مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 2، العدد 5، 2022
Vol: 2 / N°: 5 (2022)
ISSN: 2701-9233

The Fever of Pedagogical Assessment and School Support: Conceptions, Practices and Perspectives (the Example of Ibn El Arif Primary School in Bouskoura)

Youssef Hamdani

Mohammed First University. Morocco
Email : hamdan.youssef02@gmail.com

Received	Accepted	Published
15/07/2022	01/08/2022	05/09/2022

DOI: 10.17613/f6gf-s576

Abstract

The present article is concerned with the problems of educational assessment and school support fever. It aims to achieve two goals, the first of which is to monitor the reality of perceptions and actual practices of these educational processes among male and female primary school teachers at Ibn Al-Arif Primary School in Bouskoura as an example, and the second is to highlight the expectations and present proposals for professional advancement in evaluation and support in theory and practice. To achieve this, a qualitative analytical approach has been mobilized based, on the one hand, on the theoretical frameworks that dealt with educational evaluation and school support in terms of issues of identity, concept, types and objectives, as they are necessary for the advancement of the public school and the continuous educational renewal and improvement of the existing situation, on the basis of accountability based on standards And references and assessment mechanisms, to be able to take appropriate decisions, as well as based on field research data conducted with 15 professors through interviews on the other hand. Its analysis made it possible to reach the presence of structural imbalances in perceptions and practices, in the sense that there are important differences between theorizing and action, and the delusion of expectations made it possible to put forward proposals to develop teachers' professional practice regarding assessment and support in the school.

Keywords: Educational Assessment; School Support; Perceptions; Teacher; Learner

مجلة مؤشر للدراسات الاستطلاعية
Journal index of exploratory studies
المجلد 2، العدد 5، 2022
Vol: 2 / N°: 5 (2022)
ISSN: 2701-9233

حمى التقييم التربوي والدعم المدرسي بين و اقع التصورات والممارسات والانتظارات: مدرسة ابن العريف الابتدائية ببوسكورة أنموذجا

يوسف حمداني
جامعة محمد الأول. المغرب
الايميل: hamdan.youssef02@gmail.com

تاريخ الاستلام	تاريخ القبول	تاريخ النشر
2022/07/15	2022/08/01	2022/09/05

DOI: 10.17613/f6gf-s576

ملخص

ينصب المقال الحالي حول إشكال حمى التقييم التربوي والدعم المدرسي. ويصبو إلى بلوغ هدفين، يتمثل أولهما في رصد واقع التصورات والممارسات الفعلية لهذه العمليات التربوية لدى مدرسي ومدرسات التعليم الابتدائي بمدرسة ابن العريف الابتدائية ببوسكورة أنموذجا، وثانيهما، إبراز الانتظارات وتقديم مقترحات للارتقاء المهني في التقييم والدعم تنظيرا وممارسة. ولتحقيق هذا الأمر، تمت تعبئة مقاربة كيفية تحليلية بالاستناد، من جهة، على الأطر النظرية التي تناولت التقييم التربوي والدعم المدرسي من حيث قضايا الماهية والمفهوم والأنواع والأهداف، وذلك باعتبارهما لازمة النهوض بالمدرسة العمومية والتجديد التربوي المستمر وتحسين الوضع القائم، على أساس مساءلة مبنية على معايير ومرجعيات وآليات للتقدير، للتمكن من أخذ القرارات الملائمة، وكذلك بناء على بيانات البحث الميداني الذي أجري مع 15 أستاذا وأستاذة من خلال مقابلات من جهة أخرى. وقد مكن تحليلها من الوصول إلى وجود اختلالات بنيوية في التصورات والممارسات، بمعنى تواجد فروق مهمة بين التنظير والفعل، كما أتاح استغوار الانتظارات وطرح مقترحات لتطوير الممارسة المهنية للمدرسين بشأن التقييم والدعم بالمدرسة.

الكلمات المفتاحية: التقييم التربوي؛ الدعم المدرسي؛ تصورات؛ المدرس؛ المتعلم

مقدمة

لقد أصيبت الأنظمة التربوية المتقدمة والنامية عبر العالم، في الظرف الراهن، بحمى التقييم التربوي والدعم المدرسي خطابا وممارسة. لذلك، انخرط النسق التربوي المغربي بدوره في هذا التحول في ظل سياق تنافسي أوجده يراود الإخفاق التاريخي في مخططات واستراتيجيات النهوض التربوي. إنه نتاج الصدمة التربوية، وما أفرزته من راهنية مساءلة واختبار الضمير حول المسار الذي اقتاد الفعل البيداغوجي، وجنحه عن سكة التغيير المنشود والإصلاح التربوي الخلاق، بنسج رؤية لمستقبل التربية، تربية تواكب العصر الرقمي، وتستجيب لواقع الشوملة لبناء الانسان الإنساني اليقظ والمتبصر لكل ما يعتمل في النسق الاجتماعي والتربوي والرمزي الذي أصبح يحكم "العقل العربي" وفق استفحال نظام التفاهة الشاملة (La médiocratie totale).

وأصبح بذلك التقييم، خيارا إلزاميا لا بد منه، بحكم تنامي قوته في صيغة علم قائم الذات، له مواضيعه وأدوات اشتغاله ومناهجه، ولكونه الآلية الكفيلة برصد الاختلالات وفحص الإمكانيات وتقدير المستلزمات، للارتقاء بجودة الشيء الذي من غيره لا تتحقق إنسانية الإنسان، ألا وهو كنز التربية. هاته التربية التي مارسها البشر منذ الأزل ويمارسها اليوم وسيمارسها في الغد وإلى الأبد. لكن السؤال الجوهري الذي يطرح نفسه، يقترن بنوع التربية التي يرغب فيها المجتمع، ونوع الإنسان الذي يسعى أي نظام اجتماعي تربوي تكوينه. هنا يتم اختراق عالم فلسفة التربية التي تقارب الغايات مع الناقدان وفيلسوفا التربية أوليفي روبول Olivier Reboul وجوزيف لايف Josef Leif. ذلك أن طرح سؤال التربية يقتضي بالضرورة طرح سؤال الفلسفة، لأن التربية ليست في منطلقها ومنتهاها سوى إشكالية فلسفية نسقية بامتياز. هنا نتساءل حول آليات التنشئة الاجتماعية ووكالات التربية لنصطدم أساسا بالمدرسة، التي تشكل جهاز الدولة والمجتمع لتمرير القيم وبناء شخصية الإنسان المغربي، والتمكن من خلال ذلك من جعل المدرسة مرآة عاكسة لمجتمع التغيير والنماء والارتقاء بالحياة الإنسانية فردا ومجتمعا. ما يجعلها في حاجة للتجدد والتطور المستمر نحو الأفضل، فكيف السبيل إلى جعل المدرسة منارة التربية والعلم؟ وبأي آليات؟ في أفق أي مترجيات؟ إجمالا، أي تصور وتنزيل للتقييم البيداغوجي والدعم المدرسي أخذت به منظومة التربية والتكوين بالمغرب؟

يشكل التقييم في التربية عموما، وفي الحقل المدرسي تحديدا، عملية أساسية من سيرورات التعليم والتعلم. ويهدف إلى الرفع المستمر من جودة التربية والتعليم عبر تشخيص وتحليل الاختلالات والمشكلات واقتراح مدفعيات التدخل لتجاوز القصور الحاصل في أداء الفاعلين التربويين وتعلمات المتمدرسين، لكونه يعتبر القلب النابض لمنظومة التربية وذلك تبعا لمنطلق إصلاح نظام التربية والتكوين الذي "جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية والتكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونون منفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة" (COSEF, 1999).

إذن، ما ماهية التربية عبر مدخل التقييم البيداغوجي؟ وهل التقييم المدرسي تقييم علمي أم مجرد اختبارات وامتحانات اعتباطية جاهزة؟ ما تصورات وصور الدعم التربوي؟ بأي كيفيات ينجز؟ تبعا لأية منهجيات وخلفيات نظرية؟ كيف يتم الإستثمار؟ وهل من تكوينات مستمرة إجرائية للمدرسين في بناء اختبارات التقويم وكيفية توظيفها في تحسين مكتسبات وتعلمات التلاميذ؟

1- نحو فرش نظري للتقييم المدرسي والدعم التربوي

1.1- التقييم والدعم التربوي: قضايا الماهية والمفهوم والأنواع والأهداف

تجدر الإشارة إلى أنه لا يستقيم الحديث عن فعل التعليم والتعلم من غير استدعاء التقييم التربوي من حيث "يتأثر كل واحد بالآخر في إطار المنظومة التعليمية المتكاملة" (علام، 1997). فالدور التربوي الحالي المنوط بالفاعلين في قيادة المدرسة، وعلى وجه التخصيص، المدرس، الذي يعتبر المحرك النابض لتطبيق الرؤية المجتمعية للتربية وتنمية العقول وبناء وتربية الأطفال، يتأسس على براديغم الفعل والوعي بكون "جوهر فعل التدريس هو قيام المدرس بتوفير وتنظيم شروط التعلم"(Bru, 2005) . واستحضارا للإطار النظري للتقييم من حيث الأسس والمرجعيات، يثبت القول بأن التقييم هذا مفهوم يتميز بتعددية دلالية وبتعددية الاستعمالات. فكثيرة هي الأدبيات التي انشغلت، تنظيرا وتطبيقا، بسؤال التقييم عامة والتقييم المدرسي تحديدا.

وتعيش منظومة التربية والتكوين بالمغرب اليوم، كما الشأن بالنسبة لباقي دول العالم، رغم طابع التباطؤ الحاصل نتيجة هشاشة فكر وثقافة التقييم، نقلة كمية مرفقة بنفحة كيفية، في الجهاز المفاهيمي، بفعل ضربات التحولات الثقافية والمعرفية والطفرات المتسارعة الناجمة عن تدويل التربية وبروز بنية معجمية مع سيادة التدبير الجديد، والمرتبطة أساسا بالمحاسبة والمساءلة والتقييم والتعاقد. إن أول صرخة تواجه الباحث في التقييم المدرسي هي إشكالية تحديد المصطلح.

يفيد التقييم المرتبط بمجال التربية من ناحية في أحد معانيه "مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص تكلف بتعليم فئات معينة أو شخص آخر أو المتعلم ذاته، والتي تكون مبنية لتمكن المستهدف بالتقويم من أداء مهام أو الجواب عن أسئلة أو تنفيذ إنجازات يمكن فحصها من قياس درجة تنفيذها وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها واتخاذ قرار يخصه أو يخص عملية تعلمية ذاتها" (قريش، التقويم التربوي- سؤال الماهية والوظيفة، 2011).

ويشير أيضا إلى "السيرورة التي تهدف إلى تقدير الحكم على وضعية تلميذ من حيث بعض جوانب نموه من أجل اتخاذ أفضل القرارات بالنسبة للخطوة اللاحقة". كما يشكل "عملية منهجية منظمة لجمع البيانات وتفسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو البرامج، مما يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك" (قريش، 2001).

يقصد إذن بالتقييم التربوي قيد التناول هنا، واعتبارا لمستخلص معاني التأطير المعجمي للتقويم المدرسي، قياس وتقدير وإصلاح اعوجاج مدى التوفيق بين الحالة الواقعية لتعلمات المتعلمين والحالة المتوخاة، من خلال سلك سيرورة الفعل بينهما لاقتراح مداخل التحسن في العملية التربوية. إن التقييم ليس بالأمر الهين كما يتصور ويمارس، إنه "تخطيط وفعل تبنى عليه التغذية الراجعة" (قريش، 2001).

أما الدعم التربوي، والمدرسي البيداغوجي تحديدا، فلم يحظى بالاهتمام في السياق المؤسساتي المغربي، ولا في الفكر التربوي والتقويمي نظرا لغياب تكوين ومواكبة الممارسين داخل الفصول الدراسية حول كيفية بناء التقييم البيداغوجي وكيفية استثمار نتائجه في بناء خطط للدعم والمعالجة والتقوية. فهو يشير حسب منظور معجم علوم التربية إلى "استراتيجية من العمليات والإجراءات التي تتم في حقول ووضعيات محددة وتستهدف الكشف عن التعثر الدراسي وتشخيص أسبابه وتصحيحه من أجل تقليص الفارق بين الهدف المنشود والنتيجة المحققة" (غريب، 2011). وبذلك يبتغي الدعم إعطاء فرصة جديدة لتطوير مردودية وتعلمات المستفيدين من التعلم، ومساعدة المعلم باعتباره مؤطرا على تيسير عملية استدراك المتعلم للتعلمات التي تنقصه، ليتمكن من التجاوب مع وضعيات التعلم المقبلة.

كما يعرف بكونه "نشاط تعليمي تعلمي يسعى إلى تدارك النقص الحاصل لدى المتعلمات والمتعلمين، خلال عملية التعلم، وهو مرحلة مهمة في العمل التعليمي تأتي بعد مرحلة التقويم؛ إذ بدونه يمكن للتعثرات أن تتحول إلى عائق أو عوائق حقيقية تحول دون تنمية المفاهيم والمعارف والمهارات والقدرات... إلخ، حيث يصبح المتعلم (ة) عاجزا عن مسايرة التمدرس، وهو ما يؤدي إلى الفشل والهدر المدرسي" (العلمي، 2009).

وباعتبار الدعم البيداغوجي فرصة لترسيخ مواطن القوة، وأداة للوقاية من تراكم التعثرات التي قد تصيب المتعلمين والمتعلمات، فإنه لا يأخذ معناه إلا إذا سبقه تقويم دقيق للتعلمات المستهدفة، حيث يتم تحديد المتعلمات والمتعلمين المحتاجين إلى الدعم، كما يتم تحديد نوع الصعوبات والتعثرات، وتصنيف المتعلمات والمتعلمين حسب نوع احتياجاتهم ودرجتها. وكلما كان عدد المتعلمات والمتعلمين للدعم كبيرا كلما كانت الحاجة إلى مراجعة طرائق التدريس والتقنيات والوسائل التعليمية أكبر؛ إذ ترجع أسباب التعثرات في غالب الأحيان، إلى كيفية تقديم المحتوى التعليمي، ومدى إشراك المتعلمين في بناء تعلمهم وقوة أو ضعف مكتسباتهم.

ويختلف الدعم البيداغوجي باختلاف معايير التصنيف، بحيث نجد أنواعه تدور حول المعايير التالية:

- **معيار الترتيب الزمني :**

•دعم وقائي : يسمى كذلك لأنه يقي المتعلم (ة) من التعثر قبل بدء عملية التعليم والتعلم. وله ارتباط وثيق بالتقويم التشخيصي، حيث إن المدرس (ة) إذا توقع من خلال نتائج التقويم التشخيصي أن بعض المتعلمات والمتعلمين لن يتمكنوا من متابعة التحصيل، يلجأ إلى اتخاذ تدابير وقائية وداعمة تمكنهم من متابعة تعلمهم؛

•دعم تتبعي فوري، مستمر : تتجلى وظيفته في ضبط جهد المتعلم وترشيده وسد ثغراته، وله علاقة بالتقويم التكويني التتبعي، الذي إذا كشفت نتائجه أن المتعلمات والمتعلمين يعانون من بعض الصعوبات في متابعة مسارهم التعليمي التعلمي، فإنه من اللازم التدخل لتجاوز تلك الصعوبات، تفاديا لتراكمها وتحولها إلى معيق نوعي.

•دعم دوري مرحلي، تعويضي: يكون في نهاية مرحلة دراسية، أو بعد مجموعة من الدروس المترابطة (وحدة دراسية أو مجموعة من الوحدات). وتبقى مهمته تعويض النقص الملاحظ في نتائج تقويم التعلمات.

- **معيار مجال الشخصية الذي يتوجه إليه الدعم**

•الدعم النفسي : ويختص بالمتعلمات والمتعلمين الذين يعانون صعوبات ومشاكل نفسية تعيق تعلماتهم التي تحول دون تطوير المعارف والمهارات؛

•الدعم الاجتماعي : يهتم بمحاولة مساعدة المتعلمات والمتعلمين على تجاوز الصعوبات والمعيقات الاجتماعية التي قد يعانون منها، وتشكل عائقا لتنمية معارفهم؛

•الدعم المعرفي والمنهجي : ينصب على المعلومات والمعارف ومنهجيات العمل المطلوب اكتسابها.

- **معيار العدد (فردي أو جماعي)**

•دعم جماعي: وهو دعم عام وموجه لجماعة القسم بكاملها وبهم كل المتعلمات والمتعلمين، كأن يضطر الأستاذ (ة) إلى إعادة درس بأكمله أو جزء منه إذا ما تبين من نتائج التقويم أن جل المتعلمات والمتعلمين لم يوفقوا في حل التمرين أو الهدف الذي لم يتحقق.

•دعم خاص بالمجموعات: ويتعلق الأمر ب:

أ. المجموعات المتجانسة : يقصد بالمجموعة المتجانسة عددا من المتعلمات والمتعلمين بينهم قواسم مشتركة من حيث الخطأ في النشاط الواحد، أو لديهم ثغرات متقاربة تستوجب تخصيصهم بأنشطة معينة. وفي هذه الحالة يقدم الأستاذ (ة) الأنشطة الداعمة للمجموعات بناء على متطلبات كل مجموعة.

ب. دعم المجموعات غير المتجانسة : يتم لفائدة مجموعة مختلفة من حيث مستويات التحصيل والقدرات، ويتم أساسا عبر التكامل والتعاون والعمل البيني الأفقي داخل المجموعة. وإن هذا النوع من الدعم يخدم بناء كفايات مستعرضة من قبيل التعاون والتشارك والاندماج... إلخ، إضافة إلى كونه يخدم الكفايات النوعية، ومن شأنه أن يقلص التمركز حول الأستاذ، أو يساعده على القيام بأنشطة متزامنة مع هذا النشاط، كأن يقدم دعما فرديا أو جماعيا لفئات أخرى، ويصبح الفصل في هذا النوع من الدعم فصلا متعدد المستويات.

ت. الدعم الفردي : وهو الدعم الموجه لمتلعم (ة) واحد. يتخذ شكل إرشادات شفهية أو مكتوبة يلتزم بها المتعلم منفردا، أو تكليفه بإنجاز مهام بشكل مستقل، ومن الأمثلة ذلك: إمداد المتعلم (ة) بمجموعة من الأنشطة أو المهام الإضافية.

- **<u>معيار الجهة التي تقدم الدعم</u> : ينقسم هذا النوع من الدعم إلى نوعين هما:**

•دعم داخلي مندمج، نظامي، مؤسساتي : وهو الذي تنظمه المؤسسة داخل الفصل أو داخل فضاءاتها الأخرى أو خارج المؤسسة، وقد يتم إجراؤه بغض النظر عن المستويات والأقسام الرسمية.

•دعم خارجي : تقوم بتنظيمه جهات خارجية عن المؤسسة كالجمعيات والفاعلين التربويين والمؤسسات الأخرى .وقد يتم ذلك بشراكات مع المؤسسة، ويمكن تنظيمه داخل أو خارج المؤسسة.

إذن، فهذه المهمة ليست بالهينة إذ تتطلب من المدرس الوعي الدقيق والفهم لكيفيات أجرأة الدعم، عبر تخطيط ينطلق من التشخيص ليصل إلى المعالجة والتقوية. فمرحلة التشخيص تنبثق من صلب مخرجات عملية التقييم بما يسمح من تحديد وتصنيف الخطأ من خلال توصيف وتحديد هوية التعثرات بشكل واضح وترتيبها تبعا للأولوية والأهمية في بناء الدرس، على سبيل المثال، يمكن ذكر التعثرات الحسابية أو القرائية أو الصوتية خصوصا، حيث يتجلى عدم النطق السليم لبعض الحروف. كما ينبغي تدقيق مجال التعثرات في صعوبات الحفظ أو الفهم والادراك أو التطبيق أو التوظيف والاستثمار أو صعوبات في التحليل والتقويم. وهذا ما يتحقق بفعل تحديد مصادر الخطأ الراجعة تارة، للطبيعة النمائية النشوئية أو المصدر الابيستيمولوجي أو المصدر التعليمي، وتارة للمصدر التعاقدي الذي فقد فيه التصريح بما هو منتظر من المتعلم عند نهاية التعلم أو البرنامج.

ويتوجب كذلك العمل على تحديد نوع البيداغوجيا، وذلك بالانتصار إلى التفريق البيداغوجي لتقديم أنشطة داعمة مؤسسة على بطاقات دعم تقنية وإجرائية، تراعي الاختلافات والخلافات في الأداء، وكذا اعتماد المقاربة الورشية والعمل بالمشروع البيداغوجي للمتعلم.

أما مرحلة الإعداد، ففي كنفها يتم وضع خطة الدعم وأهدافه وكيفيات تنظيم وضعياته وأشكال توزيع المتعلمين المستفيدين منه. ولا يتأتى ذلك إلا ب:

-تصنيف المستفدين إلى فئات حسب نوع التعثر حيث يقدم للفئة المتعثرة الدعم بالمعالجة من خلال أنشطة متنوعة قوامها تصحيح خطأ المتعلم (ة) على الفور، وتشجيعه على التصحيح الذاتي، فضلا عن اقتراح أنشطة بسيطة ومطالبته بالبحث عن حلول لها، ثم إعادة بناء التعلمات الأساسية عبر أنشطة استكشافية. ويعتمد للفئة المتوسطة، الدعم بالتقوية، الذي يترجم في تدريب المستفيدين منه على استثمار قواعد معينة في إطار أنشطة تعلم جديدة، ومساندته على امتلاك المهارات والقيم عبر التثبيت والتركيب، وكذا مراجعة التعلمات والدروس التي لم تتحقق أهدافها لدى المتعلم. في حين أن الدعم بالإغناء المخصص للفئة الضابطة للتعلمات، فيتمثل في أعمال مكملة تعزيزية قائمة على إضافة تمارين وأنشطة توليفية تطبيقية وإنجاز أعمال تشكل امتدادا للمكتسبات السابقة والقادمة واقتراح أسئلة وأنشطة إبداعية تبصرية تسعف في تطوير الفكر النقدي والتفكير الإبداعي.

وتجدر الإشارة أيضا إلى تنوع أنماط الدعم المدرسي، حيث يوجد الدعم الوقائي الذي يتم بعد التقويم التشخيصي، والدعم الفوري التتبعي المساير للمسار التكويني والدعم التعويضي الذي يلي التقويم الإجمالي وخلال تعويض العطل.

وأما مرحلة التنفيذ، فتنعكس أهميتها في كونها تتمركز حول تفعيل ما يتم التخطيط له من أنشطة داعمة تهدف إما للمعالجة الموجهة لفئة التعثر، بإعادة بناء التعلمات من جديد وفق نقل ديداكتيكي أكثر بساطة، يمكن من إعادة توجيه مسار التعلم نحو سكة الإفادة للمتعلم. وتقوية تعلمات متوسطي الكفاية، فضلا عن إغناء وإثراء كفايات المتعلمين المتفوقين.

ووصولا لمرحلة الفحص والتقويم والتغذية الراجعة، يتم العمل على التأكد من جدوى ما تم تخطيطه وتدبيره من جديد، وكشف صدى المقاربة الداعمة وبلوغها غاياتها المتجسدة في التقليص من الفوارق ما أمكن، وسد الثغرات واختلالات التعلم.

خلاصة القول، إن التخطيط والتدبير والتقويم والتتبع المتواصل لمدى بلوغ التقويم والدعم، كعمليات استراتيجية صعبة وجوهرية في الممارسة التربوية، حيث يبقى مسعاها تطوير المردودية والمهارات وترسيخ المكتسبات، بما يقود نحو مسايرة متميزة لإيقاع التعلم وضمان الانصاف والجودة التعليمية التعلمية وتحقيق متطلبات تكافؤ الفرص.

2.1- التقييم البيداغوجي لازمة النهوض بالمدرسة العمومية والتجديد التربوي المستمر

عرف مفهوم التقييم التربوي والدعم المدرسي بوصفهما آليات لاتخاذ القرار ومسايرته وتتبع وتقويم اعوجاجه، في ظل الديناميات البنيوية للمجتمعات، تعقيدا في مدلولاته وأنساقه، في ارتباط بالتجدد المتنامي للنماذج التربوية والمقاربات البيداغوجية. وعبر هذا المسار المتحول، أصبح مكونا من أعضاء التدبير التربوي الآني والاستراتيجي البناء، وموجها لكل إصلاح، بالنظر إلى القيمة المضافة التي تحركه من أجل ترسيخ ثقافة التميز التربوي وتجويد ميدان التربية والتكوين. وقد أشارت بعض المعاجم إلى أن هذا المفهوم قد "ظهر في الأدبيات التربوية في أواسط القرن العشرين في البلدان الأنكلوساكسونية"(Arenilla, 2007) .

ولكن التقييم التربوي خطر لا بد منه ووجب الاحتياط من شروره، كون مصداقيته وحجيته، تشترط الدقة المنهجية والتحديد المضبوط لموضوعه وأدوات قياسه وأهدافه وكيفيات تصريفه واستثماره. ذلك أن الرهان سعي حسن نحو مأسسة ثقافة الجودة والتقييم والمحاسبة القائمة على النزاهة وأعلى درجات المهنية والحياد والتدقيق، لأن ما سيسفر عنه فعل التقييم قرار مصيري بشأن موضوع التقييم.

ولعل أبرز شروط التقييم التربوي، تتشكل أساسا من:

"-تحديد مجال التقويم وموضوعه، مما يتطلب القيام باختيارات يتعين تحصينها بأقصى شروط الموضوعية والجدوى والكفاية؛

-تحديد المستهدفين وإشراكهم في عملية التقويم؛

-الاختيار الناجع للقائمين بالتقويم، مع وضع مبادئ صارمة من شأنها تأمين أكبر قدر من التجرد والحياد والاستقلالية؛

-تحديد الهدف من التقويم، وهو شرط أساس للتشخيص والمقاربة والتمكن من بلوغ استنتاجات مجدية وتأويلات غير بعيدة عن الهدف المتوخى من التقويم" (المودني، 2011).

وباعتبار التقييم المدرسي تخطيطا نسقيا ومحكما، ومتكامل المدخلات والسيرورات لبناء أفضل للمخرجات، فإنه يخبر كافة الفاعلين في العملية التعلمية والتدريسية بالواقع الجاري موفرا بذلك معطيات ومعلومات وجيهة تتيح تصوير المشهد التربوي بعدسة دقيقة وكشف الثغرات المعيبة والعمل على سدها وتتبع علاجها البيداغوجي والتنظيمي في تداخل مع سياقها وبيئتها. بهذا يكون منظار التقييم استشرافيا بالقدر الكافي الذي يجعل منه دعامة استراتيجية لتوجيه وتسديد اتخاذ القرار، بما ينعكس إيجابا على الفاعلين في وضعيات التربية المدرسية، وضمان التجديد والابداع المفضي لتجويد الممارسات البيداغوجية الحالية ومصاحبة الأنشطة التدريسية. أمور ترتمي في أحضان مسألة القيادة البيداغوجية السديدة بناء على معايير (Standars) ومحكات (Critères) ومؤشرات (Indicateurs) محكمة وطنيا وعالميا، مع الاعتماد على أطر مرجعية (Cadres référentiels) تعكس لوحات للقيادة (Tableaux de bord) تغطي مختلف مجالات ومضامين وكفايات المواد المدرسة. وهاته الترسانة التقويمية تخدم كلية الفاعلين التربويين بما يصلح أحوال التصورات المغلوطة التي تسم المربين داخل المنظومة التربوية، والمعتبرين للتلميذ غاية الغايات من التقييم، والمنطق والهاجس التقييمي غير ذلك، لأن التقييم ليس غاية في ذاته ولا مجرد مراقبات يخضع لها المتمدرسون من فترة لأخرى، وفق الاقرارات الرسمية المحددة بما يترجم مقاربة ضبطية بلهجة قانونية لتنفيذ حكم نهائي. في حين يتم تغافل الأبعاد البيداغوجية قسرا أو جهلا أو تغافلا، وهذا ما أودى بجانب من كيان التقييم وأصبغه بحمى التضخم، ليتحول المسير باتجاه إثقال كاهل المعلم والمتعلم وأطر الإدارة، ما جعل الانحراف والمحيد عن درب الفاعلية التقييمية واقعا لم يرتفع، وصارت عمليات -التعليم-التعلم- التقييم- الدعم- عمليات وأنشطة متصلة بالانفصال ومرآة غير عاكسة للتقدم التحصيلي والنمو المهني من شدة القطائع المعرفية. وهذا هو الأمر الذي حدا ب باربيJ. M. Barbier إلى المناداة بأنه "أضحى من الواجب تقويم ثمرة التقويم ذاتها" (منصف، 2007).

وجدير بالذكر، التنبيه إلى أن التقييم التربوي بصيغه قد اختلف مع اختلاف وتطور المقاربات والنماذج ونظريات التعلم، ليتراوح مسعاه بين القياس والتنقيط والمراقبة والانتقاء والحكم والقرار والقيمة والتقدير والتصويب. وتبقى دراسة مميزاته وأسسه وآليات تفسير نتائجه موضوع علم قائم الذات في إطار ما يعرف بالدوسيمولوجيا (Docimologie)، باعتبارها الدراسة العلمية المنظمة للتقويم والامتحانات بناء على شبكات الملاحظة والتحليل وسلاليم القياس والتنقيط. وقد أوضح الدوسيمولوجيون (Docimologues) أن عملية التقييم تقتضي الوفاء للصلاحية والأمانة والحساسية وقدرة الرائز على تفريق المتعلمين إلى ثلاث فئات (المتميزون والمتوسطون والمتعثرون). لكن رغم اختلاف مرجعيات التقييم التربوية، فتظل هناك "رابطة فعلية بين المنتوج والنقطة الممنوحة له، حتى ولو لم يحصل إجماع بين المصححين"(Abernot, 1988) . فالتقييم في المقاربة بالكفايات، يهم الانتاجات ومجهودات التعبئة ونقل الموارد المكتسبة، ولا يعبر في الحقيقة إلا عن أجزاء منها، لأن الإنتاج نتاج الكفاية، كأن يتم مثلا تقييم التعبير الكتابي الانشائي بما يسمح بالتحقق من مدى تحقق الكفاية. وبذلك يبقى التقييم معقد وصعب مقارنة بالتقييم التقليدي في المقاربة التقليدية التلقينية والهدفية للتعلم من حيث استهداف الذاكرة والتخزين والأهداف المتناثرة، لكونه تخطيطا نسقيا متداخل الأبعاد ويشمل استثمار الموارد والقدرات في حل واقعية مختلفة عما تعرفه المتعلم من وضعيات محاكية، لا تسمح بالإسقاط الآلي عليها. فالكفاية بنية متراصة تتألف من المعرفي والميتامعرفي، والسيكولوجي العاطفي، والثقافي الاجتماعي، والفضائي الحركي. وهو ما يستدعي تركيب وتوليف الكل الغير المتكامل وإدماجه لإخراج النسق الكلي المتمفصل، استنادا إلى المستويات العليا للتفكير المستلزمة للتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم والإبداع للإحاطة بالوضعية المشكلة وعائلتها.

ومن أجل إكساب التقييم المدرسي معناه وقيمه وقيمته وحمولته ورهاناته ومخلفاته على الأطراف المعنية، لا بد من التعبئة وشن حملات تحسيس متبصرة وراقية إلى مستوى التوعية بجوهرية القبول الجماعي للتقييم والإيمان بجدواه وحسناته. يضاف إلى هذا التخطيط لبناء بنك روائز والاستناد إلى مقاييس وأدوات تقويمية ممعيرة وممنهجة موسومة بالمصداقية والتمثيلية وتراعي خصوصيات ومحيط المنظمة التربوية.

3.1 - أهمية التقييم والدعم المدرسي كآليات لتحسين الوضع القائم، ذلك أنهما مقاربات وثقافة وليس أمرا تقنيا

يعتبر التقييم نداء اجتماعيا وإنسانيا بنائيا وتكوينيا للتجديد في الممارسات التربوية للسماح للمتعثرين بسد الصعوبات والثغرات، للالتحاق بركب المتعلمين المتمكنين والمتفوقين، والعمل على تعزيز وتقوية تعلمات الموهوبين باقتراح برامج وأنشطة تتيح التألق والنبوغ بما يوفر صناعة جيل العطاء التربوي ومدرسة المعرفة. فالتقييم ليس غاية في ذاته، إنما أداة للعقلانية والتغيير والفاعلية والإبداع في الممارسات وتحسين نتاجات التعلم وصقل كفايات المتعلمين، وبالتالي التأسيس الفعلي لصناعة الجودة ذات الجودة (Qualité de qualité) المستوحاة من الخطابات النظرية المتميزة، بما يجعل منها حياة لمؤسسات التربية جوهرها الجودة الشاملة(Qualité Totale) وإشراك حقيقي لجميع الفاعلين للرقي بالخدمة التربوية والمرفق العمومي إرضاء للجميع وللنفع العام.

ويتأسس التقييم كثقافة في كونه يعكس معرفة تبنى على مجموعة من المرجعيات، تتألف من معالم مرجعية ونظريات. تتشكل من آليات وقواعد وتخضع لمعايير وضوابط: تحري الموضوعية، الشفافية، المصداقية (Crédibilité) الموثوقية (Fiabilité) النجاعة (Efficience) والفعالية (Efficacité)، فضلا عن تحصين عملية التقييم بشروط تتمثل في أن "يتم التخطيط لها بإحكام، من خلال تحديد حقلها وموضوعها، ومنهجيتها والقائمين عليها والبرمجة الزمنية لإجرائها، ومراحل تتبعها من بدايتها إلى غاية استخراج نتائجها وتكلفتها" (المودني، 2011). مما يعني بأنه كفعل معقلن، يشكل قبل كل شيء اختيار وإرادة، بما يجعله ممارسة تقتضي الإيمان بأهميته واليقين في فائدته ونفعيته وأدواره البرجماتية المرتبطة بالتحصيل الدراسي. وهو الأمر الذي لا زال محدودا في البيئة التربوية المغربية نظر ا لضعف الحكامة ودمقرطة القرارات التربوية.

أما الدعم التربوي فيستقي أهميته وجدواه المبدئي انطلاقا من دقة عملية التقييم، لينبني على بيداغوجية "تستهدف الكشف عن التعثر الدراسي وتشخيص أسبابه وتصحيحه من أجل تقليص الفارق بين الهدف المنشود والنتيجة المحققة" (اسليماني، 2015). وترتكز على الفارقية والنسقية، بما يتيح الانكباب على "بيداغوجيا تعويضية في شكل دروس للتقوية والمراجعة، وبيداغوجيا تصحيحية هادفة لسد الثغرات والفوارق الموجودة بين الأهداف والنتائج المحققة، وبيداغوجيا خاصة تتم في أقسام خاصة وتوظف وسائل تعليمية خاصة، أو بيداغوجيا المعالجة التي تسعى لتجاوز أسباب التعثر أثناء سيرورة التعلم عند المتعلم، وهدفها مساعدة المتعلم على فهم طبيعة الخطأ، وتطوير استراتيجيات التعلم" (اسليماني، 2015). إذن يستشف من خلال ما سبق بأن الدعم عملية تتلو التقييم، ويعتبر بمثابة رد فعل تجاه ما تم الحصول عليه من معلومات ونتائج، ويكون قوامه التصحيح وتنويع طرق التعلم والمساعدة وإتاحة فرص جديدة لاكتساب موارد حول مفاهيم ودروس مدرسة.

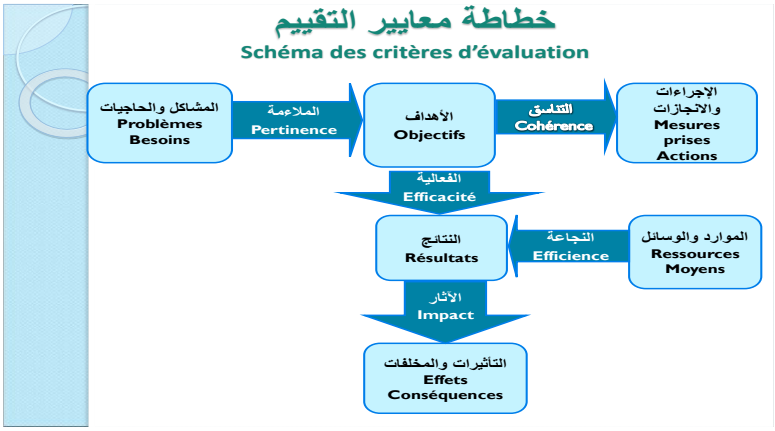
4.1 التقييم والدعم البيداغوجي مساءلة مبنية على معايير ومرجعيات وآليات للتقدير للتمكن من أخذ القرارات الملائمة والقياس

يعتبر التقييم التربوي من أهم عمليات التعليم والتعلم، لما يستهدفه من رفع متنام لجودة التربية والتكوين من خلال تشخيص دقيق للمشاكل والوقوف على عمق الاختلالات. وبما أن الحال يسير على هذا النحو، فإن التقييم التربوي صار بدوره موضوعا للتقييم والمساءلة عن دقة منهجيته وقوة أصالة أدوات القياس المحكمة وفق براديغم تفسيري يعطي معنى لمقاربة موضوع التقييم، وطبقا للتمتع بخاصيات سيكومترية تبرز في الصدق والثبات والحساسية والتمثيلية، وتنعكس على مدى صلاحية السيرورة التقويمية. وهذا ما يضفي على التقييم صبغة دوسيمولوجية، تضعه في قلب الجاهزية لضمان مقارنة بناءة للمعطيات المستجمعة حول الموضوع الخاضع للتقييم

ومواجهتها مع المعايير الملائمة، للتوجه نحو اتخاذ قرارات وتفعيل الإجراءات المتعلقة بها، كما أنه كما يتحدث عن التخطيط والتدبير، يتحدث عن تخطيط التقييم (التصور والبناء النظري) وتدبيره (التمرير) وتصحيحه (الاستثمار).

ويتخذ التقييم قيمة رقمية عند الاستناد إلى معطيات كمية ومؤشرات عددية، مما يسمح بالوقوع في القياس الذي يتسم بالدقة والموضوعية. كما أنه قد يتخذ قيمة كيفية حينما ينتهج التحليل والفحص الكيفي والتقدير والتأويل، وذلك استنادا إلى مؤشرات نوعية تتلاءم وموضوع التقييم. في "هذه الحالة يكون المنطق عقلانيا مشبعا بالمنطق، الذي يستنبط من تضافر معطيات نظرية، ترتكز على عمليات التمحيص الذهني وعلى آليات الاستدلال المتوافرة عادى في العلوم الإنسانية المطبقة على ظواهر الواقع أو المؤسسات أو البرامج أو مردود الأشخاص والمجموعات" (المودني، 2011). لذلك يشترط التقييم التربوي اتباع عمليات أساسها متعدد المداخل، تنطلق من تحديد وجيه لمجال وموضوع التقييم، وتحصين المنهج التقييمي بأقصى درجات الجدوى والكفاية والمهنية والحياد، مرورا بتحديد الأهداف وتوفير ترسانة التمرير السليم للتقييم في بيئة وظروف الانصاف والاحترام لأخلاقيات البرمجة والإنجاز.لضمان أنجع للنتائج.

ويمكن اختزال ما سلف، بشأن معايير التقييم ضمن الخطاطة التالية:



2- المنهجية والأدوات

ولتحقيق هذا العلمي، تمت تعبئة منهجية كيفية قائمة على دراسة حالة مؤسسة ابتدائية ببوسكورة داخل مدينة الدار البيضاء. وقد تم تعبئة مقاربة وصفية تحليلية بالاستناد، من جهة، على الأطر النظرية التي تناولت التقييم التربوي والدعم المدرسي من حيث قضايا الماهية والمفهوم والأنواع والأهداف، وذلك باعتبارهما لازمة النهوض بالمدرسة العمومية والتجديد التربوي المستمر وتحسين الوضع القائم، على أساس مساءلة مبنية على معايير ومرجعيات وآليات للتقدير، للتمكن من أخذ القرارات الملائمة، وكذلك بناء على بيانات البحث الميداني الذي أجري مع 15 أستاذا وأستاذة من خلال مقابلات نصف موجهة من جهة أخرى.

3- النتائج ومناقشتها

1.3- و اقع التقييم والدعم التربوي وإشكالية التموقع الدولي

تم الاشتغال في إطار هاته الدراسة البحثية على عينة تمثيلية من مجتمع البحث المتمثل في أطر التدريس العاملة بمدرسة ابن العريف الإبتدائية ببوسكورة. وتجدر الإشارة بخصوص البنية التربوية إلى أن مجموع عدد الأستاذات والأساتذة الذين يمارسون مهنة التعليم بالمؤسسة المذكورة سلفا يبلغ 19. ويلخص الجدول التالي العينة المبحوثة كما يلي:

جدول رقم (1) : عينة المبحوثين

مجتمع البحث	عدد المقابلات التي تم إجراؤها	عدد الأساتذة المعبرين عن عدم استعدادهم لإجراء المقابلات	النسبة المئوية لتمثيلية العينة
19 مدرسا ومدرسة	15	4	78,94

يتضح بأنه قد تم إجراء المقابلات مع 15 أستاذا وأستاذة من أصل 19، بنسبة تمثيلية كافية بلغت 78,94 في المائة، رغم تعبير 4 أساتذة عن عدم استعدادهم للإجابة عن أسئلة المقابلة لأسباب ارتبطت عند البعض بانشغالاتهم الأسرية الكثيرة والمهنية التي لا تسمح لهم بإيلاء وقت للتجاوب مع أسئلة المقابلة، ولعوامل مرتبطة بعدم الاهتمام بالموضوع نظرا لصعوبته في غياب ثقافة علمية بشأن علم التقييم والدعم المدرسي.

وتتوزع عينة البحث حسب مؤشر الجنس كما يبين التمثيل البياني التالي:

جدول رقم (2) : جنس المستجوبين

		Effectifs	Pourcentage
Valide	F	9	60,0
	M	6	40,0
	Total	15	100,0

يمكن القول إذن بأننا أمام محاولة رصد واقع وممارسات التقييم التربوي والدعم المدرسي والانتظارات المرجوة لتحسين الكفايات المهنية تدريسا وتقويما ودعما، بناء على تصورات وتجربة 9 أستاذات بما يمثل 60 في المائة، نسبة غالبة مقارنة مع عدد الأساتذة من جنس الذكور المحصور في 5 بما نسبته 40 في المائة. أما من حيث التجربة المهنية التي تؤثر في فهم واستقراء واقع ممارسة التقييم والدعم عند مختلف الأساتذة المستجوبين، فتتلخص في التمثيل البياني الآتي:

جدول رقم (3) : التجربة المهنية لدى المدرسات والمدرسين بالتعليم الابتدائي

		Effectifs	Pourcentage
Valide	Moins de 5 ans	4	26,7
	Entre 5 ans et 10 ans	1	6,7
	Entre 11 ans et 16 ans	1	6,7
	Plus de 16 ans	9	60,0
	Total	15	100,0

من خلال البيانات أعلاه، نجد أن ما يفوق نصف العينة المستجوبة (9 من أصل 15) يتوفرون على أقدمية في التدريس بلغت أزيد من 16 سنة، بما يمثل نسبة تعادل 60 في المائة. أما عدد الأساتذة ذوي تجربة مهنية تقل عن 5 سنوات فوصل إلى 4 بما يعادل 26,7 في المائة، في حين لا نجد سوى أستاذين يتوفران على تجربة مهنية بين سنتين و10 سنوات، أي ما يساوي 13,4 في المائة.

كما يتوزع الأساتذة المستجوبون حسب المستوى المدرس على الخريطة المدرسية وفق ما يلي:

جدول رقم (4) : توزيع مستويات التدريس بالتعليم الابتدائي

		Effectifs	Pourcentage
Valide	1AEP	4	26,7
	2AEP	3	20,0
	3AEP	2	13,3
	4AEP	2	13,3
	5AEP	2	13,3
	6AEP	2	13,3
	Total	15	100,0

يمكن القول إذن بأن الدراسة استهدفت مختلف مستويات التعليم الإبتدائية حيث يمثل المدرسون الذين يدرسون المستوى الأول نسبة غالبة متمثلة في 26,7 في المائة. يليها أساتذة المستوى الثاني بنسبة 20 في المائة. في حين تتعادل نسبة الأساتذة المكلفين بتدريس المستويات الثالث والرابع والخامس والسادس، والتي تصل إلى 13,3 في المائة بالنسبة لكل مستوى.

وصولا إلى لغة التدريس المعتمدة عند الأساتذة تبعا للإعمال بمنطق التخصص، نجد ما يلي:

جدول رقم (5) : لغة التدريس حسب مبدإ التخصص

		Effectifs	Pourcentage
Valide	Arabe	6	40,0
	Français	6	40,0
	Bilingue	3	20,0
	Total	15	100,0

يتضح من خلال البيانات أن نسبة مهمة من الأساتذة بلغت 40 في المائة يعتمدون اللغة العربية كلغة تدريس المواد بالمستوى الابتدائي، وهي نسبة تنطبق تماما على الأساتذة الذين يدرسون اللغة الفرنسية. أما الأساتذة المكلفون بالتدريس وفق ازدواجية لغوية فيمثلون نسبة 20 في المائة، وهذا الأمر يخص المستوى الثاني ابتدائي وحده.

2.3- التقييم التربوي: إشكالية المفهوم وقصور الثقافة وغياب العدة والتكوين

1.2.3- معنى التقييم التربوي: دال بمدلولات متعددة تجعله عسير الفهم

إن فهم وتدقيق معنى التقييم التربوي يشكل مدخلا إشكاليا يقود المدرسين المستجوبين إلى خلطه بالمفاهيم المرتبطة به. فقد عرفه المستجوب الأول عبر خصوصياته بكونه " عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، يقوم على الوقوف على الصعوبات التربوية التي قد يعاني منها المتعلمون بالاعتماد على مراقبة مستمرة وامتحانات بغية الانتقال من مستوى إلى آخر". أمر يحصر معنى المفهوم في مقاربة امتحانية تبتغي نجاح أو رسوب المتعلم (ة). وهذا في ابتعاد عما أخبر به ميشيل فيال بقوله أن "التقييم في التربوية لم يعد اليوم مقتصرا على المدرسي البتة: إنه ليس فقط بقياس المكتسبات، ولا يختصر في التحقق من المعارف. كما أنه ليس ممارسة التنقيط ولا يحصر في تلك اللحظات المحددة في ما يسمى حصيلات، روائز أو اختبارات"(Vial, 2012) . أما المستجوبة الثانية، فعرفت التقييم التربوي باعتباره "نوعا من أنواع تشخيص التعثرات وكشف صعوبات التعلم لدى المتعلمين وأداة لتجويد العملية التعليمية للأستاذ". فرغم إدراج جانب مهم في التقييم التربوي يتعلق أساسا بتجويد العملية التعليمية إسهاما في تكوين المدرس، فإن الأمر يوحي بخلط المفهوم مع الدعم المدرسي الذي يعمل على تشخيص طبيعة التعثرات وكشف الصعوبات. في حين أن المستجوبة الثالثة، فحصرت التقييم التربوي في جانب التشخيص قبل إرساء الموارد، بتعريفها له بكونه "مجموع العمليات التعليمية التعليمية، يقوم بها المدرس مسبقا بهدف فحص وتعرف وضعية المتعلمين قبل الشروع في إرساء الموارد". وهذا تحديد يتماشى والتعريف الذي قدمته المستجوبة الحادية عشرة المتمثل في "مجموعة من العمليات التي يتم بواسطتها تحديد مدى اكتساب المتعلمين". في حين قدمت المستجوبة الرابعة المفهوم قيد التناول بكونه "تعرف مكامن القوة ومكامن الضعف في تحصيل المتعلم للموارد المدرسة: تعرف مستواه في سياق ما قدم له". وهو تصور للتقييم يتداخل مع تصور المستجوبة العاشرة التي أفصحت بأن "الهدف منه معرفة مدى تحقيق الأهداف المطلوبة والكشف عن مواطن الضعف في خطوات العمل".

وعرف المستجوب الخامس بنوع من الصواب الجزئي في استيعاب المفهوم، في مقاربته باعتباره " إصدار حكم تقويمي للكفايات والمهارات والمعارف والتي اكتسبها المتعلم عند نهاية سيرورة تعليمية معينة". غير أن التقييم التربوي شيئا آخر غير الاقتصار على نهاية سيرورة تعلمية. كما رأت المستجوبة السادسة في التقييم التربوي "محاولة معرفة مدى تمكن المتعلم مما تلقاه ويتلقاه داخل المؤسسة (هو عبارة عن تقييم تشخيصي وليس اختبار)". ما يؤشر عن ضباب في تحديد معناه. في حين عرف المستجوب السابع بكونه "عملية

تعليمية تهدف إلى معرفة مدى تمكن المتعلم من تحصيل المفاهيم والمعلومات المقدمة له". وهذا ما يجعل من التقييم عملية مقتصرة على المدرس وإغفال الضرورة التقييمية التشاركية. أما المستجوبة الثامنة فقدمت تعريفا يقترب من الدقة، تمثل في كونه " عملية يقوم بها الأستاذ أو المتعلم بنفسه لقياس مدى تحقق الأهداف والكفايات المسطرة، وبالتالي إصدار قرار اتخاذ مجموعة من القرارات". هذا التحديد يتقاطع مع التحديد الذي قدمته المستجوبة التاسعة بتعريفها للتقييم التربوي كونه "إصدار الحكم على إنجازات المتعلمين بعد جمع معلومات وبيانات عنه فيما يتصل بما يعرف وما يستطيع فعله".

وقدم المستجوب رقم اثنا عشر تعريفا تجسد في اعتبار التقييم التربوي "مجموعة من الأنشطة والممارسات الصفية التي يخضع لها المتعلم للتحقق من مدى اكتسابه المعارف والمهارات المسطرة سلفا من خلال درس أو وحدة أو مجموعة من الدروس والوحدات". وهنا يمكن التنبيه إلى إغفال المدرس نفسه في سيرورة التقييم الفصلي. وهو تصور للتقييم يلتقي مع التعريف الذي أبدته المستجوبة رقم ثلاثة عشر، والذي يجعل منه "عبارة عن نشاط يهدف إلى قياس مدى تحقق الأهداف والغايات المطلوبة ورصد الأخطاء بغية اتخاذ إجراءات تصحيحية وتعديلية من أجل التغلب على نقاط ومواطن الضعف". وأما المستجوب الرابع عشر فعرف التقييم التربوي بكونه "تتبع سيرورة التعلم بالتعديل والتغيير والتقوية ومعيرة التعلمات الدراسية واكتشاف صعوبات وأخطاء التعلم لعلاجها". في حين قدم المستجوب رقم خمسة عشر رؤية مفهومية دقيقة تجلت في اعتبار التقييم التربوي في سياقه الحالي بكونه سيرورة جمع مجموعة معلومات موثوقة وصالحة وملائمة، ومقارنة مجمل هذه المعلومات وفق مجموعة من المحكات والمؤشرات مع الأهداف المسطرة بغية إصدار حكم أو قرار يندرج في إطار التحسن المستمر لموضوع التقييم.

2.2.3- التقييم التربوي في الفصل: النوع البارزوالأدوات والأدواروالشروط العلمية للتقييم التربوي

يمكن التنبيه بداية إلى تعدد أنواع التقييم التربوي تبعا للماهية والأهداف والجهات الفاعلة فيه. وبهذا الصدد عبر المستجوب الأول على أن نوع التقييم التربوي الأكثر اعتمادا في الفصل من طرفه من خلال مواصفاته"يهدف إلى الوقوف على بعض الصعوبات التربوية التي قد يعاني منها المتعلمون وتشخيص مواطن القوة والضعف"، استنادا إلى أدوات "المراقبة المستمرة والامتحانات" التي يشترط فيها "النزاهة والموضوعية وتكافؤ الفرص وعدم التميز واستحضار الفوارق الفردية". وعبر على أن دور التقييم يتمثل في دعم الحالات التي تعاني من صعوبات موحدة. أما المستجوبة الثانية فعبرت على أن هناك أنواع كثيرة للتقييم، ولكن الأكثر توظيفا بالنسبة لها هو "التقييم التشخيصي والمرحلي والتقييم الإجمالي". وذلك بالاعتماد على أدوات تختلف باختلاف نوع التقييم، لكن تتجلى أساسا في الممارسة الفعلية بالتعليم الابتدائي في "الفروض والامتحانات". وحصرت الشروط العلمية لأداة التقييم في "معايير أساسية كالمحتوى والأهداف والمدة الزمنية وتوقيت الامتحان وكذا استعداد المتعلمين". فضلا تحديد دور التقييم في كونه "وسيلة لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى المتعلمين وهو يساعدني على اقتراح حلول وأفكار للدعم". وهذه أمور تحيل من جهة على ترسخ المقاربة الرقابية والامتحانية القائمة على إجراء الفروض، دون الوعي الدقيق بالشروط العلمية والتربوية للروائز الاختبارية.

في حين صرحت المستجوبة الثالثة بأن أنها تقوم ب "التقييم التكويني والاجمالي، مع الارتكاز على "التقييم التشخيصي"، كونه "ضروري لتفيء المتعلمين والوقوف على مكامن القوة والضعف من أجل الاشتغال عليها"، وذلك بناء على أدوات "غالبا تقليدية مثل: تمارين كتابية، سؤال/ جواب". كما حددت الشروط العلمية والكيفية في "أن تكون محددة، مكيفة، وقابلة للقياس"، فضلا عن جعلها من أدوار التقييم العمل على " الوقوف على مكامن الضعف والقوة وتسهيل التفيء وتوضيح صورة نهج عملية الدعم". أما بالنسبة للمستجوبة الرابعة، فقالت بأن التقييم الأكثر اعتمادا في ممارستي هو التقييم المرحلي الذي يواكب التعلمات 'الدروس والحصص' من خلال الأسئلة وتمارين التثبيت، بتوظيف الألواح والتمارين السريعة والاختبارات القصيرة والأسئلة المباشرة. ولكن وجدث حيرة في تحديد

الشروط العلمية والتربوية لأداة التقييم، حيث أجابت ب "ربما أن يكون متنوعا وشاملا وأن تكون الأداة بسيطة في التناول لألا تصير عائقا أمام نجاعة التقييم. وصرحت فضلا عن ذلك، بأن التقييم يظطلع بدور "تقدير مدى تمكن المتعلم أو عدم تمكنه من الموارد وتعرف الصعوبات لتلافيها من خلال الدعم".

وبخصوص المستجوب الخامس، فيلاحظ خلطه بين أنواع ووظائف التقييم التي بين عبرها أن تقييم التعلمات "يؤدي وظيفة المساعدة على التعلم كلما كان يروم دعم التلميذ في اكتساب المعارف وتطوير كفاياته، ووظيفة تعديل وتصحيح مسارات التعلم إذا كان تقويما مدمجا". وتتم هذه العمليات اعتمادا على أدوات "الأسئلة"، أدوات تتمتع باستحضار مبدإ العدالة والإنصاف ومبدإ الشفافية والتماسك والإدماج والمسؤولية والتشارك، في أفق أن يطلع التقييم بدور "الوقوف على تعثرات المتعلمين قصد معالجتها وتصحيحها وتقويمها". أما المستجوبة السادسة يشأن أنواع التقييم المعتمدة فحددتها في أن "تكون أحيانا على شكل تطبيقات شفوية على الألواح وملء مطبوعات تشخص الأنشطة المدروسة"، وذلك ببناء أدوات تقييمية ماثلة في "طرح وضعية يستنبط منها عن طريق سؤال-جواب أو طرح أسئلة مبسطة في حالة ما استعصى الفهم على المتعلم". كما ربطت شروط أداة التقييم في توفر الجو الملائم للمتعلم، كي يتسنى للتقييم الإسعاف في "إعطاء طاقة إيجابية للمتعلم والأستاذ".

وأما المستجوب السابع فعبر عن تركيزه على "التقييم التشخيصي والتكويني"، واعتماده على أدوات للتقييم تنضوي حول "الأسئلة والتمارين"، التي يفترض أثناء صياغتها الالتزام "بالوضوح وسهولة الاستعمال وتعدد الأنشطة"، والعمل على إعطاء التقييم دور "ضبط التعثرات ووضع خطة للقضاء عليها". وهذا ما ذهبت إليه المستجوبة الثامنة التي حددت أدوار التقييم التربوي في "معالجة التعثرات وتعرف المستوى التعليمي للمتعلم وإزالة الاعوجاج عنده وتحفيزه". وأقر ت المستجوبة التاسعة بأنها توظف في القسم كلا من "التقييم التشخيصي، والذي يكون قبل بدء عملية التعلم، ثم التقييم التكويني البنائي الذي يلازم العملية التعليمية". وهذا الأمر يتأتى بصياغة أدوات للتقييم قوامها "الاختبارات الكتابية والشفهية"، التي يتم تحصينها بشروط "مراعاة مستوى المتعلمين والانطلاق من تقييم المكتسبات التي تمت دراستها". ويلعب التقييم حسبها دور "معرفة التحصيل الدراسي عند المتعلم حاجاته من الدعم والتقوية ومدى فعالية ونجاعة طرق التدريس المعتمدة".

بالإضافة إلى ما سبق، اكتفت المستجوبة العاشرة بالإشارة إلى "اعتماد التقييم التشخيصي والتكويني"، والاستناد إلى "أسئلة التصويب: صحيح/خطأ، أسئلة الإكمال وأسئلة ذات اختيارات متعددة". ويشترط في أداة التقييم من منظورها،" مراعاة مستوى المتعلمين والانطلاق من محيط التعلم"، كي يلعب التقييم دور 'معرفة مدى تحقق الهدف التعلمي". أما المستجوبة الحادية عشرة، فنبهت إلى تعويلها على "التقييم المرحلي عتد نهاية كل أسبوع على غرار الدروس المنجزة"، وذلك، بالارتكاز على "أدوات الدفاتر والألواح والتمارين السريعة". كما صرحت بضرورة تمتيع أداة التقييم بشروط "العلمية والمناسبة لمستوى المتعلم، ذلك أن دور التقييم هو تعرف مدى فاعلية المتعلمين وفهمهم للدروس". في حين أن المستجوب الثاني عشر، أكد على استعماله "التقويم العلاجي التكويني" أساسا. ويتحقق هذا الفعل بواسطة "الامتحانات والتمارين والاستظهار". وهذه الأدوات لا بد أن تراعي "مكتسبات المتعلمين وألا تطرح صعوبات على أساس أن تكون التعليمة واضحة ومفهومة وأن تقوم مختلف جوانب التعلم خلافا للتقييمات التي تعتمد على قياس القدرات المتعلقة بالجانب المعرفي والرياضي المنطقي". وعلى التقييم هذا أن يقوم بدور "الكشف عن التعثرات ومدى تحقق الأهداف". وأوضحت المستجوبة الثالثة عشرة بأنها توظف "كل أنواع التقييم داخل الفصل كل حسب الحاجة له"، والمتجلية في "التقييم التشخيصي والتكويني والإجمالي". وتتم هذه العمليات وفق "اختبارات شفهية واختبارات مقالية كتابية، واختبارات موضوعية في موضوع محدد وكذا

التطبيقات الكتابية". غير أنها لم يتمكن من تحديد الشروط العلمية والتربوية التي ينبغي أن تتوفر في أداة التقييم، رغم تحديدها لأدوار التقييم في "الوقوف على الصعوبات التربوية واكتشاف الأخطاء التعلمية والحكم على مدر أحقية المتعلم للانتقال إلى تعلم آخر".

في حين أن المستجوب الرابع عشر، فقد لخص التقييمات الذي يعتمده في التقييم التشخيصي، والتكويني والإجمالي والمرحلي (المراقبة المستمرة)، وذلك باستدعاء "أدوات متعددة لقياس التحصيل الدراسي المعتادة كالاختبارات الدراسية البسيطة والمركبة والأسئلة المقالية والموضوعية". ويشترط أن تتسم أداة التقييم التربوي "بالموضوعية " لتسمح للتقييم "أن يقوم بدور تحقيق العدل والمساواة والإنصاف". وصولا إلى المستجوب الأخير، فقد بين أن أنواع التقييمات الفصلية التي يستعملها تتنوع بتنوع موضوع التقييم والتعلم. فهناك التقييم التشخيصي والتكويني والختامي والتقييم الذاتي وبالقرين. غير أنه يولي أهمية الأولوية للتقييم التكويني. وعمليات التقييم تقوم وفق تصوره على اعتماد وضعية مشكلة، والتقييم بالمشروع الشخصي للمتعلم، فضلا عن الاختبارات الشفهية. كما بين أن الشروط العلمية لأداء التقييم تتجلى في الصدق والثبات والصلاحية والحساسية والتمثيلية والموضوعية والدقة. أما الشروط البيداغوجية فتتمثل في الانصاف والعدل وتكافؤ الفرص والقبولية (درجة الصعوبة والسهولة). ويقوم التقييم التربوي كما يصر، بأدوار عديدة تتأسس على التوجيه والتعديل والتقدير والانتقاء والتكوين.

3.2.3- التقييم التربوي في الممارسة: سؤال العلمية وجدلية اعتماد التقييم التكويني في المدرسة الابتدائية بدل التقييم الختامي لأغراض الإدارة في تحديد النجاح والرسوب

إن الملفت في ضوء القراءات المتعمقة للمقابلات التي إجراؤها يكشف عن نزوع غالبية الأساتذة إلى الجرأة على القول بأن مجمل التقييمات التربوية التي ينجزونها لا تمارس وفق تقييم علمي، إنما هي في الحقيقة مجرد اختبارات بمنظار اجتهاد شخصي، حيث أكدت المستجوبة الرابعة من جانبها على أنه " يغيب المفهوم العلمي في التقييم الذي أمارسه لأنني أحتاج إلى تكوين يؤهلني لفهم وضبط التقييم قبل العمل عليه مع تلامذتي". كما أشار المستجوب الخامس في نفس السياق إلى أن ذلك "الغياب للعلمية في بناء الاختبارات لا ينعكس على سلوك المتعلمين والمتعلمات في حياتهم". وهذا ما عبر عنه المستجوب السابع بصيغة أخرى حين صرح أن "التقييم الممارس مجرد امتحانات تعتمد أساسا في وضع النقط". كما اتجه رأي المدرسة المستجوبة رقم 13 عشر حينما عززت القول بأن "غالبية التقييم التربوي مجرد امتحانات لأنه ينقصه توحيد معايير التقييم وشموليته من حيث المعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكيات والقيم".

غير أن هذا التصريح الغالب لطغيان المقاربة الامتحانية وغياب العلمية في البناء لا ينفي وجود تصريح ثلاثة أستاذة أفصحوا على أن التقييمات التي يمارسونها في الفصل هي في مجملها تقييمات علمية، لا مجرد اختبارات، حيث أكدت المستجوبة الثامنة بأن التقييمات ليست امتحانات، ذلك أن الامتحانات غالبا ما ترتبط بتقييم العددي، وهذا ما لا ينطبق على كل أنواع التقييم". كما أبرز المستجوب رقم 15 بالإضافة إلى الفكرة السالفة رغم تعقد الفعل التقييمي، اعتماده على احترام الشروط العلمية والبيداغوجية في بناء روائز التقييم وتنويع أساليبه بما يسمح التفريق البيداغوجي والتمركز حول النوع التكويني الهادف للضوبطة (Régulation) والتعديل والتحسين المستمر للأداء المتعلمين على اختلافهم. في حين اكتفى المستجوب رقم 12 بالقول بأن التقييم الذي يمارسه في القسم "تقييم علمي طبعا".

وما يدفع أيضا إلى التأكيد على جدوى التقييم التكويني وضرورة الحسم مع مسرح التقييمات النهائية الموجهة لأغراض إدارية، فقد أعربت الغالبية العظمى من المستجوبين عن ضرورة تغيير المنظور التقييمي في التربية بالانتصار التقييم التكويني الذي ينبغي أن يسود في المدرسة الابتدائية والتخلص من التقييم الختامي (غرض إداري) عبر إلغائه. وفي هذا الشأن، أوضحت المستجوبة الثانية بأنه رغم عدم

شمولية التقييم التكويني فإنه يبقى بالنسبة لي ذا أهمية لأنه يساعدني على تشخيص العقبات والمشكلات، ومن ثم تقديم الحلول والعلاج المناسب. كما توجه منظور المستجوبة الثالثة في نفس المسار حينما أقرت بأنه "من الأرجح اعتماد التقويم التكويني في السنوات الأولى من أجل بناء مجموعة من القيم والأخلاق والارتقاء في المستوى، بغض النظر عن النقطة أو النجاح والسقوط، وذلك على غرار الدول المتقدمة والرائدة في هذا المجال (سنغفورا)". كما نزعت المستجوبة الرابعة إلى أنها ليست ضد فكرة اعتماد التقييم التكويني وإلغاء التقييم الختامي الإداري ل"أنه قد يخدم إذا اعتبرنا أن التقويم الختامي يحمل ضغطا نفسيا للمتعلم، يعيق قدرته على استحضار وتوظيف مكتسباته، كما يجب تحقيق تكافؤ الفرص الذي يعرقله". كما عبرت المستجوبة السادسة عن أسفها في نهج التركيز على التنقيط الإداري وإهمال المقاربة التكوينية نظرا لرسمية البرامج ومنطق التفتيش التقليدي القائم على المراقبة الصارمة لأبسط الأمور والمحاسبة في إعداد جميع الجذاذات والشكليات بدل الاهتمام بفن الممارسة التدريسية، وقد ترجمت هذا في تعبيرها الآتي: " مشكلة الإدارات أنها 8 على 10 في الورق و0 على 10 في الواقع: المدرس لا يجب أن يكون إداري، بل مربي".

ومن ناحية التعارض النسبي أو الجزئي حول اعتماد التقييم التكويني وإلغاء تقييمات النجاح والسقوط في الابتدائي، عبر أربع أساتذة عن تصورات متباينة. وقد تجلى تصور الأستاذة المستجوبة الثامنة في "الاتفاق مع هذه الفكرة إذا ما توفرت أرضية مناسبة لذلك. فجل المدارس أو بالأحرى الدول التي تعتمد مثل هذه الأنظمة تعتمد بالأساس على ورشات تعلمية وعدة تعليمية (مونتيسوري)، الشيء الذي لا ينطبق على الواقع في المدرسة المغربية". أما المستجوبة التاسعة فعبرت من وجهة نظرها أنه "لا ينبغي إلغاء التقويم الختامي لما له من دور مهم في العملية التعليمية التعلمية وما يعجبني فيه هو شكله الموحد الذي يؤيد مبدأ تكافؤ الفرص بين كل متعلمي المجال الذي يتم فيه". كما قالت المستجوبة العاشرة بأنه "لا يمكن إلغاء أي منهما نظرا لكل واحد منهما دوره في تحفيز وتشجيع المتعلمين". وفي الأخير أشار ت المستجوبة الثالثة عشرة إلى أنه "يمكن إلغاء التقويم الختامي، لكن وفق مجموعة من الشروط العلمية التي تأخذ بعين الاعتبار الفوارق الفردية للمتعلمين أثناء السيرورة التعليمية التعلمية".

3.3- الدعم المدرسي: باب مسدود في ظل غياب المكونين المكونين وترك المدرسين في المواجهة بدون مواكبة

1.3.3- استعصاء ضبط مفهوم وتطبيق الدعم المدرسي

عرف المستجوب الأول في سياق حديثه عن الدعم البيداغوجي المدرسي بكون الدعم "يشكل مكونا من مكونات عملية التعليم والتعلم، ويقوم على تفعيل إجراءات واستراتيجيات تهدف إلى تصحيح التعثرات". وقد حصر مختلف أنواعه في "الدعم الوقائي والدعم التتبعي (الفوري المستمر)". أما المستجوبة الثانية فرأت في كونه يمثل "كل ما يمكن أن أقوم به بهدف مساعدة المتعلمين على التمكن من معارف وقدرات ومهارات سبق لي أن قدمتها ولم تتحقق أهدافها". ويتوزع الدعم حسبها إلى الدعم المندمج (أثناء الدرس) والدعم التتبعي (بعد التقويم) والدعم المؤسسي (خارج أوقات العمل ويكون عملا تطوعيا للأستاذ). في حين أن المستجوبة الثالثة، قد عبرت على أنه حسب ممارستها، هناك "دعم على شكل مراجعة فقط بإعادة ما سبق لا غير"، واعتقدت بأن أنواعه تتجلى في "التعلم بالقرين وتطبيق البيداغوجيا الفارقية". أما المستجوبة الرابعة، فعرفت الدعم بكونه" إجراءات لمعالجة التعثرات المرصودة من خلال التقييم التربوي، يخول تعزيز المكتسبات وتجاوز الصعوبات". ومن حيث أنواعه، فيتفرق إلى "الدعم الذي ينجز بعد التقويم التشخيصي والدعم الفوري أثناء العملية التعليمية التعلمية، والدعم المنجز في نهاية الوحدة".

في نفس السياق، أبرز المستجوب الخامس إلى أنه "لا دعم بدون تقويم مستقل، فماذا ندعم؟ وأكمل بقوله أن الدعم "يحتل مكانة أساسية في سيرورة التعلم، كما أنه فرصة لترسيخ مواطن القوة وأداة للوقاية من تراكم التعثرات التي تصيب المتعلمين والمتعلمات،

وتؤدي بهم إلى الفشل". وقد حدد أنواع الدعم في "الدعم التربوي، النفسي، الاجتماعي، المادي، ودعم فوري يلازم بناء التعلمات ودعم مركزي يتم تدبيره بصيغة مختلفة". في حين أن المستجوبة السادسة، فارتأت القول بأن "الدعم المدرسي بمفهومه المنطقي لا أظنه موجودا فعليا إلا بنسبة ضئيلة جدا لا تتجاوز 5 بالمئة، أما الورق فهو موجود". مما يعكس خطابا موسوما بالاحتجاج الهادئ تعبيرا عن غياب ورشات تنزيل الورشات الداعمة وتوفير الترسانة الضرورية للمأسسة الحقيقي. "فما يجب أن يكون بخصوص الأنواع هو الدعم النفسي أولا لكي نشخص أسس النقائص"، وفي ضوئه نعرف نوع الدعم الذي يحتاجه، وقد ذهب المستجوب السابع إلى اعتبار ممارسة الدعم مجموعة من "الأنشطة الهدف منها معالجة التعثرات والقضاء على الفوارق داخل الفصل"، وذلك بالاستناد إلى "الدعم الوقائي والمندمج". وهذا ما ذهبت إليه المستجوبة الثامنة التي نظرت للدعم ك " عملية إجرائية تهدف إلى تمكين المتعثرين من تجاوز الصعوبات للفئة الغير متمكنة وتثبيت التعلمات للفئة المتمكنة"، وفق أنماط مختلفة تتأرجح بين "الدعم التربوي الذي يخص التعلمات والدعم النفسي الذي يبقى شبه منعدم في مؤسساتنا، ثم الدعم الاجتماعي".

وأما زاوية نظر المستجوبة التاسعة، فقد ارتكزت حول اعتبار الدعم المدرسي "نشاطا تعليميا يسعى إلى تدارك النقص الحاصل لدى المتعلمين خلال عملية التعلم". هذا الدعم الذي تنطلق أنواعه من "الدعم الوقائي المرتبط بعملية التقييم التشخيصي، ثم الدعم التتبعي الذي يكون دوريا ومستمرا خلال عملية التعليم والتعلم، ثم الدعم المرحلي المتأتي في نهاية مرحلة الدراسة". وقدمت المستجوبة العاشرة بدورها تعريفا مناسبا للدعم باعتباره "إجراء بيداغوجيا، يعتمد على وسائل وعمليات وأنشطة تستثمر داخل الفصل أو خارجه، ويستهدف جودة التعلمات عن طريق معالجة التعثرات". وتتجسد أنواعه في "الدعم المؤسساتي داخل المؤسسة والدعن الخارجي في إطار شراكات مع متدخلين وفاعلين". وقد تناول المستجوب الخامس عشر بنفس الطريقة تقريبا مفهوم الدعم، كما عرج على مختلف أنواعه من حيث الجهة المكلفة به (داخل أو خارج المؤسسة)، وأصنافه (معرفي، نفسي، اجتماعي، حركي) أو حسب معيار العدد (فردي أو جماعي) أو حسب الزمن (دعم فوري أو ختامي).

وقدمت المستجوبة الحادية عشرة تعريفا مفاده أن الدعم يشكل "مجموعة من الأنشطة والممارسات لدعم المتعثرين ومنحهم فرصة أخرى للفهم"، باعتماد "أساليب الدعم عند نهاية كل حصة والدعم عند نهاية الوحدات". ونفس التعريف قد صرح به المستجوب الثاني عشر حيث حصر أنواع الدعم المدرسي في "الدعم الذي يتم إنجازه داخل الفصل، والدعم داخل المؤسسة التعليمية والدعم خارج المؤسسة". وبالوصول إلى التعريف الذي أعطته المستجوبة الثالثة عشرة، فقد ربطته ب "فعل تعليمي تعلمي يهدف إلى مساعدة معلمين على التمكن من مواقف وكفايات لم تحقق بشكل كامل وجيد". وهناك "دعم بالتكرار أو عبر تنفيذ نشاطات إضافية، وكذا مساعدة من طرف متعلم من نفس القسم عبر التعلم بالقرين، وكذا مساعدة من المختصين الاجتماعيين والنفسيين". في حين عالج المستجوب الرابع عشر الدعم بكونه "مجموعة من الوسائل والتقنيات التربوية التي يمكن اتباعها داخل الفصل لتلافي ما قد يعترض تعلم المتعلمين من صعوبات. ويتأتى هذا النشاط عبر صيغ متنوعة تصب في الدعم البيداغوجي والدعم الاجتماعي والدعم المؤسساتي.

خلاصة القول، تجدر الإشارة إلى القصور في فهم معنى الدعم المدرسي وارتكاز التعاريف المقدمة على استهداف الدعم للمتعثرين وإغفال أنه يوجه لجميع المتعلمين داخل الفصل الدراسي سواء كانوا متعثرين أو متوسطين أو متميزين وموهوبين وفق صيغ مختلفة وإيقاعات وخطط داعمة متنوعة تراعي الفروق والاحتياجات والميولات والمكتسبات ونماء الكفايات.

2.3.3- عقدة سؤال الإنجاز، غياب العتاد البيداغوجي/ الديداكتيكي ورصد المعنيين لأجرأة الدعم البيداغوجي المدرسي

تبرز القراءة المتأنية لأطوار المقابلات وجود اختلالات وتخبطات عشوائية متعلقة بإشكالية الدعم المدرسي المحتدمة في واقع يعتلي فيه التنظير عن التفكير في التطبيق والممارسة وكذا غياب العدة اللازمة للأجرأة وتأجيل حوار المقاربات المتعددة التخصصات في التدخل والمواكبة المتكاملة. وقد أفاد المستجوبون، رؤية التحليل، بكيفيات مختلفة في التعاطي مع الأجرأة التطبيقية للدعم المدرسي. وهكذا بين المستجوب الأول بأنه ينجز الدعم بنهج التفريق وفق معيار عددي تلخص في "الدعم الفردي والدعم الجماعي"، الذي يتم بآلية تقليدية تمثلت في اللوحة القرائية والتمارين المتنوعة وبطاقات وجداول. كما صرح بكون الذي يجريه يوجه للعموم، إنما يتم التركيز على الفئة

المتعثرة بالخصوص. أما المستجوبة الثانية، فبينت أنها عبر تجربتها المهنية، تلجأ " للدعم في كل مراحل الدرس وفي بعض الدروس كما في الرياضيات ألجأ للدعم الوقائي لأنني تعودت على أخطاء وتمثلاتهم التي تشبه بعضها البعض"، ولكنها لم تجد جوابا لآليات الدعم التي تعتمدها. في حين ذهب واقع ممارستها إلى "تخصيص الدعم للمتعثرين فقط مع تقديم دعم يستهدف جميع المتعلمين خلال الدروس".

وأما المستجوبة الثالثة فصرحت بأن الدعم عادة ما يتم في ضوء "القيام بالتقويم ليتم تفييء المتعلمين إلى مجموعات متجانسة لتستفيد من إعادة الدرس والمراجعة في مادة معينة". وذلك عبر "آليات تقليدية" تتجلى في إنجاز التمارين مع التصحيح". مما يوحي بتعبير مصطلحي بيداغوجي يمتح من المقاربة الهدفية بدل الكفايات كالحديث عن الأنشطة والوضعيات بدل التمارين. كما أن الفئة المتعثرين هي التي نستفيد من الدعم. وفي نفس الاتجاه بينت المستجوبة الرابعة أنها تقوم ب"تصنيف المتعلمين إلى مجموعات متجانسة"، لتحاول بذلك "الاشتغال على التعثرات المتكررة وتعزيز القدرات المتجانسة والمتكافئة". وهذا بالاعتماد على "أنشطة متنوعة وأسناد ورقية وتسخير المتمكن لمساعدة المتعثرين وفق الدعم بمعية القرين. كما يتم توجيه الدعم للمتعثرين بالدرجة الأولى وللمتميزين في إطار التعزيز". وقد اعتبرت المستجوب الخامس بأن الدعم يتم عبر "التفييء وبرمجة أنشطة مناسبة وسهلة للمتعثرين من خلال عرض صور أو أنشطة كتابية وشفوية توجه للمتعثرين". في حين أن المستجوبة السادسة صرحت بصيغة طبية بخصوص كيفية إنجاز الدعم أنه" لا يمكن وصف الدواء للمريض قبل التعرف على الداء". وأن "آليات الدعم تتنوع حسب ما شخصناه وأن المدرس لا يمكنه القيام بدعم ناجح إلا للمتعلمين 'العاديين'، أما من لديهم استثناءات كالإعاقة والتأخر الدراسي والحركية الزائدة فيحتاجون إلى ذوي الاختصاص". أما المستجوب السابع، فينجز الدعم الذي يهم حسبه الجميع، من خلال "أنشطة على الألواح أو الأوراق لا علاقة لها بالمقرر المدرسي".

وعبرت المستجوبة الثامنة من جهتها قائلة بأن الدعم يتم بناء على "إنجاز أنشطة تقويمية يتم تفريغ نتائجها في شبكة لتفييء المتعلمين، ودعم الفئة المتعثرة وتثبيت المكتسبات للفئة المتمكنة"، وهذا استنادا إلى "وضعيات تقويمية وأنشطة داعمة ومحاولة تغيير النمطية والطرق المستعملة أثناء البناء، على أساس أن يشمل الدعم الفئات المتعثرة والمتمكنة". أما المستجوبة التاسعة، فتعتمد في إنجاز الدعم "على المتفوقين الذين تضع كل واحد منهم على رأس كل مجموعة حسب بيانات التقويم لأنني لاحظت بأن المتعثرين يستفيدون من زملائهم بشكل واضح". وهذا ما يخبر بجدوى التعلم بالقرين. وتتم الأجرأة عبر آليات "العمل بالمجموعات والتعلم باللعب حسب متطلبات كل فئة". وفي نفس النسق التحليلي أبرزت المستجوبة العاشرة بأن الدعم "يتم بعد التقويم وتشخيص نتائج المتعلمين بما يؤدي إلى تفييء المتعلمين حسب الأخطاء المرتكبة وتخصيص أنشطة التقوية والتثبيت للمتفوقين"، وكل هذا باستعمال "الاختبارات المتعددة الاختيارات وذات الإجابة بالصواب أو الخطأ". وبينما حددت المستجوبة الحادية عشر كيفية إنجاز الدعم في "التمارين والأنشطة المقترحة عبر أوراق أو كراسات أو ألواح محصورة على المتعثرين"، فقد بينت المستجوبة الحادية عشرة بأنها توظف "الفارقية في تقديم الدعم للمتعثرين في القراءة والكتابة".

أما المستجوبة الثالثة عشرة، فإنها تقوم بإنجاز الدعم من خلال إعادة شرح المادة وإعداد أنشطة إضافية ومطالعة الكتب والقصص، بشكل يسمح للجميع بالاستفادة وترسيخ التعلمات. في حين قال المستجوب الرابع عشر بأن الدعم "يمكن أن يكون في بداية الدرس أو في نهايته من خلال أسئلة ومناولات وتمارين ينجزها المتعثرون". وختاما، ذهب المستجوب الخامس عشر إلى التأكيد على أن الدعم ينبني على دقة معطيات ومخرجات عملية تقييم التعلمات التي في ضوء تفريق النتائج وتحليلها وتصنيف نقاط القوة والضعف وطبيعة التعثرات، يتم بناء خطة دعم موجهة لجميع المتعلمين، وتراعي الفروق الفردية تمكن من تفريق المتعلمين إلى فئات حسب الحاجات والمستويات والميولات والعمل بالقرين، أمور تسعف في تدارك النقائص التعلمية وتصفية الصعوبات، وذلك عبر آليات متنوعة

تشمل توظيف تكنولوجيا الاتصالات في التعلم والفيديوهات المتصلة بموضوع التعلم، فضلا عن الأسناد الورقية والأنشطة الداعمة والعلاجية.

يمكن القول إجمالا بوجود مشاكل تدريسية وتقويمية تعرقل البناء السليم للدعم المدرسي، الذي غالبا ما يتم اعتباره أداة تستهدف المتعثرين دون المتوسطين والمتميزين والموهوبين. وترجع هذه الممارسات التي يقوم بها المدرسون إلى مجرد اجتهادات شخصية ومحاولات في ظل غياب التكوينات في مجال الدعم وغياب أطقم مؤهلة، متعددة التخصصات من أجل أجرأة حقيقية للدعم من الناحية المعرفية البيداغوجية والنفسية الاكلينيكية والاجتماعية. قضايا تدعوا للبحث عن مقترحات تطويرية لتغيير واقع الممارسات والتقويمات والدعم بمنظور متكامل يقود نحو جودة التربية والتدريس والتعلم.

3.3.3- مقترحات الإرتقاء بالممارسة المهنية في التقييم والدعم التربوي

لا بد من القول بأن الوضع الاشكالي في فهم التقييم التربوي والأجرأة المنهجية للدعم المدرسي، لا يمكن أن يحل ويتم الارتقاء بواقع الممارسة التدريسية والتعلمية دون الأخذ بمقترحات المدرسين باعتبارهم المحرك الفعلي لقلب أي منظومة في تمرير القيم وبناء الكفايات والذكاء لدى المتعلمين والمتعلمات. لذلك أتت مقترحات المستجوبين متنوعة ومهمة للتفكير ، على أمل أن يأخذ بها الفاعلين المركزيين.

فقد اقترح المستجوب الأول بخصوص التقييم التربوي ضرورة "توفير كراسات تتضمن أنشطة تراعي فيها الفوارق البيداغوجية والفردية حتى يكون هناك نوع من الإنصاف وتكافؤ الفرص". الأمر الذي يدعو إلى أهمية إعادة النظر في المناهج والبرامج المختلة في الهيكلة والبناء والإنتاج، والتي لا تساير التطورات العالمية في ظل تغييبها لأنشطة ووضعيات التفكير الإبداعي وتنمية خيال الطفل وذكاءه وبيئته. وهذا أمر ينطبق على الدعم المدرسي حسب قول المستجوب نفسه، بالإضافة إلى جوهرية "تزويد المدرسين بحواسيب داخل الفصول مربوطة بشبكة الآنترنت وسبورات تفاعلية"، في ظل العصر الحالي المتميز بسيادة الرقمنة وما يمكن أن تتيحه من إمكانيات في عرض صويرات وفيديوهات وأفلام تربوية قصيرة ذات الصلة وتمكن من إنماء المهارات التخيلية والسماعية والتفكيرية وجاذبية فعل التعليم والتعلم بدل التلقين. أما المستجوبة الثانية، فقد ركزت نظرها على انخراط الأستاذ وحماسه لإنجاح تخطيط التقييم والدعم، والذي "لا يمكن أن يتأتى دون التكوين المستمر للمدرس بدل الإصرار على تنزيل المذكرات وإلزامه بتطبيقها". وهذا ما يتطلب حسب قولها "الاهتمام بالأستاذ كونه أهم حلقة في مسلسل الدعم، فضلا عن توفير الوسائل التعليمية الحديثة وإدماج التكنولوجيا الحديثة. يضاف إلى ذلك العمل على التخفيف من كثافة البرامج وإعادة النظر في الزمن المدرس، وكذا توعية أولياء الأمور وحثهم على الانخراط في العميلة التعليمية".

في حين أكدت المستجوبة الثالثة على "وجوب توفير معدات متنوعة تراعي حاجيات مختلف الفئات وتشييد مختبرات خاصة بالمواد العلمية التي تستوجب القيام بتجارب ونمذجة معينة". فضلا عن "تشجيع العمل وفق التخصص بالنسبة للمدرسين لأن الأستاذ الابتدائي يعاني من كثرة واختلاف المواد"، مع التنبيه إلى "ضرورة تحديد إطار مدقق وملموس لعملية التقييم". أما المستجوبة الرابعة، فنبهت إلى الأهمية التي يمكن أن يحتلها "تكليف طاقم خاص ومؤهل علميا وبيداغوجيا" لمواكبة عملية التقييم التي تحتاج إلى إعداد أنشطة متنوعة وفضاءات مناسبة وإمكانات لوجيستيكية من أجل تطوير ممارسة التقييم التربوي بالفصول الدراسية ومأسسة الدعم وفق مقاربة تشاركية لتصفية صعوبات التعلم وتطوير مستوى المتعثرين. فضلا عن إعادة صيانة وتوسيع الحجرات الدراسية للتمكن من تفعيل العمل بالمجموعات. وهذا ما يقتضي تأهيل المؤسسات التربوية عبر "التزويد بالوسائل الرقمية والمعينات الديداكتيكية كالمعداد والأجسام والمجسمات وعجين وكتيبات بأنشطة متنوعة ومتدرجة لكل المكونات المدرسة بالتعليم الابتدائي". وهذا ما ذهب إليه المستجوب الخامس الذي اقترح "توفير معدات لمأسسة البيداغوجية الفارقية وبيداغوجيا اللعب والمشروع". كما اكتفت المستجوبة

السادسة بحصر مقترحاتها للنهوض بالممارسة المهنية تقويما ودعما، في الجانب الأخلاقي المهني عبر "إخلاص المدرس في المهنة". في حين اتجه المستجوب السابع إلى مقترح "تخصيص كراسات متنوعة موجهة لثلاث فئات: المتفوقين، المتوسطين والمتعثرين"، وهذا بخصوص الدعم المدرسي، بالإضافة إلى "توفير معينات وأنشطة قابلة للنسخ، تأخذ بعين الاعتبار التقييم المتنوع حسب المتعلمين".

وعددت المستجوبة الثامنة مقترحات الارتقاء بالتقييم التربوي في "برمجة دورات تكوينية لهيئة التدريس، وإعادة النظر في نظام التقويم الذي صارت منهجية تمرير الامتحانات خاصة الإشهادية من خلاله مجرد هدف الحصول على نقطة (رقمية عددية) تخول للمتعلم العبور إلى المستوى الموالي". كما أشارت إلى "إدخال الحيوية والنشاط على منهجية الدعم وتوفير العدة اللازمة له"، دون إغفال "ربط شراكات مع أطباء نفسيين ومساعدين اجتماعيين لدعم المتعلم من الناحية النفسية والاجتماعية التي توثر على مردودية المتعلم". واعتبرت المستجوبة التاسعة إلى أنه "يجب على الوزارة توفير المعينات التي يحتاجها الأستاذ. فإذا كنا نتحدث عن تعليم حديث يرتكز على الوضعيات، فهذه الأخيرة تحتاج إلى وثائق للإشتغال عليها. وبالتالي لا يمكن الحديث عن اختبارات في ظل غياب الوسائل التي من شأنها مساعدة المدرس في تقويم التعلمات". كما نبهت إلى "مشكل الاكتضاض داخل الأقسام"، وهذا ما يفرض حسبها "عمل الوزارة على توظيف مختصين وأطباء في تخصصات متعددة كعلم النفس والاجتماع والتربية". وعبرت عن أسفها في غياب التكوين المستمر للمدرسين قائلة: "نعاني من شح واضح في التكوينات الموجهة للأساتذة، فبالنسبة لي خلال أربع سنوات من العمل، استفدت من تكوين واحد دام ساعات قليلة". وينبغي أيضا مد المؤسسات بمعينات تساعد في عملية التدريس كآلة نسخ وحاسوب للمدرس، "فإذا ما طالبونا بملء المذكرة اليومية رقميا، وجب عليهم أولا توفير الأدوات التي من شأنها مساعدته في ذلك".

أما المستجوبة العاشرة والحادية عشرة والمستجوب الثاني عشر، فقد انصبت مقترحاتهم المشتركة حول حاجة الأساتذة للتكوين بخصوص التقييم ومأسسة الدعم وتوفير الدعامات والدعم النفسي من متخصصين. كما ألحت المستجوبة الثالثة عشرة على تكثيف التكوينات لمعرفة التقييم التربوي، نماذجه وطرقه والغاية منه وعملياته، وكذا إيجاد بدائل جديدة عوض الاختبارات الاشهادية. وأبرز أيضا دور الأنشطة الموازية والخرجات الترفيهية وعقد لقاءات تواصلية مع التلاميذ وإشراك جمعيات المجتمع المدني، بل وذهب إلى الإضافة التي يمكن أن يحدثها إحداث "مدرسة موازية" رقمية. في حين كان اقتراح المستجوب الرابع عشر قد انصب حول "إلغاء التقويم التربوي المعتاد الذي يذهب ضحيته العديد من المتعلمين لارتكازه على جانب واحد من شخصية المتعلم وإلغاء باقي الجوانب، وهذا ما يحتم تعويضه بطرق جديدة وتكوينية تعطي قيمة للمتعلم". وركزت أيضا على الإشارة إلى عدم صلاحية النظام التربوي الحالي المستمد من النظام الفرنسي المتخلف، و"ضرورة اعتماد نظام تعليمي اسكندنافي أو أنكلوساكسوني مكيف" مع البيئة المدرسية المغربية.

وخلص المستجوب الأخير بشأن التقييم التربوي إلى ضرورة إعادة النظر بعمق في نظام التقويم التربوي عبر تعزيز التقويم التكويني والحسم مع التقويمات الرقابية والختامية بالمدرسة الابتدائية، فضلا عن العمل على مواكبة وتكوين المدرسين في مجال التقييم والدعم التربوي، من طرف كفاءات متخصصة وذات أهلية وخبرة حية في المجال وإنشاء مختبرات للتقييم لبناء بنك للاختبارات التكوينية، وتوفير المستلزمات والعتاد البيداغوجي والديداكتيكي للتقييم وإشاعة ثقافة التقييم العلمي. كما أوجز المقترحات التطويرية في الدعم المدرسي في العمل على تنظيم ورشات عملية في أجرأة الدعم وتوجه وزارة التربية الوطنية نحو استدعاء متخصصين في القياس والتقييم التربوي للإشراف على تنظيم دورات للتقييم والدعم التربوي بالمؤسسات. ينضاف إلى ذلك عقد شراكات مع فرق متخصصة ومتعددة التخصصات في مواكبة المتعلمين ذوي صعوبات واضطرابات التعلم. وهاته الأمور تدعو بالضرورة إلى تغيير المناهج والبرامج التربوية الحالية المتجاوزة وفق منظور سيرورة ديناميكية دائمة الدوران والتداخل بين التعليم والتعلم والتقييم والدعم التربوي. فضلا عن تزويد المؤسسات التعليمية بتكنولوجيا الاتصال والمعلوميات في التربية نظرا لما يعيشه النظام التربوي المغربي من أمية رقمية

(Analphabétisme numérique). وذلك لن يتأتى بإرادة الإصلاح الحقيقية لمنظومة التربية بدل الاختباء وراء وهم الإصلاح وإصلاح الإصلاح عبر شبه مسكنات ترقيعية وتقنية للتربية، التي تشكل أس تقدم الأمم وازدهارها.

4.3- مقاربة استشرافية تدخلية لإصلاح نظام التقييم والدعم: المنظور الاستراتيجي، مستلزمات الريادة والتقييم المنتظم

من الجدير التأكيد على أن جودة مختلف منظومات التربية والتكوين رهينة بتشخيص وقياس وتقييم أدائها عبر سيرورة نسقية من العمليات المضبوطة والمنهجية المتكاملة المداخل لضمان مخرجات ترتقي بصورة المجتمع والمتعلمين والأسر. لكن ممارسة فعل التقييم في التربية المغربية يتم بمفهوم ضيق غير محكم المنهجية وكمرادف في مجمل الأحوال للامتحانات والفروض الرقابية والعقابية. هذا الواقع الموسوم بالقلق والخوف من التقييم التربوي على صعيد المنظومة التربوية، انطلاقا من صانعي القرار التربوي إلى المدرسين والمتعلمين، يتوجب اليوم وقفة تأمل ناقدة ومحايدة للكشف عن التردي الحاصل والوعي بالصدمة التربوية المؤجلة والمغلفة بالتناسي، كي يتسنى القيام بالتغيير على أساس منظور إصلاحي استراتيجي يستوعب الدروس المستخلصة من الماضي والنقد العملي للحاضر والتفكير الاستراتيجي الواعي في المستقبل في ضوء التحولات البيداغوجية العالمية والدرس التحليلي لمختلف مفاصل البيئة المدرسية المغربية للعمل على بناء استراتيجيات وسياسات تربوية دقيقة المرامي والغايات والأهداف، قابلة للتنزيل والرفع المنشود من موقع المدرسة المغربية ضمن النظام التربوي العالمي. قضايا تستلزم نشر ومأسسة ثقافة التقييم التربوي بناء على مقتضيات المهنية والموضوعية والجدوى والتحسن المستمر للخدمات التربوية والممارسات المهنية. أمر يحول التقييم إلى سيرورة الاستماع في الحياة وفق نقد بناء للواقع التربوي المعاش والمضي المسؤول والخلاف نحو الكشف عن الأسباب ورصد القوة لتقويتها والضعف لتجاوزه والحسم مع عوامله لاستئصاله بشكل يتيح التجويد الدائم للتربية وتقدم المجتمع وبهجة الفعل التربوي. وهذا ما يضمن الجدة والتجدد المستمر للمدرسة من خلال ثورة مفاهيمية وروح بيداغوجية شقية قادرة على تجاوز القوالب التربوية الجاهزة من أجل بناء مجتمع التربية العقلانية المبدعة والرفع المتواصل للجودة.

ويبقى النهوض بالتقييم التربوي والبيداغوجي أساس المرور المجدي نحو الدعم المدرسي الذي يسلط الضوء من خلال استثمار نتائج التقييم ومعطياته الدقيقة على خطط تفريقية وإجراءات تنويعية ومتنوعة تستهدف جميع المتعلمين الذي يتوزعون إلى فئات المتعثرين والغير المتمكنين والفئة المتوسطة والفئة المتميزة والموهوبة، وذلك بنهج تفييئات تراعي الحاجات والمستويات والميولات، ببرمجة أنشطة مناسبة تتراوح بين مبتغى الوقاية والاستدراك والتعزيز والتقوية والمعالجة. غير أن الدعم لا يختزل في هذا المنظور، إنما يقتضي استدعاء وتدخل أطراف وتخصصات متعددة يتكامل ويتقاطع فيها التربوي مع الطبي والنفسي والاكلينيكي والاجتماعي والمادي. رهان يتطلب إرادة حقيقية للارتقاء والطموح الواقعي في التجويد والتخطيط النسقي الكفيل بتصويب وضوبطة مختلف العوامل وأبعاد الشخصية المتحكمة في التدريس والتعلم، فضلا عن رصد إمكانيات وتوفير المستلزمات والعدة الكفيلة بالأجرأة الهادفة التي تجعل من القبول الجماعي للتقييم مرآة عاكسة لمجهود التغيير ووضع التربية والحياة الإنسانية والمهنية للمجتمع التربوي من جهة، وأداة تنير الطريق لبناء تربية اليوم وتربية المستقبل، وليس اعتباره غاية في ذاته أو غاية الغايات.

4-الخلاصة

يشكل التقييم والدعم بالمدرسة الابتدائية المغربية إشكالية ذات راهنية وذات أهمية استراتيجية كبرى بمنظومة التربية والتكوين. فمسار هذه الممارسات البيداغوجية الوثيقة الاتصال بالتعليم والتعلم يضع المشاركين في هذا البحث بصدد حمى تجد خلفياتها في تمايز المنظورات وعسر فهم المفاهيم، فضلا عن قصور في الثقافة التقويمية والدعم تنظيرا وتطبيقا، وكذا غياب العدة اللازمة لأجرأة هذه العمليات والبرامج التكوينية المنتظمة للأستاذ باعتباره فاعلا تربويا بامتياز. وإذا كان معلوما

بأن التقييم التربوي يتسم بتعددية أصل الأنواع والأدوات والشروط العلمية لإضفاء معنى على فعل التقييم، فإن المستجوبين يقرون بأن النوع السائد في ممارساتهم البيداغوجية يتجسد أساسا في هيمنة التقييم الإجمالي الجزائي على حساب التقييم التشخيصي والتكوين بالأساس، مما يفيد بسيادة منطق المراقبة والامتحانات عوض البناء. هذا الأمر يضعنا بصدد رهان آخر متصل بسؤال علمية ممارسة التقييم التربوي وتوجهات المنظومة الرقابية بحيث يجعل الفكر الإداري من التقييم غاية لتحديد النجاح والرسوب بعيدا عن هاجس استثماره في توجيه الفعل البيداغوجي وإصلاح الاختلالات وتطوير المهارات والكفايات. في ظل هذا التوجه عينه، يبقى الدعم المدرسي حسب المستجوبين بابا مسدود التفعيل بفعل غياب التكوين المستمر والمنتظم للأساتذة في بيداغوجيته وضعف البنية التربوية والمواكبة. أمر يجد ترجمته في عدم ضبط المفاهيم والتطبيق السليم بشكل أفضى إلى عقدة سؤال الإنجاز، معززا بقرائن فقر الآدوات والإمكانات البيداغوجية والديداكتيكة والبشرية واللوجيستيكية. هذا الوضع مدعاة بذلك إلى التفكير في مداخل استراتيجية للتدخل بغية إصلاح عميق وشامل لمنظومة القياس التقييم والدعم وإنماء مهارات الفاعلين في بيداغوجية التقييم والدعم ، ثم تجويد الممارسات عبر نهج نسقي يشمل المدخلات والصيرورات والمخرجات.

خاتمة : نحو كلام نقدي ميتا-تقييمي عن التربية المدرسية المغربية

إن تسليط الضوء في منظومة التقييم التربوي والدعم المدرسي جاء في سياق نظام تربوي مغربي لا يزال لم يصل بعد لبدايات التغيير المنشود في ظل اتسامه بطابع الماضوية البيداغوجية التي تجوزت اليوم نظرا للتطورات البيداغوجية المتسارعة التي أعطت نفسا مغايرا للتربية والتكوين عبر العالم. ويشكل التقييم التربوي اليوم، وخلافا لأي وقت مضى في ظل عصر تجدد التنظيمات التربوية، تخطيطا نسقيا وفعلا تبنى عليه التغذية الراجعة عبر تفسير علمي للنتائج، بشكل يقود إلى مساءلة التقييم ذاته والتفكير فيه للارتقاء المستمر بماهيته عبر طرحه موضوعا للتقييم. هكذا، لم يعد لصيقا بالامتحانات المدرسية فقط، وإنما تفتحت دلالته لتجعل منه موضوعا لكل الأشياء والتخصصات العلمية والإنسانية والاجتماعية والأدبية.

ويرتكز التقييم التربوي لكي يأخذ معناه ومصداقيته، على آليات وأدوات تتصف بالدقة والشفافية والمنهجية العلمية، وتراعي شروط التخطيط المحكم وتحديد مجال وموضوع وهدف التقييم والشركاء والمستهدفين في العملية هاته، وأدوات القياس الملائمة. مسألة تعطي شرعية لبناء سليم للدعم البيداغوجي المدرسي الذي يقتضي بدوره الدقة والتشارك وحوار التخصصات وتنوع التدخلات لتعديل مسار التعلمات للمتعثرين وتقوية وتعزيز وصقل كفايات المتعلمين المتميزين والموهوبين. في ضوء ما سبق يمكن القول بأن واقع الممارسة المهنية والارتقاء بالتقييم البيداغوجي والدعم التربوي يحتم بشكل عاجل ومدروس العمل على تنمية المقترحات التطويرية الآتية:

- إدخال المرافقة البيداغوجية والسيكولوجية والمتابعة الطبية والاكلينيكية والمساعدة الاجتماعية بالمدرسة المغربية؛
- تكوين المدرسين المستمر عبر دورات وورشات لإنماء ثقافة وممارسة التقييم والدعم البيداغوجي بالفصول الدراسية؛
- ربط مؤسسات المدرسة بتكنولوجيا الاتصالات والمعلوميات وتوفير العتاد البيداغوجي والديداكتيكي اللازم لتنمية التعلمات والكفايات والذكاءات المختلفة؛
- خلق بنيات ومراكز للدعم التربوي مجانية تشرف عليها الدولة داخل المؤسسات بتنسيق مع متخصصي في المواكبة والإرشاد النفسي والتربوي والاجتماعي للمتعلمين، وبذلك والحسم مع مسرح مؤسسات الدعم التربوي التجارية الربحية المساهمة في مأسسة العزوف عن الانخراط الجاد في التمدرس داخل المدارس، في أفق أن يتم الحد من تأثير العوامل التي تساهم في تعزيز اللامساواة في التمدرس، وتسريع وتيرة تطبيق مبدإ تكافؤ الفرص الذي نص عليه الميثاق، بتفعيل جاد للإجراءات والتدابير لفائدة التلاميذ المحرومين قصد التخفيف من التكاليف المباشرة التي تتطلبها الدراسة.

صفوة القول تكمن في فتح التفكير في سؤال التقييم التربوي والدعم المدرسي بنفس جديد يتلخص في الومضات التأملية التالية:

- أي منظور للتقييم والدعم التربويين يلزم أن تأخذ بهما منظومة التربية والتكوين المغربية اليوم والغد؟
- أي حل بيداغوجي بديل وممكن لنهج التشارك وتجاوز أزمة التواصل البيداغوجي بالتربية المغربية؟
- ألم يحن الوقت ليحدث النظام التربوي المغربي القطائع الضرورية مع الماضي التربوي المتعثر باعتماد مقاربة إصلاحية صاعدة لتغيير صميمه من الفصل الدراسي في اتجاه المركز؟

قائمة البيبليوغرافيا

- العربي اسليماني. (2015). المعين في التربية مرجع للامتحانات المهنية ومباريات التفتيش والمراكز الجهوية. المغرب: المطبعة والوراقة الوطنية.
- اللجنة الملكية الخاصة للتربية والتكوين. (1999). الميثاق الوطني للتربية والتكوين. المغرب: المملكة المغربية.
- تأليف جماعي: عبد الكريم غريب. (2011). معجم علوم التربية: مصطلحات البيداعوجيا والديداكتيك. المغرب: سلسلة علوم التربية.
- صلاح الدين محمود علام. (1997). دليل في تقويم الطلبة في الدراسات الإجتماعية. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- عبد الحق منصف. (2007). رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية. الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.
- عبد العزيز قريش. (2001). في نقد برامج المدرسة الأساسية. الدار البيضاء، المغرب: منشورات صدى التضامن.
- عبد العزيز قريش. (2011). التقويم التربوي- سؤال الماهية والوظيفة. دفاتر التربية والتكوين، 6-13.
- عبد اللطيف الفاربي وآخرون. (1994). معجم علوم التربية. المغرب: سلسلة علوم التربية.
- عبد اللطيف المودني. (2011). التقويم لازمة إنجاح المدرسة وتجديدها المستمر. دفاتر التربية والتكوين، 14-19.
- هيئة التحرير: ادريس اليعقوبي وآخرون. (2011). التقويم والتحصيل الدراسي. المغرب: منشورات المجلس الأعلى للتربية والتكوين.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2009). الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي. المغرب: منشورات وزارة التربية الوطنية.

- Louis Arenilla .(2007) .Dictionnaire de la pédagogie et de l'éducation .Paris: Bordas Editions.
- Marc Bru .(2005) .L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage .Paris: In: La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui, sous la diréction de Jean Houssaye, 6 édition, ESF éditeur.
- Michel Vial .(2012) .Se repérer dans les modèles de l'évaluation Méthodes Dispositifs Outils . Belgique: De Boeck Supérieur.
- Yvan Abernot .(1988) .Les méthodes d'évaluation scolaires .Paris: Bordas Editions.

Romanization of Arabic Bibliography

- Larbi Slimani. (2015). *al-mʿīn fī al-trbīẗ mrǧʿ llāmtḥānāt al-mhnīẗ ūmbārīāt al-tftīš wālmrākz al-ǧhwyẗ [The one in education is a reference for professional exams, inspection matches, and regional centers]*. Morocco: The National Press.

- Salah El Din Mahmoud Allam. (1997). *dlīl fī tqwym al-ṭlbẗ fī al-drāsāt al-iǧtmāʿīẗ. al-qāhrẗ [A guide to evaluating students in social studies]*, Cairo, Egypt: Arab Thought House.

- The Royal Commission for Education and Training. (1999). The National Charter for Education and Training. Morocco: Kingdom of Morocco.

- Abdel Karim Gharib. (2011). Dictionary of educational sciences: terms of pedagogy and didactics. Morocco: Education Sciences Series.

- Abdelhak Monsef. (2007). The stakes of contemporary pedagogy: a study of learning and school culture issues. Casablanca: East Africa.

- Abdul Aziz Quraish. (2001). In critique of basic school programs. Casablanca, Morocco: Echo of Solidarity Publications.

- Abdul Aziz Quraish. (2011). Educational calendar - the question of nature and function. Education and Training Books, 6-13.

- Abdel-Latif Al-Farbi and others. (1994). Dictionary of Education Sciences. Morocco: Education Sciences Series.

- Abdel Latif Al-Mawdani. (2011). The calendar is necessary for the success of the school and its continuous renewal. Education and Training notebooks, 14-19.

- dris Al-Yaqoubi and others. (2011). Academic calendar and achievement. Morocco: Publications of the Supreme Council for Education and Training.

- Ministry of National Education, Vocational Training, Higher Education and Scientific Research. (2009). Pedagogical guide for primary education. Morocco: Publications of the Ministry of National Education.