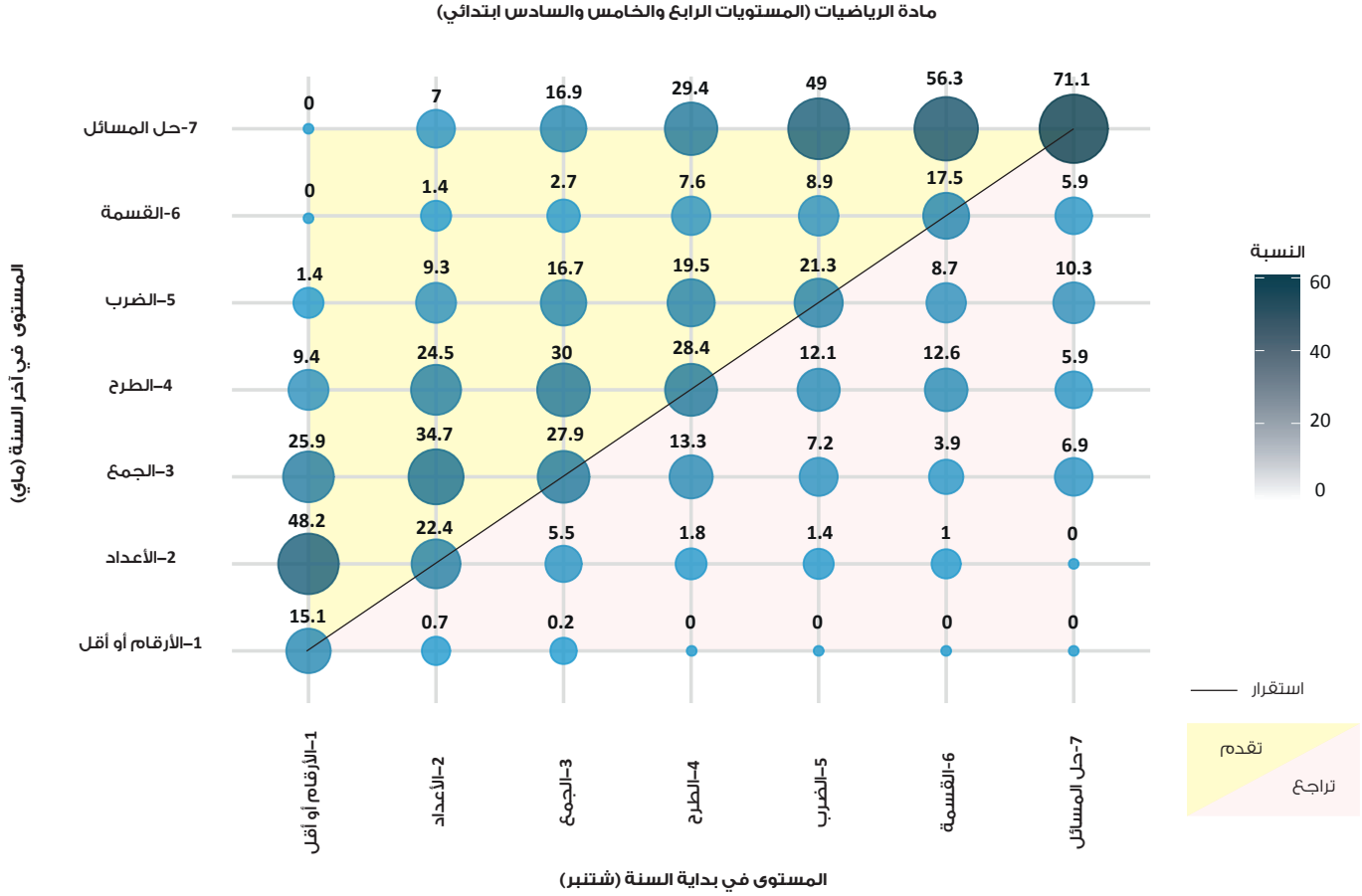
بالنسبة للتلاميذ والتلميذات في المستويات الأعلى، كان التقدم ملحوظًا أيضًا. فقد وصل قرابة نصف التلاميذ والتلميذات إلى مستوى «الأعداد» (49,2%) ووصل أكثر من ثلثي الذين كانوا في مستوى «الجمع» (67%) إلى مستوى «الطرح أو أكثر»، مما يبرز تقدمهم نحو كفايات أساس للانتقال إلى التعرف على مفاهيم أكثر تعقيدًا.

ومع ذلك، فإن هذه الدينامية الإيجابية تواجه تحديات مستمرة. إذ لم يتمكن 20,4% من تلميذات وتلاميذ مستوى «مبتدئ» من الانتقال للمستوى الأعلى، كما بقي 11,4% من تلميذات وتلاميذ مستوى «الأرقام» في المستوى نفسه، مما يعكس التحديات التي يواجهها بعض التلاميذ والتلميذات في اكتساب الكفايات الأساس. تدلّ هذه النتائج على وجود تباين في مسارات التعلّم، حيث تتعايش مكاسب واضحة مع صعوبات في تحقيق التقدّم، ولا سيما لدى بعض التلاميذ ذوي الأسس التعليمية الأكثر هشاشة.

الانتقالات والتحديات في الرياضيات للمستويات الرابع والخامس والسادس ابتدائي

يظهر تحليل انتقال مستويات التلاميذ والتلميذات بين المستويات في هذه الفئة، تقدما مصحوبا بحدود، يعكس دينامية مشابهة لتلك التي رصدت بالنسبة للسنتين الثانية والثالثة. ورغم أن بعض التلميذات والتلاميذ عززوا تملكهم للكفايات الأساس وتقدموا نحو مهارات أعلى، فإن آخرين ظلوا في المستوى نفسه أو تقدموا ببطء، مما يعكس تنوعًا في مسارات تعلمهم.

الرسم البياني *41*. انتقال التلاميذ والتلميذات بين مستويات التحكم في الرياضيات (ما بين شتنبر وماي *2024*) (بالنسبة المئوية %)



المصدر: الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، *2024*

وعلى وجه الخصوص، من بين التلاميذ والتلميذات الذين كانوا في البداية في مستوى «الأرقام أو أقل»، بلغ 48% منهم مستوى «الأعداد»، و25,9% وصلوا إلى مستوى «الجمع»، مما يدل على تقدم في المهارات الأساسية. مع ذلك، لم يتجاوز 15% من هؤلاء التلاميذ والتلميذات هذا المستوى. كذلك، أظهر التلاميذ والتلميذات في مستوى «الأعداد» تقدمًا نحو مستويات أعلى، حيث وصل 34,7% منهم إلى مستوى «الجمع»، و24,5% إلى مستوى «الطرح». لكن رغم هذه التقدمات، بقي 22,4% منهم في المستوى نفسه، مما يبيّن أن بعض التلميذات والتلاميذ يواجهون صعوبة في تطوير كفاياتهم.

وأظهر التلاميذ والتلميذات في مستوى «الضرب» تقدمًا مشجعًا، حيث وصل 49% منهم إلى مستوى «حل المسائل». ومع ذلك، بقي 21,1% منهم في المستوى نفسه. أما التلاميذ في مستوى «القسمة»، فقد أحرزوا أيضًا تقدمًا ملحوظًا، حيث وصل 56% منهم إلى مستوى «حل المسائل»، رغم أن 17% لم يتجاوزوا مستوى هذه اللبنة.

أخيرًا، وعلى الرغم من أن 71% من التلاميذ والتلميذات في مستوى «حل المسائل» حافظوا على هذا المستوى، إلا أن 29% منهم سجلوا تراجعًا في مستواهم.

خلاصة عامة

روافع النجاح، تحديات التعميم، ومدى الانسجام مع توجهات الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار

أتاحت التحليلات المنجزة في إطار هذا التقييم الوقوف على العوامل التي ساهمت في تفعيل التدابير المعتمدة في إطار نموذج «المدارس الرائدة»، مقابل تلك التي شكلت مصدرًا للتعثرات والصعوبات. وقد شمل هذا التحليل 42 بُعدًا فرعيًا موزعا على 12 معيارًا، ضمن ثلاث محاور رئيسية هي: محور المؤسسة، محور الأستاذ(ة) ومحور التلميذ(ة) (انظر الجدول رقم 2).

وتُمكن هذه المقاربة، في المقام الأول، من تحديد الأبعاد الفرعية التي تميز المؤسسات الأعلى أداء عن نظيراتها الأدنى أداء، من خلال التركيز على 10% من المؤسسات التي تتصدر أعلى الترتيب و10% التي تتذيله. وفي مرحلة ثانية، تُتيح هذه المقاربة تتبع التقدم المُحرز على مستوى تعلمات التلميذات والتلاميذ، انطلاقًا من الأهداف المحددة لبرنامج «المدارس الرائدة». وأخيرًا، وبناءً على ما سبق، تُمثل هذه المقاربة فرصة لرصد التحديات المرتبطة بتوسيع نطاق البرنامج وتعميمه، بما في ذلك مدى انسجامه مع التوجهات الاستراتيجية الكبرى لإصلاح المنظومة التربوية ببلادنا.

الأداء العام

تكشف نتائج احتساب المؤشر العام عن انسجام وتطابق كبيرين بين «المدارس الرائدة» والأهداف المسطرة للمشروع، حيث بلغ المعدل العام للمؤشر 79 نقطة من أصل 100. ويشير الفارق المسجل (21 نقطة) إلى وجود هامش غير مستثمر لتحسين الأداء. وقد تراوحت القيم بين 55 نقطة كحد أدنى و97 نقطة كحد أقصى، أي بفارق 42 نقطة بين المؤسسة الأعلى أداء والمؤسسة الأدنى أداء.

حسب الوسط، يظل الفارق في المعدل طفيفًا: إذ تسجل المدارس في الوسط الحضري معدلًا قدره 80 نقطة مقابل 78 نقطة للمدارس في الوسط القروي. وبشكل مفصل، يتبين أن 52% من المدارس في الوسط القروي و50% من المدارس في الوسط الحضري تتموضع ضمن الشريحة التي يتراوح مؤشرها الإجمالي بين 75 و85 نقطة.

غير أن تفسير هذه النتائج ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات السياقية لـ«المدارس الرائدة»، لتفادي أي تأويل خاطئ أو متسرع. فمن المهم التنبيه إلى أن المؤسسات التي شملتها المرحلة التجريبية لا تعكس بشكل كامل التنوع المجالي للمؤسسات الابتدائية العمومية، حيث سجلت بعض الجهات تمثيلية مفرطة مقارنة بحجمها الحقيقي داخل المنظومة التعليمية، في حين كانت جهات أخرى ممثلة بشكل أقل من وزنها على المستوى الوطني.

ورغم المعدلات العامة الإيجابية، فقد أبانت النتائج عن وجود فوارق بين الجهات وداخلها. فبينما سجلت الجهة الأعلى أداء 86 نقطة، لم تتجاوز الجهة الأدنى أداء 69 نقطة. كما سُجلت اختلافات داخل الجهة نفسها، حسب المعايير والأبعاد الفرعية، مما يعكس وجود فوارق بين مستويات التطابق والانسجام من مدرسة إلى أخرى. ففي جهة واحدة مثلًا، قد نجد مؤسسة تسجل أكثر من 90 نقطة، وأخرى لا تتجاوز 60 نقطة.

المؤسسة، والأستاذ(ة) والتلميذ(ة)

على **مستوى محور «المؤسسة»**، سجل بُعد «الفضاءات المادية» معدلًا إجماليًا قدره 78 نقطة، وهو ما يعكس شروطًا مادية مشجعة على التعلم، بمعدل 81 نقطة في الوسط الحضري و74 نقطة في الوسط القروي. غير أن نظافة المرافق الصحية لا تزال تشكل تحديًا، إذ لم يتجاوز المعدل الوطني 59 نقطة، وبلغ حدًا أدنى بين 40 و56 نقطة في بعض الجهات. أما بعد الأمن والنظافة في مؤسسات الريادة، فقد سجل 85 نقطة في الوسط الحضري و80 نقطة في الوسط القروي، مع فوارق جهوية تتراوح بين 61 و90 نقطة. وفيما يخص بعد قيادة وتدبير مؤسسات الريادة، فقد بلغ 80 نقطة، مع وجود فوارق تصل إلى 28 نقطة بين بعض الجهات.

على مستوى محور «الأستاذ(ة)»، سجل البعد الفرعي المرتبط بـ«التأطير والمواكبة التربوية»، والذي تم تقييمه من خلال معاينة وتيرة الزيارات الصفية التي يقوم بها

المفتش(ة) التربوي(ة) وتقارير المواكبة الموجهة للأستاذات والأساتذة لتطوير أدائهم، معدلًا وطنيًا قدره 60 نقطة، مع فارق مهم بين الوسطين الحضري والقروي لصالح الأول (68 مقابل 48 نقطة). وتم أيضا في هذا الإطار، تسجيل فوارق كبيرة بين الجهات، حيث تراوحت المعدلات بين 35 و91 نقطة.

أما الأبعاد الفرعية المتعلقة بـ«معدات الفصول»، و«الموارد التربوية» و«تفعيل المكتبات الصفية (أركان القراءة)»، فقد بلغ معدلها الوطني 79 نقطة، وذلك بفضل المجهودات المبذولة في مجال التجهيز. غير أن الممارسات المتعلقة بـ«تفعيل المكتبات الصفية (أركان القراءة)» تظل دون المستوى (54 نقطة)، مع فوارق جهوية كبيرة تتراوح بين 12 و93 نقطة.

وفيما يخص «تكوين وإشهاد الأساتذة والأستاذات» في مقاربتي «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL) و«التعليم الصريح»، فقد سجل هذا البعد معدلًا عامًا قدره 73 نقطة بالنسبة لمقاربة TaRL، و66 نقطة بالنسبة لمقاربة التعليم الصريح، مع فوارق جهوية ملحوظة في بعض الأحيان. أما على مستوى «الممارسات التربوية» لهتين المقاربتين من طرف الأستاذات والأساتذة داخل الفصل، فقد تجاوز المعدل الوطني 80 نقطة في الوسطين الحضري والقروي، مع استقرار نسبي في الفوارق الجهوية مقارنة بباقي الأبعاد الفرعية.

مستوى محور «التلميذ(ة)»، قد سجل بُعد «احترام زمن التعلم» معدلًا عامًا قدره 76 نقطة، يتوزع بين احترام الحصص الزمنية من طرف الأستاذات والأساتذة (81 نقطة) وتفعيل نظام لتدبير غيابات التلاميذ (71 نقطة). وقد سُجلت حالات غياب طويلة لدى بعض التلاميذ والتلميذات (أكثر من ستة أيام متتالية خلال شهر واحد)، تُعزى لأسباب صحية أو اجتماعية. كما تم تسجيل فوارق جهوية في هذا المجال. وفيما يخص بعد «تقييم التعلمات»، فقد كان الأداء جيدًا بشكل عام في الوسطين الحضري والقروي، بمعدل 84 و83 نقطة على التوالي. وتميز عنصر «تقييم مكتسبات وكفايات التلاميذ والتلميذات بشكل موضوعي» بمعدل مرتفع بلغ 93 نقطة، مقابل 74 نقطة فقط لـ«التعبئة المنتظمة لكراسات الكفايات من طرف الأستاذ والأستاذات والمصادقة عليها من طرف المفتش(ة) المواكب(ة)».

وفيما يتعلق بـ«الدعم ومعالجة التعثرات»، فقد بلغ المعدل الوطني 87 نقطة، مع استقرار نسبي بين الوسطين، لكن سُجلت فوارق جهوية مهمة، حيث انخفض المعدل إلى 40 نقطة في بعض الجهات بالنسبة للبعد الفرعي المتعلق بـ«توفر قائمة محينة بأسماء التلاميذ والتلميذات الذين يعانون من صعوبات في التعلم»، وهي خطوة أساسية تسبق عملية التدخل التربوي من أجل معالجة التعثرات، والسماح بمواكبة متطورة لمستوى التلميذات والتلاميذ.

وفيما يتعلق بالعلاقة مع «آباء وأمهات وأولياء التلاميذ والتلميذات»، فقد بلغ المعدل 82 نقطة، ويُعزى ذلك أساسًا إلى انتظام التواصل مع الأسر حول نتائج وسلوك التلاميذ والتلميذات (91 نقطة). وتراوحت المعدلات الجهوية بين 69 و93 نقطة. وفيما يخص بعد «الأنشطة الموازية»، فقد سجل معدلاً عالياً في الوسطين (86 نقطة في الوسط الحضري و87 نقطة في الوسط القروي)، مع فوارق جهوية تراوحت بين 71 و98 نقطة.

الروافع والمعيقات المرتبطة بالأداء

عند مقارنة المعدلات العامة لمجموع الأبعاد الفرعية، مع التمييز بين المؤسسات الأدنى أداء (10% السفلى) وتلك الأعلى أداء (10% العليا)، يتبيّن أن 9% من المؤسسات التعليمية في الوسط الحضري تندرج ضمن فئة المؤسسات الأدنى أداء، مقابل 13% ضمن فئة المؤسسات الأعلى أداء، بينما تُسجَّل في الوسط القروي نسبٌ تقارب 12% للمؤسسات الأدنى أداء و5% فقط للمؤسسات الأعلى أداء. وتُظهر هذه المعطيات وجود فوارق جهوية بارزة، إذ إن بعض الجهات لا تضمّ أي مؤسسة ضمن الفئة الأعلى أداء، أو تضم عددا محدودًا جدًا، في حين تُسجّل جهات أخرى وجود ما يقارب نصف مؤسساتها ضمن الفئة الأدنى أداء.

وتستحق بعض المؤشرات أن تُسلَّط عليها الأضواء، خصوصًا فيما يتعلق بـ«محور المؤسسة»، حيث بلغت الفوارق بين 10% من المؤسسات الأعلى أداء و10% من المؤسسات الأدنى أداء، حوالي 28 نقطة فيما يتعلّق بالتدبير المالي، و20 نقطة فيما يرتبط بتنظيم الاجتماعات الأسبوعية لهيئة التدريس، و17 نقطة فيما يخصّ التزوّد بالماء الصالح للشرب، و4 نقاط فيما يتعلق بالصباغة، إلى جانب فوارق أخرى.

أما على مستوى «محور الأستاذ(ة)»، فقد تمّ تسجيل فوارق كبيرة وصلت إلى 62 نقطة فيما يخصّ الزيارات

الأسبوعية للمفتشين، و48 نقطة فيما يتعلّق بالمكتبة الصفية أو ركن القراءة داخل القسم، و7 نقاط فرق فيما يخصّ التجهيزات المتوفرة داخل الفصول الدراسية.

وفي «محور التلميذ(ة)»، تم تسجيل فوارق تصل إلى 38 نقطة فيما يتعلق بالتعبئة المنتظمة لكراسات الكفايات وتنظيم الأنشطة الموازية، و37 نقطة في التكفل بالتلاميذ والتلميذات الذين يواجهون صعوبات في التعلم، و30 نقطة فيما يخص التوفر على القائمة المحينة لأسماء هؤلاء التلاميذ والتلميذات الذين يعانون من صعوبات في التعلم، إضافة إلى تسجيل الفارق نفسه فيما يرتبط بتنظيم اللقاءات السنوية مع الأسر. كما بلغ الفارق 6 نقاط فقط في مدى اعتماد آليات موضوعية لتقييم مكتسبات وكفايات التلميذات والتلاميذ. ولا شك أن بعض هذه الفروقات تفسّر بعضها البعض: إذ يمكن مثلًا قياس مكتسبات التلاميذ والتلميذات بشكل منتظم، لكن في غياب لائحة محينة للتلاميذ والتلميذات المتعثرين، فإن رصدهم ومواكبتهم يصبح أمرًا معقدًا.

تقدم التعلمات لدى التلميذات والتلاميذ

يُبرز تحليل نتائج التعلُّمات أن الجهود المبذولة خلال الفترة الممتدة من شتنبر إلى ماي 2024 قد مكنت شريحة هامة من التلميذات والتلاميذ من تحسين مستواهم التعليمي من منظور «المدرسة الرائدة». وقد سُجلت أكبر نسب التقدّم في مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية، مقارنة باللغة العربية، حيث بلغ معدل التقدّم 67% في الرياضيات، و62% في الفرنسية، مقابل 50% فقط في اللغة العربية. غير أن هذه المعدلات تعرف منحى تنازليًا كلما انتقلنا من المستويات الدراسية الأولى (السنة الثانية والثالثة) نحو المستويات العليا (الرابعة والخامسة والسادسة). ومن جهة أخرى، فإن نسبة التلميذات والتلاميذ الذين لم يسجلوا أي تقدّم، أو الذين عرف مستواهم تراجعًا، تختلف حسب المواد والمستويات الدراسية، حيث تتراوح بين 26% و55%. وتُسجّل هذه النسب بشكل أكبر في المستويات العليا، وهو ما يُشير إلى أن التلميذات والتلاميذ في هذه المستويات يواجهون تحديات أكبر نتيجة تراكم التعثرات منذ السنوات الأولى من التمدرس.

ورغم غياب تقييم مباشر لمقاربتَي «التدريس وفق المستوى المناسب» و«التعليم الصريح»، فإن مقارنة تطور تعلمات التلميذات والتلاميذ خلال المرحلتين، أبانت عن أن المكاسب الأبرز تحققت خلال فترة «التدريس وفق المستوى المناسب» (TaRL)، بينما ساد نوع من الاستقرار في الأداء خلال فترة «التعليم الصريح».

تحديات تعميم النموذج

تمكننا التحليلات المذكورة، من رصد بعض التحديات الكبرى، خصوصًا في أفق مراحل التعميم التدريجي لنموذج «المدارس الرائدة» على نطاق أوسع (2000 مؤسسة سنويًا).

وتأتي مسألة التأطير التربوي للأساتذة من طرف هيئة التفتيش، في صدارة هذه التحديات، إذ إن الخصاص العددي الكبير في هذه الهيئة يجعل من الصعب تغطية جميع المؤسسات، لا سيما في الوسط القروي. وتُعدّ الزيارة الأسبوعية للمفتشين من بين العوامل التي تميّز المؤسسات الأعلى أداءً، بالنظر إلى أثرها المباشر في مواكبة الأساتذة وتقديم تغذية راجعة بنّاءة لهم. ويُخشى أن يتفاقم هذا التحدي في حال تعميم المشروع على نطاق وطني.

كما أن الفوارق المجالية، سواء بين الجهات أو داخل الجهة الواحدة، تُظهر تعددية السياقات التربوية، مما يستوجب ملاءمة التدخلات مع خصوصيات كل سياق محلي. وعلى سبيل المثال، تطرح المدارس الفرعية، الممثلة بشكل غير كافٍ في المرحلة التجريبية، تحديًا خاصًا في سياق تعميم المشروع، نظرًا لما تطرحه من إشكالات على مستوى تدبير الأقسام المشتركة.

وأخيرًا، لا تملك المؤسسات المتواجدة في مناطق تواجه تحديات سوسيو-اقتصادية بنيوية واضحة، القدرة على السيطرة على بيئتها وعواقبها، وتقع خارج نطاق تدخل الفاعلين التربويين. لذا من الضروري تعبئة سياسات عمومية أكثر شمولية للحد من الفوارق المجالية، باعتبار أن السياسات التربوية وحدها لا تكفي لمواجهة مثل هذه الإشكالات البنيوية.

مدى الانسجام مع الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015-2020) والإطار القانوني (القانون الإطار 51-17)

النموذج التربوي

تنص الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 على ضرورة تجديد النموذج التربوي برمته، من خلال تطوير كفايات الحس النقدي لدى التلميذات والتلاميذ. ورغم أن التركيز

على تقوية التعلُّمات الأساس ضمن مشروع «المدارس الرائدة» لا يتعارض مع هذا التوجه، إلا أنه يظل غير كافٍ ما لم يُواكَب بمراجعة شاملة للنموذج التربوي، كما أوصت بذلك الرؤية، ويشمل ذلك بلورة إطار مرجعي للجودة، وتحديد معايير الكفايات المنتظرة في كل مستوى دراسي، ووضع آليات للتقييم المستمر لهذه المكتسبات.

كما أن اعتماد أساليب مُؤَسَّسَة على مَعْيَرَة الممارسات التربوية، رغم إمكانية قدرتها على حل العديد من المشكلات المُعَاشة في الصفوف الدراسية، إلا أنها قد تُحدِث تأثيرا عكسيا لما هو منتظر منها، لأنها قد تؤدي إلى الحد من إضعاف قدرة الأستاذات والأساتذة على تخصيص وتكييف مقارباتهم مع الاحتياجات الخاصة لكل فئة من فئات التلميذات والتلاميذ. ويشكل هذا الجانب الأخير عائقًا أمام نجاعة تحقيق مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص والتربية الدامجة، باعتبارها الغايات المركزية للرؤية الاستراتيجية للإصلاح.

منظومة التقييم

إذا كانت عملية التقييم تُعدّ من بين الروافع الأساسية لتجويد الممارسات التربوية، كما تنسجم تمامًا مع مضامين الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار رقم 51.17، غير أن نجاعة التقييم تظل مرتبطة أيضا بمدى التَّمَفْصُل والتناسق بين مختلف صيغه وأنماطه. فالتقييم الذاتي، رغم أهميته في تمكين الفاعلين من القيام بوقفة تأملية على أدائهم، يبقى خاضعا لدرجة من الذاتية في التصريحات والتقديرات، بينما يُوفّر التقييم الخارجي قراءة محايدة وموضوعية للأداء، لكنه يظل محدود الأثر في ظل غياب تتبع ممتد في الزمن للتأثير الملموس للتدخلات المفعّلة ميدانيًا. ومن ثم، فإن تتبع هذا البرنامج وتقويمه يظلّان ضروريين لضمان بلوغ أهدافه.

الحَكامة التربوية

تنصّ الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 والقانون الإطار رقم 51.17 على ضرورة اعتماد حَكامة تربوية أكثر لامركزية، تُتيح للمؤسسات التعليمية إمكانية تكييف أنماط اشتغالها وفقًا لخصوصيات السياق المحلي، بما في ذلك الإيقاعات المدرسية. غير أن التنزيل الفعلي لمشروع «المدارس الرائدة» ما يزال، في غالبيته، يخضع لمنطق التدبير المركزي.

ففي الواقع، يتم تحديد التوجهات الاستراتيجية، والمقاربات التربوية، وآليات التتبع والتقييم على المستوى المركزي، بينما يبقى انخراط ومساهمة الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والمديريات الإقليمية، وكذا المديرين والأساتذة، محدودًا.

انخراط الفاعلين

يشكّل انخراط الفاعلين التربويين وأمهات وآباء وأولياء التلميذات والتلاميذ شرطًا أساسيًا لنجاح برنامج «المدارس الرائدة»، وذلك انسجامًا مع ما تنص عليه التوجهات العامة للرؤية الاستراتيجية. ومع ذلك، يبقى هذا الانخراط رهينًا بظروف عيش الأسر، وبمستوى الفوارق السوسيو-اقتصادية، حيث تواجه الأسر المنحدرة من أوساط هشة صعوبات أكبر في تتبع ومواكبة المسار الدراسي لأبنائها. ونتيجة لذلك، يجد الأساتذة ومعهم الأطر الإدارية المدرسية، أنفسهم في مواجهة مباشرة مع الصعوبات والتعثرات التي يواجهها الأطفال.

وينـدرج انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها ضمن التوصيات التي جاءت بها الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار، لا سيما في شقهما المتعلق بإشراك الجماعات الترابية، وجمعيات المجتمع المدني، والقطاع الخاص. فمن شأن تقوية هذا الانفتاح أن يساهم في تعبئة الموارد المتاحة وتنويع الفرص المتاحة للتلميذات والتلاميذ. ورغم بوادر دينامية بدأت تظهر داخل «المدارس الرائدة»، فإنها ما تزال في طور التأسيس ولم ترقَ بعد إلى مستوى المأسسة.

الملحـــق

التقرير المنهجي (المرافق لتقرير التقييم)

يرتكـز التقييـم الخارجـي لـ«المـدارس الرائـدة» على منظومـة منهجيـة دقيقـة، أعدّتهـا الهيئـة الوطنيـة للتقييـم لـدى المجلـس الأعلى للتربيـة والتكويـن والبحـث العلمـي، خصيصًـا لقيـاس نتائـج المرحلـة التجريبيـة. ويُعـدّ التقريـر المنهجـي المرافـق لهـذا التقريـر (متوفـر باللغـة الفرنسـية على الموقـع الإلـكتروني للمجلـس)، وثيقـة تأطيريـة تُبرز الأسـس العلميـة والأدوات والمسـاطر المعبئـة في إطـار هـذا التقييـم، وتوثقهـا بشـكل شـفاف ودقيـق.

ويهـدف التقريـر المنهجـي إلى توثيـق الأسـس التقنيـة والتحليليـة المعتمـدة في هـذا التقييـم، بطريقـة دقيقـة وشـفافة، إذ يُقـدّم في البدايـة التصـور العـام للمنظومـة المعتمـدة، ثـم يعـرض الأهـداف الخاصـة للتقييـم الـذي قامـت بـه الهيئـة الوطنيـة للتقييـم، والـذي انصـبّ على تحليـل المرحلـة التجريبيـة. كما يُفصّـل المعـايير المُهَيْكِلـة للمحـاور الثلاثـة للـمشروع، والمعتمـدة في التحليـل، ويتعلـق الأمـر بــ: المؤسسـة، والأسـتاذ(ة)، والتلميذ(ة).

كما يشرح التقريـر الأدوات المنهجيـة المعبئـة في التقييـم، وبروتوكـولات جمـع المعطيـات، ومراحـل المُعَايَنَـة، وكيفيـات تنفيـذ الاسـتمارات. وقـد أُعطـي اهـتمام خـاص لشرح كيفيـة بنـاء واحتسـاب المعـدلات، وضبـط العتبـات، إضافـة إلى تكويـن الباحـثين الميدانـيين وتنظيـم البحـث التجريبـي، ضمانًـا لمصداقيـة النتائـج وموثوقيتهـا وإمكانيـة إعـادة إنتاجهـا.

وفي الأخير يعـرض التقريـر الصيـغ المعتمـدة لحسـاب المـؤشرات المرتبطـة بتقييـم تطـور تعـلمات التلميـذات والتلاميـذ. إن هـذا التقريـر، يُشـكّل بهـذه المكونـات، وثيقـة مكملـة بالغـة الأهميـة لفهـم المعطيـات والنتائـج التـي يتضمنهـا التقريـر.

محتويات التقرير المنهجي:

مقدمة

I. أهداف تقييم المرحلة التجريبية لـ«المدارس الرائدة»

II. أبعاد محاور تقييم المرحلة التجريبية لـ«المدارس الرائدة»

III. إطار تقييم المرحلة التجريبية لـ«المدارس الرائدة»

IV. تنقيط المعايير، الأبعاد الفرعية، والمؤشرات

V. البحث التجريبي وتكوين الباحثين الميدانيين

VI. خطة أخذ العينة

VII. إعداد مؤشرات تحليل تطور التعلمات

خلاصة

المراجع

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، «مدرسة العدالة الاجتماعية: مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي»، 2018.
- الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA)، تقرير دراسة «الاتجاهات في الدراسات الدولية في الرياضيات والعلوم» (IEA 2019).
- الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. تحت إشراف رحمة بورقية، وبمساهمة العربي كراني، محمد زرنين، أمينة بنبيكة، سناء الشدادي، سارة بوحزامة، فاطمة برحو، «البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلاميذ السنتين السادسة ابتدائي والثالثة ثانوي إعدادي، PNEA 2019»، تقرير تحليلي، دجنبر 2021.
- الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تحت إشراف رحمة بورقية، وبمساهمة طارق حاري، رقية الشفقي، عبد العزيز آيت حمو، نوال زعاج، «مهنة الأستاذ(ة) في المغرب على ضوء المقارنة الدولية»، دجنبر 2021.
- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2023)، نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA-2022) (المجلد الأول): «The State of Learning and Equity in Education» (وضعية التعلم والإنصاف في التعليم)، باريس.
- ياب شخيغنس- Jaap Scheerens، (تأليف). (2012). «School Leadership Effects Revisited Review and Meta-Analysis of Empirical Studies» (آثار القيادة المدرسية في ضوء الدراسات التجريبية: مراجعة وتحليل تجميعي). لندن: سبرينغر دوردريخت هايدلبرغ.
- Dhuey, Elizabeth, and Justin Smith. 2014, “How important are school principals in the production of student achievement?” Canadian Journal of Economics.
- Figlio, David, and Tim Sass. «The Policy Choices of Effective Principals » Unpublished manuscript, 2010.

النصوص القانونية

- القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
- وزارة التربيـة الوطنيـة والتعليـم الأولي والرياضـة، خارطـة الطريـق 2022-2026: 12 التزامًـا مـن أجـل مدرسـة عموميـة ذات جـودة.
- مشروع المرسوم رقم 2.44.144 في شان علامة «المدارس الرائدة».
- الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

التقييم الخارجي للمرحلة التجريبية لمشروع «المدارس الرائدة» ، تقرير تقييمي ، أبريل 2025

التقرير من إنجاز

تحت إشراف هشام آيت منصور

رقية الشفقي ، وائل بنعبد العالي ، أمينة بنبيكة ، فاطمة برحو ، ليلى لبيض ، نوال زعاج ، سناء الشدادي ، سارة بوحزامة ، كمال شكري ، اسماعيل المنياني ، محمد موقدير ، سميرة ميزبار

تصحيح ومراجعة النص

فوزية عدي ، محمد زرنين

التصميم والنشر

زكرياء بدري

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

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

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