Enhancing Learning Outcomes between Performance Indicators and the Crisis of Trust: A Psychological Analysis of the Pioneer Schools Experience

Dr. Mohamed Derrij[1]
ACETI Academy Center

Science Step Journal / SSJ

2026/Volume 4 - Issue 12

To cite this article: Derrij, D. (2026). Enhancing Learning Outcomes between Performance Indicators and the Crisis of Trust: A Psychological Analysis of the Pioneer Schools Experience. Science Step Journal, 4(12). ISSN: 3009-500X. https://doi.org/10.5281/zenodo.20090847

Abstract

This study provides a psychological analysis of the "Pioneer Schools" reform in Morocco, focusing on the relationship between performance-driven learning improvement and the emergence of a trust crisis within the educational system. It assumes that the intensification of standardized assessment and digital accountability, despite their reformist aims, generates psychological pressures affecting teachers, students, and families. Using an interpretive analytical approach informed by theories of institutional trust and performativity, the study shows that excessive reliance on performance indicators reshapes teachers' professional identity, reducing their autonomy and increasing the risk of burnout, while frequent testing at the learner level contributes to anxiety, weakens intrinsic motivation, and deteriorates the school climate. The study also examines the effects of the Teaching at the Right Level (TaRL) approach and explicit instruction, arguing that although they are effective in addressing foundational learning gaps, they may lead to labeling, reduced self-esteem, and limited cognitive autonomy if not integrated within a balanced pedagogical framework. To address these challenges, the study proposes an "integrated formative assessment" model that embeds assessment within learning processes, supports psychological well-being, and reduces the punitive nature of testing, concluding that successful educational reform depends on balancing performance efficiency with the reconstruction of trust to ensure a supportive and meaningful learning environment.

Keywords: Learning improvement, Performance indicators, Trust crisis, Educational assessment, Pioneer schools.

[1] Professor-Researcher in Educational Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco
Director of the ACETI Academy Center, Kénitra.
derrijmo@yahoo.com

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

تحسين التعلمات بين مؤشرات الأداء وأزمة الثقة:
تحليل سيكولوجي لتجربة مدارس الريادة

د. محمد الدريج
المركز الأكاديمي أسيتي

ملخص

تقدم هذه الدراسة تحليلًا سيكولوجيًا لإصلاح "مدارس الريادة" في المغرب، من خلال استجلاء العلاقة بين تحسين التعلمات القائم على مؤشرات الأداء وبروز أزمة الثقة داخل المنظومة التعليمية. وتنطلق من فرضية مركزية مفادها أن تكثيف التقويمات المعيارية وتعزيز آليات المساءلة الرقمية، على الرغم من وجاهتها الإصلاحية، قد يُنتج ضغوطًا نفسية تؤثر في مختلف الفاعلين التربويين، من مدرسين ومتعلمين وأسر. وبالاستناد إلى مقاربة تحليلية تأويلية مؤطرة بنظريات الثقة المؤسسية وثقافة الأداء، تكشف الدراسة أن الإفراط في توظيف مؤشرات الأداء يسهم في إعادة تشكيل الهوية المهنية للمدرس، بما يحدّ من استقلاليته ويزيد من احتمالات الاحتراق النفسي، في حين يؤدي تواتر الاختبارات لدى المتعلمين إلى ارتفاع مستويات القلق، وتراجع الدافعية الداخلية، وتدهور المناخ المدرسي. كما تتناول الدراسة بالتحليل آثار مقاربة "التعليم وفق المستوى المناسب" (TaRL) والتدريس الصريح، مبرزة أنهما، رغم نجاعتهما في دعم التعلمات الأساسية، قد يفضيان إلى الوصم، وانخفاض تقدير الذات، وتقييد الاستقلالية المعرفية، إذا لم يُدرجا ضمن تصور بيداغوجي متوازن ومتكامل. ولمواجهة هذه الإشكالات، تقترح الدراسة نموذج "التقويم البنائي المندمج" باعتباره بديلًا توازنيًا يدمج التقويم في صلب سيرورة التعلم، ويعزز الرفاه النفسي، ويحدّ من الطابع العقابي للاختبارات. وتخلص إلى أن نجاح الإصلاح التربوي يظل رهينًا بإرساء توازن دقيق بين نجاعة الأداء وإعادة بناء الثقة، بما يضمن بيئة تعلم آمنة، محفزة، وذات دلالة.

الكلمات المفتاحية

تحسينُ التعلُّمات، مؤشِّرات الأداء، أزمةُ الثقة، التقويمُ التربوي، مدارسُ الريادة

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

مقدمة

يشـــهد النظام التعليمي المغربي مرحلة إصـــلاحية جديدة تتمثل في تنزيل مشـــروع مدارس الريادة، الذي يهدف إلى تحســـين التعلمات الأساسية، خصوصًا في القراءة باللغتين العربية والفرنسية والرياضيات، عبر اعتماد مقاربات تفويجية علاجية وتعليم صريح ونظام تتبع دقيق للنتائج. ويندرج هذا التوجه ضـمن فلسـفة المسـاءلة القائمة على الأداء، حيث تُعد المؤشـرات الرقمية أداة مركزية للحكم على الجودة.

غير أن الأدبيات التربوية التقويمية والناقدة منها على وجه الخصـــوص، تؤكد أن الإصـــلاحات المعتمدة في مدارس الريادة والمبنية على التفويج والتعليم الصريح وعلى أنظمة التقويم المكثف والإفراط في اختبارات المراقبة والمساءلة الرقمية وغيرها من البدع التجديدية، تُنتج بالضرورة آثارًا نفسية سلبية غير مقصودة، تسبب أشكالا من القلق والاضطراب، وتعكر مناخ الثقة داخل المؤسسة التعليمية[2]

كما أن الانتقال من منطق الإصـلاح القائم على التطوير المهني التدريجي إلى منطق الأداء الكمي ، يثير إشـكالات سـيكولوجية وتنظيمية عميقة. فقد بيّن Stephen J. Ball أن ثقافة الأداء قد تحوّل الفعل التربوي إلى ممارسة خاضعة للمؤشر أكثر من خضوعها للمعنى التربوي[3]. كما يؤكد Michael Fullan أن نجاح الإصلاحات رهين ببناء ثقافة مهنية تشاركية لا بالاكتفاء بالآليات التقنية[4].

تهدف درا ســتنا هذه ، إلى تحليل البعد الســيكولوجي لتجربة مدارس الريادة من خلال مســاءلة العلاقة بين تصــاعد منطق المؤشــرات وضـغوط "مسـك الكفايات" مسـاريا وبروز مؤشـرات أزمة ثقة مدرسـية لدى الأسـاتذة والمتعلمين والأسـر على حد سـواء. اعتمدنا فيها مقاربة تحليلية تأويلية تسـتند إلى أدبيات الثقة المؤسـسـية والضـغوط المهنية، مع توظيف ملاحظاتنا الشـخصـية وقراءاتنا لشـهادات ميدانية منشورة لأساتذة ممارسين، باعتبارها معطيات نوعية كاشفة للتمثلات المهنية.

---

[2]على أن الإشـكال قد يزداد تعقيدا بسـبب ما قد ينتج عن الأزمات الطبيعية (كورونا، زلزال، جفاف، فيضـانات) من آثار نفسـية كشـفت عنها دراسـة أنجزتها مؤخرا، اللجنة الدائمة للمناهج والبرامج والتكوينات والوســائط التعليمية لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ، "إن للأزمات التي عاشــها المغرب خلال الســنوات الأخيرة بالغ الأثر على الصـحة النفسـية للتلاميذ والصـحة النفسـية للفاعلين التربويين، وكذلك على المناخ المدرسـي والعلاقة بين المدرسـة والأسـرة." وكشـفت أصـوات المتعلّمين والمدرسـين، المسـتمع إليهم في هذه الدراسـة ، عن "حاجة قويّة إلى التقدير، والدعم والاسـتقرار". عن : محمد حميدي ، هسبريس - (24 فبراير 2026). https://www.hespress.com/9-1706530.html

[3] Stephen J. Ball (2003). *The teacher's soul and the terrors of performativity.* Journal of Education Policy, 18(2), 215–228. Taylor & Francis, London.

[4] **Fullan, M. (2007)** *The New Meaning of Educational Change***.** Teachers College Press ،Teachers College, Columbia University New York, NY, USA

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

كما ننطلق من فرضية أساسية، مفادها أن ما يرافق مشروع مدرسة الريادة من مستحدثات تنظيمية وبيداغوجية من مثل تضخم التقويم الممركز، رغم وجاهة ما قد تتضمنه من نوايا إصلاحية، تنتج ضغوطًا نفسيَّة وأزمة ثقة إذا لم توازن بالعديد من الإجراءات من مثل بناء رأسمال مهني قوي وثقة مؤسسية واستقرار في تدبير القطاع.

2 مرجعيات تنظيرية :

يصف Stephen J. Ball ظاهرة "ثقافة الأداء" بأنها نمط تدبيري يجعل المؤشرات الكمية مرجعية مركزية للحكم على الفاعلين. في هذا السياق، قد يتحول المدرس من فاعل مهني مستقل إلى منفذ لإجراءات معيارية.

ويؤكد Michael Fullan أن الإفراط في المساءلة دون بناء "رأسمال مهني" قائم على الثقة والتعاون يؤدي إلى امتثال شكلي بدل التزام جوهري.

كما أثبتت أبحاث أخرى حول مردودية المؤسسات، أن الثقة العلائقية تمثل موردًا أساسيًا لتحسين النتائج. فالمؤسسات ذات الثقة المرتفعة تحقق تقدمًا مستدامًا يفوق تلك التي تعتمد فقط على الضغط والمساءلة.

وقد نبهنا بدورنا في العديد من دراساتنا النفسية والتربوية، إلى أن الإفراط في التقويم يرفع مستويات القلق الامتحاني، خاصة إذا ارتبطت النتائج بتمثلات اجتماعية مصيرية. وفي المراحل الأولى من التعليم، حيث تتشكل صورة الذات الأكاديمية، يصبح أثر الامتحان مضاعفًا على تقدير الذات والدافعية ودرجة الثقة، الأمر الذي جعلنا نقترح نموذجا تربويا أسميناه "بالتقويم البنائي المندمج"، عدنا اليوم لبلورته وتطويره.(محمد الدريج، 2013)[5]

3 .منطق المؤشرات وإعادة تشكيل الهوية المهنية:

تعتمد مدارس الريادة على روائز واختبارات موحدة وإدخال مكثف للمعطيات الرقمية. ورغم أهمية التتبع والمراقبة المستمرة في تحسين الجودة، تعكس ملاحظات وشهادات ميدانية شعورًا بالإرهاق نتيجة كثافة التقويمات والمقارنات الإحصائية.

[5] محمد الدريج : مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، الطبعة الثانية، (2013) قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.

.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

هذا الوضع يعيد تشكيل الهوية المهنية للمدرس، إذ يصبح النجاح مرادفًا لبلوغ العتبة الرقمية لا لعمق التعلم ومعانيه البيداغوجية. وتؤكد الأدبيات أن فقدان الاستقلالية المهنية يزيد احتمالات الاحتراق النفسي لدى المدرسين ويضعف الالتزام الذاتي ويقوض مبدأ الثقة.

وعن مبدأ الثقة هذا، فإن لجوء وزارة التربية الوطنية لإسناد تقويم مدارس الريادة إلى مكاتب الدراسات، بشكل مباشر أو غير مباشر، هو إعلان عن فقدان الثقة في الفاعلين التربويين والمدرسين منهم على وجه الخصوص. وبذلك نكون أمام عملية هدر مالي تبغي تنميقا إحصائيا لنتائج تقويم التجربة، فتهمش الهيئة الوطنية للتقييم، ويُهمش المفتشون، ويُوضع الأساتذة تحت رحمة تدقيق مفرط وحالة سيكولوجية من الريبة والشك .

4 .كثافة التقويم والاختبارات الممركزة، بين ضمان المعايير وضعف الثقة:

يرتبط الإفراط في التقويم عموما، بارتفاع القلق الاستباقي وتراجع الدافعية الداخلية؛ وفي الأسلاك الأولى قد يتحول التعلم إلى تجربة اختبار دائم، مما يهدد المناخ المدرسي الإيجابي. ذلك أن التعلم العميق يحتاج إلى بيئة آمنة عاطفيًا تُشجع على الخطأ بوصفه جزءًا من سيرورة التعلم لا مؤشرًا على الفشل.

وعلى الرغم من وجاهة توحيد المعايير، فإن تكثيف الاختبارات الممركزة قد يُفهم كتعبير عن نقص الثقة في التقويم المحلي. كما أن ضغط المقارنات والإحصاءات قد يولد سلوكيات تكيفية شكلية بدل تحسينات جوهرية.

ودلالتنا على ذلك، انتشار هاجس تسريب أسئلة الاختبارات الموحدة، الامر الذي يكشف بدوره هشاشة البنية المركزية، فيبرز التوتر ما بين فلسفة "التفريد البيداغوجي" ومنطق الاختبار الموحد عالي المخاطر.

وحسب عبد الناصر ناجي "تعتمد الدول التي تحتل صدارة مؤشرات جودة التعليم على المستوى الدولي، على مبدأ الثقة في الأستاذ. في هذه الدول، يُعتبر التقييم الذي يجريه المدرس داخل قسمه أسمى درجات الحقيقة البيداغوجية، وعملية التقييم هي فعل بيداغوجي بامتياز يمارسه المدرس داخل قسمه بقدر من الاستقلالية، مع توفير الشروط الضرورية لمواكبته المهنية في هذه المهمة العسيرة. بل إن دولاً عديدة تخلت نهائياً عن منطق منح النقط في المستويات الابتدائية، إيماناً منها بأن التعلم فعل إنساني معقد لا يمكن اختزاله في خانات رقمية. "(عبد الناصر ناجي،2026).[6]

كما تُشكّل كثرة الاختبارات الممركزة وما يصاحبها من إلزامية إدخال النتائج في منظومة الوزارة مسار (فيما يُعرف بمسك الكفايات) مصدر ضغط مهني ونفسي متزايد على المدرسين، إذ يتحول الفعل التربوي تدريجياً من عملية دينامية قائمة على التفاعل البيداغوجي والتقويم التكويني (البنائي والمندمج) المستمر إلى سيرورة إجرائية محكومة بآجال رقمية ومؤشرات كمية؛ فتكاثر الفروض الموحدة

[6] "عبد الناصر ناجي، 2026)

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

والاختبارات الدورية يفرض إيقاعاً تقويمياً متسارعاً يحدّ من الزمن المخصص للمعالجة البيداغوجية العميقة أو للأنشطة الإبداعية، بينما تؤدي المكننة الإدارية المرتبطة بإدخال النقاط وتفريغ الشبكات إلى نقل جزء معتبر من الجهد من التدريس إلى التوثيق الرقمي، بما يحوّل المدرس إلى منفذ لإجراءات معيارية أكثر منه فاعلاً تربوياً مستقلاً.

كما أن ربط الأداء المدرسي بمؤشرات قابلة للقياس والتصنيف يعزز الإحساس بالمراقبة المستمرة والمساءلة الرقمية، وهو ما قد يخلق توتراً بين منطق الجودة البيداغوجية ومنطق الامتثال الإداري، خاصة عندما تُختزل الكفايات في خانات رقمية لا تعكس دائماً التعقيد الحقيقي لتعلم التلاميذ. وفي هذا السياق، لا يقتصر الضغط على العبء التقني والزمني، بل يمتد إلى البعد الرمزي، حيث يشعر بعض المدرسين بأن خبرتهم المهنية تُعاد صياغتها داخل إطار معياري صارم يقلص هامش الاجتهاد والابتكار لديهم.

5 .الآثار النفسية لمقاربة TaRL والتدريس الصريح:

تندرج تجربة مدارس الريادة ضمن موجة إصلاحات تربوية حديثة ترتبط بخارطة الطريق (22-2026) ترتكز على ثقافة الأداء وتتبع المؤشرات الرقمية قصد تحسين التعلمات كما أسلفنا. غير أنه وبناء على ملاحظاتنا واطلاعنا على بعض الدراسات التقويمية والشهادات الحية عن هذه التجربة وبخاصة في بعض أهم برامجها وهما مقاربة طارل والتدريس الصريح، نحذر من الآثار النفسية الضمنية والسلبية والتي سنعمل على تبسيطها في الفقرات التالية:[7]

1.5. التفويج حسب المستوى (TaRL) وإشكالية الهوية الأكاديمية:

تُثير مقاربة طارل TaRL (Teaching at the Right Level) ، رغم وجاهتها العلاجية في دعم بعض التعلمات الأساس لدى المتعثرين من التلاميذ ، أثارا نفسية سلبية إذا طُبِّقت بشكل ميكانيكي أو دون حسّ تربوي؛ إذ قد تُشعر بعض المتعلمين بالوصم أو التصنيف المبكر نتيجة تجميعهم حسب المستوى بدل العمر، مما يمسّ بتقدير الذات ويُضعف الدافعية الداخلية، كما قد يعزز لديهم تمثلات العجز إذا طالت مدة بقائهم في مستويات دنيا دون مسارات واضحة للانتقال، إضافة إلى احتمال توتر العلاقة مع أقرانهم خارج مجموعتهم، والشعور بالتمييز أو الإقصاء الرمزي، خاصة في سياقات مدرسية لا ترافق فيها المقاربة بدعم نفسي وتواصل إيجابي مع الأسر.

وكما هو معلوم ، تعتمد مقاربة طارل TaRL على تصنيف المتعلمين مرحليا ، وفق مستوى تمكنهم الفعمحمدلي من التعلمات ، مما يسهل تقديم الدعم الملائم. ورغم فعاليتها، على ما يبدو، في تحسين بعض التعلمات الأساسية، فإنها قد تُنتج آثارًا نفسية إذا لم تُؤطر

[7] محمد الدريج: " التحديات التي تواجه تعميم تجربة مدارس الريادة ومخاطر ها على إصلاح منظومة التعليم"
سبق أن نشرت هذه الدراسة التحليلية النقدية لتجربة مدارس الريادة، في العدد الخاص من جريدة العلم ، 17-23 أكتوبر 2025، إعداد لحسن ياسميني.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

بدقة. حيث تشير نظرية "الكفاءة الذاتية" إلى أن تمثل المتعلم لقدراته يؤثر في أدائه. وقد يؤدي تصنيفه في مجموعة أدنى مستوى إلى انخفاض تقدير الذات أو تبني هوية "المتعثر"، خاصة في غياب خطاب داعم و مقنع ، يبرز الطابع المرحلي والمؤقت للدعم.

كما تبرز نظرية "المقارنة الاجتماعية" ل Leon Festinger أن المقارنات بين المجموعات قد تعزز الشعور بالوصم أو الإقصاء[8].

إضافة إلى ذلك، قد يؤدي التفويج إلى إعادة إنتاج الفوارق بدل تقليصها، وهو ما تؤكده العديد من الأبحاث حول أثر التوقعات في الأداء.

2.5. التدريس الصريح وإشكالية الاستقلالية المعرفية:

يُثير السؤال المتعلق بمدى إسهام التركيز على التدريس الصريح في استدراك التعلمات الأساسية دون الإخلال ببناء الكفايات العليا، إشكالية دقيقة تتصل بطبيعة العلاقة بين التأسيس المعرفي والاشتغال المعرفي المركب في مستوياته العليا؛ فالتدريس الصريح كما بلوره باحثون مثل Barak Rosenshine وبيّنت فعاليته تحليلات John Hattie "يقوم على هندسة تعليمية واضحة وذات منحى سلوكي، تُجزِّئ المهارات، و تُنمذج الأداء، وتكثّف الممارسة الموجّهة، وتقدّم تغذية راجعة فورية، وهو ما يجعله أداة قوية لمعالجة التعثرات في القراءة والرياضيات وبناء الأتمتة المعرفية الضرورية"[9]. غير أن الإشكال لا يظهر في قدرة هذا النموذج على التأسيس، بل في حدود اشتغاله إذا تحوّل من مرحلة بنائية انتقالية إلى خيار بيداغوجي دائم يختزل التعلم في الضبط الإجرائي وإتقان الأداء الاختباري.

فعلا، و حتى من منظور علم النفس المعرفي الذي يدعي بعض المتحمسين للتعليم الصريح ولاءهم له ، لا يمكن للكفايات العليا - كالتفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات المعقدة - أن تنمو في غياب رصيد معرفي راسخ ومهارات أساسية متقنة، إذ يشكل هذا الرصيد المادة الخام التي يشتغل عليها العقل في عملياته العليا؛ لكن في المقابل، إذا توقّف المسار التعليمي عند حدود التمرين الموجّه والتكرار الميكانيكي دون الانتقال إلى وضعيات مركبة مفتوحة ،تتطلب النقل والتحويل وإعادة التركيب، فإن النتيجة تكون إنتاج متعلمين ذوي أداء مضبوط ولكن بمرونة معرفية محدودة ومبادرة إبداعية ضعيفة.

---

[8] Festinger, L. (1954). *A theory of social comparison processes.* **Journal of Abnormal and Social Psychology, 49**(2), 117–125.
نظرية **المقارنة الاجتماعية (Social Comparison Theory)** صاغها عالم النفس الاجتماعي **Leon Festinger** في سنة **1954**، وتُعد من النظريات الكلاسيكية في علم النفس الاجتماعي التي تفسر كيف يقوم الأفراد بتقييم آرائهم وقدراتهم من خلال **مقارنة أنفسهم بالآخرين** عندما لا تتوفر وسائل موضوعية للتقييم.

[9] Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores: Maximizando el impacto en el aprendizaje* (C. Ors, Trad.). Madrid, España: Ediciones Paraninfo.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

وعليه، فإن مدى إسهام التدريس الصريح في تحقيق التوازن المنشود رهين في نظرنا، بشروط تطبيقه: وذلك بأن يُنظر إليه كمرحلة تأسيسية ضمن مسار بيداغوجي متدرج لا كغاية في ذاته، وأن يُستتبع بأنشطة موازية و إدماجية ومشاريع تطبيقية تُحرر المهارة من سياقها التدريبي الضيق. وأن يُدمج داخل تصور أوسع للجودة، لا يختزل النجاح في المؤشرات الكمية للتحصيل بل يربطه بالقدرة على التفكير المنتج والتعلم الذاتي.

فسيكون التدريس الصريح، إذا روعيت فيه الشروط، غير مناقض لبناء الكفايات العليا بل يمدّها بأرضيتها الضرورية. غير أن الإفراط في توظيفه أو تجريده من بعده التركيبي –كما هو حاصل الأن عندنا - قد يحوّله من رافعة للتمكين المعرفي إلى أداة لضبط سلوكي محدود الأفق.وهذا بالضبط ما كان سيوجهه جون ديوي لهذا التدريس من انتقاد حاسم ، لو كان ما يزال على قيد الحياة.

وبالفعل وفي نظرنا يمثل التصور التربوي لدى John Dewey موقفًا إبستمولوجيًا مختلفًا جذريًا عن منطق التعليم الصريح؛ فبينما ينطلق التعليم الصريح من افتراض أن المعرفة ينبغي أن تُقدَّم في صورتها المنظمة والواضحة منذ البداية عبر الشرح المباشر والنمذجة والتدرّج المحكَم، يرى ديوي أن هذا المسار ينبغي أن يعكس السير الطبيعي للفكر الإنساني، لأن التفكير لا يبدأ بالوضوح بل بالالتباس، ولا ينشأ من اليقين بل من الشك. فالتعلم، في نظره، فعلُ بحثٍ ينطلق من وضعية إشكالية تزعزع التوازن المعرفي للمتعلم وتدفعه إلى التقصي وإعادة البناء، بحيث يكون الانتقال من الغموض إلى الوضوح انتقالًا توليديًا يشارك فيه المتعلم بفاعلية.[10]

أما التعليم الصريح، وإن كان فعالًا في ضبط المهارات الأساسية وتفادي التعثرات المعرفية، ويقوم على فكرة أن التعلم – خاصة في مراحله الأولى – يكون أكثر فاعلية عندما يكون منظمًا، موجَّهًا، ومتدرجًا بوضوح تحت إشراف المدرس.فإنه قد يحوّل المعرفة إلى بنية جاهزة تُستهلك بدل أن تُكتشف، ويُقلِّص مساحة التجربة الفكرية التي تمنح المفهوم معناه الحيوي. ومن ثَمَّ فإن النقد المسبق الذي يوجهه ديوي، لا يتجه إلى التنظيم أو الوضوح في حد ذاتهما، بل إلى جعل الوضوح نقطة البداية بدل أن يكون ثمرة مسار بحثي؛ إذ أن اليقين الذي يُعطى قد يحقق سرعة في الإنجاز، لكنه لا يضمن دائمًا عمق الفهم ولا استقلالية التفكير، في حين أن اليقين الذي يُبنى عبر الشك المنهجي والتجريب يكون أكثر رسوخًا وأقدر على الانتقال إلى وضعيات جديدة. مما يجعل المقارنة بين ديوي والتعليم الصريح مقارنة بين منطقين في تصور المعرفة: منطق يرى التعلم إعادة بناء نشطة تنبثق من المشكلة، ومنطق يراه نقلًا منظمًا للمعرفة المهيكلة، وكل منهما يحمل قوة وحدودًا تتوقف فعاليتها على السياق التربوي وطبيعة المتعلمين وأهداف التعلم.

---

[10] John Dewey ,*Experience and Education*. Kappa Delta Pi, 1938.

هذا الكتاب أُعيد نشره في طبعات عديدة، ويُعد ملخصًا مركزًا لرؤيته التربوية، حيث يناقش صراحة الفرق بين التعليم التقليدي القائم على الوضوح المسبق والتعليم التجريبي الذي يُبنى من الخبرة إلى الفهم .

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

وفي جميع الاحول، فإن الإيقاع المكثف للتدريس الصريح قد يشكل ضغطًا على المتعلمين ذوي الإيقاع البطيء، خاصة إذا اقترن بتقويم متكرر، في نفس الان وحدوث الملل والتذمر لدى المتعلمين ذوي الإيقاع السريع والمتفوقين، فينزل مستواهم بالضرورة.

6.استقلالية التفتيش و انزلاق في مهام المفتش التربوي:

في سياق تنزيل مشروع "المدارس الرائدة" في إطار "خارطة الطريق 2022–2026 " ، يبرز خطر حقيقي يتمثل في انزلاق مهام التفتيش التربوي من أدوارها التأطيرية والتقويمية المستقلة، إلى أدوار تدبيرية تنفيذية تُلحق المفتش بمنطق المشروع اليومي وتفاصيله الإجرائية.

وهذا التحول، وإن كان ، على ما يبدو، بدافع الحرص على ضمان سرعة الإنجاز وتحقيق المؤشرات الكمية المستهدفة، قد يؤدي إلى ضعف المسافة المهنية الضرورية بين وظيفة المراقبة ووظيفة التنفيذ، مما يضعف موضوعية التقويم ويحوّل المفتش من فاعل خبير يمارس التحليل النقدي والدعم البيداغوجي إلى مجرد وسيط إداري لتتبع مدى الامتثال للنماذج المرجعية والبروتوكولات المسطرة. كما أن ضغط النتائج، خاصة في ظل الرهان على تحسين التعلمات الأساس ورفع المردودية وفق مؤشرات قابلة للقياس ووفق ما قد يصاحبها من وعود بمكافآت مادية ومعنوية، قد يدفع إلى اختزال فعل التفتيش في تتبع الأرقام والجداول بدل مساءلة العمق الديداكتيكي وجودة التفاعل الصفي.

ويُخشى كذلك أن يؤدي الانزلاق إلى توتير العلاقة بين المفتشين والمدرسين، إذ سيُنظر إلى التفتيش باعتباره آلية ضبط ومساءلة أكثر منه فضاءً للتكوين المواكب، مما قد يضعف الثقة المهنية ويحدّ من روح المبادرة والابتكار داخل الأقسام.

ثم إن توريط جهاز التفتيش في تفاصيل التدبير اليومي للمؤسسات الرائدة قد يثقل كاهله بمهام لوجستية وتنظيمية تُفقده التركيز على مهامه الاستراتيجية المرتبطة بالتأطير، وبناء الخبرة البيداغوجية، وإنتاج المعرفة التربوية انطلاقًا من الممارسة الميدانية. ومن ثَمّ، فإن عدم تحصين استقلالية التفتيش وإعادة تحديد حدوده الوظيفية بدقة قد يُفرغ المشروع الإصلاحي نفسه من آليته الضابطة والنقدية، لأن أي إصلاح يحتاج إلى عين تقويمية مستقلة قادرة على مساءلة الاختيارات، لا مجرد جهاز تنفيذي يسعى إلى تثبيتها.

وقد تنبه عبد الناصر ناجي لمخاطر ذلك الانزلاق ومنها مخاطر سيكولوجية، يقول: "مع إطلاق أوراش المدرسة الرائدة وجد المفتش نفسه في قلب عاصفة مفاهيمية تمس جوهر وجوده المهني. إننا أمام **انفصام وظيفي حاد**؛ فالمفتش يُراد له أن يكون مواكباً حميمياً للمدرس، وفي الآن ذاته مقيماً بارداً للمخرجات. فكيف يمكن للمفتش أن يستعيد استقلاليته الوظيفية كمدخل أساس لتكريس استقلالية المدرس والمؤسسة؟".

ويقترح ناجي حلا لهذه المعضلة يكمن في الفصل الوظيفي، بمعنى أن الاستقلالية الوظيفية للمفتش تقتضي تمايزاً بنيوياً بين " مفتش المواكبة " الذي يمكنه أن يتبع للمفتشية العامة للشؤون التربوية ويعمل بمنطق الدعم والمؤازرة، وبين " مفتش التقييم " الذي يمكن

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

أن يتبع لهيئة وطنية مستقلة ذات طابع تقريري تعمل بمنطق الافتحاص والنتائج. هذا الفصل هو ما يحرر المفتش من **عقدة الذنب المهنية**، ويمنحه المسافة النقدية الضرورية لمساءلة الممارسة دون أن يكون طرفاً في إنتاجها (عبد الناصر ناجي 2026).[11]

7.تمثلات الأسر وقلق المستقبل:

في سياق تنافسي اجتماعي قوي، تُقرأ الإصلاحات باعتبارها تعديلاً في قواعد الحراك. وحين يغيب الاستقرار، يتولد قلق استباقي لدى الأسر يكمن أساسا في سياق ما تثيره تجربة "المدرسة الرائدة" من نقاش عمومي. لذا ينبغي فهم جزء مهم من التخوفات الأسرية في ضوء البعد السوسيولوجي للإصلاح التربوي؛ فالمدرسة في مجتمع يعرف تنافساً اجتماعياً قوياً تُعدّ الآلية المركزية لإعادة توزيع فرص الحراك الاجتماعي، ومن ثمّ فإن أي تعديل في المناهج أو طرق التقويم أو أنماط التدريس -كتعزيز التدريس الصريح أو إعادة ترتيب الأولويات بين التعلمات الأساسية والكفايات العرضانية -يُقرأ لا بوصفه مجرد اختيار بيداغوجي تقني، بل كتحوّل محتمل في "قواعد اللعبة" التي تحدد من ينجح ومن يتعثر، ومن يضمن موقعاً أفضل في السلم الاجتماعي.

وسبق أن أشرنا مرارا إلى الظواهر السلبية التي تزيد في تعميق مشاعر الفشل والإحباط، وفي مقدمتها الخوف والهلع من الامتحان والاضطراب في الأداء في إطار المناخ القاسي الذي تمر فيه الامتحانات وبالتالي تعثر أعداد غير قليلة من التلاميذ، بحيث لا يكشف الامتحان في نهاية المطاف، عن مستوى تحصيلهم الحقيقي، وقد تنتشر بارتباط مع ذلك، ظواهر لا تربوية، مثل لجوء التلاميذ إلى الخداع والغش أو إلى الكذب والتهرب وربما إلى بعض السلوكات المشينة والعدوانية تجاه المدرسة والمدرسين.

وفي هذا الإطار، يمكن استحضار تحليلات Pierre Bourdieu حول دور المدرسة في إعادة إنتاج أو إعادة توزيع الرأسمال الثقافي، حيث تميل الأسر، خاصة من الطبقة الوسطى الصاعدة، إلى استباق أي تغيير قد يمس استراتيجياتها في الاستثمار التربوي لأبنائها، فتتولد لديها حالة من القلق الاستباقي كلما شعرت بغياب الاستقرار أو وضوح الرؤية الزمنية للإصلاح؛ فعدم اليقين حول ديمومة البرامج، أو آليات التقويم، أو طبيعة الانتقاء في المراحل اللاحقة، يُترجم إلى خوف من أن يصبح الأبناء "حقل تجريب" لسياسات غير مستقرة، وهو خوف يتعاظم عندما تكون المدرسة العمومية المسار الوحيد الممكن للحراك. ومن ثمّ، فإن تخوف الأسرة لا ينبع بالضرورة من رفض الإصلاح في ذاته، بل من هاجس ضمان العدالة والاستمرارية وقابلية التنبؤ بالمآلات، لأن الاستقرار التربوي في مثل هذه السياقات لا يُنظر إليه فقط كقيمة تنظيمية، بل كشرط نفسي واجتماعي للأمان الجماعي وضمان تكافؤ الفرص.

[11] عبد الناصر ناجي (23/02/2026) موقع اليوم 24
هل يقتل « المواكب » دور « المفتش » في المدرسة الرائدة؟ – اليوم 24

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

8 .نحو نموذج "التقويم البنائي المندمج"

نبشّر في هذا السياق بنموذج توازني للتقويم التربوي، أسميناه ب"**التقويم البنائي المندمج**" سنعمل على تفصيل مرتكزاته إجرائياً في دراسات لاحقة، يقوم على إعادة الاعتبار لوظيفة التقويم بوصفه أداةً داعمة للتعلم لا آليةً للفرز والضغط والذي نأمل أن نساهم به في التخفيف من المشاكل الناتجة عن دوامة الاختبارات التي تمارس حاليا في إطار المدرسة الرائدة :[12]

- إذ ينطلق **أولاً** من دمج التقويم في سيرورة التعلم اليومية بحيث يصبح جزءاً عضوياً من الفعل التعليمي عبر الملاحظة المنظمة، والأسئلة الشفوية الموجهة، والمهام القصيرة الهادفة إلى تعديل المسار في حينه، بدل اختزاله في لحظات اختبارية منفصلة.

- ويعتمد **ثانياً** على تنويع أدوات القياس دون إفراط، بين روائز كتابية وأداءات عملية ومشاريع فردية وجماعية وملفات إنجاز، بما يسمح برصد التعلم في أبعاده المعرفية والمهارية والوجدانية، ويقلل من هيمنة الأداة الواحدة وما تحمله من تحيزات.

- كما يسعى **ثالثاً** إلى تقليص الطابع العقابي للاختبارات عبر اعتماد منطق التحسين المتدرج والتغذية الراجعة البنائية وإتاحة فرص التدارك، حتى يتحول الخطأ من مؤشر فشل إلى فرصة تعلم.

- ويرتكز **رابعاً** ، نموذجنا المقترح في التقويم ، على إدماج مؤشرات المناخ المدرسي والرفاه النفسي ضمن منظومة التقويم، إدراكاً بأن جودة التعلم لا تنفصل عن الشعور بالأمان والانتماء والدافعية والثقة، وأن الأداء المعرفي يتأثر بسياقاته الانفعالية والاجتماعية.

- **وأخيراً**، نقترح في هذا النموذج حصر الاختبارات الممركزة في المراحل الإشهادية المتقدمة حيث تقتضي الضرورة مبدأ المقارنة المعيارية وضبط تكافؤ الفرص، مع تحرير المراحل الأولى من التعليم، من ضغط القياس الكثيف، بما يتيح بناء الأساس المعرفي في مناخ داعم ومتوازن. وبهذا المعنى، لا يقدم هذا النموذج قطيعة مع منطق الجودة والمساءلة، بل يعيد تنظيمهما داخل تصور إنساني تكاملي يجعل من التقويم رافعة للتمكين والتجويد لا أداةً للتصنيف والإنهاك.

ونأمل أن يساهم هذا النموذجً التوازنيً (والذي نحن بصدد تطويره) في الإصلاح البيداغوجي الشمولي المنشود أو على الأقل قيما يتعلق منه بمجال التقويم التربوي الشديد الأهمية.

[12] محمد الدريج"*المنهاج المندمج* :أطروحات في الاصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية(الدار االبيضاء 2015 ، منشورات مجلة علوم التربية. وكذلك :
-محمد الدريج، "تطوير المناهج الدراسية في المنظومة التعليمية المغربية : المنهاج المندمج نموذجا صحيفة الاستاذ– 2012.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

8. خاتمة

تكشف تجربة مدارس الريادة عن مفارقة بنيوية: فالسعي إلى تحسين التعلمات عبر مؤشرات دقيقة قد يؤدي، إذا لم يُوازن بعناية، إلى ضغط نفسي وأزمة ثقة.

إن الأداء بدون ثقة يظل هشًا، والثقة بدون نجاعة غير كافية. ومن ثم، فإن مستقبل الإصلاح التربوي المغربي رهين بإعادة بناء التوازن بين النجاعة الرقمية والطمأنينة المدرسية، بما يجعل المدرسة فضاءً للتعلم الآمن لا ساحة اختبار دائم.

ذلك أن تجربة مدارس الريادة على الرغم من كونها "تندرج ، حسب المبشرين بها، ضمن موجة إصلاحات تربوية حديثة ترتكز على ثقافة الأداء وتتبع المؤشرات الرقمية قصد تحسين التعلمات الأساسية، على الرغم من ذلك، فإن الأدبيات الدولية في مجالات الإصلاح والتغيير التربوي ، تحذر من الآثار النفسية والتنظيمية السلبية وغير المقصودة للإفراط في التفويج والمساءلة والقياس المكثف.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved