

# تقويم مردودية التعليم على المستوى المؤسسي<sup>(1)</sup>

ترجمة : مصطفى حسني  
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي  
ثانوية ابن هاني - سلا

## تقديم للمترجم

يطرح هذا النص مجموعة من التساؤلات حول محددات المسار المدرسي للتلميذ، إذ يبدو أن المصير المدرسي للتلميذ في مختلف مراحل حياته يتحقق أحيانا عبر سيرورة متعارضة وأحيانا أخرى متناقضة سواء أثناء الولوج، أو طيلة مراحل التمدرس أو عند الخروج من النظام. وانطلاقا من ذلك، فإن طرح مسألة إدماج التلميذ داخل المنظومة التربوية، هو أيضا محاولة لتقييم درجة تحقق أهداف المؤسسة. فالمردودية وفعالية النظام التعليمي، نجاح وفشل التلميذ، جميعا تفرض بحثا تكميلا وضروريا. فالتلميذ، في إطار النظام التعليمي المغربي لا يتطور بصفة طبيعية، وفقا لقدراته الخاصة، طيلة مرحلة تدمرسه، ولكنه يخضع للقيود المفروضة والمعقدة لتدبير تدفقات الأعداد.

إن التقويم المؤسسي لسألة المردودية يسمح لنا بتقييم الجهد المبذول من قبل النظام في سبيل التكوين، كما أنه يؤدي إلى استخدام مجموعة من المؤشرات التي من شأنها أن تمكننا من وصف وتفسير نتائج السياسة التعليمية.

## التلاؤم مع الطلب وتوازن النظام

إن الملاحظات المتعلقة بمردودية النظام المدرسي المغربي تتوقف غالبا عند مستوى المعالجة البسيطة للواقع. إن احتساب تدفقات الأعداد و الأفواج من التلاميذ مقارنة قد ترضي المخطط. فالصورة المقدمة عادة ما تعكس التدبير الآلي الميكانيكي للأعداد بدلا من قياس عناصر المردودية في المنظومة التربوية..

تحليلنا دراسة أداء المنظومة على مفهوم متعدد المعاني والدلالات، قريب من مفاهيم المردودية والنجاعة والانتاجية والفاعلية.

بينما يحيلنا التعليم على مفاهيم النجاح والفشل المدرسي أو الجامعي، يهتم التقويم بمختلف أشكال التدبير واختلالاته. إن النظام المدرسي يحدد عبر آلياته وتنظيماته مسالك للتكوين يفترض فيها أن تكون منتظمة ومتماشية مع الارتقاء المدرسي للتلميذ الناجح.

1- يمثل هذا النص الفصل الرابع من القسم الثاني من كتاب :

: Souali, Mohamed, *L'institutionnalisation du système de l'enseignement au Maroc*  
*Evaluation d'une politique éducative*, Ed., L'Harmattan, 2004. pp.89-105

وحيثما تكون النتائج غير مثمرة، وكلما يكون هناك تخل أو انقطاع عن الدراسة أو رفض للتعليم، أو عندما تكون مراحل التمدرس لا تخضع للوتيرة المسطرة لها، فإننا نتحدث حينئذ عن مسار دراسي مضطرب، سواء تعلق الأمر بالأهمية التنامية التي أصبحت تحظى بها تقويمات المنظومات أو أوبالاهتمام بالدراسات المخصصة لأهداف التكوين وتقويم المكتسبات، يتبين أن تدبير التربية أضحي يخصص مكانة متميزة لكل ما يتعلق بالأداء المدرسي ومردوديته. ويتعلق الأمر بالتحكم فعلا في سيرورة التكوين والعمليات التي من خلالها يضبط التلميذ ويكيف إمكاناته حتى تستجيب للإنجازات المدرسية المطلوبة. وقد توسع استعمال مفهوم المردودية إلى هذه المجالات المذكورة انطلاقا من الاقتصاد، حيث يطبق عادة على الأنشطة الإنتاجية.

من الواضح أن استثمارات السلطات العمومية المختلفة في مجال التعليم قد أصبحت ضخمة بشكل لم يسبق له مثيل. ومن الطبيعي نتيجة لذلك، أن تنكب الأبحاث ودراسات الأجهزة العمومية منذ أكثر من نصف قرن على هذه المسألة كما لو أن التفكير انطلاقا من الإنسية التقليدية حول التربية الأكثر ملائمة لتكوين الإنسان قد ترك الأولوية لتفكير أكثر تقنية حول مكانة المردودية في صيرورة التنمية الاجتماعية والاقتصادية<sup>(2)</sup>. على أن أبعاد هذه الانشغالات، كما هو الأمر بالنسبة لدالاتها كان لها وقع مختلف نظرا لوضعيات وخصوصيات مختلف النظم التربوية.

إن المردودية عندما يتم تقديرها على المستوى الداخلي، فهي تدل على نسب الارتقاء داخل مجموعة من التلاميذ ونسبة الخريجين مع اعتبارمدد تواجدهم داخل النظام المدرسي. والمردودية هي كذلك أحد مؤشرات الفاعلية، تحدد من خلال نسب تكرار الأقسام وتراكماته، والانقطاعات عن الدراسة. هذا مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة النظم المؤسساتية التي تميز بين المنظومات ذات الارتقاء الآلي والأنظمة التي تسمح بالتكرار.

ومن بين مؤشرات إنتاجية المنظومة المعتمدة في كثير من الأحيان، يوجد معدل النجاح في الامتحانات من أجل الانتقال ونسب التمدرس أثناء الانتقال من السلك وتوزيع الأعمار في كل مستوى دراسي، إلخ.

وتقاس المردودية على مستوى هياكل المنظومة بالنسبة لجموع المتدربين من خلال حركية الارتقاءات والأفواج.

ويتم تقديرها كذلك على مستوى المكتسبات والمعارف والمهارات المدرسية. فني المستوى الأول ندرج معايير التكلفة، سنوات التمدرس لكل طالب حسب التقدم، نسب الارتقاء، نسب المردودية الظاهرة، نسب الاحتفاظ ونسب الهدر. ويتم تقدير المردودية الخارجية أيضا لقياس مدى فعالية المنظومة في الإستجابة لحاجيات الاقتصاد والمجتمع.

2- Bourdieu P, passer J.C, *la comparabilité des systèmes d'enseignement*, n R. castel, J.C Passeron, éducatrice, développement et démocratie P 21-28, ed. Mouton, Paris 1967.

## دقاتر التربية والتكوين

ففي مرحلة التشخيص، تمكن هذه التقديرات من الكشف عن التأخرات ومراكز الاختناق والاختلالات الأكثر وضوحاً، أما فيما يرتبط بقياس المكتسبات والانجازات في الامتحانات والملاءمة البيداغوجية، فإن الأمر يتعلق، في معظم الأحيان، بمعيار نوعي. إذ يكون لمفهوم المردودية دلالة اقتصادية للنظام المدرسي حيث تعتبر الانتاجية نتيجة للعلاقة بين المنتوج والعوامل التي أفرزته، فالتقويم والقياسات النسقية تسمح بتقدير الجهد الذي تبذله المنظومة لفائدة التكوين. ومن الأحسن أن ترتبط انتاجية التربية بمساهمة هذه الأخيرة في التنمية الشاملة. من جهة أخرى فإن الإنتاجية في مجال التربية تؤكد على المردودية الداخلية وعلى فعاليتها. إن فعالية النظام تتمثل في قدرته على إنتاج أقصى ما يمكن من النتائج بجهد مستمر وثابت أو الاكتفاء بالحد الأدنى من الجهد من أجل نتائج مستقرة.

ويتم تقييم المردودية المدرسية أيضاً بالمقارنة بين تدفقات الطلاب والتلاميذ عند الدخول الى المنظومة أو عند مغادرتها وتعتبر في هذه الحالة كمردودية ظاهرة. أما تقويم المردودية الحقيقية فتأخذ في الحسبان مجموعة التلاميذ الناجحين والمكررين أو المنقطعين. في مسار الأفرج ويعتبر النظام التعليمي فعالاً عندما يكون قادراً على استقبال جميع الأطفال في سن التمدرس ويستجيب لطموحاتهم الفردية وطموحات ذويهم ويؤهلهم وفقاً لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويوفر لهم تعليماً مطابقاً للنموذج المجتمعي المقبول وللقيم الثقافية والروحية الأساسية ويستجيب لحاجيات التغيير، والتحديث الذي تسعى إليه كل دينامية تاريخية.

وإذا كان نظام التمدرس لا يصل الى جميع الأطفال في سن التمدرس، وإذا كانت المجموعات تنقطع عن الدراسة خلال مرحلة الابتدائي، أو تتخلى عن الدراسة كلما اصطدمت بحواجز الاختناق أو التكرار وتراكم التأخرات، فإن هذا النظام يهدر سنوات التلاميذ. إن عرض التربية والأسلاك غير المكتملة والفوارق في العرض بين المناطق القروية والمناطق الحضرية، وبين الذكور والإناث، تنضاف الى عوامل أخرى يفرزها تشخيص الواقع كتشتت السكن في الأرياف وعدم ملاءمة محتويات ولغة التعلم للوسط القروي.

ومن الناحية الإحصائية، فإن كل انقطاع عن الدراسة يمكن اعتباره هدراً مدرسياً، لكونه يمس التلميذ الذي يغادر المدرسة قبل نهاية المرحلة الأخيرة من السلك المتمدرس فيه. إن الاعتبارات المتعلقة بمستوى التكوين المتوصل إليه، مثل احتمال الارتداد إلى الأمية. ترتبط، بمفهوم مراكمة المعارف في حين أن قياس الهدر يسعى إلى تقويم حركية المجموعات المدرسية.

وتبعاً لصرامة الاجراءات القانونية المتعلقة بإجبارية التعليم. فإن الانقطاعات المدرسية داخل الدول المتقدمة ينبغي أن تتخذ دلالة مغايرة لتلك التي نجدها في معظم الدول النامية.

يعتبر التكرار بمثابة هدر لأن التلميذ مجبر على قضاء سنة أخرى في نفس المستوى وإعادة نفس دروس السنة الماضية. وهذا يقلص من عدد المقاعد الدراسية المتوفرة، ويرفع تكلفة التربية. بالإضافة الى كونه يعتبر تأخراً في المسار الدراسي للتلميذ ويرجى مواعيد تكوينه. وتبقى التكرارات

والانقطاعات المدرسية مؤشرات كمية على الهدر المدرسي. أما التحليل الدقيق لهذه الظاهرة فيتمثل في دراسة سلوك التلاميذ بمتابعة المسار الدراسي لكل واحد منهم، وهذه تقنية تحليلية تبدو مكلفة علميا وماديا حتى وإن توفرت الوسائل. أما فيما يتعلق بقياس تطور الأعداد تبعا للفئات العمرية، فهو يفترض تقابلا دقيقا بين السن والمستوى المدرسي، وهو أمر لا يتأتى دائما في بلادنا. ويمكن أن تتم دراسة الأفواج من خلال توزيع الأعداد على المستويات الدراسية في سنة معينة تكون هي سنة أ1 ثم دراسة توزيع المسجلين الجدد والمكررين على المستويات الدراسية في السنة الموالية أ2، وهذه أفضل أداة للقياس وخاصة عندما توجد فوارق هامة بين سن التلميذ ومستواه الدراسي، كما هو الحال عندما يتم التعامل بكثير من الليونة مع سن التمدرس أو عندما يكون تكرار الأقسام شائعا.

إن تقييم المردودية يستدعي بالضرورة استخدام المؤشرات في وصف وتفسير و تحليل عناصر هذه المردودية : كنتاج لسياسية ما، أو عوامل الكلفة وجودة المكتسبات والتفاوتات الجهوية والتجربة المدرسية وتأثيرات عوامل المحيط الاقتصادي والاجتماعي والديموغرافي فيها. ويتم تحليل هذه المردودية انطلاقا من دراسة نسب ومعدلات التمدرس أو مدى استجابة النظام للطلب وذلك من خلال معاينة هرمية التمدرس، ومؤشر السن إمكانية مختلف الفئات العمرية الدخول والاستمرار داخل المسارات الدراسية، ومن خلال أعمار التلاميذ ودرجة تأخرهم المدرسي...الخ.

إن مفهوم الفعالية يلتقي مع اختيارات المنظومة الهادفة إلى التكيف مع الأهداف الاجتماعية والاقتصادية المسطرة، وقدرتها على الاستخدام المناسب للموارد الموضوعة رهن إشارتها. إن كل مقارنة للمردودية ينبغي أن تهتم بنفس الدرجة بالمدخلات (التكلفة، عدد التلاميذ المدرسين) وبالفعالية في المخرجات من خلال تقويم درجة تحقيق الأهداف.

اقتصاديا، يشكل الهدر المدرسي خسارة خالصة لا تعوض، فتسليط الضوء على عوامل المردودية المدرسية في البلدان النامية، يرتبط ارتباطا وثيقا بالاشغال الأولى التي أنجزت في مجال التخطيط التطبيقي على النظام التعليمي كوحدة تتم مقاربتها بشكل شمولي على مستوى بلد معين. إنها التحليلات الماكرو تقنية والتي تهتم بتتبع تطور الأفواج معتمدة في ذلك على الخريطة المدرسية كأداة إدارية والهدف الذي الذي يرجى تحقيقه يتمثل في الرفع من إمكانيات الاستقبال كأفضل طريقة للاستجابة للطلب على التمدرس، مع العمل في نفس الوقت على تحسين نسب التدفق. ويعتبر هذا الجهود المطلوب القيام به إنجازا ضخما واستثنائيا. لقد كانت نسب التمدرس هدفا أوليا بالنسبة للسلطات العمومية، أما فيما يتعلق بالحظوظ الممكنة للتلميذ من أجل إنهاء تعليمه الأساسي، فقد ظلت غير مضبوطة. وعصية على المراقبة.

## الفروق بين الجهات وبين الأوساط الحضرية والقروية

حتى لو اعتقدنا بأن التكرارات والتأخرات المدرسية يمكن تجاوزها والغاؤها بتدابير إدارية أو عن طريق الارتقاءات الآلية، وأن الانقطاعات المدرسية يمكن الحد منها بإقرار فعلي لإلزامية

التعليم، فمن الواضح أن هذه الظواهر هي، في الواقع، مرتبطة بالوضع الماكرو-اجتماعية والظروف الاقتصادية والديمقراطية و بالتوزيع المنصف للوسائل التربوية في بلادنا.

ومن خلال المعطيات العامة يتبين أن السكان في بلادنا لا يستفيدون بطريقة متكافئة من التمدرس ويتجلى ذلك في الفوارق بين الجهات أو بين الوسط الحضري والقروي. هكذا فإننا نلاحظ تراجعاً في نسب التمدرس كلما ازداد البعد عن المدن الرئيسية، والاستثناءات تكون نتيجة لآثار التعمير المحلية المرتبطة بالتطور الاقتصادي. وعموماً، فإن الجهات التي تعرف نشاطاً اقتصادياً مكثفاً كالجبهة الوسطى والوسط الغربي، للمغرب هي التي يمكن أن تلاحظ فيها أعلى نسب التمدرس.

مع أننا نلاحظ في هذه الجهات نفسها اختلافات بين الأوساط الحضرية والأوساط القروية، سواء على مستوى الولوج إلى المدرسة أو على مستوى الاستمرار فيها. وتمتد هذه الاختلافات إلى ما بعد التعليم الابتدائي، كما تتغير مؤشرات الانتقاء في التعليم الثانوي من جهة لأخرى. وفي الواقع، فإن التفاوتات المرتبطة بالأصل الجهوي تزداد قوة كلما ارتفع المستوى الدراسي.

إن الانقطاع المدرسي<sup>(3)</sup> في التعليم الابتدائي يكاد يكون منعدماً في الوسط الحضري، فإلى حدود سنة 1992، كان يمثل نسبة 56% في الوسط القروي، فإلى جانب العامل الاقتصادي الجهوي، يجب أن يضاف إليه السلوك الديمغرافي للجهة المعنية، فنسب الانقطاع المرتفعة تفسر، بالخصوص، المؤسسات الموجودة في المناطق ذات التوسع الديمغرافي المحدود<sup>(4)</sup>.

ورغم الأولوية الذي كان يحظى بها التعليم في الوسط القروي في جميع مخططات التنمية، فإن نسب التمدرس وإلى حدود 1995 بلغت في المتوسط 52%. وتبين الدراسات التي أنجزتها وزارة التربية الوطنية أن ولوج التعليم الابتدائي والتردد عليه لا يعاني من عراقيل خاصة.

إن طلب التربية يعتبر عاملاً يخضع لتغيرات متعددة، ويندرج في المجال الاقتصادي والثقافي للجهة، بل يعتبر هو كذلك متغيراً مرتبطاً بعوامل أخرى، ونلاحظ أنه كلما انتشر التعليم الابتدائي، كلما تأثر التمدرس بالظروف الثقافية القائمة.

يرجع المخططون أسباب التعثرات التي عرفها التمدرس في الفترات بين 1966 و 1973 إلى تحفظ الساكنة القروية وعدم اهتمامها بالمؤسسة المدرسية. وقد أكدت الدراسات التي أنجزتها فيما بعد الخبرة الدولية التي كانت تعمل لفائدة الإدارة المغربية الخصوصيات الوطنية المتعلقة بتشتت السكن، القروي وبنيتها المفككة.

وقد واجهت تطبيقات الخريطة المدرسية إكراهات من الصعب تجاوزها. وهكذا خلال عقد

3- Salmi.J. *crise de l'enseignement et de production sociale au Maroc*, Ed. Maghrébines, casablanca,1985

4- Souali M, «*les disparités du niveau de scolarisation entre régions et entre milieux urbaine et rurale au MAROC*», un actes du colloque «*education et formation prof*»

السبعينات، وقد مكن الجهد المالي المبذول وبناء المنشآت وفق منهجية أكثر عقلانية من تحقيق تقدم في التمدرس بالوسط القروي، لاسيما بالنسبة للفتيات. وقد حثت مرحلة التراجع القوي في مؤشرات التمدرس التي سجلت في الفترة ما بين 1984 و 1990، الادارة بناء على طلب الهيئات الدولية الممولة على الانكباب على تسليط الضوء وبعث أكبر على محددات التمدرس في هذا الوسط. وقد انتهت هذه الدراسات والتوصيات في نهاية التسعينيات بالادارة الوصية الى سن سياسة إرادية لمواجهة الوضعية.

- من بين المحددات التي طرحتها هذه الأبحاث، يمكن تسجيل دور الفوارق الجغرافية والمناخية بين الجهات، سواء كانت معزولة، أو توجد في مناطق جبلية أو مناطق مفتوحة على مختلف وسائل النقل والتواصل.

- ويتعلق الأمر أيضا بالطابع الخاص لتمدرس مكثف حديث العهد أنجز في وقت لم يكن فيها النسيج الاقتصادي مستعدا لمواجهة متطلباته وفي فترة كان فيه تحديث المجال الاقتصادي والاجتماعي في بدايته.

- إن دراسة آثار التباينات ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار كذلك عدم تجانس العوامل المؤثرة كالخصائص الثقافية واللغوية للجهة ومحفزات الولوج الى المدرسة والاستمرار في الدراسة، ومستوى التجهيز الجهوي ودرجة التأطير الاداري العمومي فيه، ومستوى بنيته التحتية الصحية... إلخ.

- وهناك كذلك دور المستوى المعيشي للسكان بهذه المناطق التي يغلب عليها الطابع القروي، حيث تمثل أعباء تدرس الأطفال بالنسبة إليهم نقضا ماديا ينبغي تداركه. وهذا الأمر يعكس مستوى وفرة الموارد على المستوى المحلي. إن تداعيات استغلال الأطفال في الأعمال الزراعية أو الصناعة التقليدية في عدم انتظام تدرس الاطفال وفي النسب المرتفعة للانقطاعات التي تميز السنوات الأولى من التمدرس.

ويبدو أن عامل مستوى العيش يؤثر سلبا بشكل كبير على تدرس الفتيات. وقد كشفت التحقيقات الدورية حول استهلاك الأسر أن تدرس الفتيات يتأثر بمستوى الدخل بحددة أكثر في المناطق القروية بالمقارنة مع الوسط الحضري.

- ويعكس تدرس الأطفال روح الحدائة والانفتاح لدى الاسر ومستواها التعليمي، ويتجلى ذلك في المواقف والتصورات الاجتماعية إزاء المدرسة. وتبرز الاختلافات في تصور أهمية الشهادات المدرسية بين المنطقة الحضرية والأرياف وبإحساس ضئيل للأسر بضرورة تدرس الفتيات. فإذا كان ينظر الى المدرسة في المناطق الحضرية كوسيلة للارتقاء الاجتماعي، فإن أولياء الأمور في المناطق القروية، على العكس من ذلك، لا يأملون في أن يروا أطفالهم المدرسين يشتغلون في الفلاحة. إن هذه العوامل النوعية والمرتبطة بالتفاعل الثقافي بين المدرسة والوسط تأخذ أبعادا هامة بفعل الخصوصيات الجهوية المرتبطة بالهوية الثقافية المحلية : وينظرالى المدرسة كفضاء للمثاقفة أو الانسلاخ عن الهوية الثقافية ناهيك عن العنف الذي يتم الشعور به من

## دقات التربية والتكوين

جراء الخيارات الحداثية إلى جانب صعوبة نشر لغة أجنبية، والتعامل مع ازدواجية اللغة العربية بين الدارجة والفصحى وما ينجم عن ذلك من عوائق تحول دون جعلها أداة ملائمة للتعليمات والمكانة و المكانة الملتبسة والغامضة المخصصة للهجات المحلية، الخ.

- إن خصائص النظام التعليمي لا يسمح بالتكيف مع التنوع في البيئات : فصلاية النظام ومظهره المتراص والأحادي المبادئ وانتقائيته المفرطة الى جانب عدم ملائمة البرامج، كلها عوامل تساهم في نفور تلاميذ بعض الجهات، كما أن ابتعاد البرامج عن الحقائق المحلية و اختلافات التوجيه المدرسي بسبب غياب تشخيص عقلائي لمهارات التلاميذ كلها عوامل تزيد من حدة تأثيرات المظاهر الأخرى للتباينات الجهوية المشار إليها سابقا.

تبرز المحددات المختلفة التي تم تحليلها أن الاختيارات الذاتية لأولياء الأمور ولأطفالهم تعكس إلى حد كبير الشروط الموضوعية للظروف الاجتماعية والاقتصادية المحلية و وكذا الظروف التي توفرها المنظومة التربوية. وبعبارة أخرى، فإن الأمر لم يعد يتعلق بحواجز قاطعة بقدر ما يتعلق الأمر بخصوصيات بعض أنماط العيش الجهوية أو المحلية، إن الأمر يتعلق باعتبار له طابع عام يطرح إشكالية اندماج نظام التعليم داخل الوسط، وتثبيته وامكانية استجابته لأهداف تكوين ملائم ولانتظارات المستفيدين.

تحليل المردودية المدرسية باستمرار إلى دور المحددات ذات الطابع المجتمعي والمؤسسي، إذ غالبا ما يمكن تفسير المسار المدرسي للتلميذ بطبيعة النظام المدرسي ذاته وبالعوامل النفسية أو الاجتماعية المؤثرة على المستوى الفردي و الأسري.

تجمع معظم النظريات في مجال التخطيط حول الفكرة التي تقضي بأن توافر الموارد التربوية من بين العوامل الأساسية التي تفسر جزئيا إمكانيات الولوج إلى التربية، وتعكس الاختلافات بين البلدان وبين الجهات في هذا المجال. إن الولوج إلى المعرفة، وإلى التمدن و إلى النجاح المدرسي يتحدد بحجم الوسائل التي توفر للتعليم. فالولوج إلى المعرفة هو أمر مشروط أيضا بمجموعة معقدة من المؤسسات الاجتماعية، والتي ترتبط هي الأخرى بنمط توزيع الفائص الاقتصادي في البلاد.