

المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⴷⴰⵢⵜ ⵏ ⵍⵎⵎⵓⵔ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⵎⵓⵔⵔⵉⵔ ⵏ ⵉⵎⵓⵔⵓⵏ ⵏ ⵉⵔⵎⵓⵔⵓⵏ ⵏ ⵉⵔⵎⵓⵔⵓⵏ
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

دراسة مقارنة للمدارس الجماعية والمدارس الفرعية

البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات
لتلامذة السنة السادسة ابتدائي
والسنة الثالثة ثانوي إعدادي PNEA 2019



تقرير موضوعاتي



دراسة مقارنة للمدارس الجماعية والمدارس الفرعية

البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات

لتلامذة السنة السادسة ابتدائي والسنة الثالثة

ثانوي إعدادي PNEA 2019



المحتويات

3	■ مقدمة
5	■ المنهجية
6	■ الفصل الأول. من المدرسة الفرعية إلى المدرسة الجماعية
6	1. مساهمة المدارس الفرعية في تعميم التعليم الابتدائي في الوسط القروي
10	2. حدود واختلالات المدارس الفرعية
11	3. نحو مدرسة جماعية مندمجة في محيطها
13	■ الفصل الثاني. مقارنة المحيط الاجتماعي-الاقتصادي للمدارس الجماعية مع محيط المدارس الفرعية
13	1. البنية التحتية الأساسية والموارد المادية والبيداغوجية
14	2. الدعم الاجتماعي للتلاميذ
16	3. تخصيص الموارد البيداغوجية والإدارية
16	4. الشروط التي يمارس فيها الأساتذة مهنتهم
21	5. مواصفات الأساتذة
25	6. مواصفات مدراء المؤسسات التعليمية
26	7. المناخ المدرسي
27	8. الممارسات البيداغوجية
30	9. المشاكل المدرسية والاجتماعية
33	■ الفصل الثالث. مقارنة بين المردودية الدراسية للمدارس الجماعية ومردودية المدارس الفرعية
33	1. مكتسبات التلاميذ اللغوية
35	2. مكتسبات التلاميذ في الرياضيات والعلوم
	■ الفصل الرابع. ما هي الدروس التي يمكن استخلاصها من تجربة المدارس الجماعية؟
38	■ وأية آفاق لتطورها؟
39	1. المشاكل المرتبطة بحكامة المدارس الجماعية
39	2. الموقع لا يرضي جميع السكان المستهدفين
40	3. بطء الموافقة على الشراكات يحد من تطور المدارس الجماعية
40	4. النقص الكمي والكيفي في موظفي الخدمات الملحقة
40	5. الفرق بين نموذج المدارس الجماعية وواقعها
42	6. آفاق تطوير المدارس الجماعية
44	■ خاتمة



على «توسيع نطاق تجربة المدارس الجماعية، ولا سيما في الوسط القروي، والعمل على تطويرها، ودعمها، والرفع من أدائها في إطار اتفاقيات الشراكة بين الدولة والجماعات الترابية، والمؤسسات العمومية، وجمعيات المجتمع المدني، والقطاع الخاص»⁽³⁾. وهكذا، ركزت النصوص التي توطر الإصلاح على هذا النموذج بغية الارتقاء بالتربية في الوسط القروي.

وفي إطار تطبيق الإصلاح، يحدد الإطار المرجعي للمدارس الجماعية الذي وضعته وزارة التربية الوطنية سنة 2017 مراحل تطوير هذه المدارس، والخدمات التي يتعين عليها تقديمها للتلامذة. وقد عهد للمرحلة الأولى بتوفير وسائل النقل، ومطاعم مدرسية دون داخلية. ويوضح النص جيداً أن الهدف هو التوفر على مدارس تقدم الخدمات الاجتماعية والبيداغوجية الرئيسية قصد التخلّص التدريجي من المدارس الفرعية⁽⁴⁾. وهكذا، فإن مبدأ «المدرسة الجماعية» يقوم على تجميع التلامذة الذين ينتمون إلى نفس الجماعة الترابية داخل مدرسة واحدة تتوفر على بنية تحتية أساسية (الكهرباء، ومياه الشرب، والصرف الصحي، والطريق، وما إلى ذلك)، وتوفير الدعم الاجتماعي اللازم لهم (داخلية، ومطاعم مدرسية، ونقل مدرسي، وبرنامج تيسير، والسكن الوظيفي للأساتذة والموظفين الإداريين)⁽⁵⁾. وبالرجوع إلى مواصفات هذا النموذج، يمكن أن نتساءل الآن حول مدى النجاح في تحقيقه، وحول الإكراهات التي تحد من إسهامه في تعميم تربية جيدة على جميع الأطفال، في وقت يجري فيه تنفيذ الإصلاح الذي دعت إليه الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، والذي ينظمه القانون الإطار 51-17.

أنجز هذا التقييم بالرجوع إلى توصية الرؤية الاستراتيجية الخاصة «بالعمل على تقييم تجربة المدارس الجماعية من أجل تطويرها والارتقاء بأدائها». وهو يهدف إلى تقدير

كان تعميم التعليم الأساسي، منذ استقلال البلاد، هدفاً ينبغي تحقيقه. وكانت التجمعات الحضرية والبلديات ذات السكن المجمع هي أول من استفادت من المدارس المستقلة التي انتشرت في الأوساط الحضرية والقروية. ولتغطية القرى والبلديات والمداشير القروية النائية ذات الكثافة السكانية الضعيفة، اعتمد قطاع التربية الوطنية سياسة تجسد تعميم التعليم، واختار تنظيمًا حسب القطاعات المدرسية بحيث يتألف كل واحد منها من مدرسة أم (المدرسة المركزية) وعدة مدارس فرعية تابعة لها، تقع في الدواوير المجاورة، وتتوفر على عدد قليل من الأقسام الدراسية. وكان الهدف من ذلك هو توفير عرض تربوي يستفيد منه القطاع برمته. وقد مكنت هذه السياسة من تقريب المدرسة من سكان المناطق الأكثر عزلة، وتعميم التعليم الابتدائي تعميماً فعلياً.

غير أن تطور النظام التعليمي ومقتضيات تنفيذ الميثاق الوطني للتربية والتكوين خلال العشرية الأولى من الألفية الثانية، سرعان ما شكك في جودة المدارس الفرعية وفي فعاليتها ونجاعتها. وقد اعتبر هذا الأمر علامة على قصور في التربية خلال عشرية الميثاق. ولتحسين العرض المدرسي، نص البرنامج الاستعجالي المعتمد في عام 2009 على التخلي تدريجياً عن نموذج المدارس الفرعية واستبداله بنموذج جديد، هو نموذج المدارس الجماعية. ولا تزال فكرة المدارس الجماعية باعتبارها نموذجاً لمعالجة القصور الحاصل في جودة التربية وتطورها في المناطق القروية قائمة في ظل الإصلاح الحالي.

وبالفعل، تدعو الرؤية الاستراتيجية إلى «تخصيص التمدرس بالوسط القروي (والمناطق ذات الخصائص) بتمييز إيجابي»⁽¹⁾؛ كما توصي بـ «العمل على تقييم تجربة المدارس الجماعية من أجل تطويرها والارتقاء بأدائها»، و«تحقيق المساواة بين الجنسين»⁽²⁾. وينص القانون الإطار، بدوره،

1. الرؤية الاستراتيجية، الرافعة 3

2. الرؤية الاستراتيجية، الرافعة 15

3. بموجب القانون الإطار 51-17، الفصل 4 البند 20

4. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي، الإطار المرجعي الخاص بالمدارس الابتدائية الجماعية، مذكرة موجهة لمديري الأكاديميات بتاريخ 25 يوليوز 2017

5. نفس المذكرة.

أداء المدارس الجماعية في علاقته بمستوى تحصيل التلامذة، والوقوف على خصوصياتها. وقد أدمج تصور البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 في مخططه المنهجي التركيز على المدارس الجماعية، وتقديم صورة واضحة عنها. وهكذا مكنت خطة أخذ عينة هذه الدراسة (أي دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019) من إنجاز تقييم مقارنة بين المدارس الجماعية والمدارس الفرعية.

الأمثل والعقلاني للموارد البيداغوجية والمالية المتاحة.

أما الجزء الثاني فيحلل البيانات استناداً إلى نتائج دراسة PNEA 2019، وخاصة منها البيانات المتعلقة بأجوبة التلامذة والأساتذة ومديري المدارس عن أسئلة الاستمارة التي تتناول السياق. وهو يقدم تحليلاً وصفاً للموارد المادية والبيداغوجية والتكنولوجية لكل من المدارس الجماعية والمدارس الفرعية. ويصف هذا القسم، أيضاً، المواصفات الاجتماعية والاقتصادية للفاعلين في هذه المدارس (التلامذة، والأساتذة، والمديرون)، والممارسات التربوية والتدبيرية، فضلاً عن المناخ المدرسي والمشاكل المدرسية والاجتماعية. ويتضمن هذا الجزء، زيادة على ذلك، مقارنة بين العرض المدرسي في كل من المدارس الجماعية والمدارس الفرعية.

يحلل الجزء الثالث مستويات الكفايات المنجزة باستخدام نموذج الإجابة عن البنود (TRI) لاستخلاص الدروس المناسبة من التحليل. ويسلط التحليل الوصفي للمكتسبات الضوء على كفايات التلامذة في المدارس الجماعية في اللغتين العربية والفرنسية، والرياضيات، والنشاط العلمي. وفي إطار تحليل مكتسبات التلامذة، تمت المقارنة بين مردودية المدارس الجماعية ومردودية المدارس الفرعية.

ويحدد الجزء الرابع الدروس المستخلصة من تحليل البيانات المتعلقة بالمدارس الجماعية، والتي تمكن من الوقوف على مكتسبات تطبيق هذا النموذج ونواقصه، والإحاطة بالإكراهات التي يواجهها، وجرد التحديات التي يتعين عليه رفعها، وتحديد آفاق تطوره من أجل ضمان تربية جيدة للتلامذة، والمساهمة، من خلال ذلك، في إنصاف الوسط القروي، وتمكين المدارس من ترسيخ أقدامها في الوسط القروي.

في اختيار العينة، خصصت الدراسة الأولى التي قام بها البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات، (PNEA_2019) عينة لطبقة صريحة من المدارس الجماعية، فضلاً عن عينة فرعية ممثلة لتلامذة السنة السادسة ابتدائي المتمدرسين في تلك المدارس، والبالغ عددهم 1 447 تلميذا وتلميذة موزعين على 49 مدرسة.

وبالإضافة إلى ذلك، أُدمجت 68 مدرسة فرعية تضم 1469 تلميذاً وتلميذة في العينة الوطنية التي تم الحصول عليها اعتماداً على تصميم عينات متعددة الدرجات (مدارس، وأقسام، وتلامذة)؛ مرتبة بشكل صريح حسب الجهة، وبشكل ضمني حسب الوسط. وتم اختيار المدارس بواسطة سحب يتناسب مع حجمها، كما تم اختيار قسم واحد في كل مدرسة بواسطة سحب عشوائي بسيط. ويشكل جميع تلامذة القسم الذي تم انتقاؤه جزءاً من العينة موضوع التقييم⁽¹⁾. ولذلك يمكن اعتبار عينة المدارس الفرعية دالة بما فيه الكفاية لتوفير عناصر المقارنة مع المدارس الجماعية.

يهدف هذا التقرير الموضوعاتي الذي يركز على المدارس الجماعية، ويكمل التقرير التحليلي، إلى استخدام البيانات المستقاة من الدراسة PNEA 2019 لتقييم هذا النموذج الجديد للوحدات المدرسية من خلال مقارنته بالمدارس الفرعية.

تتناول الأسئلة التي يجيب عنها هذا التقرير التقييمي أساساً الخصائص التي تتميز بها المدارس الجماعية عن المدارس الفرعية من حيث البنية التحتية، والمناخ المدرسي، وتحصيل التلامذة. ويساعد هذا التقييم، أيضاً، على التعرف على التحديات التي تواجهها هذه المدارس، والدور الذي يمكن أن تقوم به في تحسين جودة التعليم في الوسط القروي.

يتكون هذا التقرير من أربعة أجزاء:

يعالج الجزء الأول تطور المدارس الفرعية، ومساهمتها في تعميم التمدرس في العالم القروي، وبالتالي، في التنمية المحلية. ويحدد، أيضاً، الإكراهات المتصلة بجودة التعليم، والإنصاف، وتكافؤ الفرص التعليمية؛ فضلاً عن الاستخدام

1. انظر التقرير المنهجي لـ PNEA

الفصل الأول.

من المدرسة الفرعية إلى المدرسة الجماعية

في عام 1975، لم يكن يأوي سوى ثلث تلامذة التعليم الابتدائي (34%). ويتعارض هذا المعطى مع البنية السكانية التي كانت تتكون في ذلك الوقت من 62% من السكان القرويين، مقابل 38% فقط من سكان المدن.

“ أسهمت المدارس الفرعية إسهاما كبيرا في تعميم التعليم في الوسط القروي.

ومن أجل تغطية أكثر توازنا لجميع أنحاء التراب الوطني بالوحدات المدرسية، أنشئت مكاتب إقليمية للخريطة المدرسية سنة 1975، وأسندت إليها، في جملة أمور أخرى، مهمة إنجاز دراسات خرائطية وديمغرافية، وخاصة في الأوساط القروية التي تعاني من خصائص في التمدرس. وقد مكنت تلك الدراسات مخططي التربية من تحديد أسر الأطفال القرويين البالغين سن التمدرس، والقيام، تبعا لذلك، باختيار عقلاني لمواقع بناء الوحدات المدرسية في الوسط القروي.

وهكذا، فإن الخريطة المدرسية تُبرمج إنشاء وحدات مدرسية كاملة البنية في كل التجمعات السكانية التي تأوي 300 ساكنا فأكثر؛ وتزود الدواوير والمداشير التي يقل عدد سكانها عن هذه العتبة بأقسام فرعية تابعة لمدرسة مركزية.

وهكذا، توسع عدد الوحدات المدرسية الجديدة في الوسط القروي، وتضاعف، نتيجة ذلك، عدد الأقسام الدراسية في هذا الوسط خمس مرات تقريبا، إذ انتقل من 11 013 قسم في عام 1975/1976 إلى 55 143 قسم في سنة 2018/2019.

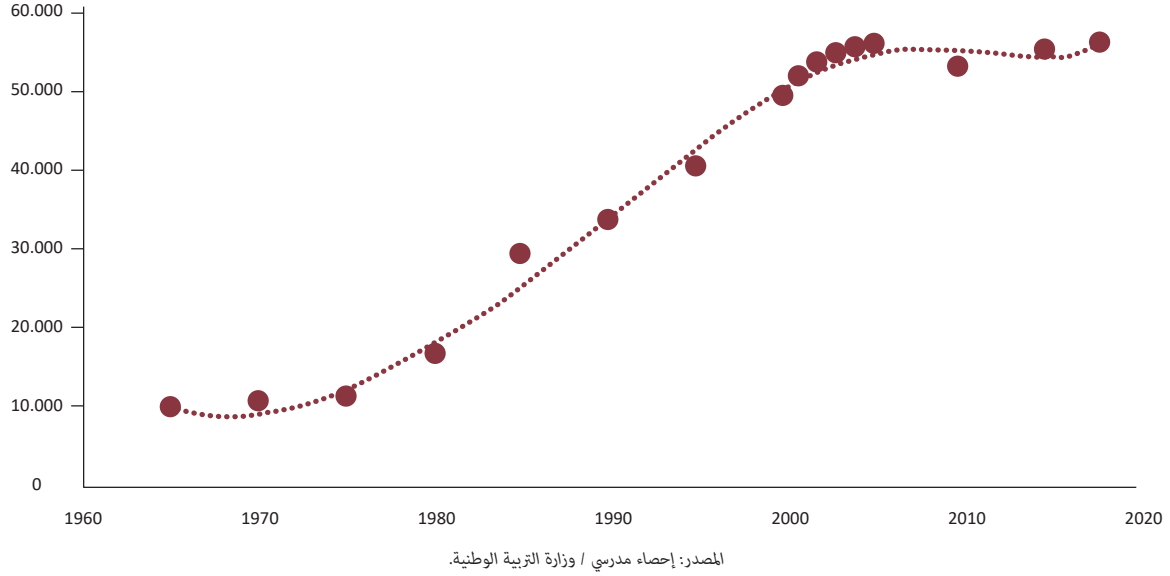
في مواجهة ضغط التطور الديمغرافي المتسارع، كان مخططو التربية مهتمين دائما بمقاربة الطلب الاجتماعي على التربية في مجال الحصول على التعليم وتعميمه. وقد أدت هذا المقاربة إلى سياسة ساعدت تدريجيا على تلبية هذا الطلب في جميع الأقاليم، استنادا أساسا إلى بيانات الديمغرافية المدرسية، ولا سيما عدد الأطفال البالغين سن التمدرس، ومعدلات التدفق المتصلة بالنجاح، والتكرار، والتسرب المدرسي.

وقد أثرت الإكراهات التي تواجه بعض المناطق الترابية على هذه الإرادة السياسية لمساعدة الساكنة على ولوج التربية. ففي المناطق القروية، التي تتميز بتشتت السكن، والظروف المعيشية الهشة، فضلا عن غياب البنيات التحتية الأساسية (مياه الشرب، والكهرباء، ومحدودية العرض المدرسي)، اختار مخططو التربية في مرحلة أولى، وفي المناطق القروية التي يوجد فيها عدد محدود من التلامذة، بناء وحدات مدرسية تضم قسما دراسيا واحدا إلى ثلاثة أقسام؛ ويقدم فيها تعليم متعدد المستويات. وتقع هذه الوحدات المدرسية المعزولة والمعروفة باسم «المدارس الفرعية» في الدواوير المجاورة لمدرسة أم، تسمى المدرسة المركزية. وتتبع تلك المدارس الفرعية للمدرسة المركزية من الناحية الإدارية. وهذا ما يشار إليه باسم القطاع المدرسي.

1. مساهمة المدارس الفرعية في تعميم التعليم الابتدائي في الوسط القروي

مكنت المدارس الفرعية تدريجياً عدداً كبيراً من الأطفال القرويين من الاستفادة من التعليم الابتدائي عن قرب. وتظهر المعطيات تطورا تدريجيا. وعلى الرغم من أن عدد الملتحقين بالمدارس الابتدائية قد تضاعف خمس مرات تقريبا، وانتقل من 318 995 في عام 1956 إلى 1 547 647 في عام 1975، فإن سكان الحواضر هم الذين استفادوا بشكل أكبر خلال هذه الفترة من توسع التعليم، وذلك على حساب الأطفال القرويين. وبالفعل، فإن الوسط القروي الذي بلغ فيه عدد التلامذة 501 919 تلميذاً وتلميذة

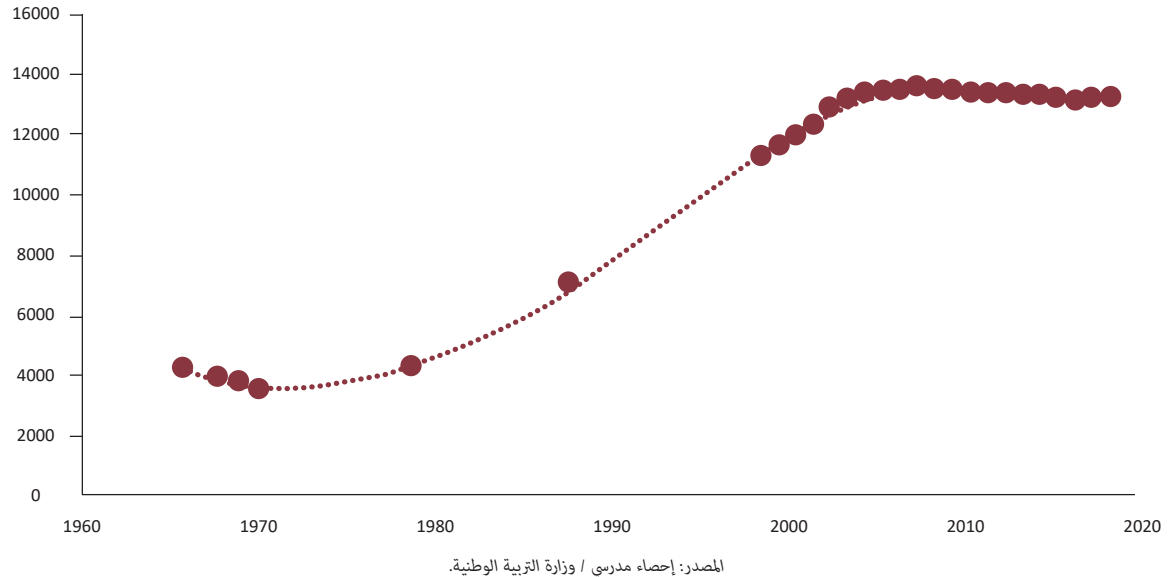
رسم بياني 1. تطور الأقسام الدراسية في الوسط القروي



ذلك بدخول البرنامج الاستعجالي حيز التنفيذ الذي دعا، ضمن أمور أخرى، إلى الإغلاق التدريجي للمدارس الفرعية، وتعويضها بمدارس جماعية داخل الجماعات القروية يتم تجهيزها بالبنية التحتية الأساسية الضرورية (الكهرباء، ومياه الشرب، والطريق، والمستوصف، سوق، إلخ.) مع تمتعها بتدبير تشاركي، ودعم اجتماعي ملائم (السكن، والمطاعم المدرسية، والنقل المدرسي، وسكنيات وظيفية للأساتذة).

والواقع أن إنشاء المدارس الفرعية في الدواوير النائية بشكل متزايد هو الذي أسهم في تطوير العرض المدرسي في المناطق القروية. ذلك أن عدد المدارس الفرعية قد تضاعف ثلاث مرات، وانتقل من أقل من 4 000 مدرسة فرعية في سنة 1976/1975 إلى 13 401 مدرسة فرعية سنة 2010/2009. وبعد هذه الفترة، بقي عدد تلك المدارس مستقراً عملياً، بل ويشهد تراجعاً طفيفاً من سنة إلى أخرى. ويمكن تفسير

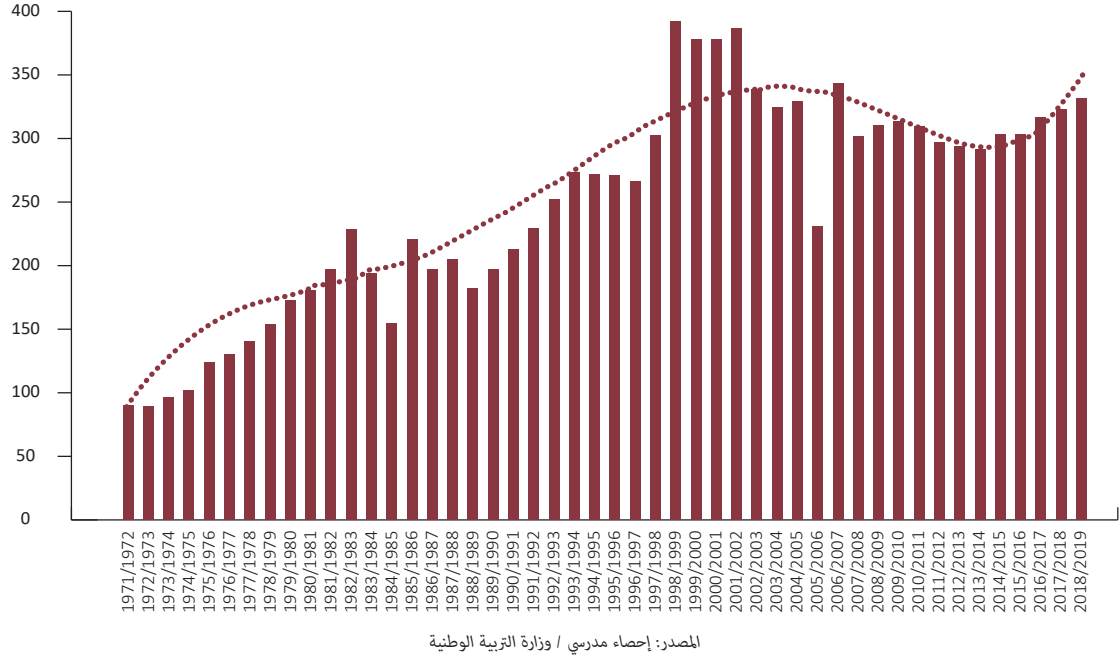
رسم بياني 2. تطور المدارس الفرعية في الوسط القروي



لزمها من «أقسام فرعية»، إسهاماً كبيراً في تعميم التعليم الابتدائي على جميع الأطفال المغاربة.

وقد أسهم تطوير العرض المدرسي في الوسط القروي، ولا سيما من خلال توسيع شبكة القطاعات المدرسية، وما

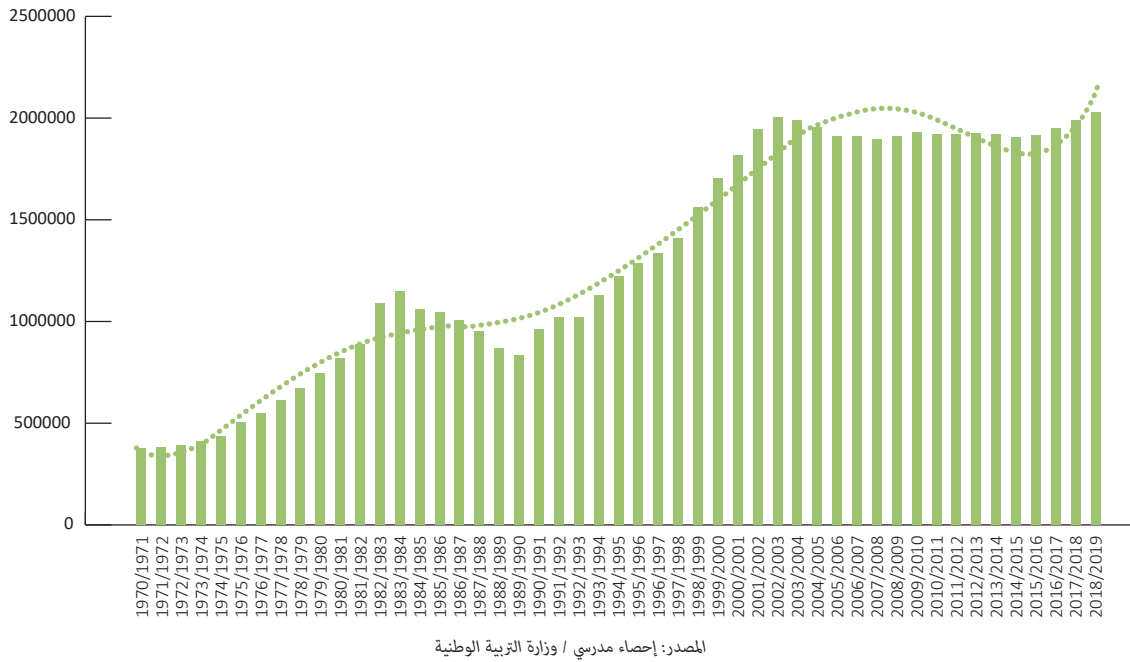
رسم بياني 3. تطور المسجلين الجدد القرويين في السنة الأولى ابتدائي



مع توسيع إمكانية الالتحاق بالمدارس الابتدائية عام 1998/1997 لتشمل الأطفال الذين تبلغ أعمارهم 6 سنوات، زاد عدد الأطفال القرويين الجدد المسجلين في السنة الأولى من التعليم الابتدائي (التي تضم من الآن فصاعداً فوجين عمريين (أي فوج 6 سنوات وفوج 7 سنوات) ليصل إلى 338 937 تلميذاً وتلميذة في عام 2003/2002. وبعد هذه الفترة، أخذ عدد المسجلين الجدد في السنة الأولى يستقر، بل وينخفض. ويرجع ذلك إلى تأثير الفوج (المسجلون الجدد الذين تصل أعمارهم 6 سنوات ولا تزيد عن 7 سنوات)، وإلى زيادة عدد الأطفال الذين التحقوا بالمدرسة.

زاد عدد المسجلين الجدد في الوسط القروي في السنة الأولى من التعليم الابتدائي بأكثر من الضعف، وانتقل من 90 295 سنة 1972/1971 إلى 228 467 عام 1983/1982. لكن، مع اعتماد مخطط التقويم الهيكلي سنة 1983، انخفض عدد أولئك التلامذة إلى 154 296 تلميذاً وتلميذة سنة 1985/1984، وهو ما يعني انخفاض عدد القرويين المسجلين في السنة الأولى من التعليم الابتدائي بالثلث تقريباً بالمقارنة مع ما كان عليه الأمر قبل ذلك بعامين. وعلى الرغم من أن عدد المسجلين الجدد القرويين في السنة الأولى ابتدائي قد استأنف مساره التصاعدي بعد ذلك، فإنه كان يجب انتظار سنة 1992/1991 ليصل إلى ما كان عليه عام 1983/1982.

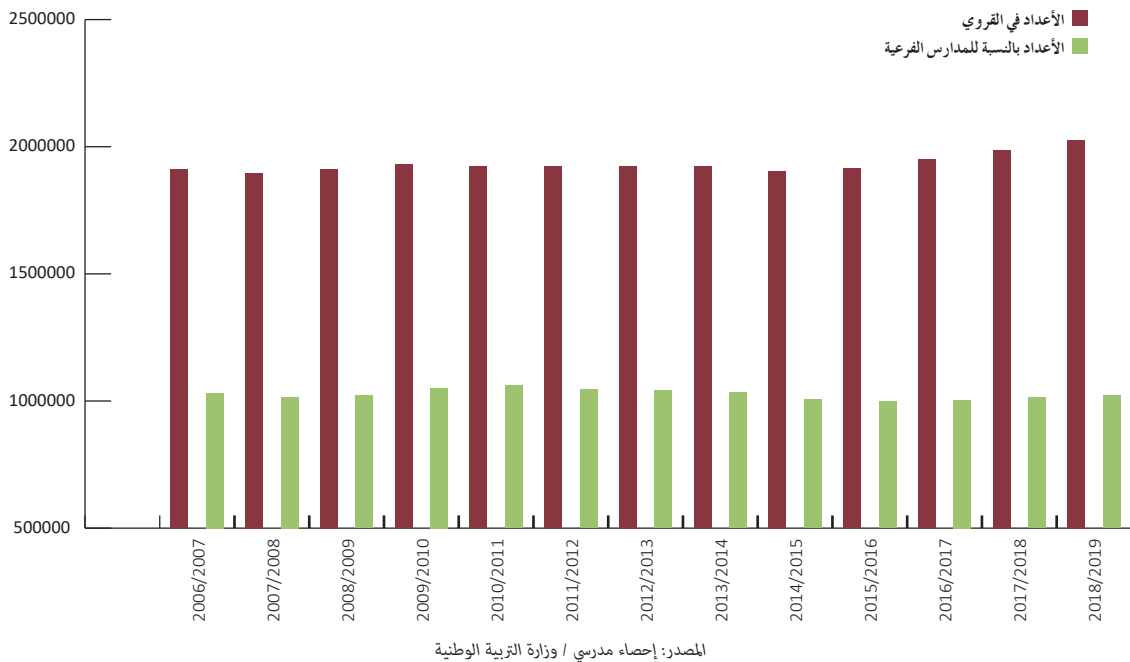
رسم بياني 4. تطور أعداد التعليم الابتدائي في الوسط القروي



عموما، آتبع تطور الالتحاق بالمدارس الابتدائية في الوسط القروي نفس المنحنى الذي تبعه تطور المدارس الفرعية. وهكذا، عرفت تلك الأعداد نموا مضطربا، وانتقلت من 378 000 سنة 1971/1970 إلى 1 149 000 سنة 1984/1983؛ ثم انخفضت بعد ذلك حتى بلغت 834 086 تلميذاً وتلميذة سنة 1990/1989، أي بنقصان قدره ربع عدد التلامذة المحصين قبل خمس سنوات.

وخلال التسعينات من القرن الماضي، استأنف عدد التلامذة القرويين في الابتدائي مساره التصاعدي، وبلغ 2002607 سنة 2003/2002. وبعد ذلك، ظلت تقلبات تلك الأعداد غير دالة نظرا لاستقرار بنية الأعمار في التعليم الابتدائي، والتي تخص أساسا الفئة العمرية 6-11 سنة، بدلا من 6-12 سنة في السابق (أي بفوج أقل).

رسم بياني 5. تطور أعداد المدارس الفرعية



دواويرهم ومنازلهم للالتحاق بالمدرسة.

• مواد البناء المضرّة بالصحة

لأسباب اقتصادية وإكراهات وأجال الإنجاز، كثيراً ما يتم اللجوء لبناء المدارس الفرعية إلى البناء الجاهز الذي لا يفي بمعايير السلامة. ويشكل هذا البناء والأسبستوس الرخيص والقابل للتركيب بسهولة، خطراً مؤكداً على صحة التلامذة والأساتذة عندما تتحلل ألياف مواد، وتنتشر في الهواء المحيط. ويمكن أن يحدث ذلك عندما تتدهور مادة من المواد (بسبب التآكل أو تسرب المياه ...)، ولكن، بشكل خاص، أثناء أعمال الصيانة أو الإصلاح أو البناء أو الهدم التي يمكن أن تولد تركيزات مهمة للألياف في الهواء.

وعلى الرغم من أن وزارة التربية الوطنية قد توقفت عن اللجوء إلى البنايات الجاهزة منذ عام 1997 لتجنب الأخطار المذكورة، فإن الأسبستوس لا يزال موجوداً في المدارس الفرعية القديمة، وما يزال احتمال الخطر قائماً في تلك البنايات المتقدمة والمتريدة.

• سكن وظيفي غير كاف

وفي غياب السكن الوظيفي أو مساكن للإيجار، يجد الأساتذة العاملون في بعض المدارس الفرعية صعوبة في التنقل بين المدرسة ومقرات سكنهم. ويستخدم بعض هؤلاء الأساتذة الأقسام الدراسية للإقامة، وإعداد وجبات الطعام. ولم يبدأ إدماج السكن الوظيفي لفائدة الأساتذة في المدارس الفرعية تدريجياً إلا في أواخر الثمانينات من القرن الماضي، بمعدل سكن في مدرسة واحدة من كل أربع مدارس فرعية.

صحيح أن توافر السكن الوظيفي لا يضمن لوحده الفعالية المهنية للأساتذة العاملين في المدارس الفرعية، ولكنه يمكن، على الأقل، من الحد مما يؤثر سلباً في صورة الأستاذ على المستويات المعنوية والاجتماعية والتربوية، وفي أدائه ومردوديته.

• ضعف الإشراف التربوي والإداري عن قرب

على الرغم من أن الخريطة المدرسية قد قلصت حجم القطاعات المدرسية تدريجياً لينتقل من اثني عشر مدرسة فرعية في السابق إلى ثلاثة مدارس فرعية فقط لكل مدرسة أم (المدرسة المركزية) في الوقت الحاضر، فإن مشكلة الإشراف التربوي والإداري على تلك المدارس لا تزال قائمة.

والواقع أن التلامذة الذين يدرسون في المدارس الفرعية يمثلون أكثر من نصف التلامذة في الوسط القروي. لكن نسبتهم عرفت انخفاضاً مضطرباً خلال هذا العقد، وانتقلت من 55% في سنة 2010/2011 إلى 50% في عام 2018/2019. ويعود ذلك، ضمن أمور أخرى، إلى السياسة المعتمدة منذ سنة 2009، والتي تمثلت في الاستعاضة التدريجية عن المدارس الفرعية بالمدارس الجماعية.

2. حدود واختلالات المدارس الفرعية

تعايى المدارس الفرعية من اختلالات هيكلية تتصل أساساً بالظروف الاجتماعية والاقتصادية غير المواتية لمعظم البلدات القروية.

من بين الاختلالات التي تعاني منها المدارس الفرعية، لا بد من الإشارة إلى ما يلي:

• مواقع غير ملائمة

بسبب الإكراهات المتعلقة بتوافر الأراضي، وتضارب مصالح الدواوير المستفيدة، أو بسبب الإكراهات التقنية بكل بساطة، اضطر قطاع التربية الوطنية إلى إنشاء بعض المدارس الفرعية بعيداً عن دواوير السكان، وفي أماكن غالباً ما تكون غير مواتية: على ضفاف الأنهار، أو بمحاذاة المقابر، أو في أماكن يصعب الوصول إليها، إلخ. وإذا كانت تلك الوحدات المدرسية تبعد أحياناً بنفس المسافة تقريباً من مختلف الدواوير المستفيدة، فإن الأماكن المهجورة والمعزولة اجتماعياً التي تقع فيها تشكل تهديدات لأمن وسلامة التلامذة والأساتذة على السواء، وتعرضهم بشكل خاص للسرقة، والاعتداءات، والاعتصاب، والكلاب المسعورة، ولدغات الثعابين والعقارب والحشرات السامة، فضلاً عن المشاكل الناجمة عن سوء الأحوال الجوية، كالأمطار الغزيرة، والفيضانات، والثلوج وموجات الحرارة المفردة.

تم بناء مدارس فرعية أخرى على طول بعض الطرق الكبيرة، بعيداً عن السكان المستهدفين. تم ذلك تسهيلاً لعملية بنائها فقط. ولقد كانت مواد البناء المستخدمة، (وهي في هذه الحالة المواد الجاهزة Le préfabriqué) التي يتطلب نقلها وجود طرق أو مسالك معبدة وصالحة لعبور الآلات والشاحنات هي التي أملت تلك الخيارات. وعلى الرغم من الامتياز الذي يشكله بناء مدارس فرعية بالقرب من الطرق الكبيرة، فإن الخطر يبقى دائماً موجوداً بالنسبة للأطفال الذين يضطرون إلى الابتعاد نسبياً عن

أساتذة متمرسين. وهكذا، فعلى الرغم من أن الدراسات التجريبية لا تتفق على تأثير الأقسام متعددة المستويات على مكتسبات التلامذة، فإن الأساتذة الذين يمارسون في المدارس الفرعية ليسوا كلهم مهئين بما فيه الكفاية لتدبير تلك الأقسام، وهو الأمر الذي يتطلب تكويناً تربوياً خاصاً.

• انتقال ديموغرافي غير موات

نتيجة للهجرة القروية، وتزايد انخفاض معدلات المواليد، انخفض عدد التلامذة في المدارس القروية الصغيرة بشكل كبير جداً؛ مما يهدد بقاء تلك المدارس. وفي الواقع، إن المدارس الصغيرة ذات أعداد صغيرة من التلامذة لا تسمح بتخصيص الموارد البشرية والديداكتيكية والتكنولوجية بشكل عقلائي وعلى نحو أمثل. ونتيجة لذلك، يقوم قطاع التربية الوطنية، من سنة إلى أخرى، بإغلاق المدارس الفرعية التي لم تعد قابلة للاستمرار. وغالباً ما تبدأ عملية الإغلاق هذه حتى قبل ظهور برنامج بناء المدارس الجماعية.

3. نحو مدرسة جماعية مدمجة في محيطها

يشير مفهوم المدرسة الجماعية إلى مجمع تربوي يتوفر على كل الوسائل اللازمة لخلق بيئة مواتية للتعليمات. وعلى عكس معظم المدارس الفرعية الموجودة في المناطق القروية المحرومة، توجد المدارس الجماعية في بلدات وأماكن تتوفر على الحد الأدنى من البنيات الأساسية (الكهرباء، ومياه الشرب، ومستوصف، وطريق معبدة للسيارات، إلخ).

وعلى النقيض من معظم المدارس الفرعية، تتوفر المدارس الجماعية مبدئياً على سكينيات وظيفية لمدير المدرسة والأساتذة، وعلى مطعم مدرسي أو نقل مدرسي، وأحياناً على داخلية.

نظراً لحجمها وطريقة عملها، وما تتوفر عليه من موارد، يفترض في المدرسة الجماعية أن تكون أكثر ملاءمة لمتطلبات تطوير تعليم جيد في الوسط القروي.

على الرغم من أن مفهوم المدرسة الجماعية قد سبق اعتماده بالفعل من قبل العديد من البلدان المتقدمة (مثل كندا وهولندا...) وبعض بلدان العالم النامي (كالنيجر والسنغال...)، فإن المغرب لم يبدأ في اعتماد هذا المفهوم فعلياً إلا في عام 2009 مع ظهور المخطط الاستعجالي. ومما

وبالفعل، فنظراً لبعد تلك المدارس وصعوبات الوصول إليها، ولعدم وجود طرق معبدة للسيارات أحياناً، فإن زيارات المفتشين للأساتذة الذين يمارسون في بعض المدارس الفرعية المعزولة تبقى نادرة. ولأن مهمة المفتش التربوي لا تقتصر على مراقبة الامتثال للمناهج الدراسية، وإنما تشمل أيضاً تقديم المشورة والدعم التربوي للأساتذة، ولا سيما لأولئك الذين تم تعيينهم حديثاً في المدارس الفرعية، فإن ذلك يؤدي إلى عدم تأطيرهم. لهذا يبقى ما يجري في الأقسام الدراسية في المدارس الفرعية خارج علم المفتش التربوي، وخارجاً عن كل رقابة بيداغوجية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن مدير القطاع المدرسي لا يزور أساتذة المدارس الفرعية التابعين له إدارياً إلا نادراً، وأحياناً أبداً.

وفي الواقع، فإن من شأن ضعف الإشراف التربوي و/أو الإداري هذا، أن يولد لدى بعض الأساتذة مواقف وسلوكات مخالفة للمعايير التربوية والديداكتيكية المعمول بها. وهو ما يحد من أدائهم ومردوديتهم وتطورهم في المهنة. وهكذا يروي تلامذة في المدارس الفرعية، أن بعض الأساتذة الذين يعانون من الإحباط كثيراً ما يتغيبون عن الأقسام، ويمددون عطلة نهاية الأسبوع والعطل المدرسية، ويختصرون الدروس، بحيث يصلون إلى المدرسة متأخرين من الصباح، ويغادرونها بعد الظهر في وقت مبكر، تاركين التلامذة بمفردهم أثناء استراحات مطولة، إلخ.

• مدارس فرعية ذات بنية بيداغوجية ومادية غير كافية

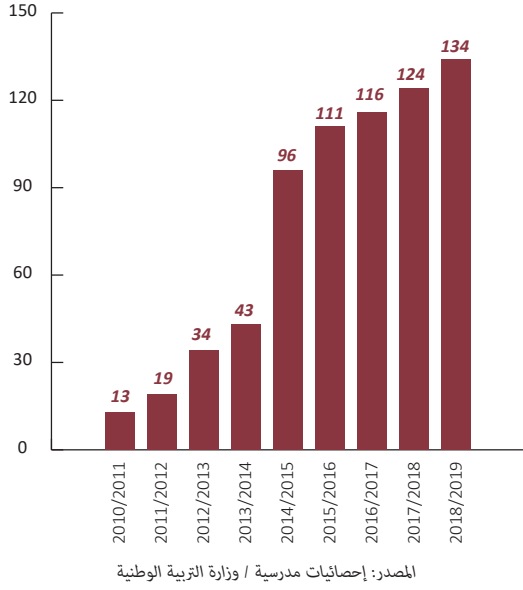
أكد أن عدد المدارس الفرعية ذات البنية غير المكتملة قد انخفض من 3227 سنة 2006/2007 إلى 2048 عام 2018/2019؛ وهو ما يمثل 24% و16% من إجمالي المدارس الفرعية في هاتين السنتين على التوالي⁽¹⁾.

يضر تلامذة المدارس الفرعية ذات البنيات التربوية غير المكتملة إلى إكمال تعليمهم الابتدائي في مدرسة أم بعيدة عن مقر سكنهم، وهو ما يدفع معظمهم، ولا سيما البنات، إلى التوقف عن الدراسة ومغادرة المدرسة.

ومن ناحية أخرى، ففي غياب بنية مادية كافية، يضر ما يقرب من 80% من المدارس الفرعية إلى اختيار التعليم في الأقسام متعددة المستويات؛ ومن شأن هذا الأمر أن يقوض جودة التعليمات. ويعود ذلك إلى ضعف تكوين الأساتذة في هذا الأسلوب التعليمي الذي يحتاج إلى

1. إحصائيات وزارة التربية الوطنية.

رسم بياني 6. تطور المدارس الجماعية



وبالإضافة إلى ذلك، كرّس برنامج العمل على المدى المتوسط للوزارة الوصية 2013-2016 هذا المفهوم، واعتزم بناء 170 مدرسة جماعية جديدة بمعدل 20 مدرسة في عام 2013 و50 مدرسة في كل سنة من السنوات الموالية. غير أن وتيرة البناء هذه لم تُحترم، إذ لم تر النور خلال تلك الفترة سوى 73 مدرسة جماعية.

أما الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، فهي توصي، من جهتها، بالتميز الإيجابي من حيث التمويل لفائدة مشاريع النهوض بالتربية في الوسط القروي، وبتشجيع إنشاء المدارس الجماعية بعد تقييم هذه التجربة، وذلك من أجل الحد من الفوارق المجالية، وتحقيق المساواة بين الجنسين.

ومن الناحية الملموسة، تم بناء 23 مدرسة جماعية فقط منذ صدور الرؤية الاستراتيجية حتى سنة 2018؛ إذ لم يتجاوز العدد الإجمالي للمدارس الجماعية التي أنشئت منذ عام 2009 حتى هذا العام 134 وحدة. وحتى إذا كان الهدف الكمي لم يتحقق، فإن هناك أسئلة ما تزال مطروحة حول مدى مطابقة المدارس الجماعية التي تم إنشاؤها للمعايير التي وضعها المخطط الاستعجالي، ولمقتضيات التعليم الجيد الذي يقاس من خلال مكتسبات التلامذة. وتوفر بيانات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 (PNEA2019) بعض عناصر الإجابة على هذه الأسئلة.

جاء في هذا المخطط بهذا الصدد ما يلي :

« من أجل تحسين العرض المدرسي في المناطق القروية، سيتم التخلي بصورة تدريجية عن نموذج المدارس الفرعية لفائدة نموذج جديد، هو المدارس الجماعية. ويقوم مبدأ هذا النموذج الجديد على تجميع تلاميذ نفس الجماعة الترابية في مدارس تتوفر على داخلية، والنقل المدرسي. وسوف توفر هذه المدارس جودة تعليمية عالية، وجودة في التجهيزات، فضلا عن تيسير عملية تدبير المدرسين داخلها. بالإضافة إلى ذلك سيتم توسيع شبكة هذه المدارس بشكل متدرج بعد دراسة الجدوى لكل حالة على حدة، والقيام بتجارب نموذجية»⁽²⁾.

ومن بين الأهداف التي تم تحديدها للمدارس الجماعية، تجدر الإشارة إلى ما يلي:

- إرساء تعليم جيد؛
- تحسين المردودية الداخلية للنظام التربوي؛
- تنظيم التأطير الإداري والتربوي؛
- تنظيم الدعم الاجتماعي؛
- ترشيد تدبير الموارد البشرية؛
- دمج المدرسة في محيطها؛
- تنظيم أنشطة موازية.

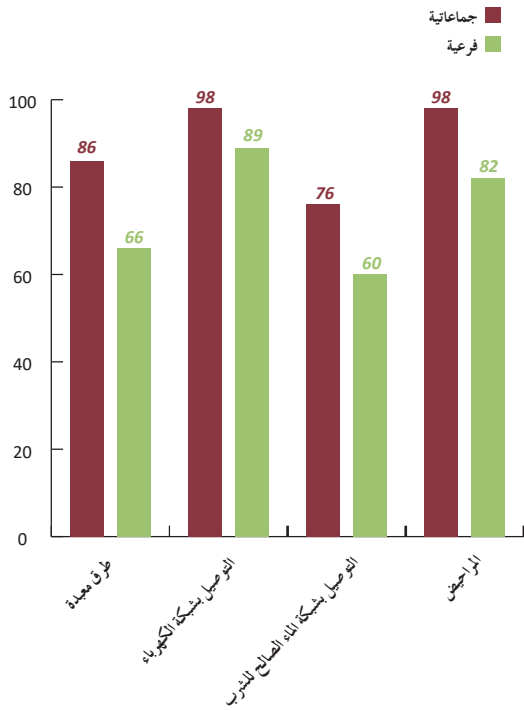
وقد توقعت بطاقات مشاريع البرنامج الاستعجالي المتعلقة بإنشاء المدارس الجماعية بناء 188 مدرسة خلال الفترة الممتدة بين سنتي 2009-2012. غير أن تقرير المفتشية العامة للشؤون الإدارية المتعلق بتقييم البرنامج الاستعجالي وتدقيق حساباته، يورد أن 27 مدرسة جماعية فقط هي التي بنيت إلى غاية 2012/12/31. ويشير ذات التقرير، أيضاً، إلى أن 34 مدرسة جماعية قد شيدت إلى تاريخ 2013/11/30.

2. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، «من أجل نفس جديد لإصلاح منظومة التربية والتكوين: عرض برنامج مجاح 2009-2012» التقرير التركيبي، يونيو 2008، ص. 14

الفصل الثاني.

مقارنة المحيط الاجتماعي-الاقتصادي للمدارس الجماعية مع محيط المدارس الفرعية

رسم بياني 7. نسبة التلامذة الذين تتوفر مدارسهم على
البنية التحتية الأساسية



المصدر: دراسة PNEA_2019

فيما يتعلق بالبنيات التحتية المدرسية الأساسية، تبين الإحصائيات أن نسبة كبيرة من تلامذة القسم السادس ابتدائي المتدربين في المدارس الجماعية يتوفرون على مطاعم مدرسية، وملاعب رياضية، ومساحات خضراء داخل مدارسهم. ونسب هؤلاء التلامذة هي على التوالي 84%، و76%، و69%.

مقارنة بالمدارس الفرعية، إن المدارس الجماعية مجهزة بشكل أفضل نسبياً بالبنية التحتية الأساسية وبالموارد المادية والديداكتيكية.

وإذا كانت معظم المدارس الجماعية مزودة بالبنيات الأساسية، فإنها تعاني، مع ذلك، من نقص في موارد أخرى. ويتعلق الأمر، بشكل خاص، بولوجية الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة (49)، والمكتبة (44)، وقاعة المطالعة (41) وغرفة الإسعافات الأولية (19).

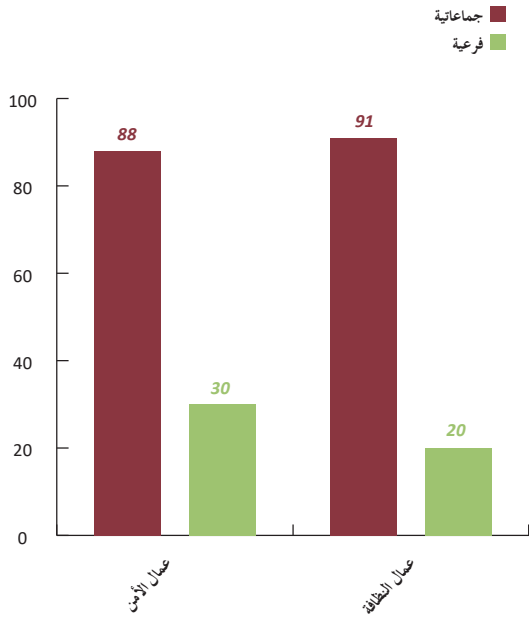
تتوفر المدارس المجهزة بالبنية التحتية الأساسية، وبالتجهيزات والمعدات التعليمية، فضلاً عن الموارد الديداكتيكية والبيداغوجية، على حظ أوفر للتمتع بإطار مدرسي موات للتعليم والتعلم، وبالتالي، لتحسين المردودية، والتقليل من معدلات التسرب، ودعم بقاء التلامذة في المدرسة، وتعزيز النجاح المدرسي. ويشكل المناخ المدرسي وممارسات التدريس عوامل أخرى من شأنها أن تؤثر في جودة التعليمات.

وإذا كانت لهذه الجوانب أهمية كبيرة في جميع المدارس، وبالنسبة لجميع التلامذة، فإنها تكتسي أهمية خاصة في الأوساط المحرومة، ولا سيما في الوسط القروي. ويمثل مفهوم المدرسة الجماعية، بصورة قبلية، نموذجاً يستهدف تحسين العرض المدرسي في الوسط القروي، وتمكين التلامذة القرويين من الاستفادة من تعليم ابتدائي جيد.

1. البنية التحتية الأساسية والموارد المادية والديداكتيكية

تظهر نتائج دراسة PNEA2019 أن غالبية التلامذة في القسم السادس ابتدائي يتوفرون، وفقاً لتصريحات مديري المدارس الجماعية، على البنية التحتية الأساسية. ذلك أن مديري 86% من هؤلاء التلامذة يقولون إن مدارسهم تتوفر على طريق معبدة ترتبط بشبكة الطرق الوطنية. وتصل هذه النسب إلى 98% بخصوص الربط بالكهرباء، و76% بخصوص توفير مياه الشرب، و98% بخصوص توافر المراحيض. وبالمقارنة مع المدارس الفرعية، فإن هذه النسب لا تتعدى 66% و89% و76% و82% على التوالي، وهو ما يدل على أن المدارس الجماعية مجهزة بشكل أفضل نسبياً بالبنية التحتية الأساسية مقارنة مع المدارس الفرعية.

رسم بياني 9. نسب التلامذة وفق توفر العاملين المكلفين بالأمن وخدمات النظافة في مدارسهم



المصدر: دراسة PNEA_2019

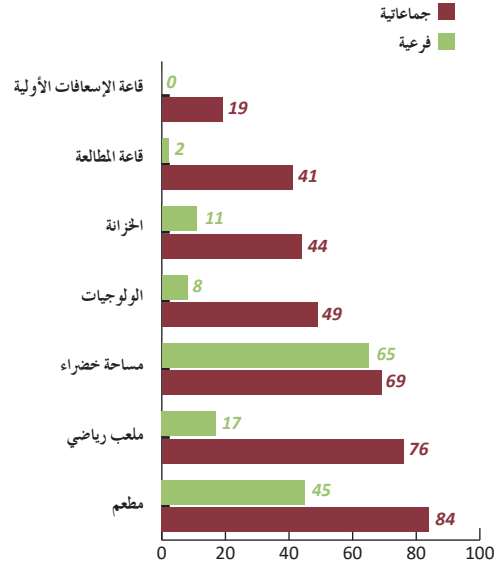
وفي المقابل، إن وجود هاتين الخدمتين في المدارس الفرعية لا يتجاوز 30% بخصوص الأمن، و20% بالنسبة لخدمات النظافة.

2. الدعم الاجتماعي للتلامذة

أكد أن توافر الموارد البشرية والمادية وإطار عمل مستقر للأساتذة شرط ضروري لسير عملية التعليم والتعلم بشكل جيد. لكن ذلك يظل غير كاف لضمان جودة التربية إذا كان المستوى الاجتماعي - الاقتصادي للتلامذة، وظروف عيشهم الأسرية، لا تساعد على النجاح المدرسي. ويصح هذا بصفة خاص على الأوساط المحرومة، وخاصة منها المناطق القروية بوجه عام، والمناطق الجبلية بوجه خاص، حيث يجد التلامذة أنفسهم محرومين ومتضررين بحكم انتمائهم الاجتماعي والجغرافي. ويمكن للمدارس الجماعية التي تتوفر على الوسائل المادية والتربوية الملائمة، أن تساعد التلامذة على التغلب على الصعوبات الناتجة عن بعد المدرسة عن مقرات سكنهم، وعن قساوة المناخ. وبالإضافة إلى ذلك، يشكل الدعم الاجتماعي آلية أساسية للتخفيف من اللامساواة التي يعاني منها تلامذة الجهات المحرومة، والذين كثيراً ما يجدون أنفسهم مجبرين على ترك المدرسة.

وتبين المقارنة بين المدارس الجماعية والمدارس الفرعية أن الأولى مجهزة بشكل أفضل، باستثناء المساحات الخضراء التي لا يوجد بخصوصها فرق كبير بين هذين النوعين من المدارس. ذلك أن نسبة التلامذة الذين يلجون تلك المساحات في المدارس الفرعية أقل بقليل من تلك المسجلة في المدارس الجماعية.

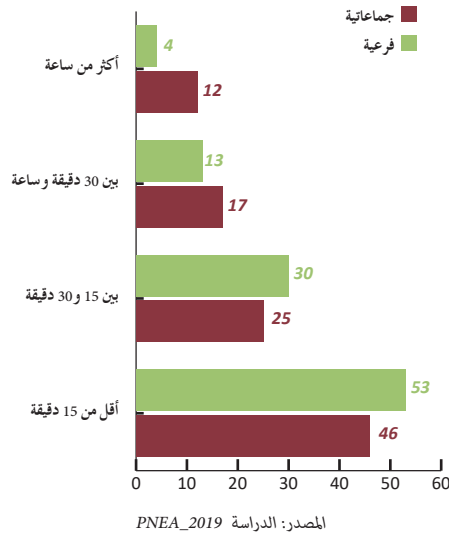
رسم بياني 8. نسبة التلامذة الذين تتوفر مدارسهم على البنية التحتية المدرسية



المصدر: دراسة PNEA_2019

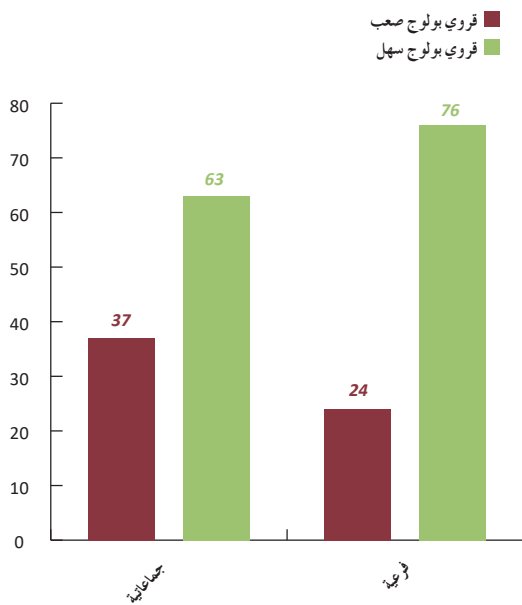
ومن ناحية أخرى، تفيد تصريحات مديري المدارس بشأن السلامة وخدمات النظافة أن المدارس الجماعية توجد في وضع متميز. ذلك أن نسبة تلامذة القسم السادس ابتدائي الذين يدرسون في المدارس التي تتوفر فيها تلك الخدمات تقترب من 90%، بل وتزيد عن تلك النسبة أحياناً.

رسم بياني 11. نسبة التلامذة وفق المدة الزمنية الضرورية للوصول إلى المدرسة



تظهر مقارنة الوقت الضروري للوصول إلى المدرسة أن التلامذة الذين يذهبون إلى المدارس المجتمعية سيرا على الأقدام يقطعون مسافات أطول من تلك التي يقطعها تلامذة المدارس الفرعية. ذلك أن نسبة التلامذة الذين يستغرقون أكثر من نصف ساعة للوصول إلى المدرسة هي 29% في المدارس المجتمعية، و17% فقط في المدارس الفرعية.

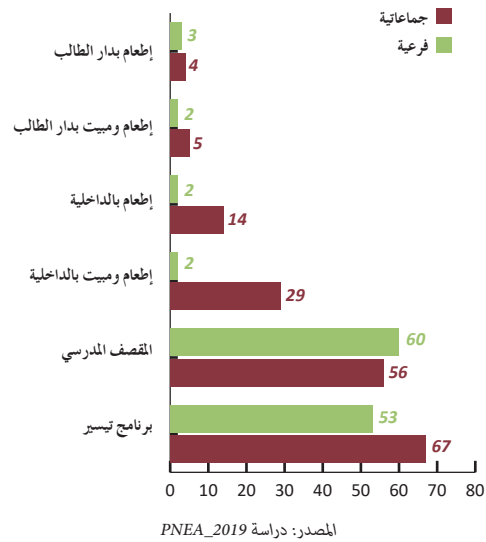
رسم بياني 12. نسبة التلامذة تبعا لإمكانية الوصول إلى المدرسة (تصريحات المديرين)



يتلقى تلامذة في المدارس المجتمعية دعما اجتماعيا أكثر من غيرهم نسبيا.

في هذا السياق، يعتبر إطعام التلامذة أمرا هاما لرفاه الطفل. وتظهر البيانات المستقاة من الدراسة PNEA 2019 أن تلامذة المدارس المجتمعية يستفيدون أكثر من تلامذة المدارس الفرعية من خدمات المطاعم المدرسية والإقامة (14% مقابل 2% بالنسبة للإطعام، و29% مقابل 2% بالنسبة للتموين والإقامة). ومع ذلك، لا تزال هذه الخدمات أقل شيوعاً من المطاعم المدرسية التي يستفيد منها تلامذة المدارس المجتمعية بنسبة 56%، أي بأقل من 4 نقاط مئوية مقارنة بالمدارس الفرعية. ويزداد عدد المستفيدين من برنامج تيسير، لا سيما في المدارس المجتمعية، حيث يشكلون الثلثين، مقابل 53% في المدارس الفرعية.

رسم بياني 10. نسبة التلامذة الذين يستفيدون من دعم اجتماعي



فيما يتعلق بوسائل النقل المدرسي، صرح غالبية تلامذة المدارس الفرعية (95%) أنهم يذهبون إلى المدرسة سيرا على الأقدام. وصرح 66% من تلامذة المدارس المجتمعية أنهم يفعلون الشيء نفسه. و يتوفر تلامذة المدارس الفرعية على حظوظ أقل للاستفادة من النقل المدرسي مقارنة مع تلامذة في المدارس المجتمعية (2% و 33% على التوالي).

تبعد المدارس المجتمعية عن مكان إقامة التلامذة أكثر من المدارس الفرعية.

يقول مديرو غالبية تلامذة السنة السادسة ابتدائي في المدارس الجماعية إن بنيتهم تتوفر على العدد الكافي من الأساتذة، وأن 4% فقط من تلامذة تلك المدارس هم المعنيون بنقص الأساتذة. وهذه النسبة مرتفعة نسبياً في المدارس الفرعية حيث تصل إلى 14%.

4. الشروط التي يمارس فيها الأساتذة مهنتهم

ولما كان التأطير البيداغوجي متوفراً بما فيه الكفاية، فمن المفترض، مبدئياً، أن تمكن شروط ممارسة المهنة الأساتذة من تكريس جهودهم بالكامل لمهامهم، والعمل، بالتالي، على تحسين مردوديتهم وفعاليتهم على النحو الأمثل. لكن عدم توافر بعض الموارد البيداغوجية، وبعض المرافق اللازمة للتعليم من شأنه أن يعيق التدريس، ويحد، بالتالي، من عملية التعلم. وهذا ما يؤثر بشكل سلبي في مستوى التلامذة ونتائجهم الدراسية. وتظهر بيانات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 أن الأمر بالنسبة لتلك المدارس، وخاصة منها المدارس الفرعية، إنما يتعلق بموارد أساسية: كالنقص في عدد حجرات الدراسة والطاولات، وفي صيانة البنايات المدرسة، وضعف العتاد التعليمي والديداكتيكي، وقلة الكتب في مكتبة المدرسة، وعدم توفر الحواسيب...

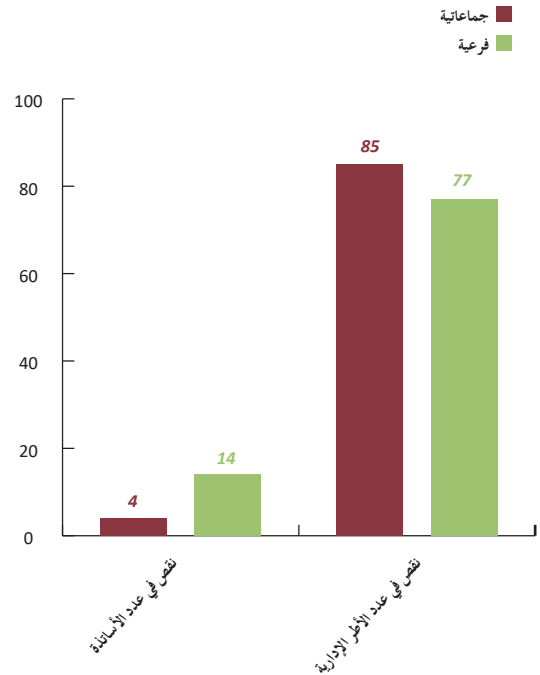
وبالإضافة إلى ذلك، تجدر الإشارة إلى أن نسبة التلامذة الذين يقول مديروهم بصعوبة الوصول إلى مدارسهم أعلى نسبياً في المدارس الجماعية مما هي عليه في المدارس الفرعية (37% في مقابل 24%). ويُرجح أن يكون هذا التصور راجعاً إلى كون تلامذة المدارس الجماعية يقطعون طريقاً أطول نسبياً من الطريق التي يقطعها تلامذة المدارس الفرعية للوصول إلى المدرسة. لذلك يربط مديرو المدارس بين بعد المدرسة وصعوبة الوصول إليها.

3. تخصيص الموارد البيداغوجية والإدارية

تبين النتائج المتعلقة بتوافر الموارد البشرية أن المدارس الجماعية تعاني من نقص كبير في الموظفين الإداريين. وفي هذا الصدد، عبر مديرو 85% من تلامذة القسم السادس ابتدائي في هذه المدارس أن مدارسهم تعرف نقصاً في الموارد البشرية الخاصة بالإدارة، مما يؤثر سلباً في سيرها اليومي. وتعاني المدارس الفرعية بدورها من نفس المشكلة، ولكن بحدّة أقل نسبياً بسبب أحجامها المحدودة.

يستفيد تلامذة المدارس الجماعية من حصة أكبر من الموارد البيداغوجية من تلك التي يستفيد منها تلامذة المدارس الفرعية.

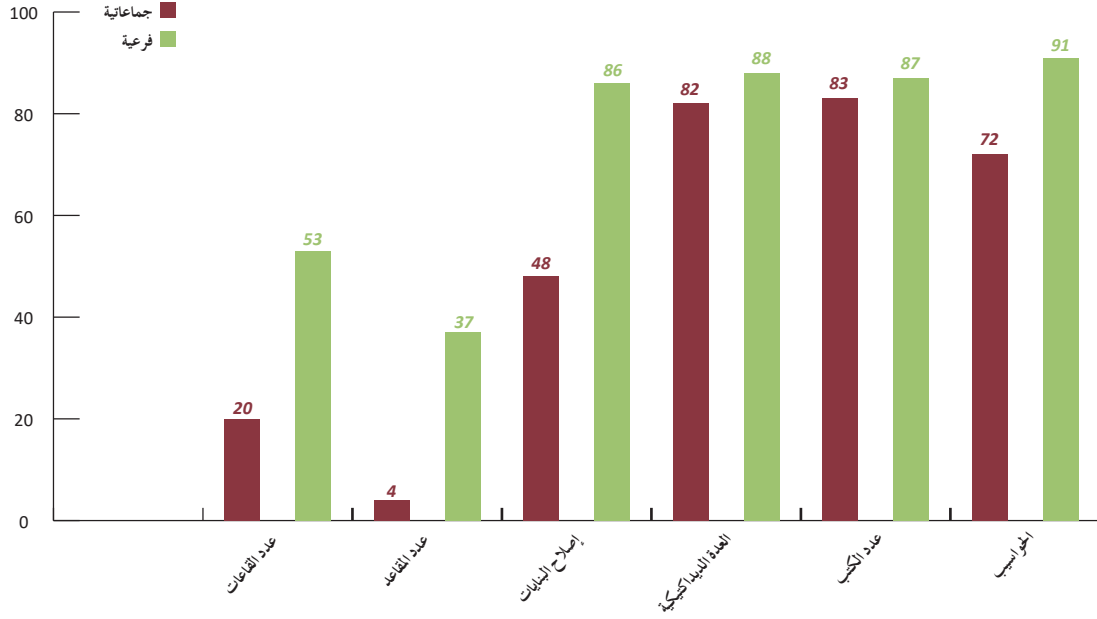
رسم بياني 13. نسبة التلامذة في المدارس التي تعاني من نقص في الأساتذة والموظفين الإداريين



المصدر: دراسة PNEA_2019

من حيث توافر الموارد البيداغوجية، تساعد ظروف العمل في المدارس الجماعية على التعلم أكثر مما هي عليه في المدارس الفرعية.

رسم بياني 14. نسبة التلامذة وفق النقص الحاصل في الموارد المادية



المصدر: دراسة PNEA_2019

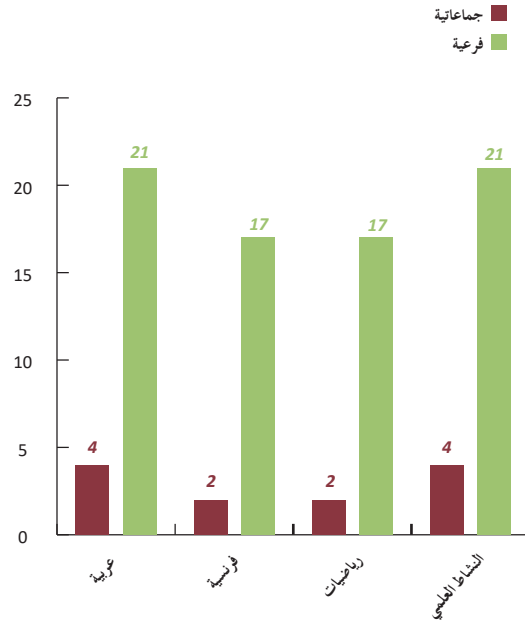
ويتعين على الأساتذة الذين يتعاملون مع تلامذة من مستويات متعددة ومتباينة أن يلبوا حاجات الجماعات المختلفة من حيث البرنامج الدراسي والأهداف التعليمية التي يجب تحقيقها. وتظهر بيانات دراسة PNEA 2019 أن نسبة كبيرة من التلامذة في المدارس الفرعية يتابعون دروسهم في هذه الأقسام ذات المستويات المتعددة. وصرح الأساتذة الذين تم استجوابهم أن ما بين 17% و21% من تلاميذ المدارس الفرعية يدرسون في أقسام تضم مستويين دراسيين، على عكس المدارس الجماعية حيث لا تتجاوز فيها هذه النسبة 4%.

مقارنة مع المدارس الفرعية، تعاني المدارس الجماعية بدرجة أقل من الإكراهات المتصلة بنقص عدد الحجرات الدراسية، والمقاعد (الطاولات)، والصيانة. ذلك أن نسب تلامذة القسم السادس من التعليم الابتدائي الذين أقر مديروهم بأنهم يعانون من نقص في هذه الموارد هي على التوالي 53% و37% و86% في المدارس الفرعية، مقابل 20% و4% و48% في المدارس الجماعية. غير أن الفوارق بين هذين النوعين من المدارس تتضاءل فيما يخص الموارد الأخرى، مثل العتاد التعليمي والديداكتيكي، والكتب، والحواسيب التي تتراوح نسب التلامذة الذين تعرف مدارسهم خصاصاً فيها بين 72% و83% في المدارس الجماعية ومن 87% إلى 91% في المدارس الفرعية.

”الأقسام متعددة المستويات قليلة في المدارس الجماعية، ولكنها، على العكس من ذلك، تميز المدارس الفرعية.“

يمثل اللجوء إلى الأقسام متعددة المستويات، أو ما يسمى بالأقسام المشتركة، حلاً خاصاً لمشكلة النقص الحاصل في الحجرات الدراسية، والخصاص في عدد الأساتذة، إلى جانب العدد المحدود للتلامذة، لا سيما في المناطق القروية. ويمارس التدريس وفق هذه الصيغة في بعض المدارس الابتدائية عن طريق تجميع التلامذة من مستويات متعددة ومتفاوتة في نفس الحجرة الدراسية التي تعتبر قسماً متعدد المستويات.

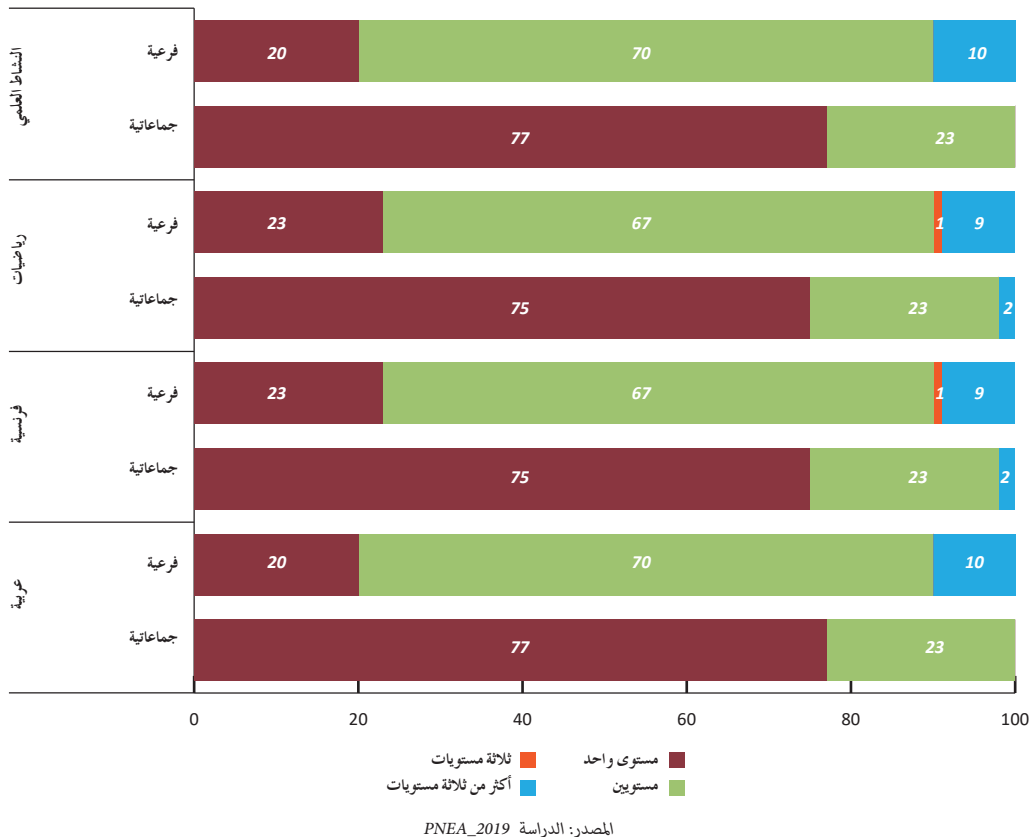
رسم بياني 15. نسبة التلامذة الذين يدرسون في أقسام تتكون من مستويين دراسيين (حسب الأساتذة)



المصدر: الدراسة PNEA_2019

تبين هذه المعطيات أن نسب التلامذة الذين يدرس معلموهم في الأقسام متعددة المستويات أعلى بكثير في المدارس الفرعية مما هي عليه في المدارس الجماعية، وذلك كيفما كانت المادة المدرسة. فهي تتراوح بين 77% و80% في المدارس الفرعية، في الوقت الذي لا تتجاوز 25% في المدارس الجماعية.

رسم بياني 16. نسب التلامذة وفق عدد المستويات في القسم الدراسي الواحد (تصريحات الأساتذة)



المصدر: الدراسة PNEA_2019

عملياً، جميع الأساتذة العاملين في المدارس الفرعية يعملون كامل الوقت.

فيما يخص عدد ساعات التدريس، يلاحظ أن مدرسي غالبية التلامذة يعملون أكثر من 20 ساعة في الأسبوع، سواء في المدارس الجماعية أو في المدارس الفرعية. وفي هذه الأخيرة، تصل نسبة هؤلاء التلامذة إلى 99%، بينما تتراوح في

المدارس الجماعية بين 91% و97% حسب المادة المدرسة. أما نسبة التلامذة الذين لا يعمل أساتذتهم أكثر من 9 ساعات في الأسبوع، فهي تتراوح في المدارس الجماعية بين 4% و8%، وذلك على عكس المدارس الفرعية التي تبلغ فيها هذه النسبة 1%.

جدول 1. نسب التلامذة حسب عدد ساعات عمل أساتذتهم

الجماعية				
النشاط العلمي	رياضيات	فرنسية	عربية	
أقل من 5 ساعات	0	0	2	
5-9 ساعات	6	4	6	
10-14 ساعات	0	0	0	
15-19 ساعات	0	0	0	
20-24 ساعات	0	0	0	
25-30 ساعات	87	90	89	
أكثر من 30 ساعة	7	7	3	
الفرعية				
أقل من 5 ساعات	0	0	0	
5-9 ساعات	1	1	1	
10-14 ساعات	0	0	0	
15-19 ساعات	0	0	0	
20-24 ساعات	2	2	1	
25-30 ساعات	91	91	95	
أكثر من 30 ساعة	6	6	3	

المصدر: دراسة PNEA_2019

وبالإضافة إلى «ظروف العمل غير المواتية»، يرتبط عدم الرضا الذي أعرب عنه العديد من الأساتذة، كذلك، بأسباب تتعلق بالظروف غير الملائمة في الجهة التي يعملون فيها.

توفر هذه البيانات معلومات عن مدى رغبة الأساتذة في البقاء في مدارسهم أو في تغييرها. وفي هذا الصدد، أعرب أساتذة نسبة كبيرة من التلامذة (تتراوح بين 71% و82% حسب المواد المدرسة في المدارس الجماعية، وبين 78% و86% في المدارس الفرعية) عن رغبتهم في الانتقال إلى مدارس وأماكن أخرى. ومن بين أسباب تلك الرغبة التي ذكرها أساتذة نسبة لا يستهان بها من التلامذة، ظروف العمل في المؤسسة، ولا سيما في المدارس الفرعية حيث تراوحت تلك النسبة بين 27% و37%، مقابل 9% إلى 14% في المدارس الجماعية.

يميل الأساتذة الذين يعملون في المدارس الفرعية إلى الرغبة في تغيير مدارسهم أكثر من زملائهم العاملين في المدارس الجماعية.

جدول 2. نسب التلامذة حسب إرادة أساتذتهم في الانتقال

عربية		فرنسية		رياضيات		النشاط العلمي	
جماعية	فرعية	جماعية	فرعية	جماعية	فرعية	جماعية	فرعية
27	14	18	22	18	22	29	14
17	18	33	17	33	17	15	16
49	68	62	59	62	59	47	72
24	36	41	23	41	23	27	32
16	22	16	22	16	22	12	23
35	29	27	32	27	32	32	25
9	37	14	27	14	27	9	34
40	58	33	45	33	45	40	55
22	30	21	19	21	19	21	28

المصدر: دراسة PNEA_2019

شعورهم بالانتماء إلى المدرسة التي يعملون فيها ويؤثر، بالتالي سلباً في مشاركتهم في الحياة المدرسية، والتزامهم بالعمل من أجل النهوض بمدرستهم. ولا يمكن أن يحدث هذا دون التأثير في تعلّيمات التلامذة في الوسط القروي.

ويرى أساتذة آخرون أن الجهة التي تقع فيها مدرستهم لا توفر لهم ظروف معيشية ملائمة. ذلك أن نسبة التلامذة الذين يبرر أساتذتهم رغبتهم في الانتقال من مدرستهم إلى مكان آخر بظروف الجهة غير الموازية ضعيفة نسبياً في المدارس الفرعية (بين 45% و58%)، ولكنها لا يستهان بها في المدارس الجماعية (بين 33% و40%).

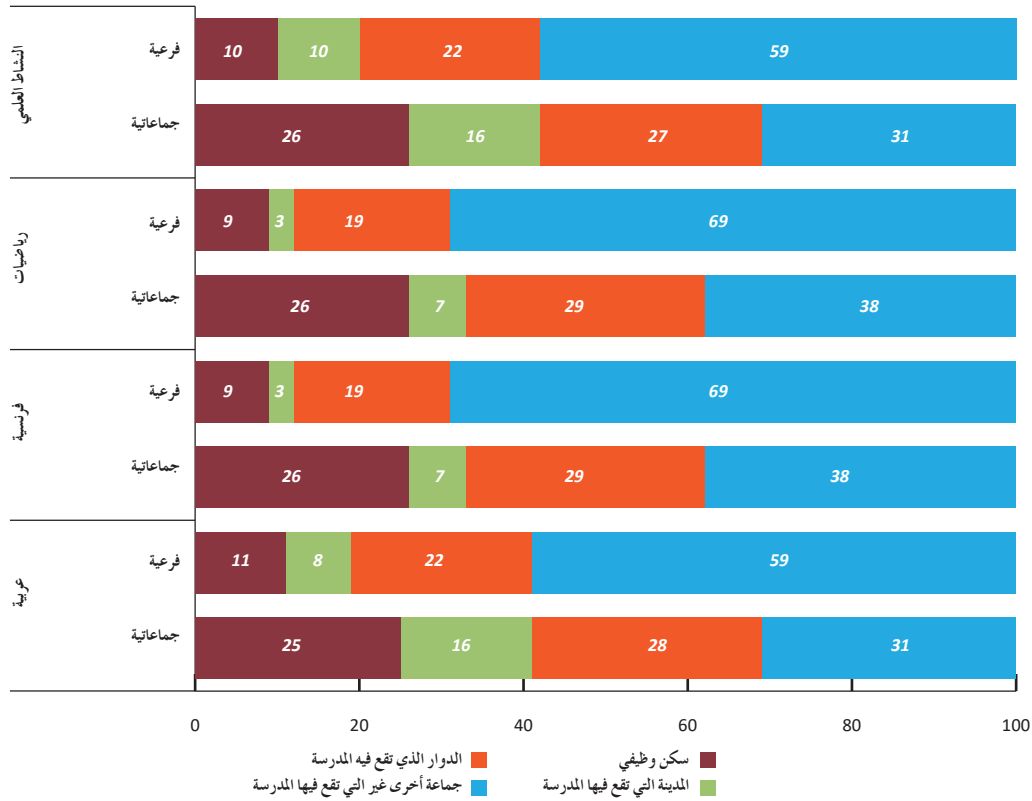
وهناك أسباب أخرى تدفع الأساتذة إلى الرغبة في تغيير المؤسسات التي يشتغلون فيها. يتعلق الأمر أساساً بلم شمل الأسرة الذي أثاره أساتذة نسبة من التلامذة تتراوح بين 47% و62% في المدارس الجماعية، وبين 59% و72% في المدارس الفرعية. وذكر الأساتذة، أيضاً، أسباباً تتعلق بمواصلة الدراسة، أو تعليم الأطفال، أو صحة الزوج، أو الابتعاد عن الزوج... وعندما لا يستجيب موقع المدرسة لانتظاراتهم، يلجأ الأساتذة، مخيرين أو مجبرين، إلى السكن بعيداً عن المدرسة التي يعملون فيها.

والملاحظ أن غالبية الأساتذة يقدمون أسباب متنوعة لتبرير رغبتهم في الحركة وتغيير المؤسسات التي يعملون فيها. وتجدر الإشارة إلى أن هذا العدد الكبير من الأسباب التي يذكرونها، إنما تعبر عن ضعف توطنهم، وعدم انغراسهم في المجال التربوي لمدرستهم. وهو ما يمكن أن يولد إكراهات قد تؤدي بهم أحياناً إلى اللامبالاة، وعدم الاكتراث بممارسة المهنة. إن هذه الرغبة في الحركة التي أعرب عنها الأساتذة بشكل جماعي، ولاسيما في المدارس الموجودة في الوسط القروي، تحد من انغراسهم في المجال التربوي، ومن

يستفيد أساتذة ما يقارب ربع تلامذة المدارس الجماعية من سكن وظيفي، مقابل أساتذة عشرين بالكاد في المدارس الفرعية.

تظهر البيانات المستقاة من دراسة PNEA 2019 أن عدداً كبيراً من تلامذة المدارس الفرعية يتلمذون على أساتذة يقطنون في جماعات ترابية أخرى غير الجماعة التي توجد فيها المدرسة. ويمثل هؤلاء التلامذة، حسب المادة المدرسة، بين 59% و69% من مجموع التلامذة الذين شملهم البحث. وتتراوح هذه النسب في المدارس الجماعية بين 31% و38%. ويرجع هذا الفرق، جزئياً، إلى كون المدارس الجماعية تتوفر، أكثر من المدارس الفرعية، على سكنيات وظيفية توضع رهن إشارة الأساتذة. وبالفعل، فإن أساتذة حوالي ربع تلامذة المدارس الجماعية يستفيدون من تلك السكنيات، مقابل العشر فقط في المدارس الفرعية.

رسم بياني 17. نسب التلامذة بحسب قرب سكن أساتذتهم من المدرسة (تصريحات الأساتذة)



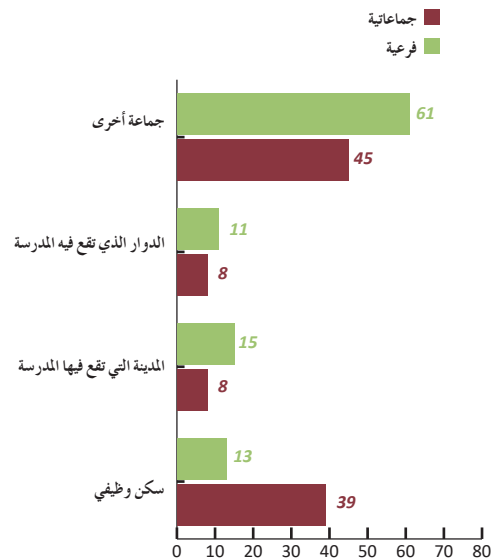
المصدر: الدراسة PNEA2019

5. مواصفات الأساتذة

وفقا لكيفية ولوج مهنة التعليم، صرح أساتذة ما بين 66% و 71% من التلامذة في المدارس الجماعية بأنهم تلقوا تكوينا في مراكز تكوين المعلمين أو في المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. وسجلت نفس الملاحظة في المدارس الفرعية، حيث تتراوح نسب التلامذة الذين تخرج أساتذتهم من هذين المراكزين بين 69% و 73% حسب مادة التدريس.

وينطبق هذا الوضع على مديري المدارس الجماعية حيث تمثل نسبة التلامذة الذين يستفيد مديروهم من سكن وظيفي ثلاثة أضعاف ما لوحظ في المدارس الفرعية، أي 39% مقابل 13%. وينبغي مع ذلك تدقيق هذه النتائج لأن المدارس الفرعية تكون ملحقة بمدرسة أم (المدرسة المركزية) يشرف عليها مدير واحد كثيرا ما يستفيد من سكن وظيفي غالبا ما يكون في المدرسة الأم.

رسم بياني 18. نسبة التلامذة وفق قرب سكن المدير من المدرسة



المصدر: الدراسة PNEA_2019

تلقى أكثر من ثلثي أساتذة التلامذة ، في المدارس الجماعية كما في المدارس الفرعية، تكوينا أساسيا في مراكز التكوين.

رسم بياني 19. نسب التلامذة حسب نمط ولوج مهنة التدريس



المصدر: الدراسة PNEA_2019

“أساتذة اللغة الفرنسية والرياضيات الذين يدرسون خمس التلامذة في المدارس الفرعية، حاصلون على شهادة الماستر مقابل أقل من عُشرهم في المدارس الجماعية.

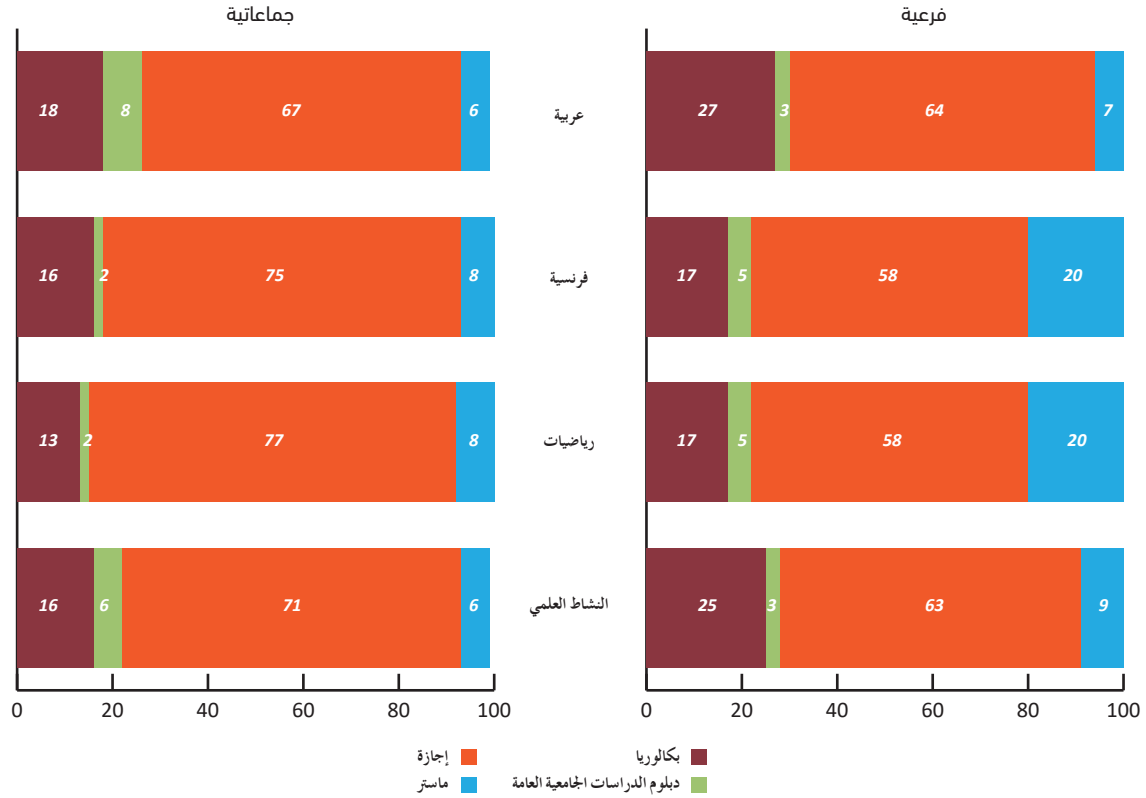
فيما يتعلق بالتكوين الأكاديمي للأساتذة، يتلمذ معظم التلامذة في القسم السادس ابتدائي، في المدارس الجماعية كما في المدارس الفرعية، على أساتذة حاصلين على شهادة الإجازة، مع نسب أعلى نسبياً في المدارس الجماعية (بين 67% و77%) مقارنة مع المدارس الفرعية (بين 58% و64%).

”أكثر من خمس الأساتذة في المدارس الجماعية والفرعية متعاقدون مع الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

تم توظيف أساتذة نسبة لا يستهان بها من التلامذة من قبل الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وذلك في المدارس الجماعية (ما بين 22% و27%) كما في المدارس الفرعية (بين 25% و27%).

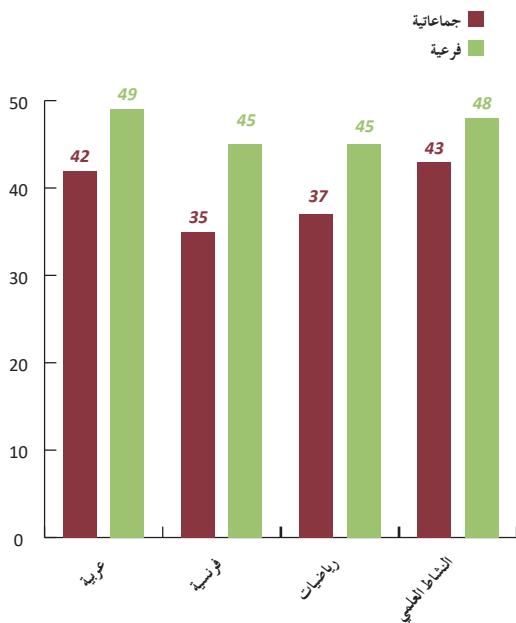
ومن ناحية أخرى، التحق بالتعليم لتدريس الرياضيات والفرنسية أساتذة 11% من تلامذة المدارس الجماعية عن طريق التوظيف المباشر. وهذه النسبة ضعيفة نسبياً لدى أساتذة الأنشطة العلمية واللغة العربية (3%). وهذا هو حال المدارس الفرعية أيضاً، فيما يتعلق بأساتذة التخصصات الأربعة (بين 2% و5%).

رسم بياني 20. نسب التلامذة حسب المستوى الأكاديمي لأساتذتهم



المصدر: دراسة PNEA_2019

رسم بياني 21. نسبة التلامذة الذين يدرسون عند أساتذة سبق أن استفادوا من تكوين مستمر



المصدر: دراسة PNEA_2019

أما الفئة الثانية الأكثر تمثيلاً في المدارس الجماعية فهي فئة التلامذة الذين يدرسون عند أساتذة حاصلين على شهادة البكالوريا، والذين تتراوح نسبهم بين 13% و18%. ويلاحظ نفس الشيء في المدارس الفرعية بالنسبة لأساتذة اللغة العربية والنشاط العلمي بنسبتي 27% و25% على التوالي. ونجد في اللغة الفرنسية والرياضيات نسبة لا يستهان بها: 20% من تلامذة المدارس الفرعية يتلقون تعليمهم على يد أساتذة حاصلين على شهادة الماستر. لكن هذه لفئة لا تتجاوز 8% في المدارس الجماعية، وذلك في جميع المواد الدراسية.

”

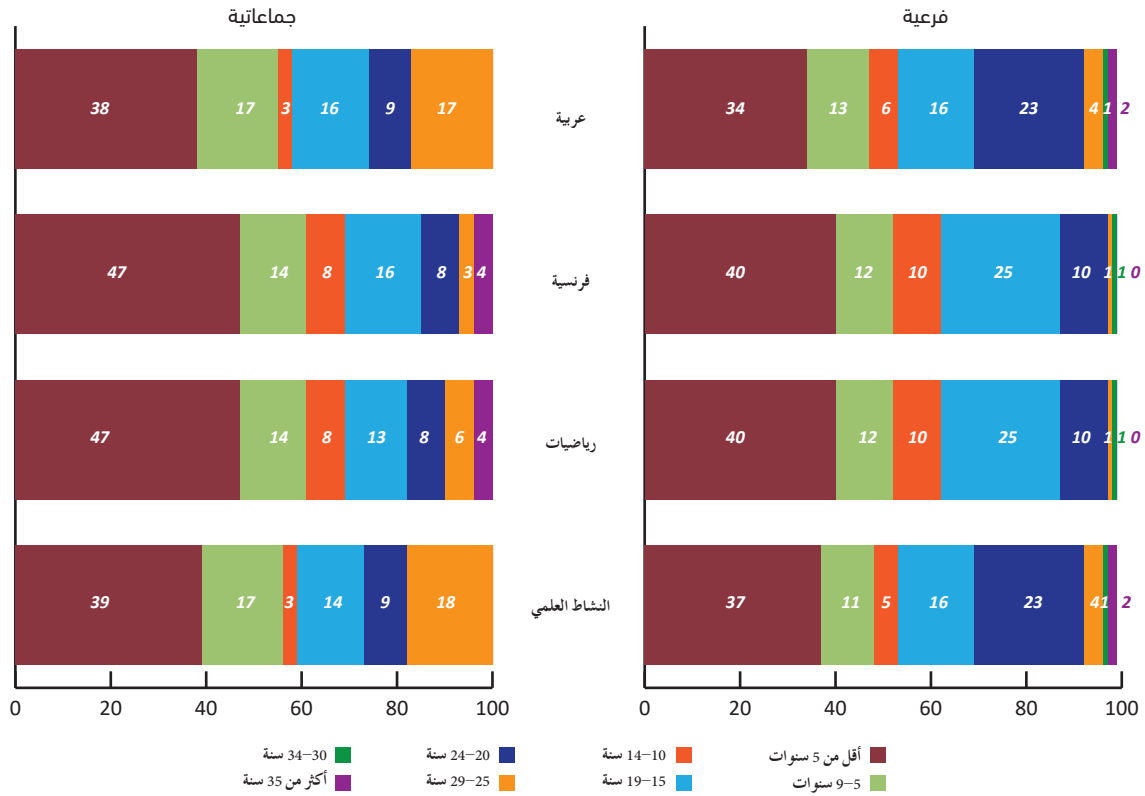
استفاد أساتذة المدارس الفرعية نسبياً من التكوين المستمر خلال السنوات الخمس الماضية أكثر مما استفاد منه أساتذة المدارس الجماعية.

حيث هذا المتغير، إذ تتراوح فيها تلك النسب بين 45% و49%.

وربما كان السبب في ذلك هو أن غالبية الأساتذة الجدد يعينون في المدارس الفرعية التي تسجل فيها أكثر المناصب الشاغرة. لذلك، تعطى الأولوية لهؤلاء الأساتذة للاستفادة من التكوين المستمر بغية تعزيز تكوينهم الأساسي، أو تعويض نقص التكوين المسجل عند بعضهم.

تتراوح نسب التلامذة في المدارس الجماعية الذين استفاد معلموهم من التكوين المستمر خلال السنوات الخمس الماضية بين 35% و43% حسب المادة المدرسة. ويبدو أن المدارس الفرعية أكثر حظاً من المدارس الجماعية من

رسم بياني 22. نسب التلامذة حسب عدد سنوات التجربة التي راكمها أساتذتهم



المصدر: دراسة PNEA_2019

يشتغل في مناطق تربوية لم يُعَيَّن فيها أي مفتش أصلاً. وبالنسبة لأساتذة اللغة الفرنسية والرياضيات، فيمثل هؤلاء التلامذة 23%، إن في المدارس الجماعية أو في المدارس الفرعية. أما في اللغة العربية والنشاط العلمي، فالملاحظ أن نسبة هؤلاء التلامذة أعلى قليلاً في المدارس الجماعية مما هي عليه في المدارس الفرعية (26% مقابل 22% في اللغة العربية، و27% مقابل 21% في النشاط العلمي). ومن ناحية أخرى، سجل فرق ملحوظ بين هذين النوعين من المدارس فيما يخص فئة أساتذة اللغة الفرنسية والرياضيات الذين صرحوا بأنهم التقوا بالمفتش التربوي ثلاث مرات أو أكثر. وتبلغ نسبة التلامذة الذين يتعلمون عند هؤلاء الأساتذة 30% في المدارس الجماعية، لكنها لا تتجاوز 17% في المدارس الفرعية.

يبين توزيع تلامذة المدارس الجماعية حسب عدد سنوات التجربة المهنية لأساتذتهم أن فئة التلامذة دون سن الخامسة هي الأكثر تمثيلاً. غير أن نسبة هؤلاء التلامذة أقل ارتفاعاً من ذلك بقليل في المدارس الفرعية. وبالفعل، فإن نسب هذه الفئة من التلامذة تتراوح بين 38% و47% في المدارس الجماعية، وبين 34% و40% في المدارس الفرعية.

”

عدد الأساتذة الأقل خبرة في المدارس الجماعية يعادل تقريباً عددهم في المدارس الفرعية.

فيما يتعلق بالتأطير التربوي، ولا سيما تأطير الأساتذة من قبل المفتشين التربويين، صرح أساتذة نسبة كبيرة من التلامذة بأنهم لم يتلقوا أية زيارة من قبل المفتش خلال السنوات الثلاث الأخيرة. ومن بين هؤلاء الأساتذة، من

رسم بياني 23. النسب المئوية للتلامذة حسب عدد الزيارات التي قام بها المفتش التربوي لأساتذتهم خلال السنوات الثلاث الأخيرة (تصريحات الأساتذة)



المصدر: دراسة PNEA_2019

الجماعية، ومديرو 5% من تلامذة المدارس الفرعية.

يمكن أن يستخلص من هذه البيانات أن التأطير التربوي للأساتذة من قبل المفتشين غير معمم في المدارس الموجودة أساساً في المناطق القروية، جماعية كانت أو فرعية.

6. مواصفات مدراء المؤسسات التعليمية

تستفيد المدارس الجماعية أكثر من المدارس الفرعية من المديرين الذين تم تكوينهم حديثاً في سلك تكوين أطر الإدارة التربوية

وفيما يتعلق بالتكوين الأكاديمي للمديرين، يحمل مديرو المدارس التي يدرس فيها معظم التلامذة في القسم السادس شهادة الإجازة، وذلك في المدارس الجماعية والمدارس الفرعية على حد سواء. غير أن نسبة هؤلاء التلامذة أعلى في النوع الأول من المدارس (78%) مما هو عليه في النوع الثاني (68%). وينطبق الشيء نفسه على المديرين الذين يحملون شهادة الماستر أو الدكتوراه بنسبتي 9% و3% على التوالي.

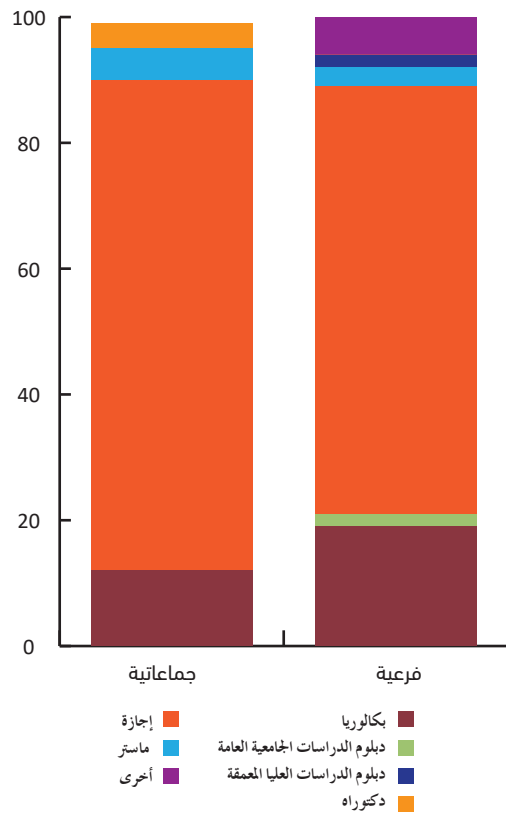
فيما يتعلق بولوج مهنة مدير المؤسسة، حصل 43% من مديري المدارس الجماعية على شهادة سلك تكوين أطر الإدارة التربوية وأطر هيئة الدعم الإداري والتربوي والاجتماعي. غير أن هؤلاء المديرين لا يمثلون سوى 23% في المدارس الفرعية.

ينحدر مديرو غالبية التلامذة من الهيئة التربوية، إذ صرح مديرو 88% من تلامذة المدارس الجماعية، و96% من تلامذة المدارس الفرعية بأنهم حصلوا على شهادة التخرج من مركز تكوين المعلمين. وتخرج من المراكز التربوية الجهوية، على عكس ذلك، مديرو 17% من تلامذة المدارس

7. المناخ المدرسي

فيما يخص مناخ العلاقات التربوية، ترى نسبة كبيرة من تلامذة المدارس الجماعية (88%) أن علاقتهم بالأساتذة جيدة، ويعتبرها 2% منهم سلبية، و10% مختلطة. ولا تختلف تصريحات هؤلاء التلامذة عن آراء تلامذة المدارس الفرعية الذين أدلى 93% منهم بتصريحات إيجابية بخصوص مناخ العلاقة بين التلامذة والأساتذة.

رسم بياني 24. نسب التلامذة حسب المستوى التعليمي لمديري المؤسسات التعليمية



المصدر: دراسة PNEA_2019

تصورات غالبية تلامذة المدارس الجماعية والفرعية حول الجوانب المتعلقة بالعلاقات التربوية والعدالة والانتماء إيجابية نسبياً.

بخصوص العلاقات بين التلامذة، يرى أغلبهم في كلا النوعين من المدارس (أكثر من 70%) أنها إيجابية. ومع ذلك، يلاحظ أن نسبة لا يستهان بها من تلامذة المدارس الجماعية (15%) يعتبرونها سلبية. وتصل هذه النسبة 17% في المدارس الفرعية.

جدول 3. نسب التلامذة وفق طبيعة المناخ التربوي

فرعية	جماعية	
المناخ العلائقي بين التلامذة		
17	15	تصور سلبي
11	13	تصور مختلط
72	72	تصور إيجابي
المناخ العلائقي بين التلامذة والأساتذة		
1	2	تصور سلبي
5	10	تصور مختلط
93	88	تصور إيجابي
مناخ العدالة		
7	5	تصور سلبي
12	14	تصور مختلط
81	81	تصور إيجابي
مناخ الانتماء		
2	4	تصور سلبي
4	4	تصور مختلط
93	92	تصور إيجابي
مناخ الأمن		
41	50	تصور سلبي
21	23	تصور مختلط
38	27	تصور إيجابي

المصدر: الدراسة PNEA_2019

على مستوى مناخ العدالة، ينظر 81% من التلامذة نظرة إيجابية لهذا البعد، وعبّر 14% منهم عن تصور مختلط و

استفاد مديرو ما يقارب ثلث التلامذة في المدارس الفرعية من تكوين مستمر في السنوات الخمس الماضية مقابل مديري عشر التلامذة فقط في المدارس الجماعية.

بخصوص التكوين المستمر لمديري المؤسسات التعليمية، صرح مديرو ما يقارب 31% من تلامذة المدارس الجماعية بأنهم لم يتلقوا أي تكوين مستمر خلال عملهم بوصفهم مديري المؤسسات التعليمية. وهذه النسبة هي 11% فقط في المدارس الفرعية. وتجدر الإشارة إلى أن نسبة أكبر نسبياً من مديري المدارس الجماعية يحملون شهادة سلك تكوين أطر الإدارة التربوية.

نجد المديرين الأقل خبرة وهمساً في المدارس الجماعية أكثر مما نجدهم في المدارس الفرعية.

ومن حيث التجربة المهنية، اشتغل مديرو 52% من تلامذة المدارس الجماعية أقل من خمس سنوات في الإدارة التربوية، مقابل مديري 35% من تلامذة المدارس الفرعية.

8. الممارسات البيداغوجية

فيما يتعلق بممارسات التدريس في القسم، يتفق تلامذة القسم السادس ابتدائي في المدارس الجماعية بأغلبية ساحقة على أن مدرسيهم يستخدمون طرق التدريس الجيدة في شرح الدروس، وفي دعم التلامذة وتشجيعهم. وهكذا، فإن 93% من هؤلاء التلامذة ينظرون نظرة إيجابية إلى الممارسات التعليمية لأساتذتهم. وسجلت نفس النسبة تقريباً على مستوى المدارس الفرعية. من الواضح، إذن، أن تلامذة التعليم الابتدائي، سواء في المدارس الجماعية أو الفرعية، يرتبطون بمدرستهم وأساتذتهم، ولكنهم لا يتوفرون على ما يكفي من الوسائل لتقدير الممارسات البيداغوجية لأساتذتهم.

وعلى العكس من ذلك، تعتبر تغييرات الأساتذة، وزمن التدريس من الوقائع التي يعشونها ويتأثرون بها يومياً. لذلك تتغير تصوراتهم بمجرد ما يتعلق الأمر بالزمن المخصص للتدريس. وبالفعل، فإن نسب التلامذة الذين عبروا عن تصور سلبي بخصوص هذا الجانب تتراوح بين 71% و 77% حسب المادة المدرسة في المدارس الجماعية، وبين 65% و 67% في المدارس الفرعية.

وعلى الرغم من أن أكثر من ثلثي التلامذة ينظرون نظرة سلبية إلى الزمن الفعلي المخصص للتدريس، إلا أن هذا التصور السلبي يبرز بشكل أكثر وضوحاً في المدارس الجماعية.

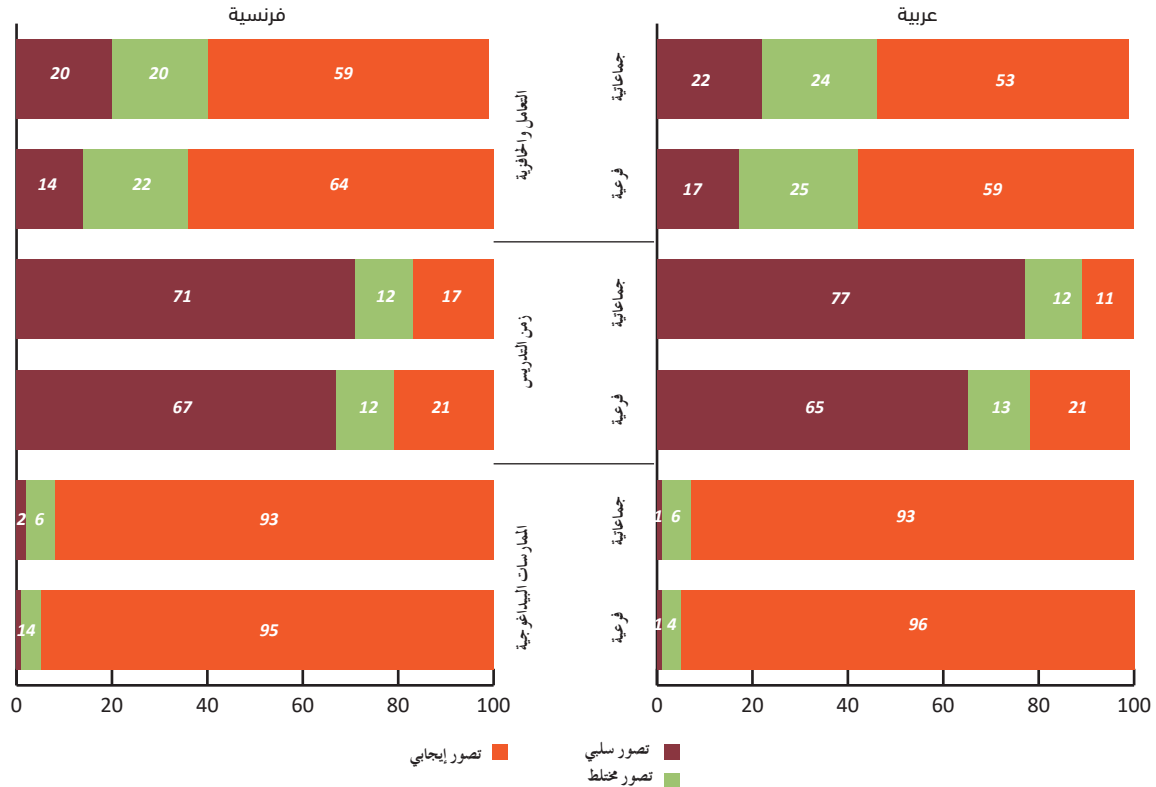
5% عن تصور سلبي. وتعادل هذه النسب تلك المسجلة في المدارس الفرعية.

وينطبق الشيء نفسه على مناخ الانتماء: أكثر من 90% من التلامذة في كلا النوعين من المدارس يحملون تصوراً إيجابياً عن العدالة، مقابل 8% و 6% ممن لديهم عنها تصور سلبي أو مختلط في المدارس الجماعية والمدارس الفرعية على التوالي. وهذا دليل على القبول الذاتي للمدرسة من قبل التلامذة في وسطهم القروي؛ مما يفسر نظرتهم الإيجابية إلى هذا البعد من المناخ المدرسي.

يشعر التلامذة بالأمان في المدارس الفرعية أكثر مما يشعرون به في المدارس الجماعية.

على عكس جوانب المناخ المذكورة أعلاه، ينظر عدد كبير من تلامذة المدارس الجماعية (50%) إلى مناخ الأمن نظرة سلبية، في الوقت الذي لا ينظر إليه نظرة إيجابية سوى 27% منهم فقط. أما نسبة التلامذة الذين عبروا عن شعورهم بعدم الأمن في المدارس الفرعية فهي أقل من ذلك نسبياً (38%). ومن المحتمل أن يكون بُعد مكان إقامتهم عن المدرسة هو ما يفسر شعور تلامذة المدارس الجماعية بعدم الأمن أكثر مما يشعر به تلامذة المدارس الفرعية، وأن يكون قرب هذه المدارس الأخيرة من مساكن التلامذة هو ما يطمئنهم أكثر نسبياً.

رسم بياني 25. نسب التلامذة حسب ممارسات أساتذتهم



المصدر: الدراسة PNEA_2019

التلامذة على المشاركة في الحياة المدرسية، خاصة وأن هؤلاء التلامذة القرويين لا يملكون عن الأنشطة المدرسية بدائل كثيرة خارج مدارسهم. ولذلك، يمكن القول إن هذا التصور الإيجابي للتلامذة بخصوص الحياة المدرسية نابع من كونهم يعوضون بمشاركتهم في تلك الحياة النقص الذي يعانون منه خارج المدرسة.

لا تكتسي نسبة التلامذة الذين أصدروا حكماً إيجابياً بخصوص الدعم المقدم للتلامذة الذين يواجهون صعوبات في المدارس الجماعية أهمية كبيرة؛ وتقل عن النسبة المسجلة في المدارس الفرعية ب 6 نقاط مئوية (77% مقابل 83%). ويمكن تفسير هذا التباين بكون المعلمين في المدارس الفرعية يتعاملون مع أعداد صغيرة جداً من التلامذة، مما يساعدهم على تقديم الدعم الفردي للذين يواجهون صعوبات دراسية خاصة.

تبرز التصورات السلبية بخصوص تدبير سلوك الأساتذة وحفزهم في المدارس الجماعية أكثر مما تبرز في المدارس الفرعية.

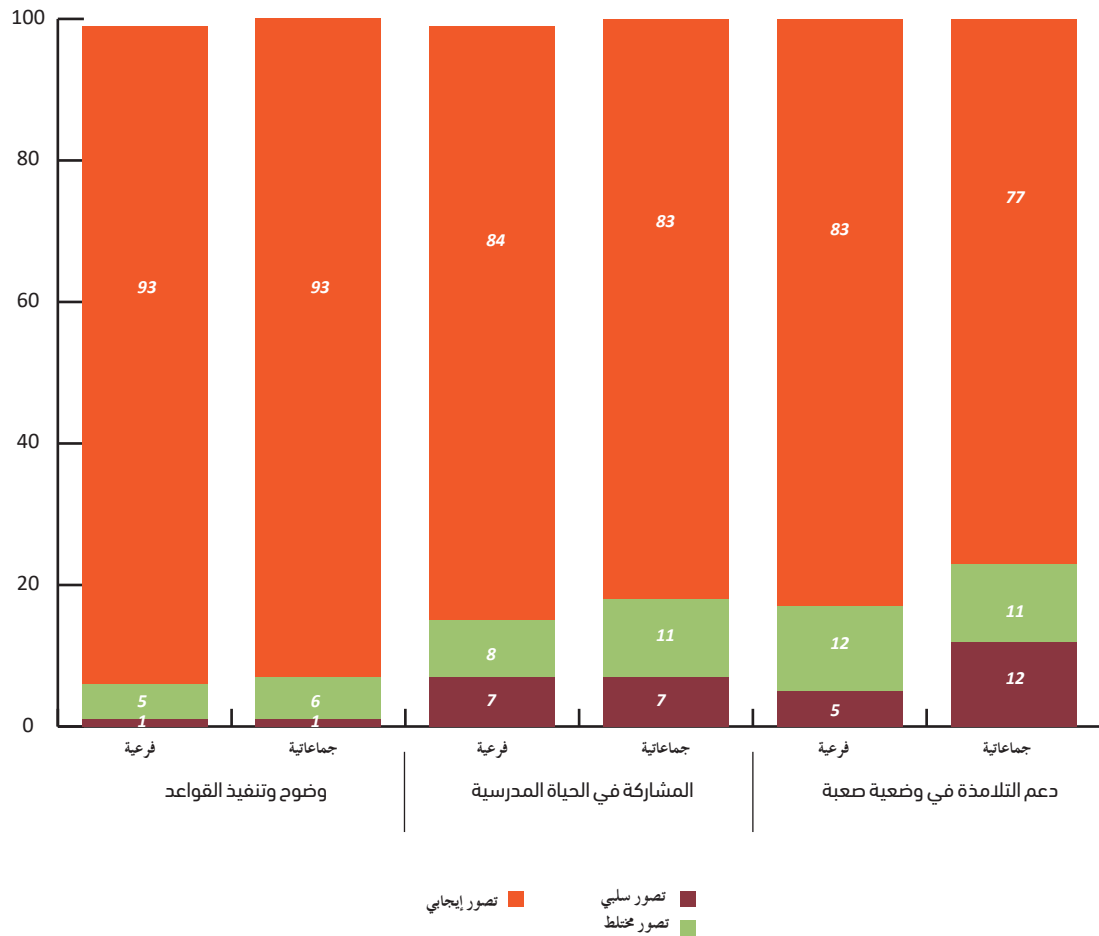
لا تزال حصة التلامذة الذين ينظرون نظرة سلبية إلى تدبير سلوك الأساتذة وحفزهم مهمة، وإن كانت تقل عما لوحظ بشأن زمن التدريس. فهي تبلغ الخمس أو يتجاوزه قليلاً، حسب مادة التدريس في المدارس الجماعية، بينما تتراوح بين 14% إلى 17% في المدارس الفرعية.

تري غالبية التلامذة في المدارس الجماعية والمدارس الفرعية أن احترام القواعد ووضوحها في مدارسهم إيجابي. وينطبق الشيء نفسه على المشاركة في الحياة المدرسية.

ينظر غالبية التلامذة نظرة إيجابية إلى الممارسات المتعلقة باحترام القواعد ووضوحها، وذلك في المدارس الجماعية كما في المدارس الفرعية (93%).

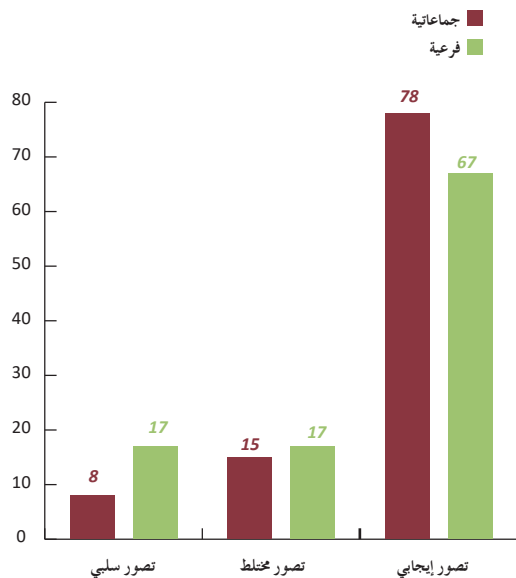
وبالمثل، فإن نسبة التلامذة الذين ينظرون نظرة إيجابية إلى المشاركة في الحياة المدرسية في المدارس الجماعية تظل مرتفعة، ولا تختلف عما هي عليه في المدارس الفرعية (83% مقابل 84%). وبالفعل، تشجع المؤسسة التعليمية

رسم بياني 26. نسبة التلامذة حسب احترام القواعد، والمشاركة في الحياة المدرسية، ودعم التلامذة الذين يعانون من صعوبات



المصدر: الدراسة PNEA_2019

رسم بياني 27. نسب التلامذة حسب الأنشطة الموازية



المصدر: دراسة PNEA_2019

تزداد الفوارق اتساعاً بين نوعي المدارس من حيث الأنشطة المدرسية الموازية. ذلك أن 78% من تلامذة المدارس الجماعية ينظرون نظرة إيجابية إلى هذا البعد مقابل 67% في المدارس الفرعية، أي بفارق 13 نقطة مئوية. وتخبّرنا أهمية الفرق بين هذين النوعين من المدارس عن غياب هذه الأنشطة في المدارس الفرعية بسبب نقص الموارد والغياب الفعلي للإدارة التربوية التي تشكل الشرط الأول لأي تنظيم للحياة المدرسية.

“يعتبر ثلث تلامذة المدارس الفرعية التعاون بين مدرستهم وآبائهم سلبياً، مقابل الربع فقط في المدارس الجماعية.

9. المشاكل المدرسية والاجتماعية

تؤثر المشاكل المدرسية والاجتماعية، على قلتها، في جزء لا يستهان به من تلامذة القسم السادس ابتدائي، وذلك في المدارس الجماعية كما المدارس الفرعية.

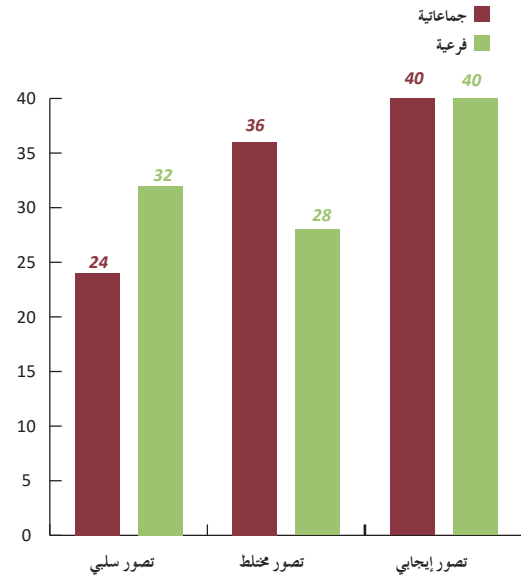
من المفارقات أن التغيب يؤثر في تلامذة المدارس الجماعية أكثر مما يؤثر في تلامذة المدارس الفرعية.

فيما يخص المواظبة، يقول ربع التلامذة في المدارس الجماعية إنهم يتغيّبون عن الدروس بدون عذر في كثير من الأحيان، أو في بعض الأحيان. وتقول نفس النسبة إنهم يصلون إلى المدرسة متأخرين عن الوقت، ويعترف 16% منهم بأنهم يغشون في الامتحانات. ويعتبر عدد التلامذة المعنيين بهذه السلوكات في المدارس الفرعية أقل مما هو عليه في المدارس الجماعية، ويمثلون على التوالي 18% و18% و12%.

وتفوق سلوكات عدم الانضباط المدرسي سلوكات التغيب والتأخر عن الدراسة اللذين يؤثران أساساً في التلامذة. فهي تشمل الأفعال التي تضر بالقسم الدراسي بأكمله. وبالفعل، فقد صرح حوالي خمس التلامذة بأنهم يشوشون عمداً على أصدقائهم دائماً، أو في كثير من الأحيان، أو أحياناً؛ وذلك في كلا النوعين من المدارس. وأكثر من ذلك، هناك تلامذة يسيئون لأساتذتهم بالقول أو الفعل. ويمثل أولئك الذين تتكرر أفعالهم هذه دائماً، أو في كثير من الأحيان، أو في بعض الأحيان، 17% في المدارس الجماعية و15% في المدارس الفرعية.

فيما يتعلق بالتعاون بين المدرسة وآباء التلامذة، يلاحظ أن عدداً قليلاً من التلامذة هم الذين يعتبرونه إيجابياً، أي 40% في تلك المدارس بنوعيتها. أما أولئك الذين يعتبرونه سلبياً، فإن نسبتهم في المدارس الفرعية أعلى نسبياً من نسبتهم في المدارس الجماعية (32% مقابل 24%). وعلى العموم، لا ينظر التلامذة بعين الرضا إلى التعاون بين المدرسة والآباء الذين يعتبرونهم بمثابة رقابة مزدوجة تمارس عليهم.

رسم بياني 28. نسب التلامذة حسب التعاون بين المدرسة والآباء



المصدر: الدراسة PNEA_2019

جدول 4. نسب التلامذة حسب عدم الانضباط المدرسي

فرعية					جماعية					مشاكل مدرسية
أبداً	نادراً	بعض المرات	أحياناً	دائماً	أبداً	نادراً	بعض المرات	أحياناً	دائماً	
69	13	9	5	4	67	10	14	5	5	تغيب التلميذ دون عذر
61	20	9	5	4	57	18	13	6	6	حضور التلميذ متأخراً
80	8	4	4	4	73	11	7	4	5	غش التلميذ في الامتحان
72	6	9	6	7	71	8	9	5	7	إزعاج التلميذ للقسم عن غير قصد
80	5	4	3	8	77	5	5	4	8	لا يحترم الاساتذة بالكلام أو بالفعل

المصدر: دراسة PNEA_2019

المخدرات، والتدخين، إلخ.

تلامذة المدارس الجماعية أكثر عرضة نسبياً للاعتداءات المعنوية والجسدية من زملائهم في المدارس الفرعية.

ليست المشاكل المدرسية هي المشاكل الوحيدة التي كشفت عنها دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA 2019. فقد وقفت هذه الدراسة على أنواع أخرى من المشاكل المخالفة للقانون مثل العنف، وتعاطي

عدم معاملة التلامذة بقساوة وعنف، لا سيما في المدارس الفرعية. وبالفعل، فإن نسب التلامذة الذين صرحوا بأنهم يتعرضون للشتائم أو الاعتداءات من قبل هؤلاء الفاعلين دائماً، أو في كثير من الأحيان، أو أحياناً، تتراوح بين 10% و12% في المدارس الجماعية، وبين 5% و8% في المدارس الفرعية.

تبين معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019، أن نسبة كبيرة من التلامذة في المدارس الجماعية يتعرضون دائماً، أو في كثير من الأحيان، للعنف من قبل تلامذة آخرين. ويتراوح ذلك العنف بين السب والشتيم (27%) والاعتداءات البدنية (23%). ويتعرض تلامذة المدارس الفرعية لهذه الإساءات بشكل أقل، وذلك بنسبتي 21% و17% على التوالي. ويميل الأساتذة والموظفون الإداريون إلى

جدول 5. نسبة التلامذة حسب الاعتداءات التي يتعرضون إليها

فرعية					جماعائية					
أبدا	نادرا	بعض المرات	أحيانا	دائما	أبدا	نادرا	بعض المرات	أحيانا	دائما	مشاكل اجتماعية
61	18	12	4	5	58	15	13	6	8	لتلميذ ضحية للعنف اللفظي من طرف تلميذ اخر
86	6	4	2	2	79	9	5	3	4	التلميذ ضحية للعنف اللفظي من طرف أستاذ(ة)
90	5	3	1	1	85	5	5	3	3	التلميذ ضحية للعنف اللفظي من طرف إطار إداري بالمؤسسة
66	17	9	4	4	59	18	11	5	7	التلميذ ضحية اعتداء من طرف تلميذ اخر
85	8	4	2	1	79	9	5	4	3	التلميذ ضحية اعتداء من طرف أستاذ(ة)
90	3	4	1	1	82	8	5	2	3	التلميذ ضحية اعتداء من طرف إطار إداري بالمؤسسة
88	6	3	2	1	86	5	4	2	2	التلميذ ضحية تحرش جنسي من طرف تلميذ اخر
94	2	2	1	1	90	3	2	3	2	التلميذ ضحية تحرش جنسي من طرف أستاذ(ة)
94	2	1	1	1	90	3	3	2	3	التلميذ ضحية تحرش جنسي من طرف إطار إداري بالمؤسسة
89	4	2	2	3	86	4	4	2	3	التلميذ ضحية تحرش جنسي قرب المؤسسة

المصدر: الدراسة PNEA_2019

كانوا أقلية، يبلغون عن الوجود الفعلي للتحرش الجنسي أمر بالغ الأهمية. ومن هنا تأتي الأهمية الخاصة التي يجب إيلاؤها لحماية الأطفال مما يمكن أن يلحقهم من أذى على المستوى البدني أو النفسي، وخاصة في الداخلات ودار الطالب. وهذا ما يفرض ضرورة تأطير التلامذة تربوياً، ورعايتهم في الأقسام الدراسية والداخلات، مع توعيتهم، وتربيتهم، وتحسيسهم تدريجياً بقواعد اليقظة ضد ما يمكن أن يتعرضوا له من تحرش واعتداءات جنسية من قبل الراشدين وأقرانهم، مع أخذ خصوصيات هذه السن الحرجة بعين الاعتبار. وعلى الرغم من أن التلامذة الذين يعانون من هذا النوع من العنف يشكلون أقلية، إلا أنه يقوض المهمة التربوية للمدرسة، ويعصف بوظيفتها الحماية للأطفال.

وبالإضافة إلى هذا العنف، صرح بعض التلامذة بأنهم يتعرضون للتحرش الجنسي من قبل تلامذة آخرين، والأساتذة والموظفين الإداريين، وأحياناً بالقرب من المدرسة. وتتراوح نسب التلامذة الذين قالوا إنهم يتعرضون أحياناً أو دائماً لهذا النوع من الإساءة بين 7% و9% في المدارس الجماعية، وبين 3% و7% في المدارس الفرعية.

تخبرنا المشاكل الاجتماعية التي يعاني منها التلامذة في كلا النوعين من المدارس عن جانب خاص من تجربتهم المدرسية، وهو الآثار النفسية والأخلاقية المترتبة عن الحياة الجماعية في المدارس الجماعية، والتي تعود أساساً إلى علاقة القرب التي تنشأ بين الأطفال في سن ما قبل المراهقة أو المراهقة، وعن العلاقة الوثيقة، من حيث المكان والزمان، بين الراشدين والقاصرين. والواقع أن كون التلامذة، وإن

جدول 6. نسبة التلامذة حسب تعاطيهم للتدخين والمخدرات

جماعية					فرعية					
مشاكل مدرسية	دائما	أحيانا	بعض المرات	نادرا	أبدا	دائما	أحيانا	بعض المرات	نادرا	أبدا
التلميذ يدخل داخل المؤسسة	4	1	0	1	94	2	1	1	1	96
التلميذ يتعاطى المخدرات داخل المؤسسة	2	2	1	0	94	1	1	1	1	97
التلميذ يدخل قرب المؤسسة	3	1	2	2	92	1	1	1	4	93
التلميذ يتعاطى المخدرات قرب المؤسسة	3	1	1	2	93	2	1	1	1	95

المصدر: دراسة PNEA_2019

ويمكن تفسير ندرة هذه الأفعال المشينة في المدارس الفرعية بقرب هذه المدارس من أماكن إقامة التلامذة وعائلاتهم، وخوفهم، بالتالي، من ردود أفعال الآباء.

لم يبلغ التلامذة عن المشاكل المتصلة بالتعاطي للتدخين والمخدرات، سواء داخل المؤسسات التعليمية أو بالقرب منها، بقدر ما بلغوا عن المشاكل الواردة أعلاه. وبالفعل فإن نسب التلامذة الذين صرحوا بأنهم يستهلكون تلك المواد دائماً، أو في كثير من الأحيان أو أحياناً، منخفضة في المدارس الجماعية (بين 5% و6%) وهي أقل من ذلك في المدارس الفرعية (بين 3% و4%).

الفصل الثالث.

مقارنة بين المردودية الدراسية للمدارس الجماعية ومردودية المدارس الفرعية

يبين توزيع التلامذة وفق مجموعات الكفايات الست أن نسبة التلامذة الذين ينتمون للمجموعات الثلاث الأولى الأقل ضعفاً أعلى في المدارس الفرعية (45%) مما هي عليه في المدارس الجماعية (35%). لكن أحسن هؤلاء التلامذة يتقنون بالكاد 41% من البرنامج الدراسي المقرر في القسم السادس ابتدائي، في حين أن أضعفهم لا يتوفرون على أي مكتسب كيفما كان حده الأدنى.

تضم مجموعة التلامذة الذين يتقنون 70% من البرنامج الدراسي المقرر (المجموعة 3) 28% من التلامذة، سواء في المدارس الفرعية أو في المدارس الجماعية. ومع ذلك، فإن هذه المدارس الأخيرة تتفوق على الأولى من حيث نسب التلامذة المصنفين في المجموعتين الأخيرتين (المجموعة 4 والمجموعة 5)، أي 37% مقابل 27%. وهؤلاء التلامذة هم الأحسن أداءً، إذ يتقنون أكثر من 90% من البرنامج الدراسي المقرر.

بشكل عام، تعطي المقارنة بين مكتسبات التلامذة في المدارس الفرعية والمدارس الجماعية في اللغة العربية الامتياز لهذه الأخيرة. ذلك أن مجموعات الكفايات الثلاث الأولى، أي الأكثر ضعفاً، تشمل ما يقرب من نصف التلامذة في المدارس الفرعية (45%) في الوقت الذي لا تتجاوز ثلثهم في المدارس الجماعية (35%)، وذلك بفارق دال قدره 10 نقاط لصالح هذه المدارس الأخيرة. غير أن النتيجة العامة تشير إلى أن هذين النوعين من المدارس لم يستطيعا أن يضمنا التمكن من المكتسبات الأساسية لجزء كبير من التلامذة (حوالي النصف تقريباً في المدارس الفرعية، وأكثر من الثلث في المدارس الجماعية).

تقودنا نتائج دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019 المستخلصة من أجوبة التلامذة عن أسئلة الروائز إلى تقديم تلك النتائج بطريقة شمولية في شكل درجات ومستويات الكفايات، مع وضع مقارنات بين المدارس الجماعية والمدارس الفرعية.

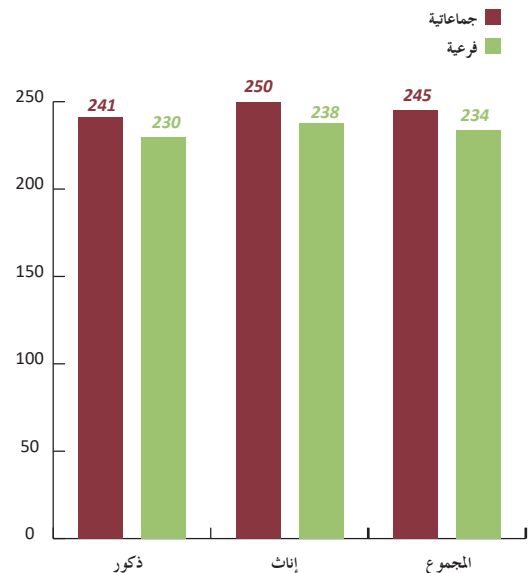
يسمح التحليل بواسطة نظرية الإجابات عن البنود (TRI) بترتيب معايير صعوبة بنود الروائز ومستويات كفايات التلامذة في نفس السلم. ويمكن مثل هذا التطابق من تحديد خصائص الكفايات التي تتقنها مختلف فئات التلامذة. وفي هذا الفصل، سوف نقوم بهذا التحليل بالنسبة لجميع المواد موضوع تلك الروائز.

1. مكتسبات التلامذة اللغوية

من حيث المكتسبات اللغوية، برهنت المدارس الجماعية في اللغة العربية عن أداء أفضل من المدارس الفرعية.

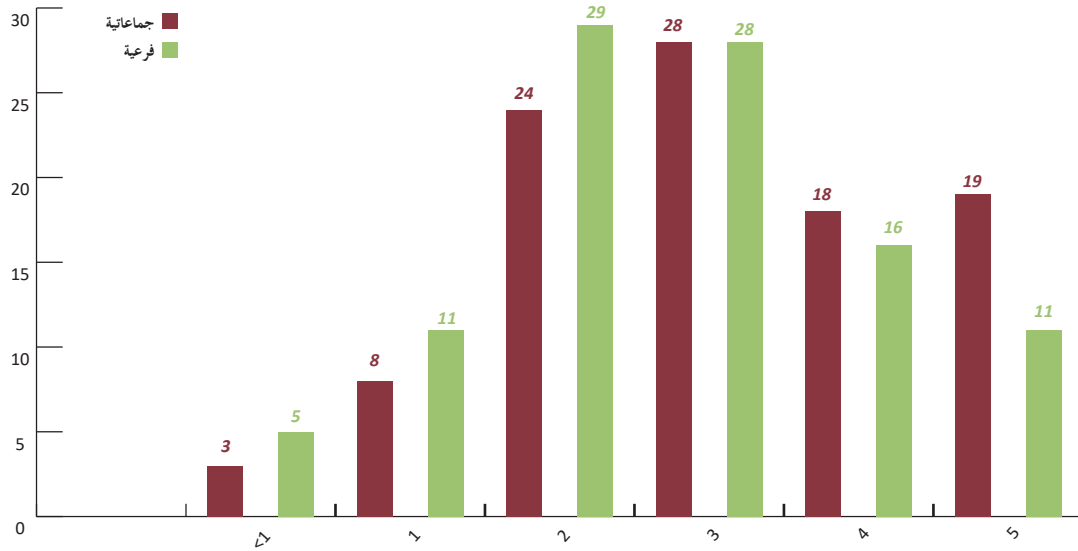
في اللغة العربية، حصل تلامذة القسم السادس ابتدائي في المدارس الجماعية على 245 نقطة، وتفوقت ب 11 نقطة على متوسط النقط التي حصل عليها تلامذة المدارس الفرعية. وتتقدم البنات على البنين بـ 9 و 8 نقاط في ذينك النوعين من المدارس على التوالي.

رسم بياني 29. النتائج المتوسطة التي حصل عليها التلامذة في اللغة العربية



المصدر: الدراسة PNEA_2019

رسم بياني 30. نسبة التلامذة تبعاً لمجموعات الكفايات في اللغة العربية



المصدر: الدراسة PNEA_2019

وتبين المعطيات أن نسبة التلامذة الذين يحتلون المراتب العليا في سلم الكفايات أعلى نسبياً في المدارس الجماعية مما هي عليه في المدارس الفرعية (9% مقابل 6%). ويتقن هؤلاء التلامذة برنامج اللغة الفرنسية المقرر في القسم السادس ابتدائي بأكمله، وذلك على عكس التلامذة المرتبين في أسفل ذلك السلم، والذين لا يملكون عملياً أي مكتسب. وهذه المجموعة الأخيرة من التلامذة أقل عدداً في المدارس الفرعية (3%) مقارنة بالمدارس الجماعية (7%).

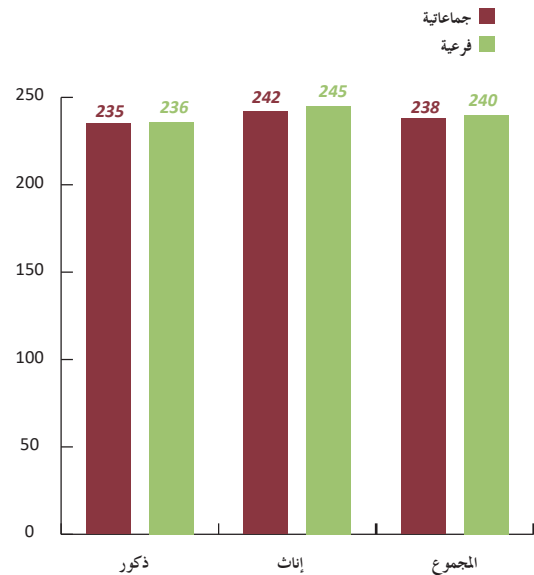
تبين النتائج التي حصل عليها التلامذة عن أجوبتهم على بنود الرئز، أن المجموعة الأولى (المجموعة 1) تتكون من أضعف التلامذة، وهم الذين لم يجيبوا سوى عن بند واحد من بنود الرئز (وعددها 27)، أو الذين لم يجيبوا عن أي سؤال من تلك الأسئلة. ويمثل هؤلاء التلامذة 10% و12% في كلا النوعين من المدارس على التوالي.

ويمثل تلامذة المجموعة 2، -وهم أيضاً من ذوي المكتسبات الضعيفة الذين لم يجيبوا بنجاح سوى عن 3 بنود من أصل 27 بنداً التي يتكون منها الرئز- 30% في المدارس الجماعية، أي بأقل من 4 نقاط مئوية مقارنة مع تلامذة المدارس الفرعية.

وسجل نفس الفرق تقريباً بالنسبة للمجموعة 3 بنسبتي 30% و33% في كلا البنيتين على التوالي. أداء هؤلاء التلامذة أفضل بكثير من أداء تلامذة المجموعات السابقة، إذ تمكنوا

في اللغة الفرنسية، يفوق متوسط النقط التي حصل عليها تلامذة المدارس الفرعية متوسط نقط تلامذة المدارس الجماعية بنقطتين اثنتين. وتتفوق الفتيات دائماً عن الفتيان.

رسم بياني 31. النتائج المتوسطة للتلامذة في الفرنسية



المصدر: الدراسة PNEA_2019

يمكن التحليل المقارن بين مجموعات الكفايات في المدارس الجماعية والمدارس الفرعية من معرفة ما إذا كان نموذج المدارس الجماعية يوفر للتلامذة مكتسبات أفضل.

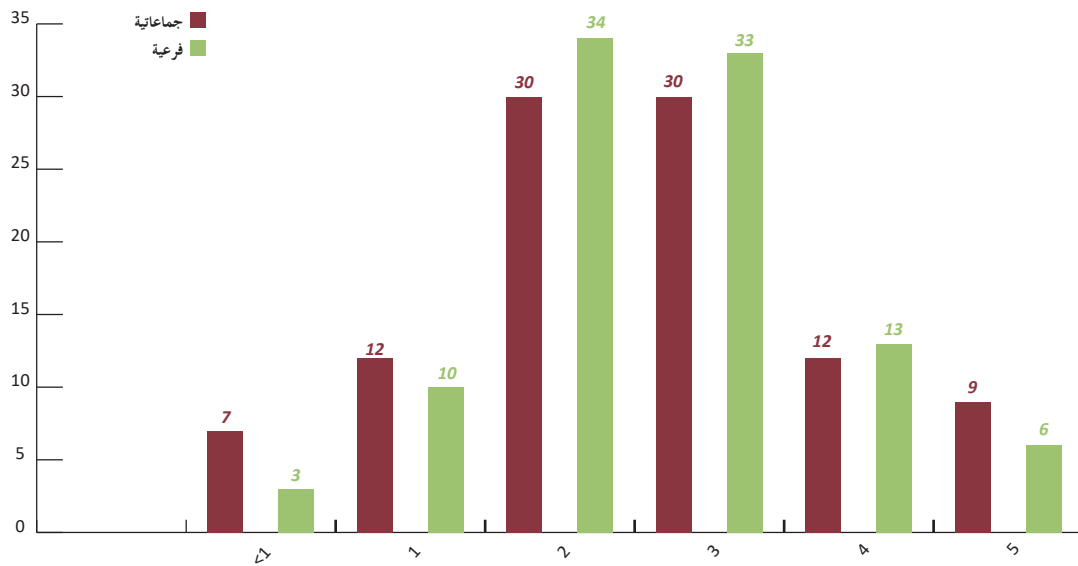
نسب مكتسبات التلامذة إلى ضعف أداء هذين النوعين من المدارس معاً، مع بعض الفوارق البسيطة التي لا تغير الاتجاه العام. وتبقي مكتسبات التلامذة في اللغة الفرنسية، في كلا النوعين من المدارس، ضعيفة ودون توقعات البرنامج الدراسي المقرر، وتتماشى، بالتالي، مع الاتجاه العام الذي سجله البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA2019.

من الإجابة بنجاح على أكثر بقليل من نصف أسئلة الرائد.

أما تلامذة المجموعة 4، وهم المتمكنون من 81% من البرنامج الدراسي المقرر، فهم يمثلون 12% في المدارس الجماعية و 13% في المدارس الفرعية.

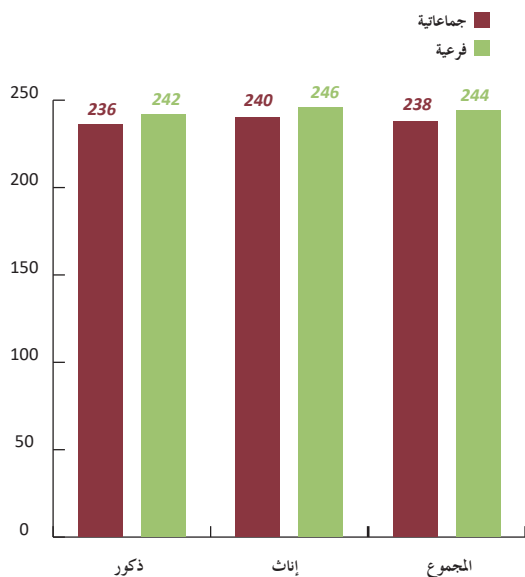
تتفوق المدارس الجماعية دائماً تفوقاً طفيفاً على المدارس الفرعية. ولكن نقاط قوتها لا تعمل بالكامل لفائدة جودة التعلم بالنسبة لغالبية المتعلمين. وبصفة عامة، تشير

رسم بياني 32. نسب التلامذة وفق مجموعات الكفايات في اللغة الفرنسية



المصدر: دراسة PNEA_2019

رسم بياني 33. النتائج المتوسطة للتلامذة في الرياضيات



المصدر: دراسة PNEA_2019

2. مكتسبات التلامذة في الرياضيات والعلوم

لا توجد فوارق ملحوظة بين المدارس الجماعية والمدارس الفرعية من حيث أداء التلامذة في الرياضيات والعلوم.

في الرياضيات، تم تسجيل فارق 6 نقاط لفائدة المدارس الفرعية التي حصل تلامذتها على نتيجة متوسطة قدرها 244 نقطة، مقابل 238 نقطة التي حصل عليها تلامذة المدارس الجماعية. وتحصل الفتيات، دائماً، على نتائج متوسطة أعلى من نتائج الفتيان، بفارق 4 نقاط.

من ثلثي تلامذتها 72% من البرنامج الدراسي المقرر، تتفوق المدارس الفرعية على المدارس الجماعية بنسبة 30% من التلامذة مقابل 23%.

وينطبق الشيء نفسه على تلامذة المجموعة 4، ولكن بفارق أقل قدره 3 نقاط مئوية لصالح المدارس الفرعية. والواقع أن 14% من تلامذة هذه المجموعة قد تمكنوا من الوصول إلى هذا المستوى من الكفايات، واستيعاب 89% من البرنامج الدراسي المقرر، مقابل 11% فقط في المدارس الجماعية.

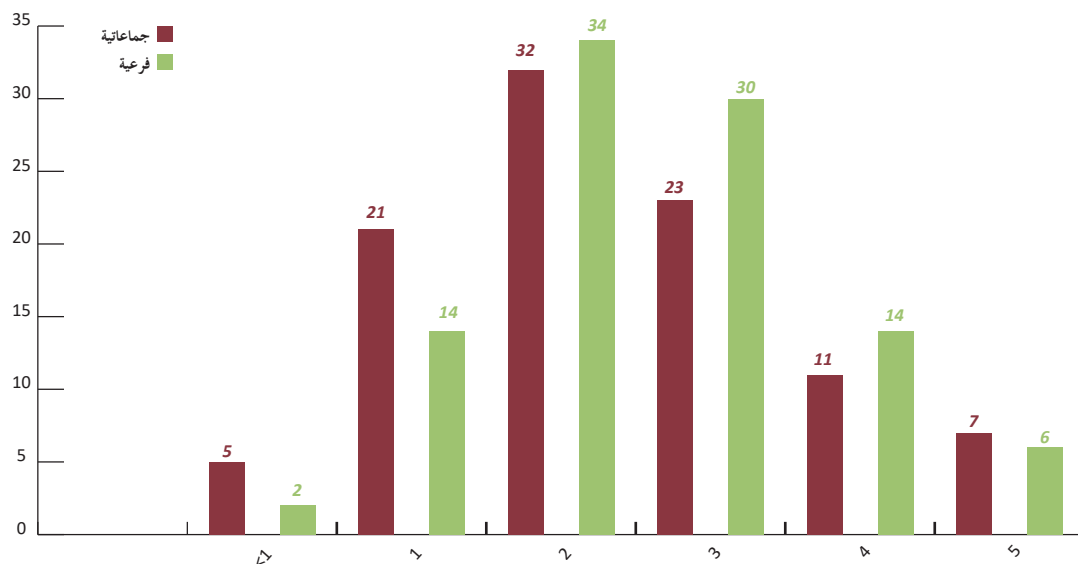
أما بالنسبة للتلامذة الذين يتقنون عمليا البرنامج الدراسي المقرر بأكمله، فإن نسبتهم في المدارس الجماعية لا تختلف كثيرا عن النسبة المسجلة في المدارس الفرعية وهي 7% مقابل 6%.

يمثل التلامذة الذين أبانوا عن مستوى ضعيف جدا 26% من تلامذة المدارس الجماعية؛ 5% منهم لا يتوفرون على أي مكتسب و 21% استطاعوا بالكاد الإجابة عن البند الأول من الرائز. و تعتبر هذه النسب من التلامذة في المدارس الجماعية أعلى من تلك التي لوحظت في المدارس الفرعية التي تعادل 2% و 14% على التوالي.

فيما يتعلق بالمجموعة 2، سجل فارق نقطتين مئويتين بين النوعين من المدارس (32% في الأولى و 34% في الثانية). التلامذة الذين ينتمون إلى هذه المدارس الأخيرة أفضل من تلامذة الأولى، ولكنهم يظلون ضعافا لأن مكتسباتهم لا تغطي سوى 22% فقط من البرنامج الدراسي المقرر في الرياضيات.

بالنسبة للمجموعة الثالثة، وهي المجموعة التي يتقن أكثر

رسم بياني 34. نسبة التلامذة حسب مجموعات الكفايات في الرياضيات

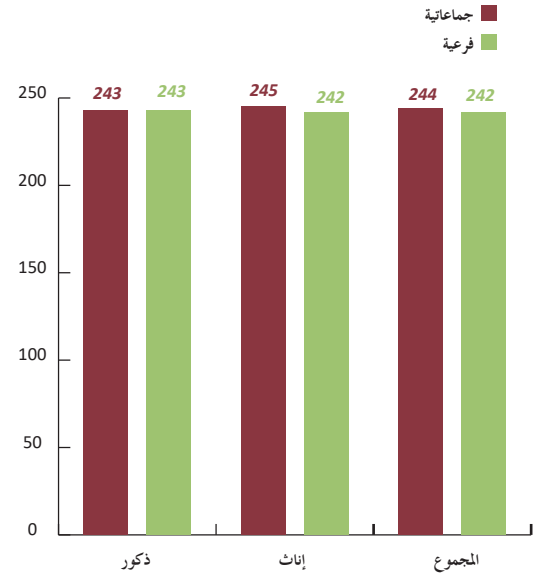


المصدر: الدراسة PNEA_2019

لصالح البنات في المدارس الجماعية، ونقطة واحدة لصالح البنين في المدارس الفرعية.

في النشاط العلمي، حصل التلامذة في المدارس الجماعية على ما متوسطه 244 نقطة، وهي نتيجة تفوق بنقطتين نتيجة تلامذة المدارس الفرعية. وسجل فارق نقطتين

رسم بياني 35. النتائج المتوسطة للتلامذة في النشاط العلمي



المصدر: دراسة PNEA_2019

يبين توزيع التلامذة حسب مستوى الكفايات في النشاط العلمي أنه لا يوجد فرق بين المدارس الجماعية والمدارس الفرعية من حيث نسب التلامذة الذين يوجدون في أسفل السلم (3%) وفي قمته (11%).

في المجموعة 1 التي تتقن 20% من البرنامج الدراسي المقرر، يتفوق التلامذة الذين ينتمون إلى المدارس الفرعية على تلامذة المدارس الجماعية بثلاث نقاط مئوية (14% مقابل 11%). ومن ناحية أخرى، فإن تلامذة المجموعة 2 الذين تمكنوا من نحو 40% من البرنامج الدراسي المقرر يمثلون نفس الوزن في كلا البنيتين، أي 28% من تلامذة السنة السادسة ابتدائي.

يعتبر تلامذة المجموعة 3 الذين يتقنون 70% من البرنامج المقرر، أكثر حضوراً في المدارس الجماعية (33%) مقارنة بالمدارس الفرعية (28%).

وعلاوة على ذلك، فإن التلامذة الذين ينتمون إلى مجموعة الكفايات الرابعة أي الذين استوعبوا أكثر من 80% من البرنامج الدراسي المقرر، لهم نفس الأهمية تقريباً حيث يتواجدون بنفس النسب المئوية تقريباً في المدارس الجماعية والمدارس الفرعية (أي 15% و 16% على التوالي).

الفصل الرابع.

ما هي الدروس التي يمكن استخلاصها من تجربة المدارس الجماعية؟ وأية آفاق لتطويرها؟

المدرسية الموازية، والدعم الاجتماعي. ونظرا لحجم المدرسة الفرعية وعزلتها، فإنها أبعد ما تكون عن الاستجابة لهذه الانتظارات الجديدة التي تتطلب بنيات، ومعدات، وموارد لا تملكها. وعلاوة على ذلك، سيكون من غير الواقعي أن نتوقع من مدرسة صغيرة جداً، وذات وسائل متواضعة، القيام بمهام جديدة تتطلب وسائل تتجاوز بكثير ما تملكه من موارد.

وفي المقابل، فإن المدرسة الجماعية (التي تتوفر على أعداد كبيرة من التلامذة نسبياً، وعلى موارد كافية، ودعم اجتماعي ملائم) قادرة على الاستجابة لهذا المفهوم الموسع للخدمة التربوية. ومن بين نقاط قوة إضفاء الطابع المؤسسي على المدارس الجماعية ما يلي:

- يتيح توافر عدد كبير نسبياً من التلامذة إمكانية ترشيد تعيين الأساتذة؛

- تيسر المدارس الجماعية تبادل الخبرات والممارسات البيداغوجية بين الأساتذة، كما تيسر العمل الجماعي للتلامذة؛

- يسهل تجميع الأساتذة في المدارس الجماعية تأطيرهم البيداغوجي؛

- تمكن المدارس الجماعية، بسبب حجمها، من تحقيق وفورات الحجم، وتتيح، بالتالي، إمكانية التدبير الأمثل للموارد المتاحة؛

- في المدارس الجماعية، يمكن للأساتذة والتلامذة على السواء استعمال المرافق والتجهيزات والموارد الديداكتيكية المتوفرة بصورة مشتركة؛

- يزيد إضفاء الطابع المؤسسي على الدعم الاجتماعي للتلامذة وتنويعه من فعاليته، لأنه يكون أحسن تنظيمًا، وأكثر ملاءمة لحاجات السكان المستهدفين؛

- تستطيع المدارس الجماعية خلال بنائها، أن توفر الظروف الضرورية لتنظيم الأنشطة المدرسية الموازية

تكشف نتائج معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA2019) من منظور المقارنة بين المدارس الجماعية والمدارس الفرعية، عن مستوى تحصيل التلامذة في كل نوع من هذه المدارس، وتسمح، بالتالي، بتقدير مزايا المدارس الجماعية التي تروم تجاوز نواقص المدارس الفرعية، وتطوير التربية في الوسط القروي.

المدرسة الفرعية هي مدرسة قرب؛ توجد عملياً في جميع الجماعات القروية تقريباً. وقد اشتغلت هذه المدرسة بوصفها وسيلة لتعميم التعليم، وأداة لتمكين أكبر عدد ممكن من الأطفال القرويين من الالتحاق بالمدرسة. غير أن هذا النوع من المدارس، الذي اتخذ شكل كيانات مدرسية صغيرة، قد فشل في تلبية التوقعات الجديدة للأسر والمجتمع، فضلاً عن الطلب الاجتماعي المتزايد على التربية الجيدة. وهكذا أصبح من الضروري توفير تربية تركز على جودة التعليمات، وتستجيب لتوقعات الرأي العام وتطلعات الأسر التي تريد النجاح لأطفالها في تعليمهم. إن متطلبات مدرسة توفر للتلامذة أنشطة مدرسية موازية منتظمة، وتدمج تعليمات مبتكرة، فضلاً عن تعميم الرقمنة، وإتقان اللغات، تتجاوز بكثير قدرات وإمكانات المدرسة الفرعية. والواقع أن المدارس الفرعية، نظراً لصغر حجمها، لا تتوفر على التدبير الأمثل، ولا على الموارد اللازمة لتمكينها من تحقيق وفورات الحجم.

وللاستجابة لهذه المتطلبات، واستناداً إلى نماذج مستوحاة من بلدان أخرى، تم وضع نموذج جديد للمدرسة القروية؛ يقوم على تنظيم من نوع جديد. ونتيجة لذلك، اختارت السلطات التعليمية الاستعاضة عن نموذج «القطاعات المدرسية» (عدة مدارس فرعية تابعة لمدرسة مركزية) بمدرسة جماعية مستقلة، تتوفر على موارد تمكنها من مواجهة التغيرات، سواء في ميدان التدريس، أو في ميدان الخدمات المتصلة بالحياة المدرسية.

لم تعد المتطلبات المنتظرة من المدرسة تقتصر على محتويات التعليم وحدها، بل أصبحت تتعلق، أيضاً، بالحياة المدرسية، وانفتاح المدرسة على محيطها، والأنشطة

وخاصة منها تعقيد أسلوب التسيير القائم على الشراكة بين عدة فاعلين: الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والمديريات الإقليمية، والمجالس المنتخبة، والمجتمع المدني، والفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين... ويمكن أن نتساءل، أيضاً، عما إذا كانت الجهود المالية المبذولة لتطوير الخدمات الملحققة بهذه المدارس، كتوفير السكن للأساتذة، والدعم الاجتماعي للتلامذة، والأنشطة المدرسية الموازية ستكون مرضية، وستستمر مع مرور الوقت.

1. المشاكل المرتبطة بحكامة المدارس الجماعية

لا يدعي هذا التقرير، بأي شكل من الأشكال، القيام بتحليل شامل ومفصل لجميع الإكراهات المتعلقة بالمدارس الجماعية، ولا سيما ما يتعلق منها بالتسيير والحكامة، كتوزيع المسؤوليات بين مختلف المتدخلين، والسير الداخلي، واختصاصات مجلس التدبير، وأدوار المدير وباقي الفاعلين؛ وهي قضايا تستحق تقييماً منفصلاً. ومع ذلك، فبسبب انخفاض مستوى تحصيل التلامذة الذي تتساوى فيه هذه المدارس تقريباً مع المدارس الفرعية، فإنه لا يمكن إلا أن نقتصر هنا على التركيز على بعض التباينات (أوجه عدم الاتساق)، استناداً إلى المهمة الموكولة إليها، والملاحظات الميدانية، وما يمكن استنتاجه من نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019.

2. الموقع لا يرضي جميع السكان المستهدفين

أظهرت تجربة المدارس الجماعية الأولى، أن بعض الآباء يرفضون وضع أطفالهم في مدرسة جماعية تقع خارج البلدة التي يسكنون فيها، ومفارقة أطفالهم الصغار. ويفضل هؤلاء الآباء وضع أطفالهم في قسم دراسي قريب منهم، حتى لو كانت جودة التعلم فيه ناقصة، عوض إرسالهم إلى مدرسة في جماعة بعيدة عنهم. وبعبارة أخرى، يحرص آباء التلامذة الصغار جداً على عامل «القرب»، الذي يعتبرونه أهم من أي شكل من أشكال التنظيم البيداغوجي للمدرسة.

إن عدم تعميم المدارس الجماعية في جميع الجماعات الترابية يولد بين السكان القرويين والجهات المعنية والآباء تفاوتات وتوترات ومصالح متضاربة يصعب التوفيق

اللازمة لنمو التلامذة الجسدي، والنفسي، والاجتماعي، والثقافي؛

- تسمح المدارس الجماعية بتطوير الشراكة، وتمكن المدرسة، بالتالي، من الانفتاح على وسطها الاجتماعي والاقتصادي؛

- يقوم نموذج سير المدرسة الجماعية، من حيث المبدأ، على التدبير التشاركي من قبل مجلس التدبير الذي يمثل جميع الفاعلين، ويرأسه مدير المؤسسة؛

- يفترض في المدرسة الجماعية أن تكون أكثر فعالية بسبب حجمها ومواردها، لا سيما من حيث الحفاظ على التلامذة في المدرسة واستمرارهم في الدراسة وتحسين تحصيلهم المدرسي؛

- تتوفر المدارس الجماعية على بنية تحتية وموارد بشرية وديداكتيكية وتكنولوجية أفضل، وتوجد، بالتالي، في وضع يسمح لها بالنجاح في الانتقال إلى التعليم الرقمي؛

- يمكن للمدرسة الجماعية بتعزيز تنظيمها وسيرها الداخلي، أن تتوفر على مشروع حقيقي للمؤسسة، وأن تتمتع بشخصية معنوية ذات استقلال إداري ومالي.

حتى سنة 2018/2019، كان عدد المدارس الجماعية التي تم إنشاؤها وبنائها لا يتعدى 134 وحدة، تضم 2% فقط من تلامذة المدارس الابتدائية في الوسط القروي. وعلى الرغم من أن عدد المدارس الفرعية قد انخفض بشكل طفيف، وانتقل من 13401 وحدة سنة 2008/2009 إلى 13133 سنة 2018/2019، إلا أن عدد تلامذتها لم ينخفض إلا قليلاً، ويمثل حوالي نصف تلامذة التعليم الابتدائي في المناطق القروية. وفي الواقع، فإن 267 مدرسة فرعية فقط هي التي أغلقت خلال عقد من الزمن، دون أن يؤثر ذلك بشكل ملحوظ على عدد التلامذة الذين يستقبلهم هذا النوع من المدارس.

ونظراً للإيقاع التي يتم به التخلي عن المدارس الفرعية، (إغلاق نحو 30 مدرسة في السنة)، فإنه من غير المرجح تحقيق الهدف المتمثل في الاستعاضة الكاملة عنها بالمدارس الجماعية في غضون فترة زمنية معقولة. وتعود الصعوبات التي يواجهها تطوير المدارس الجماعية و«جعلها تعيش» مدة طويلة، في المقام الأول، إلى المشاكل والنواقص التنظيمية،

المزيد من السلطة لمدرء المؤسسات، سيكون خياراً قيماً لتحرير المبادرات، وتوفير بعض شروط الفعالية والنجاعة.

4. النقص الكمي والكيفي في موظفي الخدمات الملحقة

تتطلب الخدمات التي تقدمها المدرسة الجماعية، وخاصة الإطعام والإيواء، تأطيراً تربوياً ونفسياً ييسر إدماج الأطفال الصغار في محيطهم الاجتماعي-التربوي الجديد. ولا يمكن أن يقوم بهذا التأطير على الوجه المطلوب إلا الأشخاص الذين تلقوا تكويناً خاصاً في هذا المجال. وبالفعل، فإن تأطير الأطفال، في هذا السياق، يتطلب تكويناً سيكولوجياً وتربوياً حقيقياً؛ يأخذ في الاعتبار خصوصيات سنهم، وحساسية مشاكلهم، وتوقعاتهم، ومخاوفهم الناتجة عن فراقهم لأبائهم. وهو تحدي حقيقي يتعين على المسؤولين رفعه. فالحلول التي يلجأ إليها المديرون وشركاؤهم، في كثير من الأحيان، اعتماداً على الوسائل المتاحة لهم، لا تعطي دائماً النتائج المرجوة، ولا تضمن استدامة تلك الخدمات. وتتم المساعدة التي يمكن أن يقدمها المجتمع المحلي أو الشركاء المحتملون، عادة، وفق الإمكانيات المتاحة في عين المكان. وتلجأ الإدارة، أحياناً، إلى الأشخاص المتواجدين محلياً قصد مساعدتهم، على الرغم من افتقار هؤلاء إلى التكوين اللازم للمشاركة في تسيير المدرسة. أما الأساتذة الذين يتوفرون، من حيث المبدأ، على تكوين يؤهلهم لتأطير الأطفال، فإنهم لا يستطيعون القيام بمهام تأطيريه أخرى خارج نطاق مهمتهم التعليمية. والنتيجة هي النقص الكيفي والكمي في موظفي الخدمات الملحقة اللازمة لتأطير الأطفال الصغار. ولا تقل هذه الخدمات أهمية عن الخدمة الرئيسية التي هي التربية والتعليم.

5. الفرق بين نموذج المدارس الجماعية وواقعها.

يتضح من بيانات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 أن المدارس الجماعية التي تم إنشاؤها تدريجياً لتحل محل المدارس الفرعية، لا تتميز عن هذه الأخيرة بشكل ملحوظ على المستوى الكيفي. هناك، إذن، تفاوت بين واقع المدرسة الجماعية وفكرتها كما جاءت في النصوص التنظيمية التي أرادت أن تجعل منها نموذجاً يحل محل المدرسة الفرعية، ويقدم للتلامذة عرضاً تعليمياً جيداً، ويضمن للأباء أمن وسلامة أبنائهم. وبالفعل، تظهر نتائج الدراسة PNEA2019 وضعية لا تتطابق مع مفهوم المدرسة

بينها أحياناً. ومن هنا تأتي الحاجة إلى تحكيم تشاركي حقيقي بشأن اختيار موقع المدرسة الجماعية، يشارك فيه مشاركة فعلية ممثلو الآباء، والمنتخبون، والسلطة المحلية، والمديرية الإقليمية، والأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين. فهذه المقاربة هي وحدها الكفيلة بإضفاء المشروعية على موقع المدرسة الجماعية؛ باعتباره خياراً ناتجاً عن مناقشة، ومحااجة، وتفاوض قبل المصادقة عليه من قبل الجهات المعنية؛ خدمة لقضية هي قضية تعليم الأطفال. وبالفعل، إن تسمية «مدرسة جماعية» تفيد أن الأمر يتعلق بمدرسة جماعة تتكون أساساً من الآباء والجهات المعنية. ومع ذلك، فإن تشتت المساكن في الوسط القروي، إضافة إلى تنافس الفاعلين حول الإنجازات التي يجب تحقيقها في المجال الترابي تغطي، في بعض الأحيان، على مصلحة الطفل. والواقع أن اختيار مكان بناء المدارس الجماعية يجب أن يخدم، في المقام الأول، مصالح التلامذة، علماً بأنهم قاصرون يحتاجون إلى التعلم في مناخ يسوده الأمن والأمان. إن تحفظات الآباء مشروعة إذا كانت المدرسة الجماعية لا تضمن الأمن لأطفالهم، ولا تطمئن الأسر عن سلامة أبنائهم. ويجب أن يستجيب اختيار مواقع المدارس الجماعية، كذلك، لمتطلبات الصلاحية، والفعالية، والنجاعة، والاستدامة حتى تكون هذه المدارس نموذجاً يوفر تربية جيدة، ويضمن الآباء، ويساهم في الحد من الفوارق التي يعاني منها الوسط القروي.

3. بقاء الموافقة على الشراكات يحد من تطور المدارس الجماعية

إن مبادرة مديري المدارس الجماعية في مجال الشراكة محدودة جداً كما هو الشأن في المؤسسات التعليمية الأخرى. ذلك أن المديرين الإقليميين هم الذين يحق لهم التوقيع على عقود الشراكة التي تتطلب بعد ذلك موافقة مدير الأكاديمية والوزارة الوصية. وغالباً ما تؤدي هذه العملية الطويلة إلى تأخر المصادقة على الشراكات، وتقوض، تبعاً لذلك، التزامات شركاء المدرسة. إن هيكلية الوزارة، وتراتبية المسؤوليات كثيراً ما ينالان مؤسساتياً من روح المبادرة لدى مديري المدارس (علماً بأن تلك الروح هي أحد معايير القيادة التربوية)، ويجبرانه على الخضوع لبطء الإجراءات الإدارية. ويساهم هذا البطء في ضياع الوقت، وتعثر تنفيذ المشروع، وأحياناً في ضياع موارد تم الحصول عليها بصعوبة، أو بشكل استثنائي. ومن المؤكد أن تسهيل عملية الموافقة والمصادقة على الشراكات يمنح

الجماعية كما هو محدد في النصوص التنظيمية (انظر المذكرة الوزارية ي 096x17 الصادر في 25 يونيو 2017)، ولا تلائم المهمة الموكولة إلى هذه المدارس باعتبارها نموذجاً كاملاً من المنتظر أن يحل محل المدرسة الفرعية.

• مدارس جماعية ذات بنية تحتية أساسية ضعيفة

ومن بين معايير بناء المدارس الجماعية التي أوردتها المذكرة الإطار الخاصة بهذه المدارس، من الضروري الإشارة إلى «وجود الخدمات الأساسية الحيوية، زيادة على البنية التحتية الأساسية (الماء الصالح للشرب، والكهرباء، والتجهيزات، والصرف الصحي، ووسائل الاتصال والطرق...)».

لم يتم بعد تعميم معيار البنية التحتية الأساسية. ذلك أن ما يقرب من عُشر التلامذة في المدارس الجماعية (9%) لا يتوفرون على الكهرباء، ولا على الماء الصالح للشرب، كما لا يستفيد 7% منهم من المراحيض. ويدفع حرمان هذه المدارس الجماعية من البنيات التحتية الأساسية إلى التساؤل عن العوامل المسببة لهذا الوضع الذي يمكن أن يعود إما إلى تواجد هذه المدارس في جماعات ترابية تفتقر أصلاً إلى البنية التحتية الأساسية، أو إلى كون الوزارة الوصية لم توفر الموارد اللازمة لتجهيزها، أو إلى الطريقة التي تدار بها تلك المدارس، والتي لا تقوم بالمتعين لكي تستفيد هذه الأخيرة من الخدمات الأساسية، وتكون نموذجاً جديداً مقارنة مع المدارس الفرعية. وفي جميع الأحوال، لا يجب أن تحمل هذه المدارس علامة «مدرسة جماعية» كما هي محددة في النصوص الرسمية.

• مدارس جماعية بدون تجهيزات ومرافق تربوية أساسية

لا يستفيد عدد كبير من المدارس التي تسمى جماعية من التجهيزات والمرافق التربوية الأساسية اللازمة للأنشطة التربوية والتعليمية للتلامذة. وهكذا، فإن ما بين خمس التلامذة ونصفهم في تلك المدارس لا يتوفرون على التجهيزات التربوية الأساسية مثل الملاعب الرياضية (22%)، والمساحات الخضراء (34%)، وقاعة المطالعة (50%)، والمكتبة (34%). ومن الأمور التي تكتسي دلالة بالغة أن نسبة التلامذة الذين لا يستفيدون من قاعة المطالعة والقراءة، ولا من المكتبة نسبة مرتفعة جداً، علماً بأن هذين المرفقين يجسدان خصوصية المدرسة الجماعية، ويميزانها عن المدرسة الفرعية.

لكن الوضعية الأكثر إثارة للقلق هي حالة التجهيزات التكنولوجية. وبالفعل، فإن غالبية التلامذة يتابعون دراستهم في مدارس جماعية لا تتوفر على وسائل تكنولوجيا الإعلام والاتصال المطبقة في التعليم. وتبين معطيات PNEA2019 أن 54% من تلامذة هذه المدارس يفتقرون إلى قاعة الوسائط المتعددة، و62% منهم لا يتوفرون على الإنترنت، و62% يعوزهم موقع ويب، و81% لا يملكون سبورة تفاعلية. إن تلامذة هذه المدارس لا يستفيدون من الموارد التكنولوجية التربوية، كما يفتقرون إلى الوسائل الضرورية لإعدادهم للتربية الرقمية، وتمكينهم من متابعة التعليم عن بعد. ويعاني هؤلاء التلامذة، كذلك، من عدم المساواة في الحصول على التعليم الذي يتطلب التوفر على الموارد البيداغوجية باعتبارها عاملاً حاسماً في عملية التعليم والتعلم، وخاصة في ظروف جائحة كوفيد Covid-19. ونتيجة لضعف هذه الموارد البيداغوجية، لا تتمتع نسبة كبيرة من تلامذة المدارس الجماعية بأي امتياز بالنسبة لأقرانهم في المدارس الفرعية. واستناداً إلى هذه المعطيات، من المهم أن نتساءل عما يميز حقاً هذه المدارس التي أنيطت بها مهمة خلق نموذج في الوسط القروي متميز عن نموذج المدارس الفرعية.

• دعم اجتماعي غير كاف كما وكيفا

بسبب إكراهات الميزانية، لم يتم تطوير خدمات الإقامة في الداخليات ودار الطالب في المدارس الجماعية حيث لا يستفيد من تلك الخدمات سوى ربع التلامذة. ويمكن أن نضيف إلى هذا العامل تردد الآباء أو رفضهم لفكرة وضع أطفالهم في داخليات دون أن يكونوا مطمئنين على سلامتهم وحمايتهم. ذلك أن إيواء الأطفال الصغار يتطلب لوجستيكا خاصاً، وتسييراً صارماً ومحكماً للداخلية ودار الطالب، وتأطيراً وثيقاً للأطفال؛ كما يتطلب اليقظة والحذر اللازمين لتأمين محيطهم، وطمأننة آبائهم. لكن هذه الشروط قلما تكون مستوفاة في كثير من الأحيان، وذلك حتى في المدارس الجماعية التي تتوفر على داخلية.

تركز السلطات جهودها على المطاعم المدرسية التي يستفيد منها 56% من تلامذة القسم السادس ابتدائي في المدارس الجماعية، وعلى النقل المدرسي الذي يستفيد منه 33% منهم. وإذا كان أكثر من نصف التلامذة الذين يستفيدون من المطاعم المدرسية يشهدون على الجهود المبذولة، فإنهم يكشفون، كذلك، عن الجهود التي ما

وفي التنمية الاجتماعية-الاقتصادية للسكان القرويين أكثر مما تعود إلى نتائجها المدرسية. هل من الضروري الاعتراف بأن سياسة تطوير المدارس الجماعية لا ترتبط بهدف تحسين نتائج التلامذة (وهذا الهدف هو تنويع لعملية كاملة من التنمية المحلية)، بقدر ما ترتبط بأهداف أخرى، وخاصة منها تجميع الموارد المتاحة وتبادلها وترشيدها، وفتح المدرسة على محيطها، وتطوير الأنشطة المدرسية الموازية، والتنظيم الفعال للدعم الاجتماعي للتلامذة، وتعزيز التأطير التربوي للأساتذة، وتبادل الممارسات البيداغوجية الجيدة، إلخ.

وإذا كانت للمدرسة الجماعية أهمية بيداغوجية مؤكدة، فإن قطاع التربية الوطنية ليس مسؤولاً بمفرده عن العمليات المتعلقة بتحقيق أهداف التهيئة التربوية والتنمية الاجتماعية والاقتصادية في الوسط القروي. إن المدارس الجماعية لا تُبنى من منظور إعداد التراب فحسب، وإنما استجابة للخريطة المدرسية، وللإكراهات المرتبطة أساساً بالديمقراطية المدرسية وتدبير الموارد.

وفي الواقع، هناك استراتيجيتين ممكنتين لتطوير المدارس الجماعية:

- تقوم الاستراتيجية الأولى، وهي استراتيجية طويلة الأمد، على إعداد التراب؛ وهو ما يعني هنا التوليف بين البرامج القطاعية، وتوحيدها في رؤية شمولية تضمن تضافر الجهود حتى تجد المدارس الجماعية ضمنها إيكولوجية (بيئة) مواتية: أي البنية التحتية، والتربية، والصحة، والتكوين المهني، والاقتصاد المحلي. يتعلق الأمر بإعداد ترابي يهدف إلى تحقيق التنمية المستدامة في الوسط القروي من خلال عدة أمور منها إعادة هيكلة المدرسة القروية وفق نموذج المدرسة الجماعية.

- تستند الاستراتيجية الثانية، وهي على المدى القصير، إلى الخريطة المدرسية التي تلبي المتطلبات التربوية الفورية، وتركز على الأهداف التربوية، كتجميع الموارد الديداكتيكية وتقاسمها، وتسهيل التأطير التربوي الوثيق، وتبادل الخبرات والممارسات التعليمية الجيدة، والعمل في الجماعات ...

وبطبيعة الحال، فإن هاتين الاستراتيجيتين متكاملتين، ولا تستبعد أي منهما الأخرى. وأياً كانت الاستراتيجية المعتمدة، فإن المدرسة الجماعية، إذا كانت تسمح بإدارة تربوية

يزال يتعين القيام بها لتعميم هذه الخدمة على جميع التلامذة، وتوفير وجبات غذائية جيدة تستجيب لحاجات أطفال في طور النمو. وتجدر الإشارة، في هذا الصدد، إلى أن المطاعم المدرسية، تشكل، بالنسبة للتلامذة، فضاء للتفتح والمؤانسة، ومناسبة لاكتساب مهارات التفاعل والتعايش الاجتماعيين أثناء تقاسم الوجبات الغذائية. وهي، فضلاً عن ذلك، فرصة للتدريب على الحياة داخل الجماعة. وإذا كانت المطاعم المدرسية غير معمرة في جميع المدارس القروية، فإن النقل المدرسي الذي يديره شركاء المدرسة، يعرف بدوره اختلالات تديرية متكررة، وذلك على الرغم من الجهود التي تبذلها بعض الجماعات التربوية.

يحتاج العالم القروي إلى مدرسة متجذرة في محيطها، ومتمكيفة بشكل جيد مع السياق المحلي. إن إحدى آليات هذا التكيف مع الظروف غير المواتية لمواقع المدارس الجماعية في الوسط القروي هي الدعم الاجتماعي الذي يشكل أداة إصلاح اجتماعي لدعم أطفال الأسر المعوزة، ومساعدتهم على مواصلة تعليمهم. وهذه الآلية ضرورية أيضاً، لتعزيز المدرسة بشكل عام، والمدرسة الجماعية في الوسط القروي بشكل خاص. ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن ثلث التلامذة (33%) في هذه المدارس الجماعية لا يستفيدون من برنامج تيسير.

• ضعف تغطية المدارس الجماعية بالسكن الوظيفي

لا يستفيد من السكن الوظيفي في المدارس الجماعية سوى ربع الأساتذة. وهذا ما يسائل الفرق بين المدرسة الجماعية والمدرسة الفرعية في هذا الجانب.

أما المديرون، فإن ما يقرب الخمسين منهم (39%) لا يستغلون هذا السكن، مع العلم بأن تواجد المدير التربوي في عين المكان ضروري لحسن سير المدرسة، وسلامة التلامذة، والسير العادي للعمل الإداري والتربوي، وللخدمات الملحقة، وخاصة منها الداخلية والمطعم.

6. آفاق تطوير المدارس الجماعية

من الواضح أن الاختلالات التي تعرفها المدارس الجماعية هي اختلالات تشترك فيها جميع الوحدات المدرسية القروية لأنها ترتبط بمشاكل هيكلية تتصل بالسياق الاجتماعي-الاقتصادي غير الموات في الوسط القروي.

تعود أهمية المدارس الجماعية إلى دورها في إعداد التراب،

أكثر فعالية، فإنه ينبغي لها أن تكفل استخدام الموارد بكفاءة، بما في ذلك الحد من التكاليف الإضافية المرتبطة بتنظيم مفرط في التعقيد والإرهاق.

لذلك، ينبغي أن يكون استقلال المدرسة فعليا، بدءا بالمدارس الجماعية. وبالفعل، فإن المدرسة التي تتمتع بكل هذه الامتيازات، وتناط بها كل هذه المهام، تستحق أن تتمتع بشخصية معنوية ذات استقلال إداري ومالي. أكيد أن منح الاستقلالية للمدرسة قد يبدو سابقا لأوانه في السياق المغربي الحالي، إلا أن الأوان قد حان للإقبال على هذه التجربة، لا سيما في حالة المدارس الجماعية التي يفترض أن تتوفر على بنى بيداغوجية وإدارية جديرة بمؤسسة تعليمية.

ومن هذا المنطلق، من المهم التركيز على تكوين مديري المدارس الجماعية الذين سيصبحون فاعلين في التنمية المحلية؛ يتم توظيفهم على أساس دفتر للتحملات دقيق وواضح. إن القيادة التربوية تقوم بدور أساسي في تحسين تحصيل التلامذة المدرسي، على أن تتوفر على رؤية شمولية واضحة، وعلى أهداف محددة جيداً لتحقيقها، فضلاً عن خلق حياة مدرسية محفزة، وبيئة تعليمية وتعلمية تدمج روح الأداء، والإنصاف، والشفافية، والانضباط. غير أن هذه المهمة لا تنفي التزام الفاعلين الآخرين (الجماعات الترابية، والسلطات المحلية، والمجتمع المدني، وآباء التلامذة أوليائهم). فهم مدعوون بدورهم لبذل المزيد من الجهد، وتوفير المزيد من الموارد لمدارسهم الجماعية التي تشكل إحدى رافعات التغيير المحتمل في الوسط القروي من خلال إضفاء طابع ترابي حقيقي على التربية والتكوين.

هناك عدة عوامل تتدخل للحد من أثر سياسة توسيع المدارس الجماعية في معالجة حالات عجز التمدد في الوسط القروي، وفي الحد من نتائج السلبية على التسرب المدرسي، وعلى بقاء التلامذة في المدرسة. ومن التحديات التي يتعين على المدرسة الجماعية أن ترفعها، تجسيد مفهوم هذه المدرسة حتى تكون مدرسة جماعية بالفعل، أي مدرسة مفتوحة على «المجتمع المحلي» الذي يساهم في سيرها وتطويرها من أجل رفاه التلامذة ونجاحهم. ويستند هذا النموذج المستوحى من تجارب دولية كما ورد ذلك في النصوص التنظيمية إلى الشراكة مع المجتمع المحلي. وهو ما يعني إشراك كل الجهات المعنية: مسؤولو التربية الوطنية، (الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والمديريات الإقليمية)، ومدير المدرسة، والسلطات المحلية، والجماعات الترابية، والمجتمع المدني، وأباء التلامذة أولياء أمورهم، والجهات المانحة، إلخ. غير أن معظم هذه المدارس، باستثناء بعض الحالات الناجحة، تعاني من نقص في الموظفين المؤطرين، ومن ضعف في الموارد والبنية التحتية. ومن ناحية أخرى، لا تزال المدارس الفرعية مدارس قرب؛ تستجيب للإكراهات الناتجة عن تشتت السكن في الوسط القروي، وعن حرص الآباء على الاطمئنان على تدرس أطفالهم في مدرسة قريبة منهم. ويمكن للمدارس الفرعية، إذا ما تم تجهيزها بالبنية الأساسية الضرورية، وبالموارد البشرية اللازمة، أن تسمح، كذلك، بالتعميم التدريجي للتعليم الأولي.

يجب أن يندرج خلق مدارس جماعية جديدة، وإعادة تأهيل المدارس القائمة، في استراتيجية شاملة لتطوير المدرسة القروية وتغييرها. يجب أن يتم ذلك من خلال تخطيط في أفق عام 2030 يضع خارطة لإعادة تأهيل المدارس الجماعية أو إنشاء مدارس جديدة، كما يجب تحديد المدارس الفرعية التي يتعين إصلاحها وتخصيصها للتعليم الأولي عن قرب. إن وضع إطار صارم يحدد ظروف ومعايير إحداث المدارس الجديدة، سيمكن من التوفر على مدارس جماعية أو فرعية تستجيب لتلك المعايير. ونظراً لدور المدير الذي يعتبر الفاعل الأساسي، والوسيط المحوري

بالرجوع إلى نتائج الدراسة التي أنجزها البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات 2019 (PNEA)، نجد أن المبدأ المؤسس لإحداث المدارس الجماعية، والمتمثل في ضمان تكافؤ الفرص بين التلامذة، وخلق محيط يساعد على تخطي أوجه القصور الكامنة في المدارس الفرعية، قد ساعد بالتأكيد على انتشار هذه المدارس في الوسط القروي، إلا أن ذلك لم يتم إلا بشكل محدود. ونتيجة لذلك، تواجه المدارس الجماعية عدداً من الإكراهات حاول هذا التقرير الوقوف عليها.

وبالفعل، فإن عملية إنشاء المدارس في الوسط القروي، وخاصة منها تلك التي أريد لها أن تحل محل المدارس الفرعية، قد ساهمت في تعميم التعليم، ولكنها لم تساهم بنفس القدر في الارتقاء بجودته حتى تكون نموذجاً مرجعياً يحتذى به في الوسط القروي. ويمكن وضع التمييز الإيجابي لصالح الوسط القروي الذي نصت عليه الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، والقانون الإطار 51-17، موضع التنفيذ مع مشاريع تهدف إلى رفع تحدي عدم المساواة على المستويات التعليمية، والاجتماعية، والترابية، والرقمية. ويمكن لمشروع المدارس الجماعية أن يكون رأس الحربة لسياسة التمييز الإيجابي لفائدة المناطق القروية المحرومة. ومع ذلك، وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها السلطات العمومية لخلق مدارس جماعية جديدة، أو لتحويل المدارس الفرعية إلى مدارس جماعية، فإن تلك المدارس لم ترق بعد إلى مستوى النموذج فيما يخص جودة الموارد والتربية.

وعلى الرغم من بعض الفوارق الدقيقة التي لا تعطي امتيازاً كبيراً للمدارس الجماعية مقارنة بالمدارس الفرعية، فإن نتائج التلامذة، كما تشهد على ذلك معطيات البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات لعام 2019، لا تعكس وجود تمايز ملحوظ بين هذين النوعين من المدارس. ومن المفارقات أن تلامذة المدارس الفرعية التي يراد استبدالها بالمدرسة الجماعية، قد حصلوا في اللغة الفرنسية على نتائج أفضل، ولو بشكل طفيف، من نتائج تلامذة المدارس الجماعية.

بين المدرسة ومحيطها، فإنه يجب أن تسند إليه مسؤوليات المبادرة، والتتبع، والتنسيق بين الشركاء. ويجب، كذلك، تحديد معايير تقييم أداء هذه المؤسسات لخلق تنافسية بينها تكون في صالح مردودية التربية وجودتها.

يجب أن يندرج تعويض المدارس الفرعية بالمدارس الجماعية في استراتيجية التمييز الإيجابي لفائدة الوسط القروي، والتعميم التدريجي للتعليم الأولي، بحيث تكون المدارس الجماعية نموذجاً لجودة المحيط المدرسي والتعلم. ويجب أيضاً تجهيز المدارس الفرعية بالمعدات اللازمة، وتزويدها بالموارد البشرية الضرورية حتى تستجيب لإكراهات تشتت السكن في الوسط القروي، ولحرص الآباء على مَدرس أطفالهم في التعليم الأولي والابتدائي في مدرسة قريبة منهم.

لذكر هذا التقرير :

الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي .

تحت إدارة رحمة بورقية بمساهمة العربي كراني ، محمد زرين ، «دراسة مقارنة للمدارس الجماعية والمدارس الفرعية PNEA 2019» .
تقرير موضوعاتي ، دجنبر 2021 .

تصحيح وتنسيق وتصميم ونشر :

محمد زرين ، فوزية عدي ، زكرياء بدري



ملتقى شارع ألميليا وشارع علال الفاسي
حي الرياض، الرباط، ص.ب : 6535



المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

الهاتف : 0537-77-44-25 | contact@csefrs.ma
الفاكس : 0537-68-08-86 | www.csefrs.ma