المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ROYAUME DU MAROC

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

تقرير وطني

البرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلامذة (PISA) لسنة 2018

تقرير موضوعاتي

بدعم من وكالة تحدي الألفية MCA-MOROCCO
ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية

البرنامج الدولي لتتبع المكتسبات (PISA 2018)

التقرير الوطني

الإيداع القانوني : 2023MO1393
ردمك : 978-9920-785-85-3

المحتويات

- كلمة شكر 1
- استهلال 2
- مقدمة 3
- I. العينة، أطر التقييم، الاستمارات 5

1. العينات 5
2. إطار التقييم 6
   1.2. القراءة 6
   2.2. الثقافة الرياضية 7
   3.2. الثقافة العلمية 7
3. الاستمارات والمؤشرات 8
4. إطار للمقارنة 10

- II. الانجاز ومستوى تكوين الشبان البالغين من العمر ١٥ سنة في المغرب 11

1. تلاميذ في سن 15 عاما في المدرسة المغربية 11
   1.1. ما هي النسبة المئوية للشبان المغاربة البالغين من العمر 15 عاما الممثلين في عينة PISA؟ 11
   2.1. ما هي المستويات التي يتلمذ فيها التلامذة المغاربة الذين تبلغ أعمارهم 15 عام؟ 13
   3.1. الأطفال الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما والتكرار 14
2. أداء التلامذة في المغرب 17
   1.2. النتائج المتوسطة 17
   2.2. مستويات الكفايات 20
   3.2. مستويات الكفايات في العلوم 26
3. تكافؤ الإنجازات في القراءة والرياضيات والعلوم 29
   1.3. المساواة والإنصاف: توضيح المصطلحات 29
   2.3. الفوارق في الأداء بين البنين والبنات 30
   3.3. عدم تكافؤ الكفايات المدرسية وفق المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلامذة 36
   4.3. الصمود الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي للتلامذة المحرومين 39
   5.3. تباين الأداء تبعا للمؤسسات 43

- III. رفاه الشباب البالغين من العمر ١٥ سنة وسلوكهم إزاء المدرسة والتعلم في المغرب 48

1. الاتجاهات نحو المدرسة والتعلم 48
   1.1. الحافز إلى إتقان المهام والمنافسة 48
   2.1. أهداف التعلم 51
   3.1. القيمة المعطاة للمدرسة 53
   4.1. الفعالية الذاتية والخوف من الفشل 55
   5.1. عقلية الإنجاز 58
2. رفاهية التلامذة 60
   1.2. الرضا ومعنى الحياة 61
   2.2. مشاعر التلامذة 66
3. الطموحات التربوية والمهنية للتلاميذ 68
   1.3. تطلعات الشباب المغاربة البالغين من العمر 15 عاما 69
   2.3. العوامل المحددة لاختيار المهنة المستقبلية 71

- I.V. أسس النجاح في المغرب: الموارد المستثمرة في التعليم 73

1. مقارنة الموارد المستثمرة في التربية في المغرب مع بلدان أخرى 73
   1.1. الموارد المالية 73
   2.1. الموارد البشرية 75
   3.1. الموارد المادية والتربوية 81

2. تباين الموارد بين المؤسسات 85
1.2. الموارد البشرية والمادية 85
2.2. التباين في موارد تكنولوجيا الإعلام والاتصال 86
3. العلاقة بين موارد المؤسسة وأداء التلامذة 87
3.1. الأبحاث المتعلقة بآثار الموارد المالية والمادية والتعليمية والبشرية 87
3.2. العلاقة بين موارد المؤسسة وإنجازات التلامذة في المغرب 89
■ V. أسس النجاح في المغرب : الوسط المدرسي والمجتمعي 91
1. الزمن المكرس للتعلم 91
1.1. زمن التعلم القانوني 92
2.1. الدراسات قبل المدرسة وبعدها والدروس الإضافية 94
3.1. زمن التعلم الضائع في المغرب: تغيبات التلامذة وتأخرهم عن الدراسة 97
4.1. تباين التغيبات والتأخرات تبعا لخصائص التلامذة والمؤسسات التعليمية في المغرب 99
5.1. زمن التعلم الضائع في المغرب: تغيبات الأساتذة 101
6.1. مناخ الانضباط في القسم الدراسي 101
7.1. دراسات ونتائج البحث حول آثار تدبير الأقسام الدراسية 104
2. بيئات التعلم: بيئات دامجة 105
1.2. شعور التلامذة البالغين من العمر 15 عاما بالانتماء إلى مؤسستهم التعليمية 105
2.2. أبحاث حول آثار الشعور بالاندماج 107
3.2. عوائق الإدماج: اهتمام المغرب بمظاهر التحرش 108
4.2. جودة التعليم في القسم 115
5.2. بيئة التعلم الموسعة: الأسر 118
■ VI. استنتاجات وتوصيات 121
■ المراجع 129

كلمة شكر

يندرج مشروع صياغة التقرير الوطني للبرنامج الدولي لتتبع المكتسبات (PISA 2018) ونشره في إطار مشاريع التقييم التي تنجزها بانتظام الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. ولإعداد هذا التقرير، قدم برنامج MCA (Millenium Challenge Account Morocco Agency) دعما للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، وأفاد للهيئة الوطنية للتقييم بتأطير وخبرة .

وبهذه الصفة، تود الهيئة الوطنية للتقييم أن تتقدم بالشكر الجزيل إلى السيدة مليكة العسري، المديرة العامة ل Millenium Challenge Account Morocco Agency MCA ، وإلى مدير المشروع السيد محمد مريس ومعاونه السيد رشيد العتماني اللذين سهرا طوال مراحل المشروع على التتبع اللوجستي وتنظيم أوراش واجتماعات العمل التي جمعت أطر الهيئة الوطنية للتقييم وخبراء منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الذين شاركوا في هذا المشروع.

ونتوجه بالشكر أيضا إلى خبراء منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على مشاركتهم ودعمهم وتوجيههم. ونقدم تشكراتنا الحارة، كذلك، إلى السيدات سمية مغنوج، و Lucia Tramonte و Ava Guez و Alissa Deleverova اللواتي أطرن هذا التقرير وأشرفن على صياغته من قبل محررات الهيئة الوطنية للتقييم السيدات أمينة بنبيكة، وفاطمة برحو، وسناء الشدادي، بمشاركة رئيس قسم شعبة مكتسبات التلامذة لدى الهيئة الوطنية للتقييم السيد العربي كراني . وقد سمح ذلك لأطرنا بالاستفادة من تجاربهم وخبرتهم ومعارفهم في صياغة تقارير PISA ونقل معرفتهم العملية إليهم ، تلك المعرفة التي جاءت لتعزز قدراتهم بما يخدم جودة المنشورات التي تصدرها هيئتنا .

رحمة بورقية

مديرة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

استهلال

اعتادت الهيئة الوطنية للتقييم لدى للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، في إطار مهمتها التقييمية، على إنجاز «تقارير وطنية مغربية» انطلاقا من البيانات التي توصلت إليها الدراستان الدوليتان: TIMSS وPIRLS. وقد سبق للهيئة الوطنية للتقييم أن نشرت، بالفعل، طبعتي عام 2016 لهاتين الدراستين. ويندرج إعداد هذا التقرير الوطني حول نتائج التلامذة المغاربة في البرنامج الدولي PISA 2018 ضمن النهج نفسه الذي يهدف إلى تسجيل البيانات المتعلقة بالمغرب، وتحليلها، وعرضها في تقرير موضوعاتي وتحليلي.

وكثيرا ما يحظى نشر البيانات الأولى للدراسات الدولية بتغطية إعلامية كبيرة، تركز أساسا على ترتيب البلدان، وتظهر البلدان النامية في أسفل هذا الترتيب. لكن هذه التغطية الإعلامية سرعان ما تمر دون أن نستخلص منها الدروس اللازمة لرفع مستوى تعلمات التلامذة وكفاياتهم. من الضروري، إذن، أولا وقبل كل شيء، تحليل تلك البيانات، لتوخي آفاق الإصلاح والتحسينات الضرورية لفائدة تربية جيدة.

لا يهدف معيار المقارنة المعتمد في التحليل الوارد في هذا التقرير إلى مقارنة المغرب مع جميع البلدان ال 72 التي شاركت في PISA 2018، وإنما يهدف إلى مقارنته مع البلدان النامية، مثل البلدان العربية، وبلدان أمريكا اللاتينية، وكذلك مع متوسط بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وبذلك يكون الهدف من هذا القرير هو تقييم وضع المغرب مقارنة بالبلدان ذات اقتصادات مشابهة لاقتصاده نسبيا.

تكمن خصوصية الدراسة PISA (لبرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلامذة) في هدفها. وبالفعل، إن هذه الدراسة تستهدف الأطفال البالغين من العمر سن الخامسة عشرة؛ يجتازون كلهم نفس الروائز، كيفما كان سياق النظام التربوي الذي يتعلمون في إطاره، وكيفما كانت قدراتهم ومهاراتهم، ووسطهم الثقافي والاجتماعي والجهوي والترابي. وهكذا تتعامل هذه الدراسة مع سياقات ووضعيات متباينة ومعقدة. ومع ذلك، وعلى الرغم من هذه االتباينات والاختلافات، فإنه ينبغي تزويد جميع الأطفال الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما بالكفايات ومستويات الأداء في القراءة والرياضيات والعلوم التي توفر لهم أسس التربية اللازمة في هذه السن.

وظف هذا التقرير المكتسبات والتطورات في علوم التربية وعلم النفس المعرفي لمساءلة المستويات المختلفة التي يتم فيها التعلم. كما استعمل الأدبيات النظرية المتعلقة بالموضوع لتسليط الضوء على النتائج والبيانات المتعلقة بالمغرب وتفسيرها. وهكذا، ففي الوقت الذي يستحضر فيه الأسس التي نصت عليها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، والقانون الإطار 51-17، مثل الإنصاف والجودة، يهتم هذا التقرير برفاهية التلامذة، وحوافزهم، ودرجة رضاهم، وتطلعاتهم. وهو يركز، كذلك، على أسس النجاح، وعلى مستوى الاستثمارات في التعليم، والبيئات التي يتم فيها التعلم، سواء كانت مدرسية أو جماعاتية أو دامجة.

ويمكِّن هذا التقرير من استخلاص الدروس اللازمة حتى يتمكن نظام التعليم المغربي من مراجعة مناهجه ومقارباته، وتعزيز مضمون برامجه، وتجديد طرق وأساليب التعلم التي تسمح للتلاميذ باكتساب الكفايات الأساسية اللازمة للنجاح المدرسي، والاندماج في المجتمع، وتعدهم لسن الرشد. وهذا ما يشكل تحديا للنظام التربوي، ولعملية تنفيذ الإصلاح.

مقدمة

دراسة PISA (بيزا: البرنامج الدولي لتتبع مكتسبات التلامذة)

هي دراسة دولية تجريها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD)، لتقييم كفايات التلامذة الذين يبلغون من العمر 15 عاما في القراءة (فهم النصوص المكتوبة) والرياضيات والعلوم.

يتجاوز هدف هذه الدراسة الإطار التقليدي الذي يميز الدراسات الأخرى لتقييم نتائج المكتسبات الدراسية للتلامذة، ويتميز عن تلك الدراسات بنقطتين أصيلتين. تتعلق الأولى بالساكنة التي يستهدفها التقييم، والتي يتم اختيارها وفق معيار السن. وتتعلق تلك الساكنة بالتلامذة البالغين من العمر 15 عاما، المسجلين في المؤسسة التعليمية في مستويات مدرسية مختلفة، والذين لم يتابعوا كلهم بالضرورة نفس المسار المدرسي.

النقطة الثانية التي تتجلى فيها أصالة دراسة PISA هي طبيعة الكفايات التي تهدف إلى تقييمها. وبالفعل، إن هذه الدراسة تسعى إلى تحديد مدى قدرة التلامذة على تعبئة المعارف والكفايات التي اكتسبوها خلال مسارهم الدراسي وتطبيقها في وضعيات الحياة اليومية. وبهذا المعنى، تستخدم دراسة PISA مفهوم «Littératie» وهو مفهوم خاص للمكتسبات المدرسية أوسع من المفهوم التقليدي لتلك المكتسبات. ويشير هذا المفهوم إلى «قدرة التلامذة على استغلال المعرفة والمهارات العملية المكتسبة في المواد التعليمية الرئيسية، وعلى التحليل والاستدلال والتواصل عندما يطرحون المشكلات التي تقع ضمن سياقات مختلفة ويقومون بحلها وتأويلها»[1].

ومن خلال تقييم كفايات هؤلاء الشبان المشرفين على سن الرشد في المجالات الرئيسية، يمكن برنامج PISA من تقدير مدى استعدادهم للمشاركة الكاملة في حياة المجتمع، والمساهمة في اقتصاد يقوم أكثر فأكثر على المعرفة والتكنولوجيا.

وتتميز PISA، أيضا، بالأهمية التي توليها للإنصاف. ذلك أن البيانات التي يتم جمعها في إطار هذه الدراسة لا تتعلق بنتائج التلامذة في الروائز المعرفية فحسب، بل تتعلق أيضا بالسياقات التي يتعلمون ويتطورون فيها. وهكذا، فمن خلال تحليل الروابط بين نتائج التلامذة في الروائز والمعطيات السياقية، بما فيها خصائص التلامذة الاجتماعية والثقافية والديموغرافية وأنواع المدارس التي يدرسون فيها، يسمح برنامج PISA من تقييم مدى قدرة النظام التعليمي على تمكين جميع التلامذة من النجاح، بغض النظر عن أوضاعهم وظروفهم الشخصية.

وبفضل غنى المعطيات السياقية، يركز برنامج PISA على المكانة التي تحتلها المؤسسة التعليمية في حياة التلامذة، من خلال دراسة المؤشرات المتعلقة بالمناخ المدرسي، وخاصة منها الانضباط والشعور بالانتماء إلى المؤسسة التعليمية ودعم الأساتذة. وبالإضافة إلى هذه الجوانب، يدرس PISA العوامل المتعلقة بالممارسات التربوية للأساتذة ومشاركة الوالدين.

وزيادة على ذلك، تمكن PISA من تقييم رفاهية هؤلاء التلامذة الذين يمرون بسن حساسة على المستويين الجسدي والعاطفي. ويمكن أن تؤثر نوعية الحياة التي يعيشونها في المؤسسة التعليمية في رفاههم وأدائهم، لأنهم يقضون أكثر أوقاتهم في المؤسسة التعليمية، ويتفاعلون فيها بشكل قوي مع أقرانهم وأساتذتهم.

ومن ناحية أخرى، يساعد الطابع الدولي لبرامج PISA البلدان والاقتصادات المشاركة على مقارنة نفسها مع أنظمة تربوية أخرى، وتحديد مواقعها ضمنها، ودراسة نقاط القوة الكامنة في النظم التربوية الأكثر إنجازا ونجاحا.

وكذلك، يسمح برنامج (PISA)، الذي يجرى كل ثلاث سنوات، للبلدان والاقتصادات المشاركة بتتبع تطور أداء تلامذتها البالغين من العمر 15 عاما في المجالات الثلاثة التي ينصب عليها التقييم وهي: القراءة، والرياضيات، والعلوم. وقد انطلقت الدورة الأولى من هذا البرنامج في عام 2000، وشارك فيها 32 بلدا. ومنذ ذلك الحين، لم يكف عدد المشاركين فيها عن التزايد باطراد ليبلغ 79 مشاركا في عام 2018، بما في ذلك 37 بلدا عضوا في منظمة

1 . OCDE (2011), Introduction au PISA, dans PISA 2009 Results : Learning to Learn : Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III), Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264091542-3-fr

التعاون والتنمية الاقتصادية و42 بلدان/اقتصادات شريكة. وفي المجموع، شارك حوالي 600000 تلميذ وتلميذة يمثلون التلامذة البالغين سن 15 الذين شاركوا في هذه النسخة من PISA.

مشاركة المغرب في دراسة PISA

إن الهدف النهائي لأي نظام تربوي هو تزويد المواطنين بالكفايات الضرورية للمشاركة في تنمية بلدانهم وازدهارها. ووعيا من المغرب بهذا الرهان، جعل من التربية الأولوية الوطنية الثانية بعد الوحدة الترابية. وفي هذا الاتجاه، شرع في العديد من الإصلاحات الرامية إلى التغلب على نواقص النظام التربوي المتراكمة منذ الاستقلال، وتحسين مردوديته. وينبغي أن تقترن هذه الإصلاحات، ولا سيما تلك التي جاءت بها الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والقانون الإطار، بتقييمات تقف على التقدم المحرز بفعل تأثيراها.

يندرج تقييم المكتسبات الدراسية للتلامذة المغاربة في هذا الإطار، لأنه يشكل إحدى الأدوات الكفيلة بتقدير مردودية النظام التربوي. ويهدف البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات (PNEA)، الذي أنشأته وطورته الهيئة الوطنية لتقييم عام 2008، إلى تقييم جودة مكتسبات التلامذة. ويتعلق هذا التقييم بالتلامذة في نهاية السلكين الابتدائي والثانوي الإعدادي، ويستند إلى البرامج الدراسية الوطنية. وبذلك، يمكن من قياس مدى تحقيق الأهداف التي حددها المنهاج الوطني.

وبالإضافة إلى ذلك، شارك المغرب منذ عام 1999 في الدراسات الدولية التي تقوم بها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي، والتي تقييم مكتسبات التلامذة في عدة بلدان حول العالم، في مجالات الرياضيات والعلوم والقراءة. تقيم هذه الدراسات ما تعلمه التلامذة في القسمين الرابع والثامن استنادا إلى المناهج الدراسية في البلدان المشاركة.

وإذا كان البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات التلامذة يسمح برصد التقدم الحاصل في الإصلاحات التربوية، ولا سيما الإصلاحات التي جاءت بها الرؤية الاستراتيجية، والمتعلقة بجودة التعلمات، فإن هذه الدراسات الدولية تمكن، أيضا، من مقاربة هذا الهدف من منظور دولي مقارن.

وفي الإطار نفسه، يمكن، أيضا، استعمال مشاركة المغرب في دراسة « PISA » لقياس ورصد إنجازات النظام التعليمي، خاصة وأنها تستهدف ساكنة من التلامذة القريبين جدا من سن الرشد، وتتناول الكفايات الكونية التي سيحتاجها هؤلاء الشباب للنجاح في حياتهم المهنية والاجتماعية والشخصية. وهذه الكفايات ليست ماثلة بالضرورة في البرامج الدراسية للبلدان والاقتصادات المشاركة، غير انه لا غنى عنها في عالم تزداد مستلزماته تعقيدا أكثر فأكثر.

ولا تقتصر استفادة المغرب من مشاركته في PISA على المقارنة مع بلدان أخرى تختلف نظمها التربوية جدا عن النظام المغربي من حيث المناهج والبرامج، والموارد المالية والبشرية، والجوانب التنظيمية، إلخ. إن أ هم شيء هو، قبل كل شيء، نشر النتائج لإعلام الجمهور وفتح النقاش حول الاختلالات التي يعرفها نظامنا التربوي، في ضوء المقارنات الدولية، وخاصة مع الأنظمة الأفضل إنجازا. وستفيد هذه المقارنات ليس في معرفة الترتيب، فحسب، ولكن في استلهام الممارسات الجيدة التي ستساعد صناع القرار، والفاعلين في مجال التربية والتعليم على معالجة المشاكل التي تحول دون توفير تربية جيدة لجميع الأطفال المغاربة.

ينقسم هذا التقرير إلى ستة فصول. يصف الأول الجوانب المنهجية للدراسة. ويدرس الثاني إنجازات التلامذة ومستوى تكوينهم من خلال ربطها بمؤشرات المساواة. يتم تحليل رفاهية التلامذة وعلاقتها بأدائهم المدرسي في الفصل الثالث. ويتناول الفصلان الرابع والخامس أسس النجاح المدرسي من خلال وصف الموارد المستثمرة في التربية، والبيئة المدرسية والجماعاتية. وأخيرا، تقدم التوصيات في الفصل السادس والأخير.

I. العينة، أطر التقييم، الاستمارات

تقيس كل دورة من دورات PISA كفايات التلامذة في القراءة والرياضيات والعلوم. ويتم التركيز على أحد هذه المجالات في كل تقييم. أعطت دراسة عام 2018 أهمية أكبر للقراءة، وهو المجال الرئيسي الذي تعالجه هذه الطبعة.

تسلط الأطر المتعلقة بالمجالات الثلاثة الضوء على قدرة التلامذة على تطبيق معارفهم وكفاياتهم في مواقف الحياة اليومية: يجب على التلامذة أن يبرهنوا على قدرتهم على التحليل، والاستدلال، والتواصل بفعالية عند تحديدهم المشكلات وتأويلها وحلها في مجموعة من الوضعيات المتنوعة.

1. العينات

الساكنة المستهدفة من PISA هم التلامذة الذين تتراوح أعمارهم بين 15 سنة و3 أشهر، و16 سنة وشهران في وقت إجراء البحث والذين تم تسجيلهم في القسم السابع على الأقل.

لاختيار هؤلاء التلامذة، لجأت PISA إلى عملية أخذ العينات على مرحلتين: اختيار عينة المؤسسات المشاركة في مرحلة أولى، ثم اختيار عينات التلامذة داخل كل مؤسسة من تلك المؤسسات في مرحلة ثانية.

ويتألف إطار أخذ عينات المؤسسات من جميع المؤسسات التعليمية التي تأوي التلامذة المستهدفين من الدراسة. يطابق كل مؤسسة من المؤسسات الواردة في هذا الإطار تقدير لعدد التلامذة الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما والمسجلين في تلك المؤسسة.

قبل السحب، تم تقسيم إطار عينات المؤسسات إلى طبقات وفق بعض المتغيرات (المنطقة الجغرافية، الحجم، نوع المؤسسة). وعندئذ يتم اختيار المؤسسات التي ستتكون منها العينة عن طريق إجراء سحب متناسب مع حجمها. وهكذا، تم اختيار ما لا يقل عن 150 مؤسسة في كل بلد / اقتصاد مشارك في الدراسة.

من كل مؤسسة من المؤسسات التعليمية المختارة، أخذت عينة تتكون من 42 تلميذا وتلميذة يبلغون من العمر 15 عاما عن طريق السحب العشوائي البسيط. وإذا كانت المؤسسة تحوي أقل من 42 تلميذا وتلميذة مؤهلين، يتم أخذ هؤلاء التلامذة جميعا. وهكذا، وجب أن تتكون عينة هذا المستوى الثاني من 6300 تلميذ على الأقل.

في حالة المغرب، قسم إطار أخذ عينات التلامذة البالغين من العمر 15 عاما إلى طبقات، صراحة وفق الجهة (12 جهة)، وضمنيا وفق الوسط (حضري/ قروي)، ونوع المؤسسة التعليمة (عمومية/خاصة). وهكذا، تم اختيار 180 مؤسسة تعليمية و7,218 تلميذا وتلميذة طبقا لطريقة أخذ العينات التي اعتمدتها PISA 2018.

قد يتم استبعاد بعض التلامذة، حتى لو كانوا يستوفون معايير الاختيار (أي أن أعمارهم تتراوح بين 15 و16 سنة، وأن يكونوا مسجلين في القسم السابع)، وذلك لأسباب مختلفة، كصعوبة الوصول إلى مؤسساتهم، أو كونهم يعانون من إعاقة ذهنية أو جسدية، أو عدم تمكنهم من لغة التقييم، وما إلى ذلك. غير أن نسبة هؤلاء التلامذة لا يجب أن يتجاوز 5% تفاديا للحصول على نتائج متحيزة.

في المغرب، تم استبعاد ما مجموعه 8,292 تلميذا وتلميذة، إما بسبب كونهم مكفوفين (36 تلميذا وتلميذة) أو لكونهم مسجلين في شبكة البعثات الأجنبية (1,743) أو في مراكز لتكوين (6,513). ويمثل هؤلاء 2% من الساكنة المستهدفة من قبل PISA. وبذلك يبقى المغرب مستوفيا للمعايير المطلوبة في إطار هذه الدراسة.

أما بالنسبة لساكنة الأساتذة المستهدفين في مسح PISA 2018، فهي تتكون من جميع الأساتذة المؤهلين للتدريس في القسم السابع النموذجي (السنة العاشرة في حالة المغرب)، سواء كانوا يدرسون وقت إجراء البحث، أو سبق لهم أن درسوا في الماضي، أو بوسعهم أن يقوموا بذلك في المستقبل.

بالنسبة للقراءة / اللغة، تم أخذ عينة تتكون من عشرة أساتذة في كل مؤسسة من المؤسسات التي تضم عشرة أساتذة على الأقل. وفي المؤسسات التي يقل فيها عدد الأساتذة عن ذلك، فقد استهدفت الدراسة جميع الأساتذة. وبالنسبة للمواد الأخرى، تم أخذ عينة من خمسة عشر أستاذ وأستاذة في المؤسسات التي تضم هذا العدد من

الأساتذة على الأقل، وجميع الأساتذة في الحالات المخالفة لذلك.

يتوفر كل أستاذ(ة) من الأساتذة المستهدفين على نفس الحظوظ (نفس الاحتمال) للمثول في العينة، إذ تم اختيار أفراد عينة الأساتذة المؤهلين بطريقة السحب العشوائي المنتظم ضمن قوائم سبق وأن تم فرزها حسب القسم والجنس. وفي حالة المغرب، تم أخذ عينة تتكون من 3,470 أستاذا وأستاذة، منهم 846 يدرسون لغة الاختبار أي العربية (القراءة)، و2624 يدرسون مواد أخرى.

وعلى الرغم من أنه لا يمكن ربط البيانات التي تم جمعها عن هؤلاء الأساتذة مباشرة بنتائج التلامذة في الروائز المعرفية، إلا أنه يمكن استخدامها لوصف بيئة التعلم للتلامذة البالغين من العمر 15 عاما في البلدان والاقتصادات المشاركة في البحث.

2. إطار التقييم

1.2. القراءة

يُعرِف إطار تقييم PISA 2018 القراءة بأنها «قدرة الأفراد على فهم نصوص مكتوبة. ولا يقتصر ذلك على فهم النصوص واستعمالها، وتقييمها فحسب، ولكن أيضا، التفكير فيها، والتفاعل معها. وينبغي لهذه القدرة أن تمكن الجميع من تحقيق أهدافهم، وتطوير معارفهم وإمكاناتهم، والقيام بدور نشط في المجتمع». [1]

وهكذا، تقيم روائز PISA 2018 قدرة التلامذة على القيام، على الوجه المطلوب، بمهام تختلف درجة صعوبتها، بناء على فهمهم للنصوص، ومن خلال تعبئتهم لمجموعة من العمليات المعرفية.

تم استخدام نوعين من النصوص وفق عدد مصادرها: نصوص ذات مصدر واحد (نصوص واحدة) أو نصوص ذات مصادر متعددة (نصوص متعددة). وبفضل حوسبة تدبير الروائز، أعطيت أهمية أكبر للنصوص ذات مصادر متعددة. في الواقع، لقد مكن ترقيم اختبارات القراءة، أيضا، من اعتماد التقييم التكيفي الذي يجيب فيه التلامذة على مختلف وحدات الرائز بناء على الأجوبة التي قدموها للوحدات السابقة. يتمثل ذلك في طرح الأسئلة الأكثر صعوبة على تلاميذ ذوي الأداء العالي، وأسئلة أسهل على التلامذة ذوي الأداء الضعيف، حتى يتسنى لكل واحد منهم الإجابة عن الأسئلة التي تتوافق وكفاءاته وقدراته. ويضافر بينها وبين الأسئلة المتعلقة بسلاسة القراءة وطلاقتها، مكنت هذه المقاربة من قياس كفاية التلامذة بدقة أكبر في الطرفين الأدنى والأقصى من سلم الكفاية. وقد مكن ذلك، أيضا، من تقييم التلامذة في مجموعة واسعة من الاستراتيجيات والعمليات مثل البحث عن المعلومات في وثائق متعددة، والدمج بين المعلومات الواردة من وثائق مختلفة للقيام باستقراءات، وتقييم جودة المصادر ومصداقيتها، وتدبير التناقضات بين المصادر[2].

لإنجاز المهام المطلوبة منهم، يجب على التلامذة استخدام أربع عمليات معرفية. أدخلت العملية لأولى، المسماة «القراءة بطلاقة» في التقييم لأول مرة في عام 2018 ولا يتم ربط عن هذه العملية بسلم خاص ومحدد، ولكنها تكمن وراء العمليات الثلاث الأخرى. ولتقييمها دعي التلامذة إلى قراءة جمل بسيطة نسبيا مرة واحدة، ثم قول ما إذا كان لها معنى أم لا. وقد مكنت الأسئلة التي تقيس طلاقة القراءة والتي تصنف في المستويات الدنيا من سلم الكفاية (المستويات 1b و1c) من قياس أداء التلامذة بدقة في الطرف الأدنى من هذا السلم. أما العمليات المعرفية الثلاث الأخرى، المرتبة حسب تعقيدها، فهي تحديد موقع المعلومات، والفهم، والتقييم، والتفكير. ولقد كانت هذه العمليات الثلاث جزءا من أطر التقييم الخاصة ببرنامج التقييم الدولي للتلاميذ PISA منذ عام 2000.

الجدول *1*. توزيع بنود اختبار القراءة حسب المصادر والعمليات

	نص بسيط 65%	نص متعدد 35%
إيجاد المعلومة 25%	بحث وإيجاد المعلومة 15%	بحث وتحديد النص المفيد 10%
الفهم 45%	فهم المعنى الحرفي 15% وضع ودمج الاستنتاجات 15%	وضع ودمج الاستنتاجات 15%
التفكير والتقييم 30%	تقييم جودة ومصداقية المعلومة، والتفكير في المضمون وفي الشكل 20%	تدبير التناقضات 10%

المصدر : *OCDE (2019), Résultats de PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves, PISA, Éditions OCDE, Paris*

1. OCDE (2019), Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr

2 . Ibid

2.2. الثقافة الرياضية

بما أنها مجال ثانوي للتقييم في عام 2018، سيتم تقييم ثقافة الرياضيات هنا بناء على إطار التقييم لعام 2012، حيث كانت مجالا رئيسيا للتقييم. ووفقا لهذا الإطار، فإن ثقافة الرياضيات هي «قدرة الفرد على صياغة الرياضيات وتوظيفها وتأويلها في مجموعة من السياقات، أي القيام بالاستدلال الرياضي، واستخدام المفاهيم والإجراءات والوقائع والأدوات الرياضية لوصف الظواهر وتفسيرها والتنبؤ بها. إنه يساعد الأفراد على فهم الدور الذي تلعبه الرياضيات في العالم، وعلى التصرف كمواطنين إيجابيين وبنائين، وملتزمين وعقلانيين، أي قادرين على إصدار الأحكام، واتخاذ قرارات نيرة عن علم ودراية[3]».

يسلط إطار تقييم PISA 2012 الضوء على ثلاثة جوانب مترابطة تدعم تعريف ثقافة الرياضيات وهي: العمليات، والمحتويات، والسياقات.

تصف العمليات ما يفعله الأفراد لربط سياق المشكلة بالرياضيات، وبالتالي لحل المشكلة، وكذلك القدرات التي تكمن وراء هذه العمليات. تم تحديد ثلاث عمليات هي الصياغة والاستعمال، والتأويل والتطبيق، والتقييم.

تمكن المحتويات من تنظيم الاختبار وفقا للبنية التاريخية للرياضيات مع تضمين الفروع التقليدية لهذا التخصص بشكل يعكس الظواهر الرياضية. يتعلق الأمر بالمتغيرات والعلاقات، والفضاء، والأشكال، والكمية، وعدم اليقين، والبيانات.

أما السياقات فهي تعكس، من جهتها، الأطر التي تندرج فيها أسئلة الاختبار وهي: الشخصي، والمهني، والمجتمعي، أو العلمي.

وهكذا يتم توزيع الأسئلة وبنودها التي تشكل الاختبار بشكل يجعل هذه الجوانب ممثلة ومفهومة. ويوضح الجدول التالي التوزيع التقريبي للأسئلة وفقا لثلاثة جوانب: هي العمليات، والمحتويات، والسياقات.

الجدول 2. التوزيع التقريبي لبنود اختبار الرياضيات وفقا للعمليات والمحتويات والسياقات

فئة العملية	فئة المضمون	فئة السياق
صياغة المواقف بطريقة رياضية 25%	الاختلافات والعلاقة 25%	السياق الشخصي 25%
توظيف المفاهيم الرياضية والحقائق والإجراءات والاستدلال 50%	الفضاء والأشكال 25%	السياق المهني 25%
تفسير وتطبيق وتقييم النتائج الرياضية 25%	المقدار 25%	السياق المجتمعي 25%
السياق العلمي 25%	عدم اليقين والمعطيات 25%	السياق العلمي 25%

المصدر : انطلاقا من إطار تقييم ثقافة الرياضيات بسلك *PISA 2012*

2. 3. الثقافة العلمية

تماما مثل الرياضيات، اعتبرت الثقافة العلمية مجالا ثانويا في تقييم PISA 2018. لذلك استمدت روائز هذا العام من روائز عام 2015 التي كانت الثقافة العلمية مجالا رئيسيا للتقييم فيها.

وفقا لإطار تقييم PISA 2015، تعرف الثقافة العلمية بوصفها «قدرة الأفراد على الانخراط في القضايا والأفكار المتعلقة بالعلوم باعتبارهم مواطنين مفكرين. كما أن الاشخاص الأكفاء في العلوم يكونون على استعداد للانخراط في استدلالات ذات معنى حول العلم والتكنولوجيا. وللقيام بذلك، يجب عليهم استخدام الكفايات التالية: تفسير الظواهر علميا، تقييم التحريات العلمية وتصميمها، تأويل البيانات والوقائع بطريقة علمية».

يتم تنظيم مجال الثقافة العلمية وفقا لثلاثة جوانب مترابطة وهي الكفايات، والمعرفة، والمجالات.

تبعا لتعريف الثقافة العلمية الذي يقدمه إطار التقييم، يجب على التلامذة إتقان ثلاث كفايات. تتعلق الأولى بتفسير الظواهر بطريقة علمية. وهذا يعني التعرف على الأطروحات التي تفسر سلسلة من الظواهر الطبيعية والتكنولوجية واقتراحها وتقييمها. والكفاية الثانية هي تقييم وتصميم التحريات العلمية من خلال وصف الدراسات العلمية وتقييمها، واقتراح وسائل الإجابة عن الأسئلة بطريقة علمية. أما الكفاية الثالثة، فهي تتعلق

3 . OCDE (2013), Cadre d›évaluation et d›analyse du cycle PISA 2012 : Compétences en mathématiques, en compréhension de l›écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264190559-fr

بتفسير المعطيات والوقائع بطريقة علمية من خلال تحليل وتقييم المعطيات والأطروحات والحجج المقدمة في أشكال متنوعة، واستخلاص الخلاصات العلمية المناسبة.

لاستخدام هذه الكفايات، يحتاج التلامذة إلى معرفة الوقائع والنظريات والمفاهيم العلمية (معارف المحتوى). كما يجب عليهم، أيضا، أن يكونوا على دراية بالإجراءات المستخدمة لإنتاج المعارف العلمية (المعارف الإجرائية)، وبالعناصر التي تبرر هذه الإجراءات (المعارف الإبيستيمية).

يمكن أيضا، تقسيم المعارف التي تم تقييمها في إطار PISA وفقا للمجال العلمي الذي تنتمي إليه، أي الأنظمة الفيزيائية، والأنظمة الحية، وأنظمة الأرض والكون.

الجدول 3. توزيع بنود اختبار العلوم حسب الكفايات والمعارف والمجالات

الكفايات	المعارف	المجال
شرح الظواهر بطريقة علمية 48%	معارف متعلقة بالمضمون 53%	النظم الفيزيائية 33%
تقييم وتطوير التحقيقات العلمية 21%	معارف متعلقة بالاجراءات 33%	النظم الحية 40%
تفسير البيانات والحقائق بطريقة علمية 30%	معارف متعلقة بالمعرفة 14%	نظم الأرض والكون 27%

المصدر : انطلاقا من إطار تقييم الثقافية العلمية بسلك *PISA 2012*

بالإضافة إلى التصنيف أعلاه، يمكن تصنيف أسئلة التقييم وفقا للسياقات التي يطلب فيها من التلامذة استخدام الثقافة العلمية. تختلف هذه السياقات حسب ما إذا كانت تتعلق بحياتهم الشخصية والأسرية (السياقات الشخصية)، أو بالمجتمع (السياقات المحلية / الوطنية) ، أو بالعالم (السياقات العالمية).

لا يقتصر التعريف المعطى للثقافة العلمية على معارف وكفايات التلامذة فحسب، وإنما، أيضا، على مواقفهم وقناعاتهم، والقيمة التي يعطونها للعلم. ويتم تقييم هذه العناصر على أساس أجوبتهم عن أسئلة الاستمارة السياقية.

ومن ناحية أخرى، مكن التدبير المحوسب (الإلكتروني الآلي) للروائز في غالبية البلدان/الاقتصادات المشاركة، بما فيها المغرب، من تقييم طيف أوسع من الكفايات، كقدرة التلامذة على التجريب، وإجراء البحوث العلمية.

3 . الاستمارات والمؤشرات

تسعى دراسة PISA إلى توفير معلومات حول السياقات التي يدرس ويتطور فيها هؤلاء الشبان. ولهذه الغاية، واستكمالا للروائز وزعت استمارات سياقية، لجمع معلومات منتقاة عن التلامذة وأسرهم والمدارس التي يتلقون فيها التعليم.

تم جمع هذه المعلومات أساسا من خلال استمارات التلميذ(ة) والمؤسسة التعليمية التي وزعت في جميع البلدان/الاقتصادات المشاركة. وتتضمن هذه الاستمارات أسئلة تتعلق بالخصائص الشخصية والمدرسية للتلامذة، وبأنشطتهم داخل المدرسة وخارجها، وبمواقفهم تجاه القراءة، وحوافزهم والتزامهم، وعادات حياتهم داخل المدارس وخارجها، فضلا عن رفاههم. وتتناول هذه الاستمارات كذلك المحيط الأسري من خلال المعلومات التي أدلى بها التلامذة بشأن الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لأسرهم. وقد مكنت هذه المعلومات من بناء مؤشر قابل للمقارنة للوسط الاجتماعي - الاقتصادي، يعرف باسم مؤشر PISA للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وقد استخدم هذا المؤشر في تحاليل هذا التقرير.

وقد ساعد غنى المعلومات التي وفرتها هذه الاستمارات في وضع مؤشرات أخرى لتقييم المساواة والإنصاف على مستوى الموارد البشرية والمادية والتكنولوجية وتوافرها. وهو ما مكن من مقارنة الفوارق المتعلقة بالمساواة والإنصاف ليس بين التلامذة داخل نفس البلد/الاقتصاد فقط، ولكن أيضا بين مختلف البلدان/الاقتصادات التي شاركت في الدراسة.

وموازاة مع ذلك، توفر بيانات PISA معلومات عن جودة الممارسات البيداغوجية للأساتذة، وعن موقف هؤلاء الأساتذة وحماسهم، كما يراها التلامذة. ونظرا لكون كفاية القراءة هي المجال الرئيسي للتقييم في PISA، فقد تم التركيز هنا على الأساتذة الذين يدرسون لغة التدريس (العربية في حالة المغرب)، 2018.

تم فحص جوانب أخرى تتعلق بالمناخ المدرسي في إطار PISA من خلال مؤشرات مركبة أو أسئلة منفصلة. وتشمل هذه الجوانب الانضباط في القسم الدراسي وداخل

المؤسسة التعليمية، ومشاكل التغيبات والتأخرات عن الدراسة، والتحرش، والشعور بالانتماء إلى المدرسة، ومشاركة الوالدين، وما إلى ذلك.

وضعت ستة استمارات أخرى، اختيارية، في إطار PISA 2018. وزعت الثلاثة الأولى منها على التلامذة المشاركين. وتتناول إلمامهم بتكنولوجيا الإعلام والاتصال، ومسارهم التعليمي ورفاههم (الصحة، والرضا، والحياة الاجتماعية). أما الاستمارة الرابعة، فقد وجهت إلى آباء وأمهات وأولياء التلامذة المشاركين، وركزت على تصوراتهم، والتزامهم، ودعمهم لأطفالهم. واستهدفت الاستمارة الخامسة الأساتذة في المدارس المشاركة، وتقدم معلومات عن تكوينه، ومواقفهم، وممارساتهم. وفي الاستمارة السادسة التي خصت للقدرات المالية، طلب من التلامذة الإجابة عن أسئلة تتعلق تجاربهم في مجال المال داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

وزيادة على استمارات التلميذ(ة) والمؤسسة، اختار المغرب أن يوزع، من بين الاستمارات الاختيارية، الاستمارتين الأوليتين، المتعلقتين بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والحياة التعليمية، فضلا عن الاستمارات المتعلقة بالأساتذة.

الشكل 1. الاستمارات التي وزعت في المغرب

استكملت المعلومات التي جمعت باستخدام استمارات التلامذة والمدارس والاستبيانات الاختيارية بمعلومات عن النظام المدرسي في كل بلد/اقتصاد من البلدان/الاقتصادات المشاركة، مثل الإنفاق على التعليم، ونظام التقييم، والامتحانات، وتقييم الأساتذة ومديري المؤسسات التعليمية، وزمن التدريس، ومرتبات الأساتذة وتكوينهم، إلخ. ومع ذلك، لم يتم تجميع المعلومات عن كل هذه الجوانب في حالة المغرب، مما يحد من إمكانات تحليلها ومقارنتها بما هي عليه في البلدان والاقتصادات المشاركة الأخرى.

4. إطار للمقارنة

على الرغم من أنها ليست غاية في حد ذاتها، تبقى مقارنة النتائج التي حصل عليها المغرب في البرنامج الدولي للتقييم التلامذة 2018 مع نتائج البلدان والاقتصادات الأخرى مهمة للغاية، لأنها تمكن تحديد موقعه في السياق الدولي، خاصة وأنه يشارك لأول مرة في هذه الدراسة. ومع ذلك، ليس هناك من جدوى من مقارنة بلدنا مع البلدان التي حققت أحسن الإنجازات، وحصلت على نتائج عالية جدا مقارنة بالمغرب، وصلت إلى مستوى جد متقدم من التنمية الاقتصادية. لهذا وقع اختيار البلدان التي اتخذت أساسا للمقارنة في هذا التقرير على بعض البلدان التي تعتبر ناشئة مثل الأرجنتين والشيلي وماليزيا والبرتغال وتركيا. واختيرت، أيضا، بلدان أخرى متوسطة الدخل، وخاصة منها إندونيسيا وتايلاند والفلبين. أما بالنسبة لبلدان المقارنة الأخرى، فقد تم اختيار بلدان من منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وخاصة لبنان، والأردن، والمملكة العربية السعودية.

II. الانجاز ومستوى تكوين الشبان البالغين من العمر 15 سنة في المغرب

تؤثر السياقات التي يعيش ويتطور فيها التلامذة في أدائهم المدرسي. وتختلف هذه السياقات من بلد إلى آخر، ولكن أيضا، من تلميذ(ة) إلى آخر في نفس البلد. وتختلف النظم التربوية على المستويين البيداغوجي والتنظيمي، ومن حيث السياسات التربوية. ففي الأنظمة التي لا تطبق سياسة التكرار، سيكون التلامذة من نفس السن في نفس المستوى التعليمي، وذلك على عكس أولئك الذين يتعلمون في أنظمة تمارس هذه السياسة. ويترتب عن ذلك أن هذه الفئة الأخيرة من التلامذة سوف يراكمون التأخرات في مسارهم الدراسي، ولن تتاح لهم، بالتالي، فرصة اكتساب نفس الكفايات التي اكتسبها أقرانهم من الفئة الأولى. وهكذا نجد أن الشبان البالغين من العمر 15 عاما في البلدان أو الاقتصادات التي تطبق سياسة التكرار لا يتوفرون كلهم بالضرورة على نفس المستوى من التعليم، وهو ما يجب أن يؤخذ في الاعتبار في المقارنات الدولية.

يؤثر التوفر على الموارد التي تدعم التعلم في الأداء المدرسي. ففي نظام تعليمي منصف، يمكن للتلامذة المحرومين الحصول على نفس الموارد التي يحصل عليها التلامذة الأوفر حظا. وبالتالي، فإن النظام المنصف هو النظام الذي يتصدى بنجاح لعدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية التي تعترض التلامذة. ولكن لا يمكن لأي نظام تربوي أن يكون منصفا تماما.

يمكن هذا التقرير من معرفة إلى أي مدى تعطي المدرسة المغربية نفس الفرص التعليمية لجميع التلامذة، وتمكنهم من النجاح والتألق على قدم المساواة على الصعيدين المعرفي والشخصي.

في هذا الفصل، المنظم في ثلاثة أجزاء، تتم مقارنة النتائج التي حصل عليها المغرب في اختبارات PISA 2018 بنتائج البلدان والاقتصادات الأخرى المشاركة في هذه الروائز. ويتناول هذا الفصل كذلك عدم المساواة في التعلم بين التلامذة موضوع التحليل. يدرس الجزء الأول ساكنة الشبان الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما في المغرب، ويركز على مستوى تمدرسهم، ومشاكل التسرب المدرسي، وخاصة منها التكرار والتوقف عن الدراسة. يقدم الجزء الثاني نتائج التلامذة ومستويات أدائهم في القراءة، والرياضيات والعلوم. ويتطرق الجزء الثالث لمسألة عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية، وعلاقتها بأداء التلامذة، فضلا عن أوجه عدم المساواة المتصلة بالنوع، والوسط، ونوع المدرسة، وتفاعلات التلامذة مع تجربة التكرار .

1. تلاميذ في سن 15 عاما في المدرسة المغربية

1.1. ما هي النسبة المئوية للشبان المغاربة البالغين من العمر 15 عاما الممثلين في عينة PISA؟

تم تحديد الفئة المستهدفة من قبل PISA بأنها «التلامذة الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما المسجلون في التعليم الرسمي، والمسجلون في القسم 7 على الأقل». ونتيجة لذلك، لم يدرج جميع الأطفال الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما في القوائم التي اختير ضمنها المشاركون.

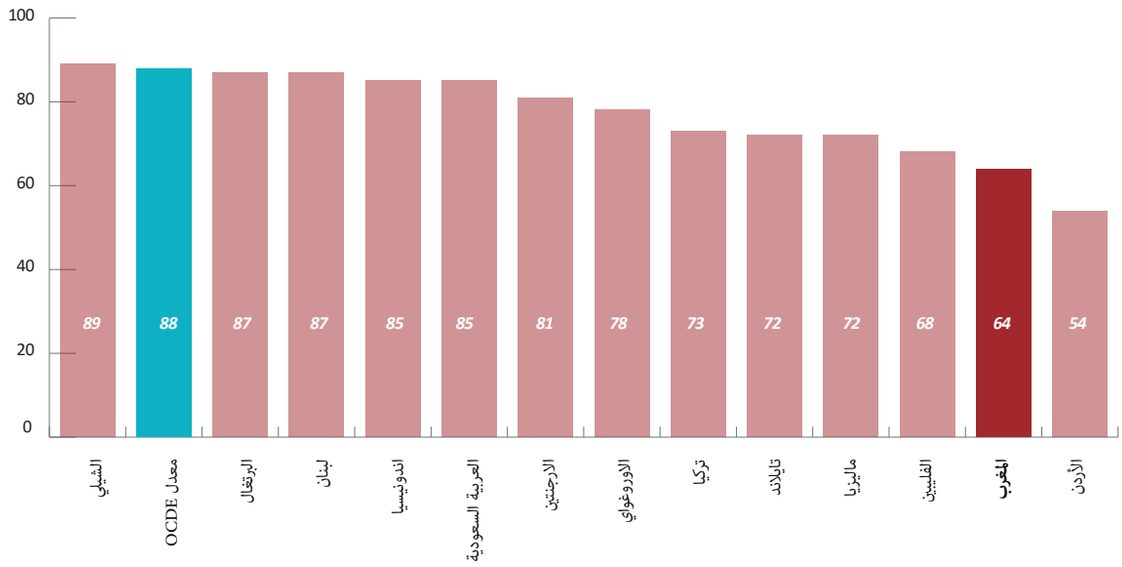
وقد أقصيت من دراسة PISA نسبة صغيرة من التلامذة المسجلين في الصف 7 وما فوق، إما لأنهم يعانون من إعاقة، أو يعيشون في مكان معزول يصعب الوصول إليه، أو غير متمكنين من لغة التقييم. وتتكون أعلى نسبة الشبان الذين لم تشملهم الدراسة رغم بلوغهم سن 15 عاما، من الشبان غير المتمدرسين، أو الذين ما يزالون يدرسون في المدرسة الابتدائية. وهكذا، فإن المشاركين في دراسة PISA لا يمثلون جميع الأطفال الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما، لأن جزءا منهم، تختلف نسبته المئوية من بلد/اقتصاد مشارك لآخر، غير مشمول بهذه الدراسة.

لتقييم مدى تمثيل عينة PISA للأطفال الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما، وبالتالي، القدرة على تعميم النتائج على كل أفراد هذه الساكنة، قدر هذا المسح مؤشر (indice) التغطية الذي يوفر معلومات عن النسبة المئوية للأطفال الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما الممثلين في عينة البحث. وهذا المؤشر هو حاصل عدد التلامذة الممثلين في عينة

PISA (عـدد التلامـذة المشـاركين مرجحـا بوزنـه في العينـة)، إلى العـدد الإجـمالي للأطفـال البالغـين مـن العمـر 15 عامـا والمقـدر انطلاقـا مـن الإسـقاطات الديموغرافيـة .

وكـما هـو مبـين في الرسـم البيـاني 1، فقـد سـجل المغـرب مـؤشرا يقـل عـن المتوسـط المسـجل في بلـدان منظمـة التعـاون والتنميـة الاقتصاديـة، (64 % مقابـل 88 %). و يقـل هـذا المـؤشر عـن ذاك المسـجل في الأردن، (54%)، في حـين يقـع في الفلبـين في نفـس مسـتوى المغـرب، بنسـبة 68 % . وفي البلـدان الأخـرى المتخـذة أساسـا للمقارنـة، تـتراوح نسـبة التغطيـة بـين نسـبتي 89 % التـي لوحظـت في شـيلي و 72% المسـجلة في ماليزيـا.

الرسم البياني *1*. نسبة التلامذة البالغين سن *15* سنة الذين غطتهم دراسة *PISA*



المصدر : معطيات *PISA 2018*

تشـير هـذه النتائـج إلى أن التلامـذة المشـاركين في هـذه البلـدان لا يمثلـون كل سـاكنة الشـبان الذيـن تبلـغ أعمارهـم 15 عامـا. في المغـرب، يتألـف 36% مـن الشـبان غـير الممثلـين في PISA 2018 مـن التلامـذة الذيـن لا يزالـون في مؤسسـات التعليـم الابتـدائي، ومـن الشـبان الذيـن لم يسـبق لهـم أن التحقـوا بالمدرسـة أو انقطعـوا عـن الدراسـة. وتتطابـق هـذه التقديـرات مـع بيانـات الهيئـة الوطنيـة للتقييـم (2019)[1] التـي تبـين أن معـدل الشـبان المغاربـة غـير المتمدرسـين الذين تـتراوح أعمارهـم بـين 15 و 17 بلـغ عـام 2018 34.2%. ويقـع مسـتوى هـؤلاء الشـبان في معرفـة القـراءة والكتابـة والحسـاب في الجـزء الأدنى مـن سـلم الكفايـات (المسـتوى 1 أو أقـل).

يمكننـا القـول إذن، إن نظـام التعليـم المغـربي غـير منصـف، بمعنـى أنـه غـير دامـج. ذلـك أن الإدمـاج الـذي هـو شرط أسـاسي مـن شروط الإنصـاف يفـترض أن يكـون جميـع الأطفـال قادريـن عـلى اكتسـاب الكفايـات الأساسـية (منظمـة التعـاون والتنميـة الاقتصاديـة، 2019).

لا يمكـن أن يتحقـق الإدمـاج، كـما تـم تعريفـه، إلا إذا نجـح النظـام في تسـجيل جميـع الأطفـال في المدرسـة، والاحتفـاظ بهـم فيهـا حتـى نهايـة مرحلـة التعليـم الإلزامـي عـلى الأقـل. غـير أن تحقيـق هـذا الـشرط لا يـزال بعيـد المنـال في المغـرب، لأن نسـبة كبـيرة مـن التلامـذة يوجـدون خـارج المدرسـة بسـبب الهـدر المـدرسي؛ وهـو مـا يجعـل نظامـه التربـوي غـير منصـف. وهـذا يعنـي أنـه إذا كان مـن المهـم تحسـين تعلـم التلامـذة بغـض النظـر عـن أوضاعهـم الاجتماعيـة والاقتصاديـة والثقافيـة، فـإن ضـمان مقعـد لهـم جميعـا في المدرسـة، والتأكـد مـن بقائهـم فيـه حتـى سـن التعليـم الإلزامـي عـلى الأقـل، يكتـسي أهميـة أكـبر مـن ذلـك.

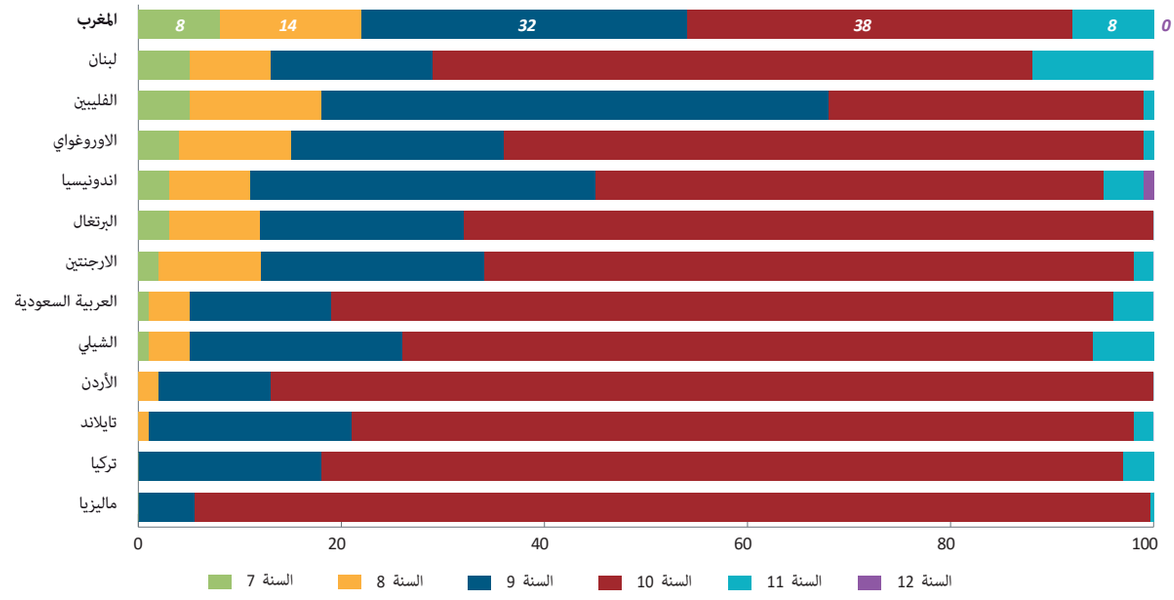
1 . الهيئـة الوطنيـة للتقييـم، المجلـس الأعـلى للتربيـة والتكويـن والبحـث العلمـي (2019)، إطـار الأداء للتتبـع الرؤيـة الاسـتراتيجية في أفـق 2030: المسـتوى الوطنـي 2015-2018

2.1. ما هي المستويات التي يتلمذ فيها التلامذة المغاربة الذين تبلغ أعمارهم 15 عام؟

السن الرسمية للالتحاق بالمدرسة الابتدائية في المغرب هي 6 سنوات. مبدئيا، يفترض أن يكون جميع التلامذة البالغين من العمر 15 عاما قد قضوا عشر سنوات في المدرسة، والتحقوا بالقسم العاشر، أي بالسنة الأولى من الثانوي التأهيلي (الجذع المشترك). ومع ذلك، وكما هو موضح في الرسم البياني 2، فإن 38% منهم فقط هم الذين وصلوا إلى هذا المستوى، بينما يوجد 8% في السنة الحادية عشرة (السنة الأولى من البكالوريا). أما المتبقون، فهم مسجلون أساسا في القسمين 9 و 8 (أي في السنة 3 و2 إعدادي) بمعدل 32% و 14 % على التوالي، في حين لا يزال جزء كبير منهم في القسم 7 (السنة الأولى إعدادي)، أي 8 %. وهذه الحصة هي الأكثر بروزا ضمن جميع البلدان والاقتصادات المشاركة. وهي أقل أهمية مما هي عليه في لبنان (5%، والفلبين (5%)، وكذلك في الأوروغواي (4%)، وإندونيسيا (3%) والبرتغال (3%). وهي ضعيفة إن لم تكن منعدمة في باقي بلدان المقارنة.

يظهر توزيع التلامذة حسب مستوى الدراسة، كذلك، أن المغرب من بين البلدان / الاقتصادات القليلة التي ينقسم فيها التلامذة الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما إلى عدة مستويات دراسية. وينقسم هؤلاء التلامذة إلى ساكنتين فرعيتين: إحداهما تدرس في الثانوي التأهيلي (46%)، والأخرى في الثانوي الإعدادي (56%).

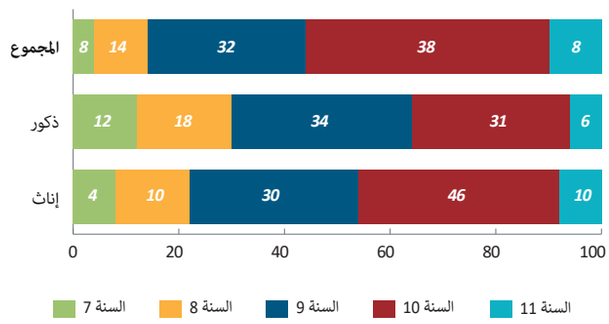
الرسم البياني 2. توزيع التلامذة حسب سنة الدراسة



المصدر: بيانات *PISA 2018*

يختلف توزيع التلامذة حسب مستوى الدراسة في المغرب تبعا لجنسهم: الأولاد أكثر تأخرا في دراساتهم من البنات، وهم أكثر عددا منهن في المستويين المدرسيين 7 و 8 (30 % من الفتيان مقابل 14% فقط من الفتيات). أكثر من نصف الفتيات يدرسن في المستويين 10 أو 11 (56 %)، ومعظمهن في المستوى 10 ؛ في حين أن 37 % فقط من الفتيان هم الذين بلغوا في هذه المستويات. وبالنسبة للقسم 9، فإن الفرق بين الجنسين متواضع: 34 % من الفتيان، و 30 % من الفتيات.

الرسم البياني 3. توزيع التلامذة بين الأقسام الدراسية حسب الجنس



المصدر: بيانات *PISA 2018*

وهكذا، تظهر بيانات PISA أن أكثر من خمس التلامذة المغاربة الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما لم يصلوا بعد إلى السنة الأخيرة من الثانوي الإعدادي، وهي سنة الحصول على شهادة السلك الإعدادي التي ستسمح لهم بمواصلة دراستهم في التعليم الثانوي التأهيلي.

تمكن الإحصاءات الوطنية من استكشاف المسارات التعليمية للتلاميذ البالغين من العمر 15 عاما في المغرب بمزيد من العمق. فمن بين 462,826 تلميذا وتلميذة البالغين من العمر 15 سنة[2] والمسجلين في النظام المدرسي المغربي برسم السنة الدراسية 2019/2018، لم يصل إلى السنة الأخيرة من التعليم الثانوي التأهيلي سوى 35% منهم. 5% ما يزالون في التعليم الابتدائي. ويمثل الملتحقون بهذا المستوى 34%، في حين أن بقية التلامذة، أي 30% مسجلون في الثانوي التأهيلي؛ وجميعهم تقريبا مسجلون في السنة الأولى من هذ السلك (أي الجذع المشترك).

الجدول 4. توزيع التلامذة البالغين من العمر 15 عاما المسجلين في المدرسة سنة 2019/2018 حسب المستوى الدراسي

سلك التعلم	المستوى الدراسي	نسبة التلامذة
الابتدائي	السنة الأولى	0,0
	السنة الثانية	0,0
	السنة الثالثة	0,1
	السنة الرابعة	0,3
	السنة الخامسة	1,2
	السنة السادسة	3,7
الثانوي الاعدادي	السنة الأولى	12,9
	السنة الثانية	17,1
	السنة الثالثة	34,3
الثانوي التأهيلي	السنة الأولى	30,0
	السنة الثانية	0,4
	السنة الثالثة	0,0

المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من إحصاء وزارة التربية

3.1. الأطفال الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما والتكرار

لا تزال معدلات التكرار مرتفعة في المغرب، كما هو مبين في الجدول أدناه. وهي مرتفعة بشكل خاص في الثانوي الإعدادي وخاصة في السنة الثالثة (29.5 %). وينطبق الشيء نفسه على السنة الثالثة من التعليم الثانوي التأهيلي حيث سجل أعلى معدل تكرار على مستوى هذه السلك (19 %). ويمكن تفسير ذلك بكون هذين المستويين الدراسيين يشكلان السنتين الأخيرتين من ذينك السلكين الثانويين، ويجتاز فيهما التلامذة امتحانات الحصول على شهادة السلك الإعدادي وشهادة البكالوريا .

معدلات الرسوب في المدرسة الابتدائية أقل ارتفاعا نسبيا مما هي عليه في التعليم الثانوي، ولكنها تظل مهمة، وتصل إلى حدها الأقصى في السنة الأولى (11.8%). وقد يعود ذلك إلى كون العديد من الأطفال يجدون صعوبة في الاندماج بنجاح في المدرسة الابتدائية ، وخاصة منهم أولئك الذين لم يستفيدوا من التعليم الأولي، والذين يتلقون تعليمهم في الوسط القروي.

الجدول 5. أعداد ونسب التكرار حسب المستوى المدرسي لعام 2019/2018 (العمومي)

المستوى الدراسي	نسبة التكرار	عدد التكرار
السنة الأولى	11,8%	79 056
السنة الثانية	10,1%	62 875
السنة الثالثة	10,2%	61 528
السنة الرابعة	8,6%	49 536
السنة الخامسة	7,9%	43 782
السنة السادسة	10,0%	56 012
الابتدائي	**9,8%**	**352 789**
السنة الأولى	22,2%	126 086
السنة الثانية	17,2%	78 620
السنة الثالثة	29,5%	148 262
الثانوي الاعدادي	**23,1%**	**352 968**
السنة الأولى	8,6%	25 754
السنة الثانية	10,4%	31 217
السنة الثالثة	19,0%	60 054
الثانوي التأهيلي	**12,8%**	**117 025**

المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من إحصاء وزارة التربية

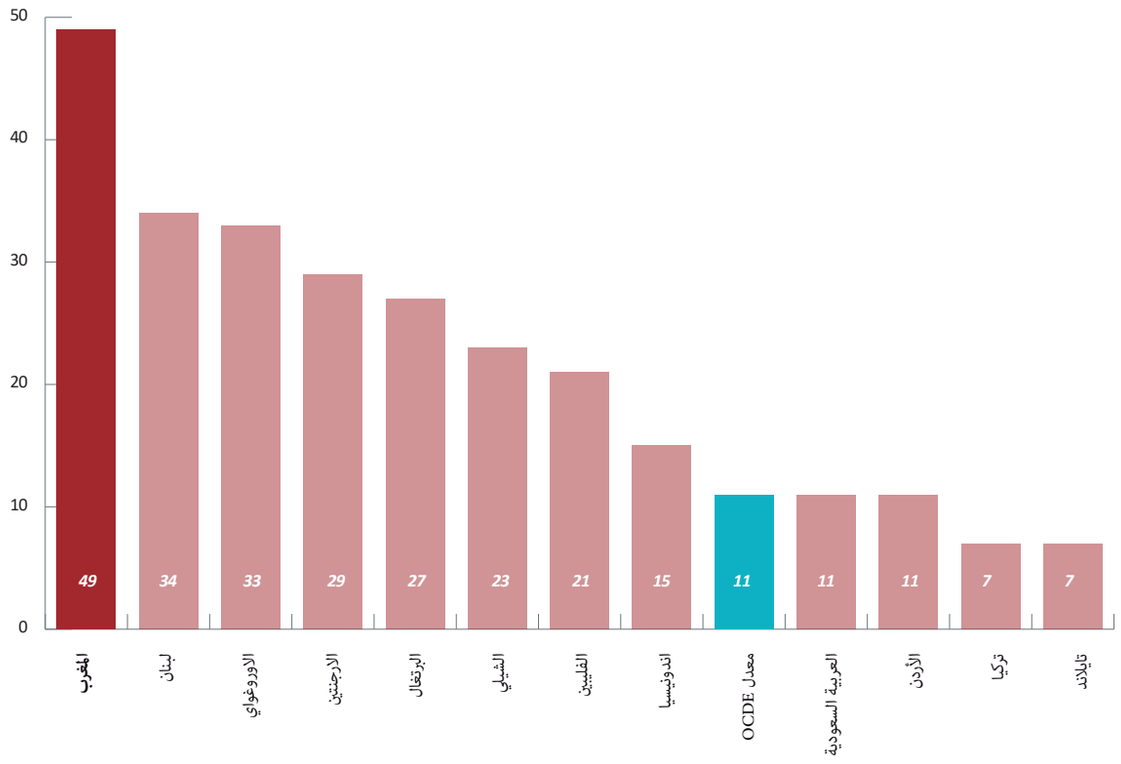
كما سبقت الإشارة إلى ذلك، التلامذة المغاربة الباغين سن 15 عاما، والذين لم يتأخروا في مسارهم الدراسي، إنما نجدهم، على العموم، مسجلين في السنة العاشرة من الدراسة. ولكن هذا لا ينطبق على كل التلامذة المكررين.

صرح 49% من التلامذة المغاربة الذين شملهم استطلاع PISA، بأنهم كرروا قسما مرة واحدة على الأقل خلال مسارهم الدراسي. وهذه النسبة هي الأعلى، إلى حد بعيد، ضمن جميع البلدان/الاقتصادات المشاركة؛ وهي أعلى بكثير من متوسط منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (11%) . ويمثل هؤلاء المكررون ثلث التلامذة في لبنان

2 . يتعلق الأمر هنا بالسن المكتمل.

والأوروغواي، وأكثر من الربع في الأرجنتين والبرتغال، في حين أن نسبتهم أقل نسبيا في الشيلي (23%) والفلبين (21%) وإندونيسيا (15%). وهم أقل عددا من ذلك في المملكة العربية السعودية (11%) والأردن (11%) وتركيا (7%) وتايلاند (7%).

الرسم البياني 4. النسبة المئوية للتلامذة الذين كرروا مرة واحدة

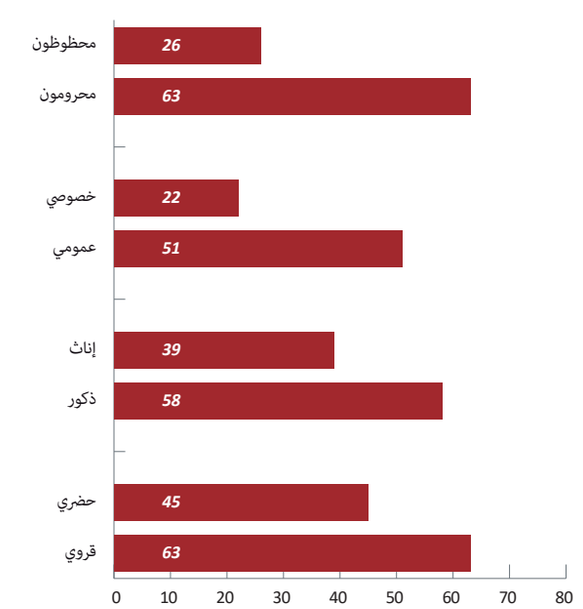


المصدر: معطيات *PISA 2018*

يبين تحليل التكرار لدى التلامذة المغاربة تبعا لخصائصهم وخصائص السياق الذي يعيشون ويدرسون فيه أن هذه الظاهرة أكثر انتشارا بشكل ملحوظ بين التلامذة المحرومين اجتماعيا واقتصاديا مقارنة بمن هم أكثر حظا. تتضمن الفئة الأولى، فئة المحرومين 63% من المكررين ، مقابل 26% فقط في فئة المحظوظين أي بفارق 37 نقطة مئوية.

وبالمثل، تنتشر هذه الظاهرة بشكل كبير بين تلامذة الوسط القروي مقارنة مع أقرانهم في الوسط الحضري، بفارق كبير قدره 18 نقطة مئوية. ونلاحظ، كذلك، أن الأولاد الذكور يكررون أكثر مما تكرر البنات (بفارق 19 نقطة مئوية). ومن ناحية أخرى ، فإن التكرار أكثر شيوعا بين تلامذة التعليم العمومي، مقارنة بأقرانهم في التعليم الخاص، بفارق 29 نقطة مئوية.

الرسم البياني 5 . نسب التلامذة المكررين تبعا لخصائصهم



المصدر: معطيات *PISA 2018*

يمكن أن يدفع التكرار ببعض التلامذة إلى ترك المدرسة. وبالفعل، إن التكرار والانقطاع عن الدراسة ظاهرتان متلازمتان، وترتبطان ببعضهما ارتباطا وثيقا[3]. ونتيجة لذلك، فإن الهدر المدرسي يشكل جانبا آخر من جوانب الضعف في المدرسة المغربية التي غادرها في سنة 2018 / 2019 ما يزيد عن 268,091 تلميذا وتلميذة؛ 8% منهم في المدرسة الابتدائية، و 61% في الثانوي الإعدادي ، و 31 % الثانوي التأهيلي (الجدول 6).

وتبقى معدلات الهدر المسجلة كبيرة، خاصة في الثانوي حيث تصل إلى 10.7% في الثانوي الإعدادي و9.1% في الثانوي التأهيلي . ومن ناحية أخرى، إن أعلى المعدلات المسجلة، كما هو الحال بالنسبة للتكرار، هي تلك التي نلاحظها في نهاية هذين السلكين الإعدادي والتأهيلي: 12.1 % في السنة الثالثة إعدادي، و14.2% في السنة الثالثة من الثانوي التأهيل. (الجدول 6).

يمكن أن يحرم هؤلاء المنقطعون من كفايات الحياة الأساسية أكثر مما يحرم منها التلامذة المتأخرون في دراساتهم، والذين ما زالوا مسجلين في النظام التعليمي. وهذا الخطر أعلى بالنسبة للأطفال والشبان الذين لم يسبق لهم أن طرقوا باب المدرسة.

يؤثر الهدر المدرسي الناتج عن الرسوب والانقطاع المدرسيين في المنهاج الدراسي للتلاميذ و في مستقبلهم. وتعتبره الأسر المغربية إحدى المشاكل الخطيرة التي تواجه المدرسة[4]. كما أنها تنهك كاهل ميزانية الدولة المخصصة لقطاع التربية، لأنها تسبب خسائر مالية كبيرة. فعلى سبيل المثال، بلغت الخسائر الناجمة عن الهدر في التعليم الإلزامي سنة 2011، أكثر من 2,461 مليون درهم جاري[5].

الجدول 6. أعداد التلامذة المنقطعين عن الدراسة حسب المستوى الدراسي سنة *2019/2018*

المستوى الدراسي	الانقطاع	
	الاعداد	النسب
الابتدائي	**21319**	**0,6%**
السنة الأولى إعدادي	59132	10,4%
السنة الثانية إعدادي	43086	9,4%
السنة الثالثة إعدادي	60964	12,1%
الثانوي الاعدادي	**163182**	**10,7%**
السنة الأولى ثانوي	17450	5,8%
السنة الثانية ثانوي	21224	7,1%
السنة الثالثة ثانوي	44916	14,2%
الثانوي التأهيلي	**83590**	**9,1%**

المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من إحصاءات التربية

وكما هو الحال بالنسبة للتكرار، يبدو أن التسرب المدرسي يرتبط بدوره بالعامل الجغرافي، لأنه ينتشر بكثرة في الوسط القروي وفي التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي، وخاصة في نهاية ذينك السلكين. ففي عام 2018، بلغ معدل التسرب في السنة السادسة ابتدائي من التعليم العمومي 18.1% في الوسط القروي، مقابل 5.9% في المناطق الحضرية. في السنة الثالثة إعدادي، وصلت تلك النسبة إلى 22.7 % و17.7 % في الوسطين القروي والحضري على التوالي. وترتبط هذه لآفة بالجنس كذلك، إذ تصيب الفتيات أكثر من الفتيان في التعليم الابتدائي، وخاصة في نهاية هذا السلك حيث تنقطع 14.6% من الفتيات عن الدراسة في هذا المستوى مقابل 10.4 % من الأولاد[6].

تساهم العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسر، أيضا، في زيادة مخاطر الهدر. ذلك أن معدلات الهدر بين التلامذة الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و 15 سنة أعلى بين التلامذة الفقراء مما هي عليه بين أقرانهم الأكثر ثراء ب 1.5 مرة[7]. وتميل هذه المعدلات إلى الانخفاض كلما ارتفع المستوى التعليمي للأب: (9.5% بين التلامذة الذين

3 . ONDH (2019), Évaluation d'impact des programmes d'appui social à la scolarisation, Observatoire National du Développement Humain.

4 . INE-CSEFRS (2019), Les ménages et l›éducation : perceptions, attentes et aspirations, Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

5 . INE-CSEFRS (2014), La mise en œuvre de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis, Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

6 . المجلس الأعلى للتربية والتكوين، الهيئة الوطنية للتقييم (2019)، الاطلس المجالي للانقطاع الترابي، تحليل مسارات أفواج 2014-2018 والخرائطية الجماعاتية.

7 . ينتمي التلامذة الفقراء ل 20% من الأسر (بأفرادها) والتي تنتج أضعف نسب الاستهلاك للفرد، بينما الميسورون منهم إلى 20% من الفئة التي تستهلك النفقات الأكثر قدرا حسب للفرد.

لا يتوفر والدهم على أي مستوى دراسي مقابل 1.0% بين أولئك الذين يتمتع والدهم بمستوى الدراسات العليا[8].

و للحد من هذه المشاكل، وتمكين أكبر عدد ممكن من التلامذة من مواصلة دراساتهم، نهجت الوزارة سياسات دعم اجتماعي موجهة للتلاميذ المحرومين، وخاصة أولئك الذين يعيشون في المناطق القروية. الخدمات المقدمة لأولئك التلامذة في هذا السياق متنوعة، وتشمل المطاعم المدرسية، والإقامة، والنقل المدرسي، وتوزيع الحقائب واللوازم المدرسية، فضلا عن إعانات مالية مشروطة لذويهم من خلال برنامج تيسير[9].

وتمارس هذه الآليات تأثيرا إيجابيا كبيرا في الحفاظ على التلامذة في المدرسة، والحد من ظاهرة الهدر، ولكنها لا تقدم حلا لمشكلة التكرار[10]. ذلك أن التلامذة الذين يعانون من صعوبات في التعلم مهددون بعدم إكمال التعليم الإجباري وإن تمكنوا من البقاء في المدرسة. وحتى لو بقوا فيها، فإن ضعف كفاياتهم لا يسمح لهم بالمضي قدما في دراساتهم. ولهذا السبب، يبدو أن الدعم التربوي الموجه لمساعدة التلامذة المعرضين لخطر الهدر أساسي لتفادي التكرار الذي لا يساعدهم على التقدم، وإن كان يسمح لهم باستدراك السنة الدراسية الضائعة، والبقاء في المدرسة.

في نهاية المطاف، من المهم الإشارة إلى أنه على الرغم من الاستثمارات الضخمة، والجهود الجبارة التي تبذلها الدولة من أجل تحسين جودة المدرسة المغربية، إلا أنها هذه الأخيرة لا تزال تجد صعوبات في التغلب على مشكلة الهدر المرتبطة بالتكرار والانقطاع عن الدراسة. ويشهد على ذلك بوضوح مؤشر التغطية المنخفض للتلاميذ البالغين من العمر 15 عاما المشاركين في دراسة PISA والذي يبين أن نسبة كبيرة من التلامذة الذين يوجدون في هذه السن قد تركوا المدرسة، أو في أحسن الأحوال، لا يزالون في المدرسة الابتدائية.

إذا كان مستوى كفايات هؤلاء التلامذة أقل بشكل عام من مستوى التلامذة المشاركين، فإن النتائج المتوسطة لجميع التلامذة البالغين من العمر 15 عاما قد يقل عن النتائج الحالية المحصل عليها في البلدان ذات مؤشر تغطية منخفض. وهذا يعني أنه من المحتمل أن تكون النتائج التي حصل عليها التلامذة في الروائز مبالغ فيها في البلدان التي لا تغطي فيها الدراسة نسبة كبيرة من الشبان الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما.

وكما سبقت الإشارة إلى ذلك، يعد هذا المؤشر في المغرب من أضعف المقاييس (64%)، مما يفيد أن إنجازات الفتيان المغاربة البالغين من العمر 15 سنة هي، في الواقع، أقل مما تعكسه نتائج PISA. ولذلك، يجب التعرف على نتائجهم في ضوء هذا المعطى.

2. أداء التلامذة في المغرب

2.1. النتائج المتوسطة

كشفت نتائج PISA-2018 عن وجود فوارق واسعة جدا في الإنجاز بين البلدان/الاقتصادات المشاركة. ففي القراءة، وهي مجال التقييم الرئيسي في هذه النسخة من PISA، يتراوح متوسط النتائج بين 340 و555 نقطة، بمتوسط487 نقطة المسجل في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وهذا الفرق أكثر اتساعا في الرياضيات، حيث تتراوح الدرجات المتوسطة بين 325 و591، بمتوسط 489 نقطة حصلت عليها بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. في العلوم، نجد المشهد نفسه حيث يتراوح متوسط النتائج بين 336 و590 نقطة بمتوسط 489 نقطة في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

يحتل المغرب أدنى مراتب السلم ضمن البلدان التي سجلت أضعف النتائج في مجالات التقييم الثلاثة. في القراءة، احتل المغرب بمتوسط 359 نقطة نفس المرتبة التي احتلها لبنان (353 نقطة)، وهو أفضل نسبيا من الفلبين (340 نقطة). أداء التلامذة المغاربة في الرياضيات أفضل نسبيا من أدائهم في القراءة، لكن نتائجهم تظل ضعيفة. فقد حصلوا في المتوسط على 368 نقطة؛ وهي نتيجة لا تختلف كثيرا عن تلك التي حصلت عليها المملكة العربية السعودية (373 نقطة)، وتفوق نسبيا نتيجة الفلبين. النتائج التي

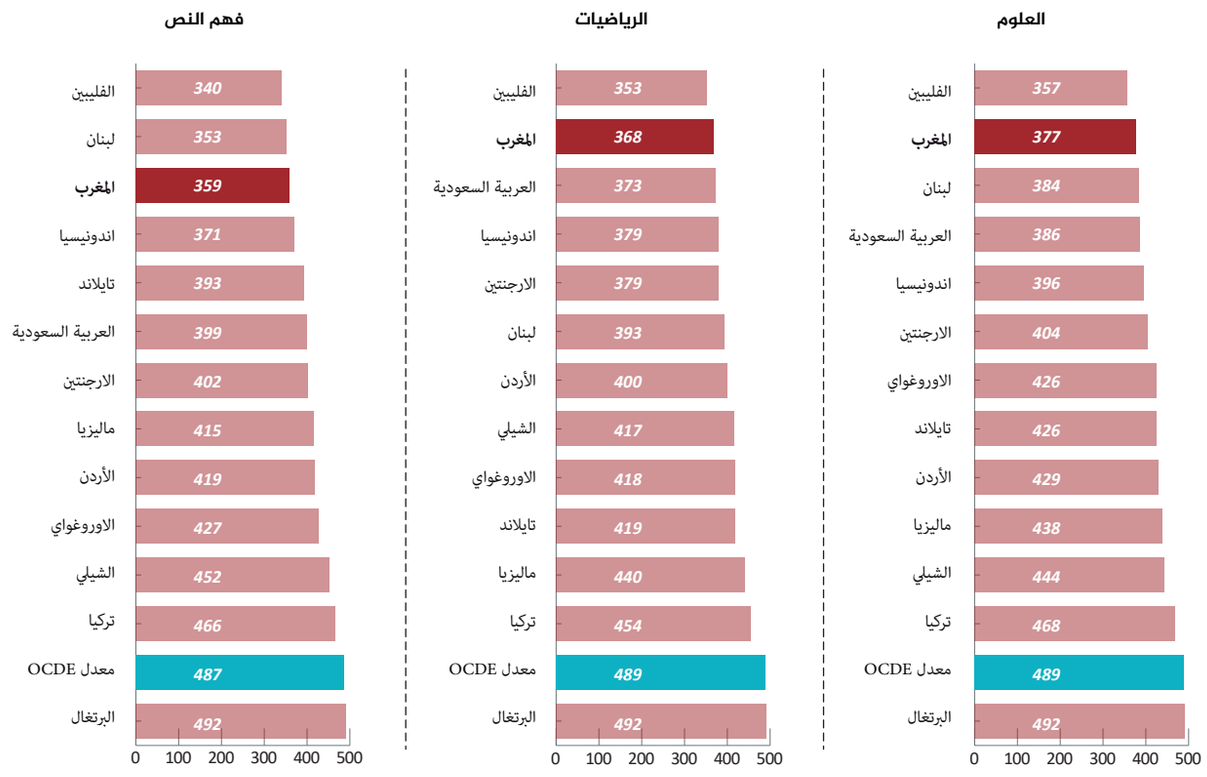
8 . ONDH (2019), Évaluation d'impact des programmes d'appui social à la scolarisation, Observatoire National du développement Humain.

9 . المديرية المكلفة بالدعم الاجتماعي2019، برنامج «تيسر» التحويلات المالية المشروطة، مرحلة تعزيز وتوسيع البرنامج مع برسم الموسم الدراسي 2018-2019 : الحصيلة السنوية للإنجاز، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي

10 . ONDH (2019), Évaluation d'impact des programmes d'appui social à la scolarisation, Observatoire National du Développement Humain.

حصل عليها التلامذة المغاربة في مجال العلوم أفضل من تلك التي حصلوا عليها في المجالين السابقين، ولكنها تبقى بدورها منخفضة (377 نقطة). وبهذه النتيجة، لا يبتعد المغرب كثيرا عن لبنان (نقطة 384)، ولكنه يظل في وضع أفضل من الفلبين (357 نقطة) (الرسم البياني 6).

الرسم البياني 6. النتائج المتوسطة



المصدر: معطيات *PISA 2018*

هكذا، تكشف النتائج التي حصل عليها المغرب عن ضعف عام في أداء تلامذته. الفوارق بينه ومتوسط منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية كبيرة جدا وتتراوح بين 112 نقطة في العلوم و 128 نقطة في القراءة . كان من الممكن أن تكون هذه الفوارق أوسع لو اجتاز الروائز جميع الأطفال المغاربة الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما . ذلك أن النتائج المقدمة على هذا النحو لا تتعلق إلا بالتلامذة المؤهلين لاجتياز اختبارات PISA، أي التلامذة الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما، والمسجلون في القسم السابع على الأقل. وكما هو مبين في القسم السابق، فقد أقصي من هذه الدراسة كل التلامذة الذين لم يسبق لهم أن دخلوا المدرسة، أو الذين تركوها بعد ولوجها، أو الذين لا يزالون يدرسون في المستويات الدنيا (القسم السادس أو أقل).

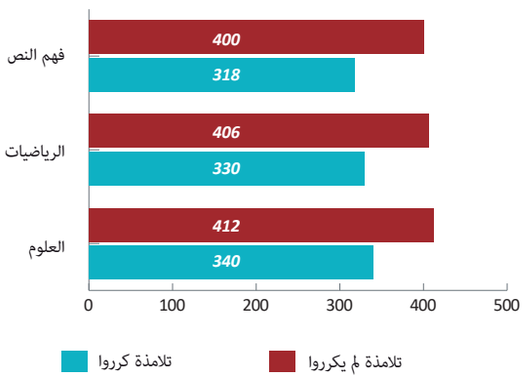
يمكن للنسبة العالية من التلامذة المكررين أن تساهم في خفض متوسط النتائج. ذلك أن هؤلاء التلامذة، على الرغم من كونهم في نفس العمر، ليسوا في نفس المرحلة من التعليم، ولا يتوفرون، بالتالي، على الكفايات التي يتوفر عليها أقرانهم غير المكررين. وهذا ما تؤكده نتائج التلامذة المغاربة في الروائز التي تبين أن أداء التلامذة الذين كرروا مرة واحدة على الأقل خلال مسارهم الدراسي أقل بكثير من أداء أقرانهم الذين لم يكرروا أبدا. الفوارق بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية، وهي أعلى نسبيا في القراءة (82 نقطة) منها في الرياضيات (76 نقطة)، والعلوم (72 نقطة).

تسائل هذه النتائج فعالية سياسة التكرار، خاصة وأن العديد من الدراسات تبين تأثيراتها السلبية، سواء في إنجازات التلامذة المدرسية[11]، أو في جوانب أخرى، كتقدير

11 . Jimerson, S. R. (2001), Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century, School Psychology Review, 30(3), 420-437. Bright, A. D. (2011), A Meta-analysis of the Effects of Grade Retention of K-6 Students on Student Achievement, 1990-2010, Doctoral dissertation, Tuscaloosa, AL: The University of Alabama. Yoshida, S. A. S. (1989), A Meta-analysis of the Effects of Grade Retention on the Achievement of Elementary School Children, Doctoral dissertation, Fordham University.

الـذات، والتكيـف الاجتماعـي والعاطفـي، والمواقـف تجـاه المدرسـة، والمواظبـة[12]. وحتـى في الحـالات التـي يبـدو فيهـا أن للتكـرار تأثـير إيجـابي في أداء التلامـذة الضعفـاء، فـإن هـذا التأثـير يبقـى ضعيفـا، ويقلـل مـن احتـمال الوصـول إلى أعـلى مسـتويات التعليـم[13]. وبالإضافـة إلى ذلـك، يمكـن أن تكـون للتكـرار آثـار وخيمـة عـلى المـدى الطويـل، لأنـه يمثـل علامـة سـلبية بالنسـبة للمشـغلين، وهـو مـا يمكـن أن تكـون لـه تداعيـات سـلبية عـلى دخـل المكرريـن[14].

الرسم البياني 7. متوسط الدرجات حسب التكرار



المصدر: معطيات *PISA 2018*

• تباين النتائج

يمكـن متوسـط النقـط مـن المقارنـة بـين نتائـج تلاميـذ البلـدان المختلفـة، وبالتـالي، تحديـد مواقعهـا عـلى الصعيـد الـدولي. غـير أنـه لا يوفـر معلومـات عـن التباينـات الموجـودة بـين إنجـازات التلامـذة داخـل البلـد الواحـد . وتلـك التباينـات هـي التـي تسـمح بالقـول إلى أي مـدى توجـد المسـاواة بـين التلامـذة. يمكـن اتخـاذ الانحـراف المعيـاري، باعتبـاره مـؤشر التشـتت، مـؤشرا لإبـراز هـذا الجانـب. فكلـما كان هـذا الانحـراف مرتفعـا، زاد عـدم التجانـس بـين التلامـذة، وقلـت المسـاواة بينهـم.

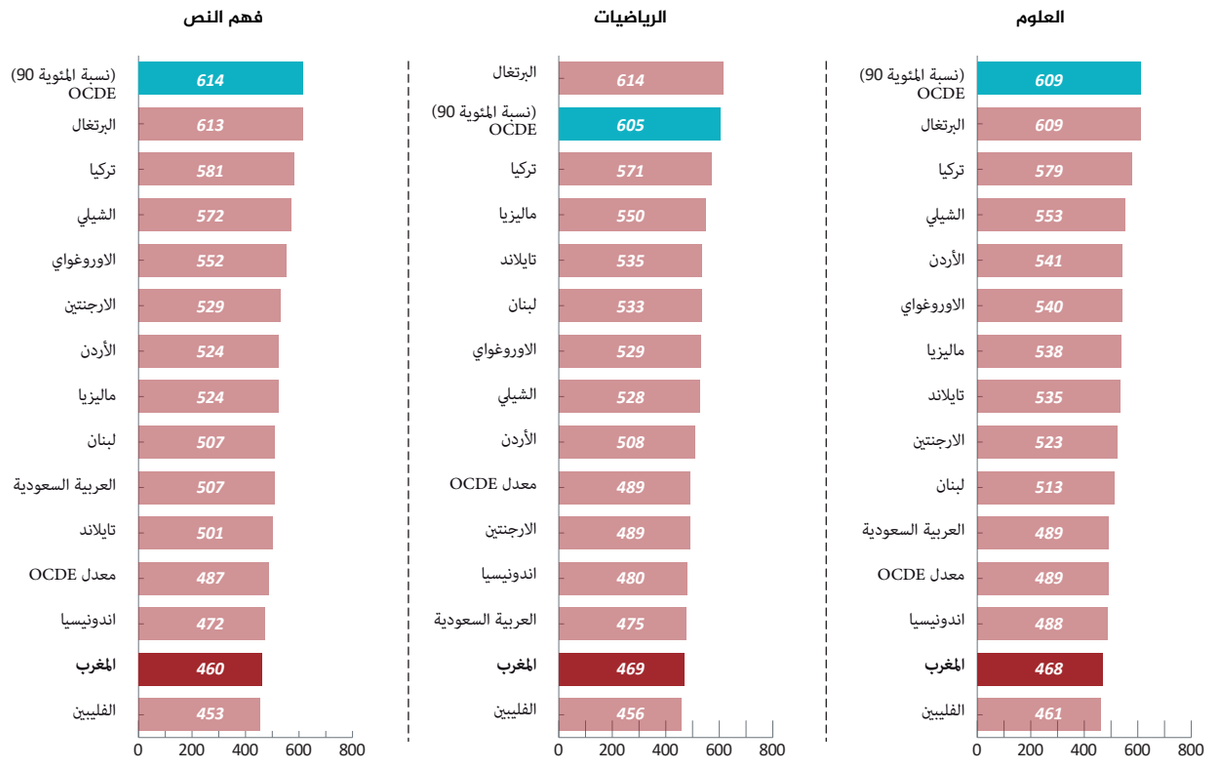
يختلـف هـذا المـؤشر مـن بلد/اقتصـاد إلى آخـر، ويـتراوح بـين 68 و 124 في القـراءة ، وبـين 71 و 108 في الرياضيـات، وبـين 65 إلى 111 في العلـوم. سـجل المغـرب التبايـن الأقـل ارتفاعـا في الدرجـات، وذلـك في المجـالات الثلاثـة التـي تناولهـا التقييـم: (75 و76 و67 عـلى التـوالي). وهـذا يعنـي أن هنـاك نوعـا مـن التجانـس بـين التلامـذة، و أن نتائجهـم لا تختلـف عـن بعضهـا كثـيرا. ومـما يؤكـد هـذه النتيجـة، الفـوارق القائمـة بـين التلامـذة الأضعـف أداء (الذيـن يقعـون في المئـين 10) والتلامـذة الأفضـل أداء (الذيـن يقعـون في المئـين 90)؛ وهـو مـا يفيـد أن المغـرب يوجـد مـن بـين البلـدان المشـاركين الذيـن حققـوا أصغـر الفـوارق بـين التلامـذة . وهكـذا، فبالنسـبة للفـوارق التـي تـتراوح بـين 177 و 332 نقطـة في القـراءة ، ومـن 181 إلى 285 نقطـة في الرياضيـات، ومـن 165 إلى 293 نقطـة في العلـوم، سـجل المغـرب فـوارق تـتراوح بـين 195 و 196 و 175 نقطـة في المجـالات الثلاثـة عـلى التـوالي. لكـن هـذه المسـاواة الظاهريـة في الأداء قـد تخفـي، في الواقـع، ضعـف الطمـوح إلى نتائـج أفضـل. وبالفعـل، فحتـى لـو برهنـوا عـلى أداء أفضـل، فـإن تلاميـذ المئـين التسـعين (90) كانـوا سـيحصلون عـلى نتيجـة تقـل عـن متوسـط منظمـة التعـاون والتنميـة الاقتصاديـة البالـغ 460 نقطـة في القـراءة و 469 نقطـة في الرياضيـات، و468 نقطـة في العلـوم. في جميـع بلـدان المقارنـة، باسـتثناء الفلبـين، يحصـل تلاميـذ المئـين التسـعين عـلى درجـات أعـلى مـن التلامـذة المغاربـة التـي تـتراوح بـين 472 و 613 نقطـة، في المجـال الأول، وبـين 475 إلى 614 نقطـة في المجـال الثـاني، وبـين 488 إلى 609 نقطـة في المجـال لثالـث.

12 . Holmes, C. T., et Matthews, K. M. (1984) The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. Review of Educatio

13 . Gary-Bobo, R.J., Goussé, M. et Robin, J.M. (2016), Grade retention and unobserved heterogeneity, Quantitative Eco

14 . Brodaty, T., R. J. Gary-Bobo, et Prieto, A. (2012), Does speed signal ability? The impact of grade retention on wages, Unpublished manuscript, CREST-ENSAE, France

الرسم البياني *8*. نتائج التلامذة الأفضل أداءا (الذين يقعون في المئين التسعين *90*)



المصدر: معطيات *PISA 2018*

2. 2. مستويات الكفايات

وعلاوة على هذه النتائج، ولتسهيل تفسيرها وتأويلها، تم التعبير عن الكفايات وفقا للمستويات التي تمكن من وصف المهام التي يستطيع التلامذة إنجازها في مستوى معين.

تم تصنيف هذه المستويات وفقا لدرجة صعوبة المهام ذات الصلة، والتي تحدد القدرات والكفايات التي اكتسبها التلامذة الذين حصلوا على درجة تفوق عتبة معينة. وهي دامجة ما دام تلامذة كل مستوى يستطيعون أداء المهام المرتبطة بمستواهم، وكذلك بالمستويات الدنيا، لكنهم قد لا يستطيعون القيام بالمهام المرتبطة بمستويات أعلى.

المستوى السادس هو أعلى مستويات سلم مقاييس PISA. ونتيجة لذلك، فإن التلامذة الذين ينتمون إلى هذا المستوى هم الأكثر كفاءة، وقادرون على تنفيذ المهام المرتبطة بهذا المستوى، ولكن أيضا، المهام المرتبطة بالمستويات السابقة. وعلى العكس من ذلك، إن تلاميذ المستويين الأول أو الأدنى منه هم الأقل كفاءة، ولا يستطيعون تنفيذ سوى مهام هذين المستويين البسيطين. المستوى الثاني مهم لأنه يتطابق مع العتبة التي انطلاقا منها يبدأ التلامذة في البرهنة على الكفايات التي تمكنهم من المشاركة في حياة المجتمع بطريقة فعالة ومنتجة.

- **كفاية القراءة**

يعرض الجدول التالي كل مستوى من مستويات كفاية القراءة، ويصف المهام المرتبطة بها. ينطبق هذا الوصف على الروائز التي يديرها الكمبيوتر فقط ، ويمثل إطار تقييم PISA 2018. ومقابل ذلك، تتألف الروائز الورقية من أسئلة تنتمي إلى إطار التقييم لعام 2009. وتبعا لذلك، فإن وصف مستويات كفايات التلامذة الذين خضعوا للاختبارات وفقا لذلك النمط، يجب أن يستند إلى ذلك الإطار. في تقييم 2018 ، تم تقسيم سلم كفاية القراءة إلى ثمانية مستويات (1c و 1b و 1a و 2 و 3 و 4 و 5 و 6). المستوى الأدنى (1c) هو مستوى كفاية يطابق العمليات الأولية البسيطة، كالفهم الحرفي للجملة أو المقطع. وتم استخدام هذا المستوى من جديد في اختبار2018 PISA لوصف كفايات التلامذة المصنفين في المستوى 1b.

الجدول 7. وصف مستويات الكفايات في القراءة (الروائز الحاسوبية)

المعدل	المعدل الأدنى	التوصيف
المستوى 6	698	في المستوى 6، يتمكن القراء من فهم النصوص الطويلة والمجردة حيث يتم إخفاء المعلومات ذات الصلة مسبقا، ولا ترتبط بالمهمة إلا بشكل غير مباشر. يمكنهم مقارنة المعلومات التي تكون فيها الآفاق متعددة، وأحيانا متناقضة، كما يمكنهم معارضه بعضها ببعض، وإدماجها بناء على عدة معايير، والقيام باستقراءات واستنتاجات انطلاقا من أجزاء معزولة لتحديد كيفية استخدام ما قرأوه. كما يمكن لقراء المستوى السادس التفكير بعمق في مصدر النص بالنظر إلى محتواه، بناء على معايير خارجية للنص. يمكنهم مقارنة المعلومات الوارد ة في نصوص مختلفة، ومواجهة بعضها ببعض، لتحديد الاختلافات والتناقضات والتغلب عليها من خلال استنتاجات بخصوص مؤلفي النصوص ومصالحهم الصريحة أو الشخصية، وعلى أساس العلامات والدلالات المتعلقة بصحة المعلومات. في مهام المستوى السادس، يتعين على القراء عادة وضع تصميم من خلال الجمع بين عدة معايير، والقيام باستنتاجات لربط السؤال بنص أو نصوص. عادة ما تتكون المحفزات على هذا المستوى من نص واحد أو عدة نصوص مجردة ومعقدة ؛ تعبر عن آفاق ومنظورات متعددة ومتناقضة في بعض الأحيان. تأتي المعلومات ذات الصلة أحيانا في شكل تفاصيل مخفية بعمق في نص واحد أو أكثر، وتتخفى، أحيانا، وراء معلومات متنافسة.
المستوى 5	626	في المستوى 5 ، يمكن للقراء فهم نصوص طويلة، وتحديد بواسطة استقراء، المعلومات ذات الصلة التي لا تظهر أهميتها بالضرورة للوهلة الأولى. يمكنهم القيام باستقراء سببي بفضل فهم معمق لفقرات معقدة. بوسعهم، كذلك، الجواب عن أسئلة غير مباشرة بواسطة استقراءات حول العلاقة بين السؤال و جزء واحد أو أكثر من المعلومات المبعثرة في العديد من النصوص أو المصادر. تمر مهام التفكير عبر عملية تقييم نقدي أو صياغة فرضيات على أساس معلومات محددة. يمكن للقراء التمييز بين موضوع النص ومحتواه، وبين الوقائع والآراء في تصريحات معقدة أو مجردة. يمكنهم تقييم التحيز أو الحياد على أساس علامات صريحة أو ضمنية تخص محتوى النصوص أو مؤلفها. ويستطيعون كذلك، استنتاج خلاصات بشأن موثوقية الادعاءات أو الاستنتاجات التي يتضمنها النص. في جميع جوانب فهم القراءة، تدعو مهام المستوى 5 القراء عموما إلى تناول المفاهيم المجردة أو المربكة، من مرحلة إلى أخرى قبل الوصول إلى الهدف. وبالإضافة إلى ذلك، يمكنهم دعوة القراء إلى قراءة نصوص طويلة عدة مرات، والانتقال من نص لآخر لمقارنة المعلومات ومعارضة بعضها ببعض.
المستوى 4	553	في المستوى 4، يمكن للقراء فهم مقاطع من نص أو عدة نصوص. وبوسعهم، كذلك، تأويل الفوارق اللغوية الدقيقة في مقطع مع أخذ هذا الأخير في شموليته بعين الاعتبار. وفي المهام التأويلية الأخرى، يطلب منهم فهم الظرفية وتطبيقها. يستطيعون مقارنة وجهات النظر، والقيام باستنتاجات انطلاقا من مصادر متعددة. يمكنهم تحديد مواقع عدة أجزاء من المعلومات المخفية مع وجود مشتتات انتباه مقبولة ودمجها. يمكنهم أن يقوموا باستنتاجات انطلاقا من صياغة المهمة لتقييم صلاحية المعلومات المطلوبة. كما أنهم قادرون على تنفيذ المهام التي يجب عليهم الشروع فيها بتذكر السياق. وبالإضافة إلى ذلك ، فهم قادرون على تقييم العلاقة بين تصريحات محددة حول موضوع ما والموقف العام لشخص من نفس الموضوع. يستطيعون التفكير في الاستراتيجيات التي اعتمدها المؤلفون لتمرير رسائلهم على أساس الخصائص البارزة للنصوص (العناوين، والرسوم التوضيحية على سبيل المثال). وهم قادرون، كذلك، على مقارنة الادعاءات الواردة صراحة في عدة نصوص ومعارضة بعضها ببعض، وتقييم موثوقية مصدر معين على أساس معايير بارزة. غالبا ما تكون مهام المستوى 4 طويلة ومعقدة. ويمكن أن تكون خلفيتها أو شكلها خارجة عن المألوف. تتعلق العديد من المهام بنصوص من مصادر متعددة. تحتوي النصوص والمهام على علامات و إشارات غير مباشرة أو ضمنية.
المستوى 3	480	في المستوى 3 ، يمكن للقراء فهم المعنى الحرفي لنص واحد أو أكثر في غياب علامات صريحة حول محتواها أو بنيتها. يتمكنون من دمج محتويات، والقيام باستنتاجات بسيطة على درجات مختلفة من التعقيد. كما أنهم قادرون على دمج مقاطع متعددة من النص للتعرف على الفكرة الرئيسية، أو فهم علاقة، أو اكتشاف معنى مصطلح أو عبارة إذا كانت المعلومات ذات الصلة موجودة في نفس الصفحة. يمكنهم البحث عن المعلومات بناء على بيانات غير مباشرة، وتحديد موقع المعلومات غير البارزة أو المختلطة بمشتتات انتباه. في بعض الحالات، يجب عليهم التعرف على العلاقة بين أجزاء متعددة من المعلومات بناء على العديد من المعايير. يمكن لقراء المستوى 3 التفكير في نص أو في بعض النصوص ومقارنة وجهات نظر العديد من المؤلفين، ومعارضة بعضها ببعض مع وجود معلومات صريحة. في مهام التفكير على هذا المستوى، قد يتعين على القراء إجراء مقارنات، أو تقديم تفسيرات، أو تقييم الخصائص المميزة لنص معين. في بعض تلك المهام، يجب أن يفهموا مقطع النص بعمق إذا كان الموضوع مألوفا، وبشكل سطحي إذا كان الموضوع غير مألوف. في مهام هذا المستوى يمكن للقراء أخذ العديد من الخصائص بعين الاعتبار عندما يقارنون بين المعلومات، أو يعارضون بعضها ببعض، أو يصنفونها. فالمعلومات ذات الصلة لا تكون بارزة في كثير من الحالات، ويمكن خلطها مع الكثير من المعلومات المنافسة. في بعض الأحيان، تواجه النصوص النموذجية لهذا المستوى عقبات أخرى، كالأفكار المربكة أو السلبية مثلا.
المستوى 2	407	في المستوى 2 ، يمكن للقراء تحديد الفكرة الرئيسية لنص معتدل الطول. يقدرون على فهم العلاقات أو اكتشاف معنى مقطع محدود يحتوي على عدد قليل من مشتتات الانتباه أو التي لا تكون فيها المعلومات ذات الصلة بارزة. وفي هذه الحالة، يجب عليهم اللجوء إلى استقراءات بسيطة. يمكن للقراء في المستوى 2 اختيار صفحة واحدة من بين صفحات أخرى، والوصول إليها إذا تمت دعوتهم إلى ذلك صراحة، حتى مع وجود بيانات معقدة في بعض الأحيان. كما يستطيعون تحديد موقع جزء أو أكثر من المعلومات بناء على عدة معايير ضمنية جزئيا. قراء المستوى 2 قادرون على التفكير في موضوع نص متوسط الطول أو في مقاطع معينة مع وجود علامات أو إشارات صريحة. ويمكنهم التفكير في خصائص مرئية أو مطبعية بسيطة. كما أنهم قادرون على مقارنة ادعاءات، وتقييم الحجج التي تدعمها تصريحات قصيرة وصريحة. قد تتضمن مهام المستوى 2 مقارنات أو تناقضات تخص خاصية بسيطة في النص. في مهام التفكير المميزة لهذا المستوى، قد يضطر القراء إلى إجراء مقارنة، أو الربط بين نص ومعارف خارجة عن النص، بناء على تجاربهم ومواقفهم الشخصية.

المستوى 1أ	335	في المستوى 1، يمكن للقراء فهم المعنى الحرفي للجمل أو المقاطع القصيرة. ويمكنهم، أيضا، التعرف على الفكرة الرئيسية في النص حول موضوع مألوف، أو على نية مؤلفه، والربط ربطا بسيطا بين عدة أجزاء متناخمة من المعلومات، أو بين جزء من المعلومات المقدمة ومعارفهم السابقة. بوسعهم اختيار الصفحة الصحيحة إذا طلب منهم ذلك ببساطة، وتحديد موقع جزء واحد أو أكثر من المعلومات في نصوص قصيرة. يمكن لقراء المستوى 1a التفكير في الموضوع العام لنصوص بسيطة تحتوي على علامات صريحة، أو في الأهمية النسبية للمعلومات (على سبيل المثال، التمييز بين الفكرة الرئيسية والتفاصيل الثانوية). تحتوي معظم مهام هذا المستوى على إشارات صريحة إلى ما يجب على القراء فعله، وإلى كيفية الاضطلاع بالمهام المطلوبة منهم، بالإضافة إلى مقاطع النص أو النصوص التي يجب عليهم تفضيلها.
المستوى 1ب	226	في المستوى 1b ، يمكن للقراء فهم المعنى الحرفي لجمل بسيطة. ويمكنهم، كذلك، تأويل المعنى الحرفي لنصوص من خلال الربط البسيط بين أجزاء من المعلومات المتناخمة في السؤال أو النص. ويستطيعون تحديد موقع جزء من المعلومات البارزة المشار إليها صراحة في جملة أو نص قصير أو في مجرد قائمة. يمكنهم الوصول إلى الصفحة المطلوبة مع وجود علامات صريحة إذا تمت دعوتهم إلى ذلك بطريقة بسيطة. في مهام المستوى 1b، يتم توجيه القراء صراحة إلى العوامل ذات الصلة الخاصة بالقول والنص. نصوص هذا المستوى قصيرة، تساعد القراء عادة عن طريق تكرار المعلومات أو استحضار رسوم توضيحية أو رموز مألوفة. وهي لا تحوي كثيرا من المعلومات المتنافسة.
المستوى 1ج	189	في المستوى 1c ، يمكن للقراء فهم المعنى الحرفي للجمل القصيرة والبسيطة على المستوى التركيبي، والقراءة لغرض محدد وبسيط لفترة محدودة. المفردات والبنيات النحوية بسيطة في مهام هذا المستوى.

المصدر: *OCDE (2019), Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr*.

في عام 2015، وهو تاريخ الاستحقاق المحدد لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية، وضعت الأمم المتحدة برنامج التنمية المستدامة حددت فيه 17 هدفا يجب تحقيقها بحلول عام 2030 (أهداف التنمية المستدامة).

وعلى غرار الأهداف الإنمائية للألفية، تولي أهداف التنمية المستدامة أهمية كبيرة للتعليم من خلال الهدف الرابع الذي ينص على « تربية دامجة ومنصفة وجيدة للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع». ولكن، إذا كانت الأهداف الإنمائية للألفية قد أعطت الأولوية لولوج الأطفال المدرسة الابتدائية، فإن أهداف التنمية المستدامة تولي اهتماما أكبر لجودة التربية، ونتائج التعلم دون أن تهمل، مع ذلك، أهمية الحصول على التعليم. وهكذا، دعا الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة إلى «ضمان أن تتمتع جميع الفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي وثانوي مجاني ومنصف وجيد، مما يودي إلى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعالة بحلول عام 2030».

وتعني منفعة التعلم اكتساب الكفايات الضرورية للحياة، والتي تمكن الأفراد من النجاح في حياتهم الشخصية والمهنية، والمساهمة بفعالية في تنمية المجتمع الذي صار يعتمد أكثر فأكثر على المعرفة والعلم.

يمكن تقييم التعلم والكفايات المكتسبة خلال سنوات الدراسة من خلال رصد التقدم المحرز في إطار الهدف الرابع للتنمية للمستدامة المتعلق بجودة التربية.

يقع رصد هذا التقدم على عاتق معهد اليونسكو للإحصاء بوصفه المصدر الرسمي للبيانات القابلة للمقارنة على الصعيد الدولي. المؤشر الرئيسي الذي يستخدمه هذا المعهد لقياس وتتبع إنجازات الهدف الرابع للتنمية المستدامة هو النسبة المئوية للأطفال والشبان الذين يتقنون، على الأقل، الحد الأدنى من معايير مهارات القراءة والرياضيات. وفي هذا السياق، حدد معهد اليونسكو للإحصاء تسعة تقييمات دولية للتعلم عابرة للحدود الوطنية، تتوفر فيها معايير قياس هذا المؤشر، بما فيها البرنامج الدولي لتقييم مكتسبات التلامذة (PISA).

وبالفعل، تسمح هذه الدراسة، من خلال مقاييس الكفايات التي اعتمدتها ، بتقييم نسبة التلامذة الذين يتوفرون على الكفايات الدنيا في القراءة والرياضيات في نهاية السلك الأول من التعليم الثانوي الإعدادي . وتطابق هذه النسبة نسبة التلامذة الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما، والذين يقعون في المستوى الثاني على الأقل من كفاية القراءة والرياضيات.

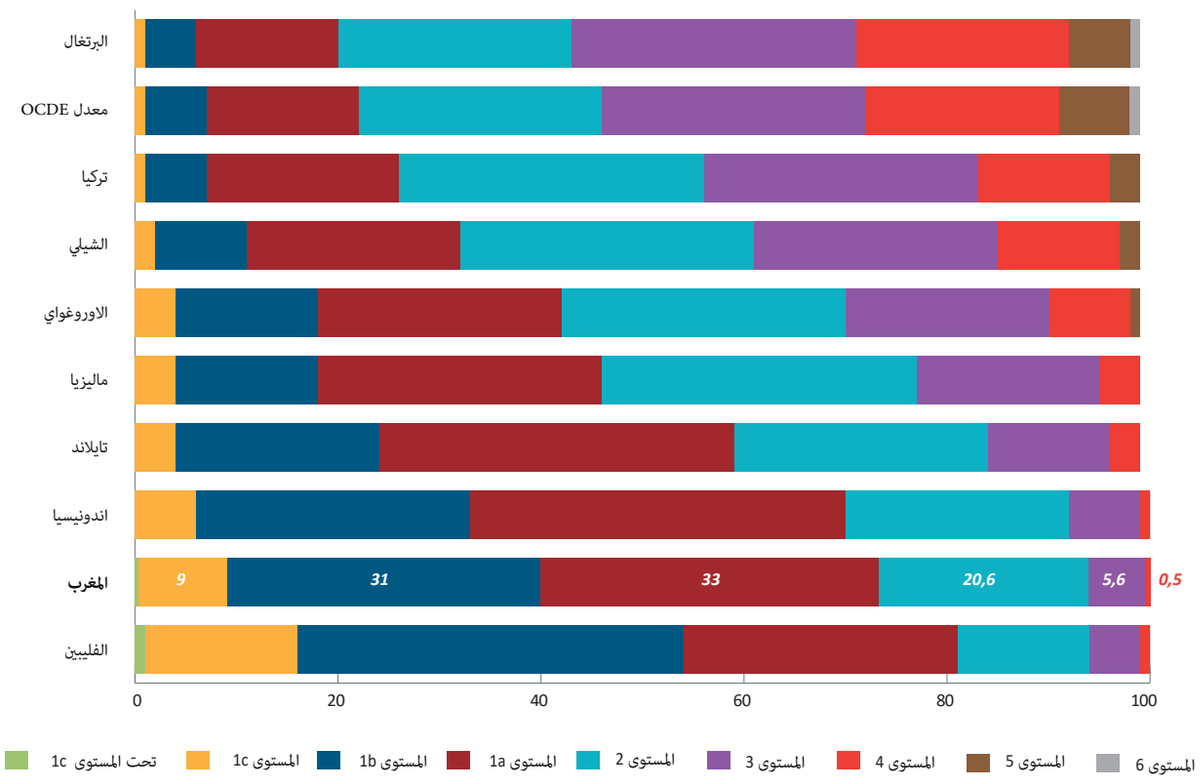
يبين تحليل هذا المؤشر أن 27% من التلامذة فقط في المغرب هم الذين بلغوا المستوى الثاني من كفاية القراءة، مقابل 77% في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. البلد الوحيد الذي سجل نسبة منخفضة كهذه هو الفلبين ب 19 %. وحصلت إندونيسيا على نسبة لا تختلف كثيرا عن نسبة المغرب، أي 30%. تتراوح نسبة التلامذة الذين برهنوا على هذا المستوى من الكفاية في بلدان المقارنة الأخرى، بين 40% في تايلاند، و 80% في البرتغال.

من خلال التحليل المفصل لنسبة التلامذة المغاربة الذين وصلوا إلى الحد الأدنى من كفاية القراءة، نلاحظ أن 21% منهم لا يتجاوزون هذا المستوى ، وأن 6% منهم فقط هم الذين وصلوا المستوى 3. وفي المقابل، نجد عددا قليلا جدا من التلامذة في المستوى 4 (0.5%) ، ولم يتمكن أي واحد منهم من الوصول إلى المستويين 5 أو 6.

وهكذا، ، فإن التلامذة الذين يوجدون تحت العتبة الدنيا لكفاية القراءة يمثلون 73% في المغرب ، مقابل متوسط 23% في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. ويتوزع التلامذة الذين لم يتمكنوا من الوصول إلى المستوى 2 بين مستويات الكفايات الأضعف ب (33%) في المستوى 1 أ، و 31% في المستوى 1 ب و 9% في المستوى 1 ج.

في المستويين 1 أ و 1 ب من كفاية القراءة ، حيث يتموقع معظم التلامذة المغاربة، ترتبط المهام التي يتعين إنجازها بقراءة نصوص قصيرة وبسيطة، تحتوي على علامات صريحة توجه التلامذة . في المستوى 1 ج ، يطلب من التلامذة التمرن على جمل قصيرة وبسيطة. المهام المرتبطة بهذا المستوى بسيطة من حيث المفردات والبنيات التركيبية (انظر الجدول 1 في الملاحق بخصوص وصف كفايات كل مستوى من مستويات الفهم في القراءة)

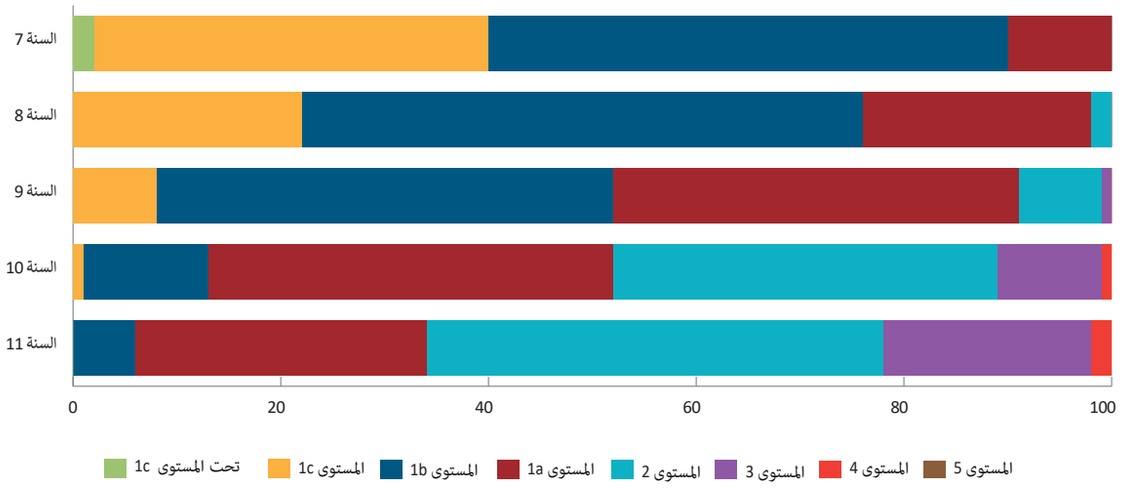
الرسم البياني 9. توزيع التلامذة البالغين من العمر *15* عاما حسب مستوى الأداء في كفاية القراءة



المصدر: معطيات *PISA 2018*

التلامذة الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما والذين لم يكتسبوا الحد الأدنى من كفاية القراءة أكثر عددا في المستويات الدنيا مما هم عليه في المستويات العليا. ذلك أن جميع تلاميذ القسمين 7 و 8 تقريبا لم يتمكنوا من الوصول إلى المستوى 2 من سلم هذه الكفاية، بينما يمثل هؤلاء التلامذة 91% في القسم 9. وهذه النسب أقل بكثير في المستويات الدراسية التي يوجد فيها التلامذة في مستوى تعليمي يناسب سنهم، أو في مستوى متقدم بالنسبة لسنهم، أي السنة 10 (52%) والسنة 11 (34%). ومع ذلك، تبقى تلك النسب أعلى من المتوسط المسجل لدى بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (23%).

الرسم البياني *10*. توزيع التلامذة المغاربة البالغين من العمر *15* سنة حسب المستوى الدراسي ومستوى الكفاية في القراءة



المصدر: معطيات *PISA 2018*

- **الرياضيات**

ينقسم سلم الكفاية في الرياضيات إلى ستة مستويات. وكما هو موضح في الجدول التالي ، يظل المستوى 1 هو المستوى الأسهل، ويقيس العمليات الأساسية، كإجراء عملية حسابية بسيطة، واختيار الاستراتيجية المناسبة في قائمة.

الجدول *8*. وصف مستويات الكفاية في الرياضيات

المعدل	المعدل الأدنى	التوصيف
المستوى 6	669	في المستوى 6، يقدر التلامذة على تحديد مفاهيم المعلومات وتعميمها واستخدامها بناء على أبحاثهم الخاصة، ونمذجة المشاكل المعقدة، واستخدام معرفتهم في سياقات غير مألوفة. يستطيعون الربط بين مختلف التصورات ومصادر المعلومات، والانتقال من واحدة إلى أخرى دون صعوبة كما يمكنهم القيام باستدلالات وتخمينات رياضية صعبة . يمكنهم الاعتماد على فهمهم العميق، وتمكنهم من العلاقات الرمزية، والعمليات الرياضية الكلاسيكية، لتطوير مقاربات واستراتيجيات جديدة، وتطبيقها لمعالجة وضعيات جديدة. وهم قادرون على التفكير في أفعالهم التي يستطيعون وصفها بوضوح، والتواصل بشأنها بدقة، كما يستطيعون توصيل ثمار تفكيرهم- النتائج، والتفسيرات، والحجج - ، والتي يستطيعون تفسيرها ومواءمتها مع وضعيات جديدة.
المستوى 5	607	في المستوى 5، يمكن للتلاميذ وضع واستخدام نماذج في مواقف معقدة للتعرف على إكراهات وبناء فرضيات. وهم قادرون على اختيار ومقارنة وتقييم استراتيجيات لحل المشكلات التي تسمح لهم بمعالجة المشاكل المعقدة المرتبطة بهذه النماذج. يمكنهم التعامل مع وضعيات من منظور استراتيجي من خلال تطبيق مجموعة واسعة من كفايات الاستدلال والتفكير الدقيقة، باستخدام التوصيفات الرمزية والصورية والتصورات المرتبطة بها ، اعتمادا على فهمهم العميق لهذه الوضعيات . ويبدأ تلامذة هذا المستوى في تطوير قدرتهم على التفكير في ما يفعلون، وتبليغ استنتاجاتهم وتأويلاتهم كتابة للغير.
المستوى 4	545	في المستوى 4، يستطيع التلامذة استخدام نماذج صريحة لمعالجة وضعيات ملموسة ومعقدة التي قد يتعين عليهم فيها أخذ إكراهات بعين الاعتبار، أو بناء فرضيات. ويمكنهم اختيار ودمج تصورات مختلفة، بما في ذلك التصورات الرمزية، وربطها مباشرة بجوانب معينة من الوضعيات المستمدة من العالم الحقيقي. وهم قادرون على تطبيق مجموعة محدودة من كفاياتهم، والتفكير ببعض الصمود في سياقات بسيطة. وهم قادرون، أيضا، على صياغة التفسيرات والحجج على أساس تأويلاتهم وأفعالهم وإيصالها للغير
المستوى 3	482	في المستوى 3 ، يمكن للتلامذة تطبيق إجراءات جد محددة ، بما فيها تلك التي تتطلب قرارات متسلسلة. وتكون تأويلاتهم صحيحة، وتسمح لهم باختيار استراتيجيات بسيطة، وتطبيقها لحل المشكلات. يمكنهم تفسير واستخدام تصورات ومصادر المعلومات المختلفة، وبناء استدلالاتهم مباشرة على هذا الأساس. وهم قادرون على استخدام النسب المئوية، والكسور، والأرقام العشرية، وبناء علاقات تناسبية. وتشير حلولهم إلى أنهم قاموا بتأويلات واستدلالات بسيطة.
المستوى 2	420	في المستوى 2، يمكن للتلامذة تأويل وضعيات، والتعرف عليها في السياقات التي يجب عليهم فيها، على الأكثر، القيام باستقراءات مباشرة. لا يستطيعون استخلاص المعلومات ذات الصلة إلا من مصدر واحد للمعلومات، كما لا يقدرن على استخدام سوى نمط تصور واحد. وهم قادرون على استخدام الخوارزميات، والصيغ، والعمليات أو (المسلمات) الأولية والبسيطة لحل المشكلات بالأعداد الصحيحة. يستطيعون تأويل النتائج حرفيا.
المستوى 1	358	في المستوى 1، يمكن للتلامذة الإجابة على الأسئلة في سياقات مألوفة عندما تتوفر لديهم جميع المعلومات المطلوبة، وعندما تكون الأسئلة مطروحة بوضوح. وهم قادرون على التعرف على المعلومات، وتطبيق العمليات الروتينية بناء على تعليمات مباشرة في وضعيات صريحة. يمكنهم التعاطي لأعمال تكون دائما واضحة، وناتجة مباشرة عن حافز محدد.

المصدر: *OCDE (2019), Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/ ec30bc50-fr.*

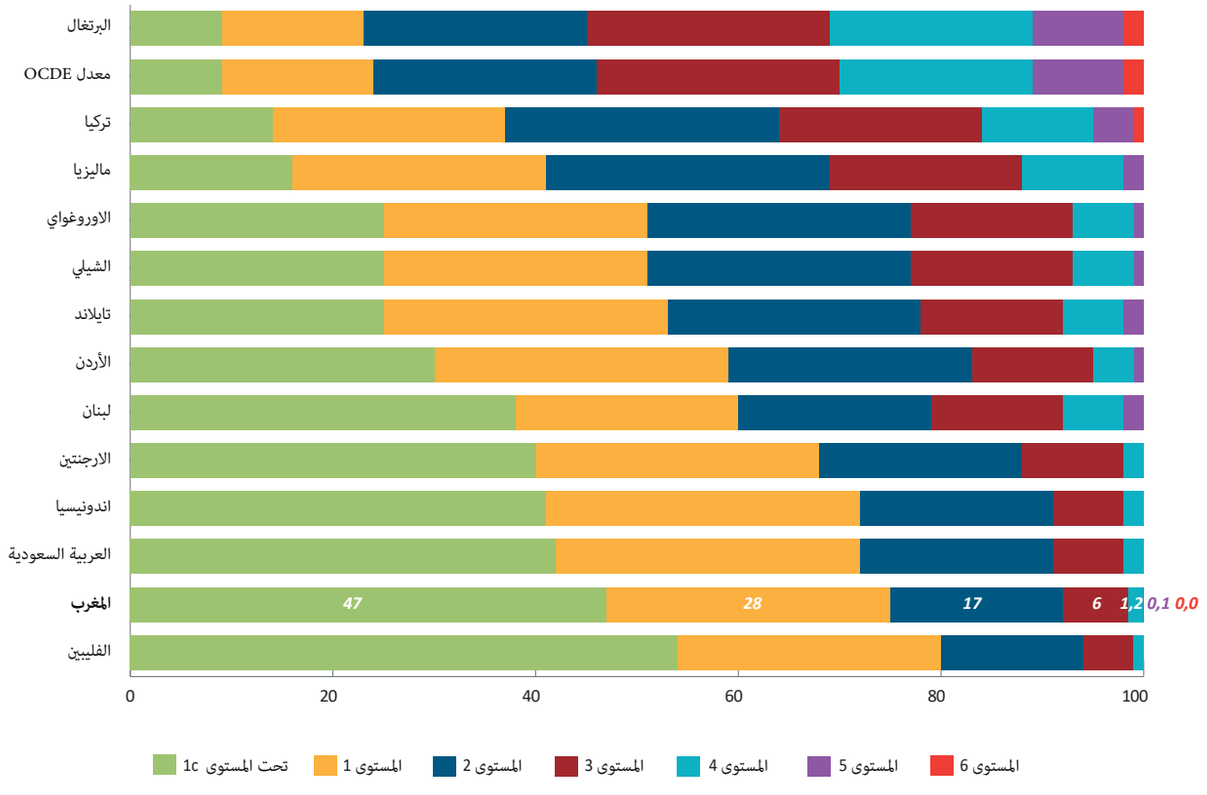
كما هو الحال بالنسبة للقراءة، يحدد المستوى 2 سلم من كفاية الرياضيات الحد الأدنى من الكفايات التي يجب أن يتوفر عليها التلميذ(ة) في نهاية السلك الأول من التعليم الثانوي. وعليه، فإن نسبة التلامذة الذين وصلوا إلى هذا المستوى على الأقل هي المؤشر الذي يمكن الاعتماد عليه لقياس التقدم الذي أحرزته بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية ورصده.

وفي هذا الإطار، تظهر نتائج بحث PISA-2018 أن 24% فقط من التلامذة البالغين من العمر 15 عاما في المغرب هم الذين يتوفرون على الحد الأدنى من الكفاية الرياضية المطلوبة من أقرانهم في هذه الفئة العمرية، مقابل متوسط 76% في منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وضمن البلدان التي تشكل مجموعة المقارنة، الفلبين هي التي سجلت أدنى نسبة وفق هذا المؤشر (19%)، بينما سجلت المملكة العربية السعودية وإندونيسيا نسب مئوية لا تحيد كثيرا عن تلك سجلها المغرب: (27% و28% على التوالي). ولوحظت نسبة صغيرة نسبيا في الأرجنتين (31%)، بينما تتراوح هذه النسبة في بقية بلدان المقارنة بين 40% في لبنان و77% في البرتغال.

من بين ال 24% من التلامذة المغاربة الذين يتوفرون على الحد الأدنى على الأقل من الكفايات في الرياضيات، فشل 17% في تجاوز هذا المستوى، في حين تمكن 6% و 1% منهم فقط من بلوغ مرتبتي المستويين 3 و 4 ، على التوالي، ولم يصل أي واحد منهم تقريبا إلى المستويين 5 و 6.

بالنسبة للتلامذة الضعاف، بلغت نسبة الذين يفتقرون منهم إلى الحد الأدنى من الكفايات في الرياضيات (المستوى 2) 76% في المغرب، مقابل معدل 24% في بلدان منظمة التعاون والتنمية لاقتصادية. أما التلامذة الذين صنفوا تحت المستوى 1، الذي يمثل أدنى مستوى على سلم الكفاية في الرياضيات، فقد بلغت بنسبتهم 47% في المغرب. التلامذة الذين وصلوا إلى هذا المستوى، دون أن يتمكنوا من تجاوزه، هم في حدود 28 %. وهؤلاء التلامذة بعيدون كل البعد عن أن يكونوا قادرين على حل مشاكل الحياة اليومية، وعلى صياغة الرياضيات واستخدامها وتأويلها. فهم يستطيعون على الأكثر أداء مهام واضحة، أو منطوقة بوضوح، وبتعليمات مباشرة (انظر الجدول 2 في الملحقات للاطلاع على وصف مهارات كل مستوى من مستويات الرياضيات).

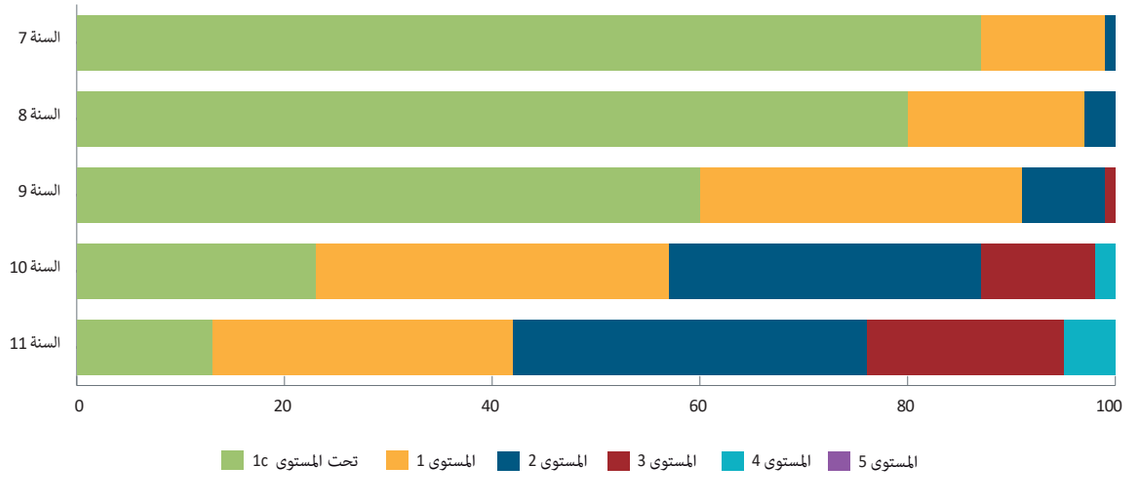
الرسم البياني *11*. توزيع التلامذة البالغين من العمر *15* عاما حسب مستوى الكفايات في الرياضيات



المصدر: معطيات *PISA 2018*

في المغرب، يوجد أكثر التلامذة الذين يفتقرون إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوبة في الرياضيات في المستويات المدرسية الدنيا، وخاصة في الأقسام 7 و 8 و 9. وبالفعل، فقد صنفت أغلبية تلاميذ هذه الأقسام الثلاثة في المستوى 1 على سلم هذه الكفايات، بنسب مئوية تبلغ على التوالي 99%، 97%. و92%. لم يتمكن من الوصول إلى المستوى 2 على هذا السلم سوى 9% فقط من تلامذة القسم 9، بينما وصل إليه عدد أكبر من تلاميذ القسمين 10 و11 (42% و58% على التوالي). وقد تمكنت نسبة كبيرة من هؤلاء التلامذة من تجاوز هذا المستوى لبلوغ مستويات عليا (13% في القسم 10، و24% في القسم 11).

الرسم البياني *12*. توزيع التلامذة المغاربة البالغين من العمر *15* سنة حسب مستوى القسم ومستوى الكفاية في الرياضيات



المصدر: معطيات *PISA 2018*

2. 3. مستويات الكفايات في العلوم

مكنت المعالجة المعلوماتية للاختبارات في غالبية البلدان/الاقتصادات المشاركة، بما فيها المغرب، من تقييم مجموعة أوسع من الكفايات العلمية، كقدرة التلامذة على القيام بتجارب، وإجراء البحوث العلمية. لم يتم تقييم هذه الكفايات في الروائز الورقية التي استعملتها بعض البلدان في عام 2018. الأسئلة التي تتكون منها هذه الروائز هي نفس الروائز المستخدمة عام 2006. وقد أدرج بعضها في الروائز المحوسبة لضمان إمكانية مقارنة النتائج عبر الزمان.

يصف الجدول 9 المستويات السبعة للكفاءة في العلوم استنادا إلى الروائز المحوسبة. المستوى 6 هو أصعب مستوى من مستويات سلم هذه الكفاية، في حين أن المستوى 1ب هو أسهل تلك المستويات. وهو يطابق الكفايات الأساسية للتلامذة، كالقدرة على تذكر المعرفة العلمية دون تطبيقها، أو إجراء تنبؤ بسيط دون تبريره.

الجدول 9. وصف مستويات الكفاية في العلوم

المعدل	المعدل الأدنى	التوصيف
المستوى 6	708	في المستوى 6 ، يمكن للتلامذة الاعتماد على فهمهم للمفاهيم العلمية المترابطة في الأنظمة الفيزيائية، والأنظمة الحية، وأنظمة الأرض والكون، واستخدام معرفتهم العلمية والإجرائية والإبيستيمولوجية للقيام بتنبؤات، أو تفسير الظواهر والأحداث والعمليات بطريقة علمية. عندما يؤولون المعطيات والوقائع، يستطيعون التمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة (الصالحة وغير الصالحة) واستخدام المعارف المكتسبة خارج دروس العلوم. وبوسعهم التمييز بين الحجج القائمة على النظريات والوقائع العلمية وتلك القائمة على اعتبارات أخرى. التلامذة في المستوى 6 قادرون على تقييم محاكاة، ودراسات ميدانية، وخبرات تنافسية، وتبرير اختياراتهم.
المستوى 5	633	في المستوى 5، يستطيع التلامذة استعمال الأفكار أو المفاهيم العلمية المجردة لتفسير الظواهر والأحداث والعمليات المعقدة وغير المألوفة التي تشمل العديد من الروابط السببية. وهم قادرون على تطبيق المعرفة الإبيستيمولوجية المتطورة لتقييم تصميم التجارب التنافسية، وتبرير اختياراتهم، واستخدام المعرفة النظرية لتأويل المعلومات والقيام بتنبؤات. تلاميذ هذا المستوى قادرون على تقييم طرق استكشاف الأسئلة بطريقة علمية، والتعرف على حدود تأويل مجموعات من المعطيات، بما في ذلك مصادر وآثار عدم اليقين على المعطيات العلمية.
المستوى 4	559	في المستوى 4، يمكن للتلامذة استعمال معارف علمية معقدة أو مجردة، سواء قدمت لهم أو كانت معروفة سلفا، لتفسير أحداث أو عمليات أكثر تعقيدا وأقل شيوعا. يستطيعون إجراء تجارب تتضمن متغيرين مستقلين على الأقل في سياق محدد. يقدرون على تبرير تصميم تجربة استنادا إلى معارف إجرائية ومعرفية. يستطيع تلامذة المستوى 4 تفسير المعطيات المستخرجة من مجموعة معقدة نسبيا، أو تتعلق بسياق غير مألوف لهم بما فيه الكفاية، واستنتاج خلاصات مناسبة تتجاوز المعطيات، وتبرير اختياراتهم.
المستوى 3	484	في المستوى 3، يمكن للتلاميذ الاعتماد على معارف علمية معتدلة التعقيد للتعرف على ظواهر مألوفة أو تفسيرها. في الوضعيات الأقل شيوعا أو الأكثر تعقيدا، يقدرون على الاستعانة بعلامات وإشارات أو بمساعدة الغير لتفسيرها. يستطيعون الاستناد إلى معارف إجرائية أو إبيستيمولوجية لإجراء تجربة بسيطة في سياق محدد (لم يتم تقييم القدرة على إجراء التجارب في الروائز الورقية). التلامذة الذين يوجدون في المستوى 3 قادرون على التمييز بين الأسئلة العلمية وغير العلمية، والتعرف على العناصر التي تستند إليها أطروحة علمية.
المستوى 2	410	في المستوى 2، يمكن للتلاميذ الاعتماد على معارف علمية معتادة ومعارف إجرائية أساسية للتعرف على تفسيرات علمية، وتأويل معطيات، وتحديد السؤال الذي يوجد في قلب تجربة علمية. يمكنهم استخدام معارف علمية عادية أو أساسية للتعرف على استنتاج صحيح انطلاقا من مجموعة بسيطة من المعطيات. ويمتلك تلامذة المستوى 2 معارف إبيستيمية أولية تسمح لهم بتحديد القضايا القابلة للدراسة العلمية.
المستوى 1	335	في المستوى 1a، يكون التلامذة قادرين على استعمال معارف علمية وإجرائية معتادة أو أساسية للتعرف على ظواهر علمية بسيطة أو تحديد ما يفسرها. وبمساعدة من الغير، يستطيعون إجراء تجارب علمية لا تنطوي على أكثر من متغيرين. وهم قادرون على تحديد علاقات سببية بسيطة أو علاقات ارتباط بسيطة، وتفسير البيانات المرئية أو الرسومية إذا كانت كمية الموارد المعرفية التي يتطلبها ذلك غير مرتفعة جدا. يمكن للطلاب في المستوى 1a اختيار أفضل تفسير في السياقات الشخصية أو المحلية أو العالمية.
المستوى 1ب	261	في المستوى 1 b، يمكن للتلامذة استعمال معارف علمية معتادة أو أولية للتعرف على جوانب الظواهر المألوفة أو البسيطة. هم قادرون على تحديد الاتجاهات، والتعرف على المصطلحات العلمية البسيطة، واتباع تعليمات صريحة لتطبيق إجراء علمي.

المصدر: *OCDE (2019), Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr.*

تعتبر PISA مستوى الكفاية 2 مستوى مرجعيا في العلوم ، يبدأ معه التلامذة في امتلاك الكفايات العلمية التي تمكنهم من المشاركة في الحياة بفعالية وإنتاجية بوصفهم تلامذة وعمال ومواطنين[15].

في المغرب، على الرغم من أن نسبة التلامذة الذين وصلوا إلى هذا المستوى في العلوم على الأقل أعلى من نسبة الذين يتوفرون على الحد الأدنى من الكفايات في القراءة والرياضيات، فإن تلك النسبة ما تزال ضعيفة: 31%. سجلت لفلبين نسبة أقل من ذلك (22%)، وحصلت إندونيسيا، بدورها، على نسبة منخفضة نسبيا (40%). في البلدان الأخرى التي اتخذت أساسا للمقارنة، تتراوح هذه النسبة بين 56% في تايلند و 80% في البرتغال، بينما يبلغ المتوسط الملاحظ في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية 78%.

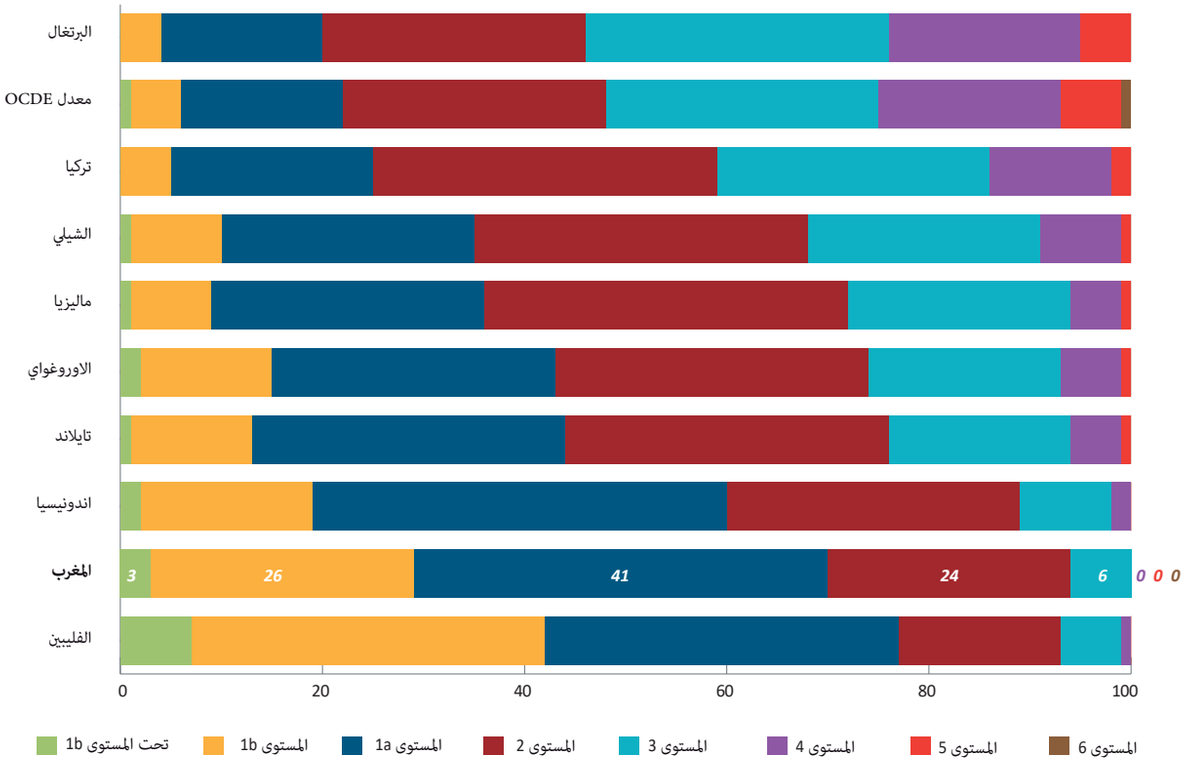
في المغرب، أغلبية التلامذة الذين يتوفرون على الحد الأدنى من الكفايات العلمية (24%) غير قادرين على تجاوز هذا المستوى للوصول إلى مستويات أعلى . ذلك أن 6 % منهم فقط هم الذين تمكنوا من الوصول إلى المستوى 3 ، بينما بلغ عدد قليل جدا منهم المستوى 4 ، ولم يتمكن أي تلميذ تقريبا من أن يرتب في المستويين 5 و 6.

أما بالنسبة للتلامذة الأضعف أداء، والمصنفين دون المستوى المرجعي لسلم الكفايات العلمية، فهم يمثلون 69% في المغرب، مقابل متوسط 22% في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. 41% من هؤلاء التلامذة

15 . OECD (2018), PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science, OECD Publishing, Paris. http:/ dx.doi.org/10.1787/9789264305274-e

مصنفون في المستوى a 1، و 26% في المستوى b 1، وحوالي 3% تحت هاذين المستويين. يستطيع هؤلاء التلامذة على الأكثر أداء مهام بسيطة كتحديد ما يفسر الظواهر العلمية البسيطة باستعمال المعارف العلمية، والإجراءات المعتادة. ويمكنهم إجراء تجارب علمية بسيطة بمساعدة الغير، وتحديد العلاقات السببية أو علاقات الارتباط البسيطة، وتفسير البيانات المرئية أو الرسومية إذا كانت الحمولة المعرفية (أي كمية الموارد المعرفية المستثمرة) منخفضة؛ كما يستطيعون اختيار أفضل تفسير علمي على أساس المعطيات المقدمة في سياقات شخصية أو محلية أو عالمية (انظر الجدول 3 في المرفقات لوصف كفايات كل مستوى من المستويات في العلوم).

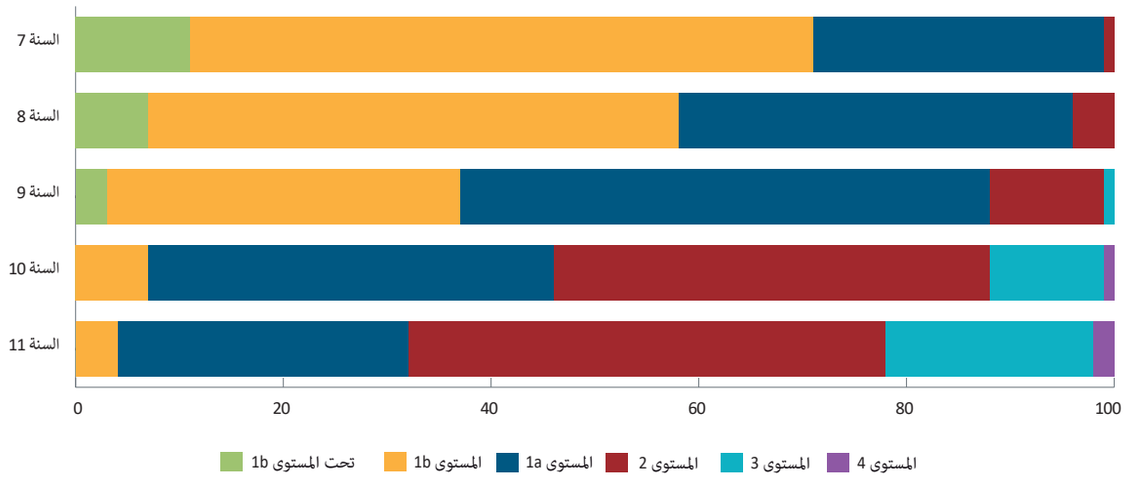
الرسم البياني *13*. توزيع التلامذة حسب مستويات الكفايات العلمية



المصدر: معطيات *PISA 2018*

يتبين من توزيع التلامذة وفقا للمستوى التعليمي أن التلامذة الذين يدرسون في القسمين 7 و 8 مصنفون كلهم تقريبا تحت المستوى 2. وتوجد غالبية تلاميذ القسم 9، أيضا، في هذه الوضعية بنسبة 88 %. وتتقلص هذه النسبة إلى النصف (46%) في القسم 10 الذي يعد السنة الدراسية النموذجية للتلامذة المغاربة الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما. تنخفض هذه النسبة إلى أقل من الثلث بالنسبة للقسم 11: (31%). خلال هاتين السنتين الدراسيتين حيث يكون التلامذة في المستوى الدراسي المناسب لسنهم أو متقدمين عنه، تمكنت نسبة كبيرة منهم من بلوغ المستوى 2 : (42% في القسم 10، و 46% في القسم 11) ، أو حتى المستوى 3 (11% في القسم 10، و 20% في القسم 11). ومع ذلك، لم يستطع سوى عدد ضئيل جدا من التلامذة الوصول إلى المستوى 4: (1% في القسم 10 و 2% في القسم 11).

الرسم البياني *14*. توزيع التلامذة المغاربة حسب المستوى الدراسي ومستوى الكفايات في العلوم



المصدر: معطيات *PISA 2018*

أظهرت المقارنات الدولية، طيلة هذا الجزء، أن المغاربة الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما يصنفون من بين التلامذة الأضعف أداء، وأن جزءا لا يستهان به منهم لا يصل إلى الحد الأدنى من الكفايات في مجالات التقييم الثلاثة. وبشكل خاص، حصَّل التلامذة المتخلفون في دراستهم بسبب التكرار على أضعف النتائج. ويبدو أن هذه النتيجة ترتبط ارتباطا قويا بنقص الكفايات الذي لوحظ عموما لدى التلامذة المغاربة. ويمكن أن تكون لعوامل أخرى، وخاصة منها الجنس، والسياق الاجتماعي - الاقتصادي والثقافي، والوسط، ونوع المدرسة، علاقة بعدم المساواة في الأداء بين التلامذة.

3. تكافؤ الإنجازات في القراءة والرياضيات والعلوم

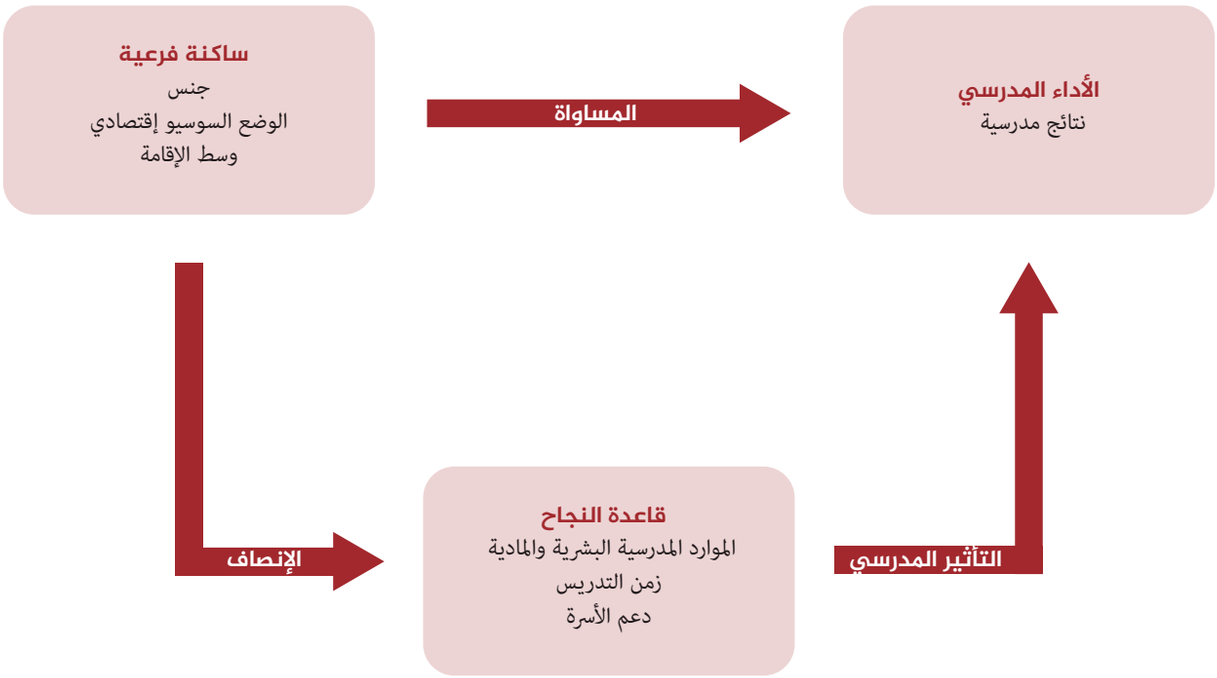
3. 1. المساواة والإنصاف: توضيح المصطلحات

غالبا ما تستخدم كلمة «المساواة» وكلمة «الإنصاف» بنفس المعنى، مما يؤدي، في كثير من الأحيان، إلى بعض الغموض. وعلى الرغم من الارتباط الوثيق الموجود بين هذين المفهومين، إلا أنهما متمايزان. وقد اخترنا في هذا التقرير النموذج الذي قدمه Willms, Tramonte,[16] Duarte et Bos واعتمده دراسة PISA بالنسبة للتنمية[17] (الشكل 2.1.1)، وهو نموذج يساعد على رسم الحدود الفاصلة بين هذين المفهومين ، أي «الإنصاف» و «المساواة»، ويوضح العلاقة الموجودة بينهما.

16 . Willms, J. D., L. Tramonte, J. Duarte et S. Bos (2012). Assessing Educational Equality and Equity with Large-scale Assessment Data: Brazil as a Case Study. Washington: Inter-American Development Bank. https://publications.iadb.org/publications/english/document/Assesing-Educational-Equalityand-Equity-with-Large-Scale-Assessment-Data-Brazil-as-a-Case-Stud

17 . OCDE (2017). PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science, Preliminary Version. Paris : Publications de l'OCDE. https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/PISA-D-Assessment-and-Analytical-Framework-Ebook.pdf

الشكل 2. الإنصاف والمساواة في التربية وعلاقتهما بالأداء المدرسي



المصدر مترجم انطلاقا من « *Assessing Educational Equality and Equity with Large-scale Assessment Data: Brazil as a Case Study. Washington : Inter-American Development Bank* "

تشير المساواة، بمعناها الواسع، إلى التكافؤ والمطابقة. وهي تقيس درجة التشابه أو الهوية بين مجموعتين على أساس معيار مرجعي. في مجال التربية، غالبا ما نتحدث عن عدم المساواة التي تحيل إلى مدى الاختلافات الموجودة بين الساكنات الفرعية التي تتكون منها ساكنة معينة ، أي إلى الفوارق الموجودة بين تلك الساكنات الفرعية في توزيع النتائج التعليمية. يتعلق الأمر، إذن ، بالتفاوتات في النتائج التعليمية بين البنات والبنين، بين التلامذة الذين ينتمون لأوساط اجتماعية واقتصادية مختلفة ومتفاوتة ، أو يسكنون في مناطق مختلفة (قروية، حضرية...).

أما مفهوم الإنصاف فهو يحيل إلى مفهوم العدالة، أي المعاملة العادلة للأفراد، بغض النظر عن الجماعات التي ينتمون إليها. في مجال التربية، يتعلق الإنصاف بالوصول على قدم المساواة إلى الموارد والعمليات التي تؤثر في النجاح المدرسي، وخاصة منها الموارد المدرسية، البشرية والمادية، وجودة التعليم، والوقت المخصص للتعلم.

سنعالج مسألة عدم المساواة في التربية فيما يلي من هذا الفصل، على أن نتطرق لمسألة الإنصاف في النقاط التي سيتناولها الفصلان 4 و 5.

3. 2. الفوارق في الأداء بين البنين والبنات

يعتبر تحقيق المساواة بين الجنسين في التربية أحد أهداف التنمية المستدامة الجديدة (ODD 2030-2015) (الهدف 5). وقد ورد ذكره، أيضا، في المرمى 4-1 من الهدف 4، الذي ينص صراحة على الطموح إلى ضمان لجميع البنات والبنين ، وعلى قدم المساواة، سلك كامل من التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي، مجاني وجيد ، يؤدي إلى تعلم نافع بالفعل. بشكل عام، لا يزال الفرق بين الجنسين في المغرب لصالح البنين في الحصول على التعليم، وفي صالح البنات فيما يخص الإنجازات المدرسية.

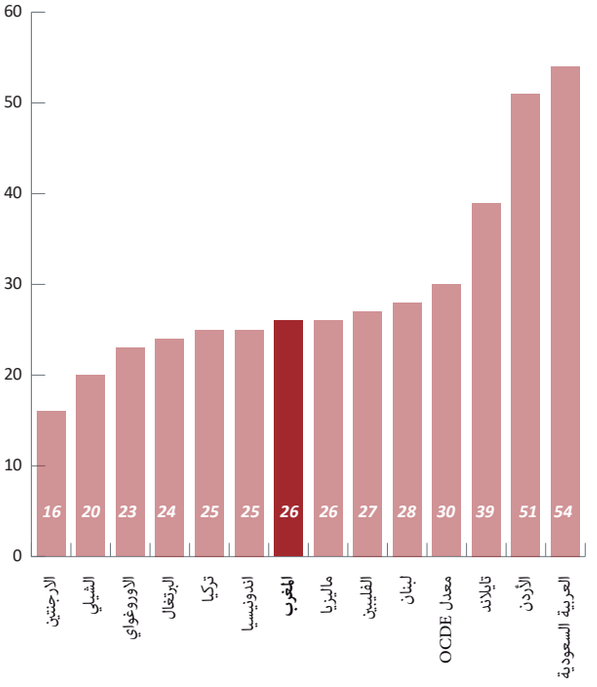
ويأمل المغرب، كجميع البلدان، في الحد من اللامساواة بين الجنسين في التربية ، سواء من حيث الحصول عليها، ، أو من حيث جودتها. ومع ذلك، تظهر نتائج دراسة PISA أن التفاوتات بين الجنسين لا تزال قائمة، لاسيما في كفاية القراءة.

- **كفاية القراءة**

يكشف تحليل الفوارق بين التلامذة الذكور والتلميذات في كفاية القراءة في المغرب، أن أداء التلميذات أفضل بكثير من أداء التلاميذ الذكور. ذلك أن متوسط النتائج التي حصلت عليها البنات في القراءة هو 373 نقطة، بينما حصل الأولاد

الذكـور عـلى متوسـط 347 نقطـة في نفـس الاختبـار، أي بفـارق كبـير قـدره 26 نقطـة؛ وهـو مـا يعـادل سـنة واحـدة مـن الدراسـة. ولا يشـكل المغـرب اسـتثناء في هـذا التفـاوت. ذلـك أن الفتيـات يتفوقـن عـلى الفتيـان في القـراءة سـواء في بلـدان منظمـة التعـاون والتنميـة الاقتصاديـة (في المتوسـط) أو في جميـع البلـدان المماثلـة للمغـرب. وبالفعـل، يبلـغ الفـرق بـين نتائـج البنـات والبنـين في منظمـة التعـاون والتنميـة الاقتصاديـة ، 30 نقطـة في التوسـط لصالـح البنـات. وبالنسـبة للبلـدان الأخـرى، يـتراوح هـذا الفـارق في النتائـج بين الجنسـين بـين 16 نقطـة في الأرجنتـين (409 للبنـات و393 للبنـين) و54 نقطـة في المملكـة العربيـة السـعودية (427 للبنـات و 373 للبنـين). وبذلـك يقـع المغـرب في وسـط الترتيـب، مسـجلا فارقـا بـين الجنسـين مشـابها لمـا لوحـظ في ماليزيـا (الشـكل 15).

الرسم البياني *15*. الفوارق بين نتائج البنات ونتائج البنين في القراءة

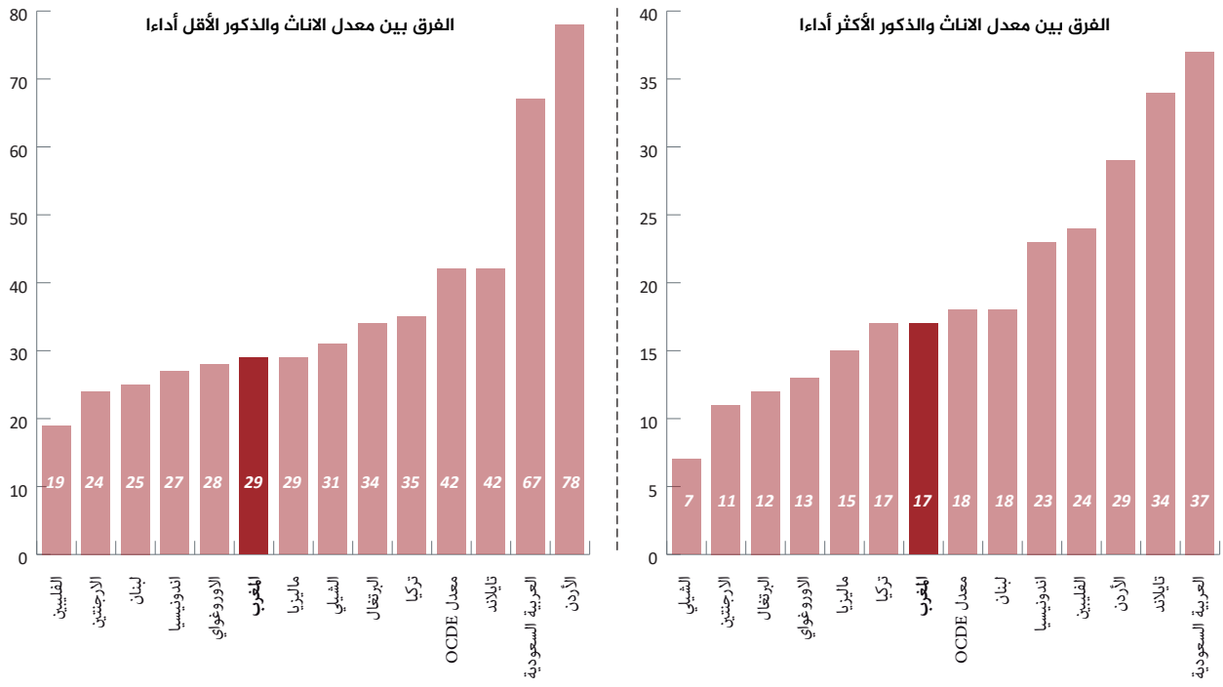


المصدر: معطيات *PISA 2018*

وبـدوره، يكشـف تحليـل أداء التلامـذة المغاربـة الأفضـل والأضعـف عـن وجـود فـوارق بين الجنسـين مـن حيـث النتائج المحصـل عليهـا. التلامـذة الأضعـف أداء هـم أولئـك الذيـن حصلـوا نتائـج تقـل العشريـة 1 مـن توزيـع النقـط، بينـما حصـل التلامـذة الأفضـل أداء عـلى نقـط تفـوق العشريـة 9. وبالفعـل، إن البنـات الأقـل أداء في فهـم القـراءة، ونسـبتهن 10% ، يتفوقـن عـلى الفتيـان الأضعـف أداء بفـارق 29 نقطـة (283 نقطـة للفتيـات مقابـل 254 نقطـة للبنـين)؛ وهـو مـا يعـادل سـنة دراسـة كاملـة. وعـلى الرغـم مـن أن هـذا الفـارق مرتفـع نسـبيا، إلا أنـه يظـل أدنى مـن الفـرق الـذي لوحـظ، في المتوسـط، في بلـدان منظمـة التعـاون التنميـة الاقتصاديـة، حيـث ال 10% مـن البنـات الأقـل أداء يتفوقـن عـلى البنـين الأقـل أداء ب 42 نقطـة. بالنسـبة للبلـدان الأخـرى في مجموعـة بلـدان المقارنـة، يحتـل المغـرب المركـز السـادس بعـد الفليبـين (19 نقطـة)، والأرجنتـين (24 نقطـة)، ولبنـان (25 نقطـة)، وإندونيسـيا (27 نقطـة)، والأوروغـواي (28 نقطـة). وسـجلت المملكـة العربيـة السـعودية ب 67 نقطـة والأردن ب 78 نقطـة أكـبر فـارق في النقـاط بـين البنـات والبنـين الأقـل أداء في هـذا الاختبـار .

عندمـا يتعلـق الأمـر بالحـد الأعـلى لتوزيـع النقـط ، فـإن الفـرق بـين البنـات والبنـين يتقلـص إلى 17 نقطـة. وهكـذا، فـإن العـشرة في المائـة (10%) مـن الفتيـات الأحسـن أداء حصلـن عـلى متوسـط 467 نقطـة، مقابـل متوسـط 450 نقطـة لنظرائهـن مـن الذكـور. ويقـترب هـذا الفـارق مـن الـوارق الملحوظـة في تركيـا (17 نقطـة في المتوسـط)، وفي بلـدان منظمـة التعـاون والتنميـة الاقتصاديـة (18 نقطـة)، وفي لبنـان (18 نقطـة). أمـا شـيلي فقـد سـجل أصغـر فـارق بـين البنـات الأفضـل أداء والفتيـان الأفضـل أداء في مجموعـة البلـدان التـي شـملتها الدراسـة، وهـو فـارق لا يتعـدى 7 نقـاط. وعـلى العكـس مـن ذلـك، فـإن البلديـن اللذيـن سـجلا أعـلى الفـوارق هـما تايلانـد (34 نقطـة)، والمملكـة العربيـة السـعودية (37 نقطـة).

الرسم البياني *16*. الفرق في نتائج اختبار القراءة بين الفتيات والفتيان على مستوى ذيول التوزيع



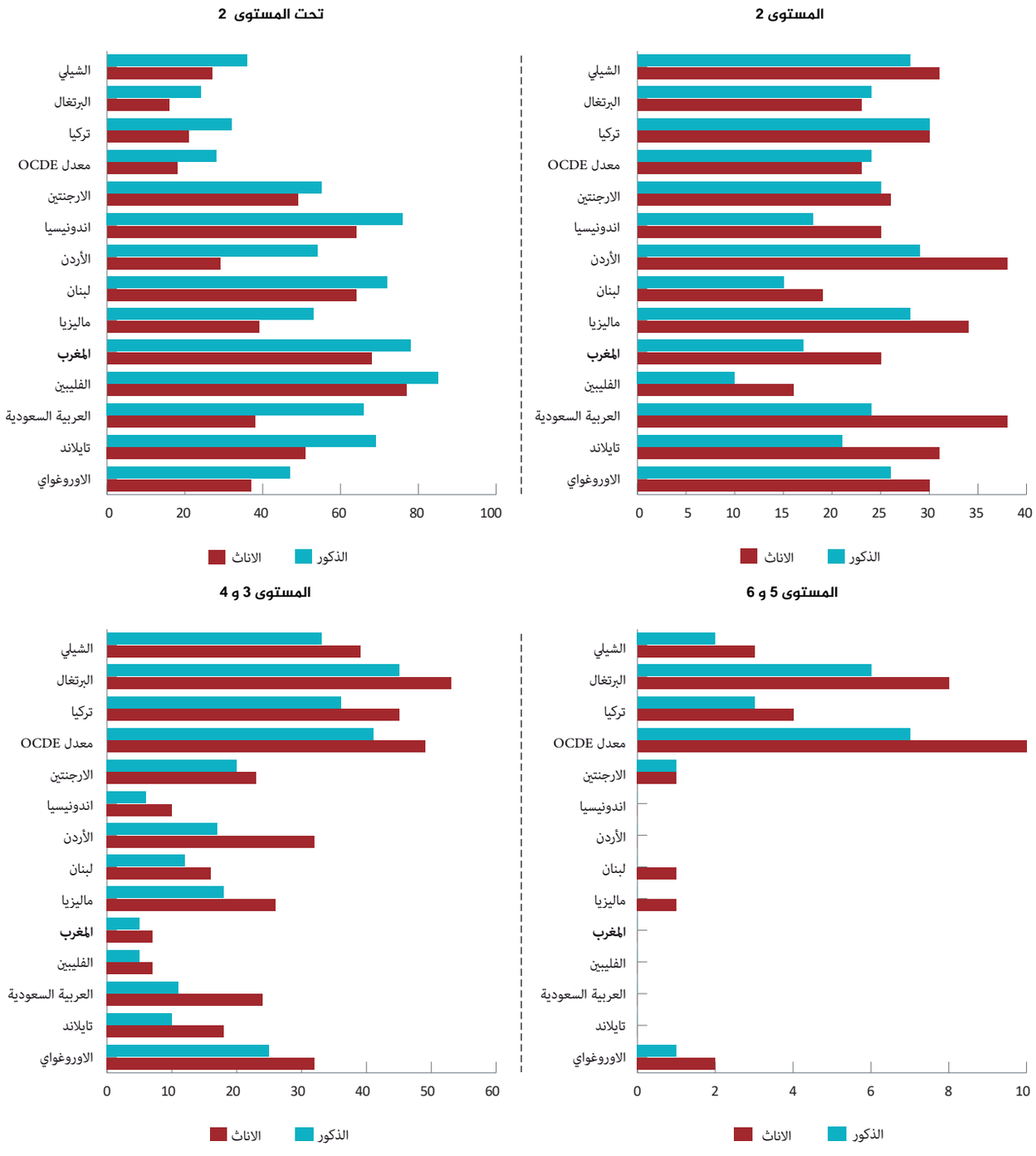
المصدر: معطيات *PISA 2018*

تظهر المقارنة بين النتائج المحصل عليها في اختبار القراءة حسب الجنس وحسب مستوى الفهم أن نسبة التلامذة المغاربة الذين يتوفرون على مستوى ضعيف جدا في فهم النصوص المكتوبة مرتفعة جدا، وخاصة بين الأولاد الذكور. ومن ناحية أخرى، يلاحظ أن نسبة التلامذة الذين تمكنوا من تحقيق مستويات عالية من هذه الكفاية منخفضة جدا، ولا تكشف عن وجود فرق دال بين البنات والبنين.

وبالفعل، إن 78 % من الأولاد المغاربة مقابل 68 % من الفتيات لا يستطيعون تجاوز الحد الأدنى من كفاية القراءة (أي المستوى 2). المغرب ليس استثناء: فنسبة الفتيان والفتيات الذين هم دون المستوى 2 تبلغ 85% و 77% على التوالي في الفلبين، و 76 % و64% في إندونيسيا، و72% و64% في لبنان. ومن ناحية أخرى، سجل البرتغال وبلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية نسبا مئوية أفضل: 24% فقط من الفتيان و16% من الفتيات يفشلون في الوصول إلى مستوى الكفاية 2 في البرتغال مقارنة ب 28% من الفتيان و18% من الفتيات، في المتوسط، في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (الرسم البياني 2.3.3).

وبالإضافة إلى ذلك، تكشف النتائج أنه لم يتمكن أي تلميذ مغربي (فتاة كانت أو فتى) من الارتقاء إلى مستويات الكفايات 5 و 6. ويصح هذا على عدة بلدان في مجموعة البلدان المقارنة، وهي الأردن، وإندونيسيا، وتايلند، والفليبين، والمملكة العربية السعودية. ومن ناحية أخرى، تبلغ نسب التلامذة ذوي الأداء العالي الذين تمكنوا من الوصول إلى المستوى 5 على الأقل 7% و 10% على التوالي من البنين والبنات في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، و 6 % من البنين و 8% من البنات في البرتغال (الرسم البياني 17).

الرسم البياني *17*. مقارنة بين نسب التلامذة حسب الجنس ومستويات الكفاية في الكتابة



المصدر: معطيات *PISA 2018*

يمكن تفسير الاختلافات الملحوظة في الكفايات اللغوية بين الفتيات والفتيان باختلاف مواقفهم تجاه القراءة. وبالفعل، فقد أثبتت العديد من الدراسات[18] وجود ارتباط قوي بين الأداء في فهم النصوص المكتوبة ومتعة

18 ; OCDE (2010), PISA 2009 Results: Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III), PISA, OCDE Publications, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en OCDE 2019 » PISA 2018 Results : Where All Students Can Succeed (Volume II), PISA, OCDE Publication, Paris, https://www.oecd.org/pisa/publications/ pisa-2018-results-volume-ii-b5fd1b8f-en.htm Mol, S. and J. Jolles (2014), "Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school", Frontiers in Psychology, Vol. 5, http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01214

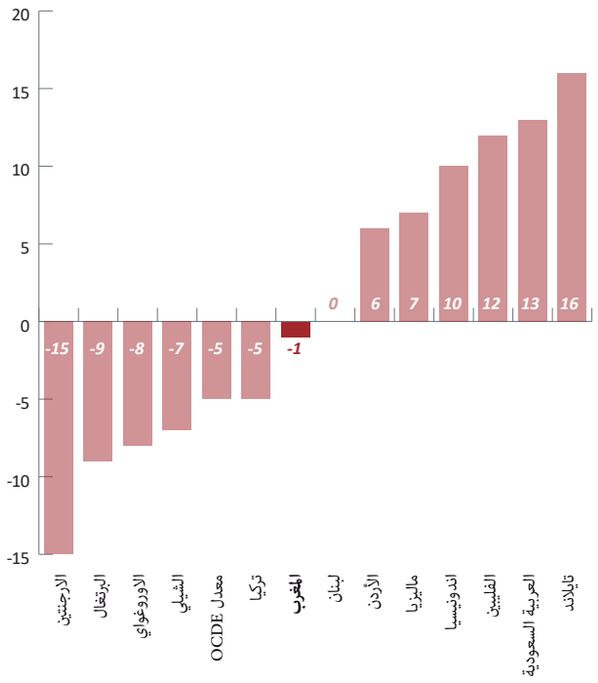
القـراءة. وحسـب نتائـج PISA 2018، يبـدو أن الأولاد غـير متحمسـين كثـيرا للقـراءة. في المغـرب، تقـول 68% مـن الفتيات مقابـل 54% مـن الفتيـان إن القـراءة هـي هوايتهـن المفضلـة. وصرح 37% مـن الفتيـات مقابـل 24% مـن الفتيـان بأنهـن يلجـأن إلى القـراءة عنـد الحاجـة فقـط. وأقـرت 10% مـن الفتيـات مقابـل 5% مـن الفتيـان بأنهـن يقضـين أكـثر مـن سـاعتين في اليـوم في القـراءة مـن أجـل الاسـتمتاع .

• **الرياضيات**

وفيـما يتعلـق بالرياضيـات، تبـين الأرقـام أن الفتيـات في المغرب قـد حصلـن في المتوسـط عـلى نتائـج مماثلـة لتلـك التـي حصـل عليهـا الفتيـان بفـرق غـير دال إحصائيـا لا يتعـدى نقطـة واحـدة (أي 367 للبنـات و 368 للبنـين). ويؤكـد هـذا المعطـى النتيجـة التـي توصلـت إليهـا دراسـة PNEA 2016 التـي قامـت بتقييـم مسـتوى مكتسـبات تلامـذة في الجـذع المشـترك في التعليـم الثانـوي التأهيـلي[19]. وبالفعـل، فقـد تبـين مـن تلـك الدراسـة أن نتائـج الفتيـات والفتيـان في الرياضيـات كانـت متسـاوية تقريبـا في الجذعين المشـتركين العلمـي والأدبي.

وتظهـر نتائـج PISA، أيضـا، أنـه لا يوجـد فـرق دال بـين متوسـط نقـط التلامـذة في الرياضيـات بـين الفتيـات والفتيـان في لبنـان. وعـلى عكـس ذلـك، تتقـدم الفتيـات عـلى الأولاد في الأردن ب 6 نقـاط، وفي وماليزيـا ب7 نقـاط، وفي إندونيسـيا ب10 نقـاط، وفي الفلبـين ب 12 نقطـة، وفي والمملكـة العربيـة السـعودية ب 13 نقطـة، و في تايلانـد ب 16 نقطـة. وجـاء هـذا الفـرق لصالـح الأولاد في تركيـا (+5 نقـاط) ، ودول منظمة التعـاون والتنميـة الاقتصاديـة (+5 نقـاط) ، وشـيلي (+7 نقـاط) ، والأوروغـواي (+8 نقـاط) ، والبرتغـال (+9 نقـاط) والأرجنتـين (+ 15 نقطـة) (الرسـم البيـاني 18).

الرسم البياني *18*. الفرق بين بين نتائج البنات والبنين في الرياضيات



المصدر: معطيات *PISA 2018*

• **العلوم**

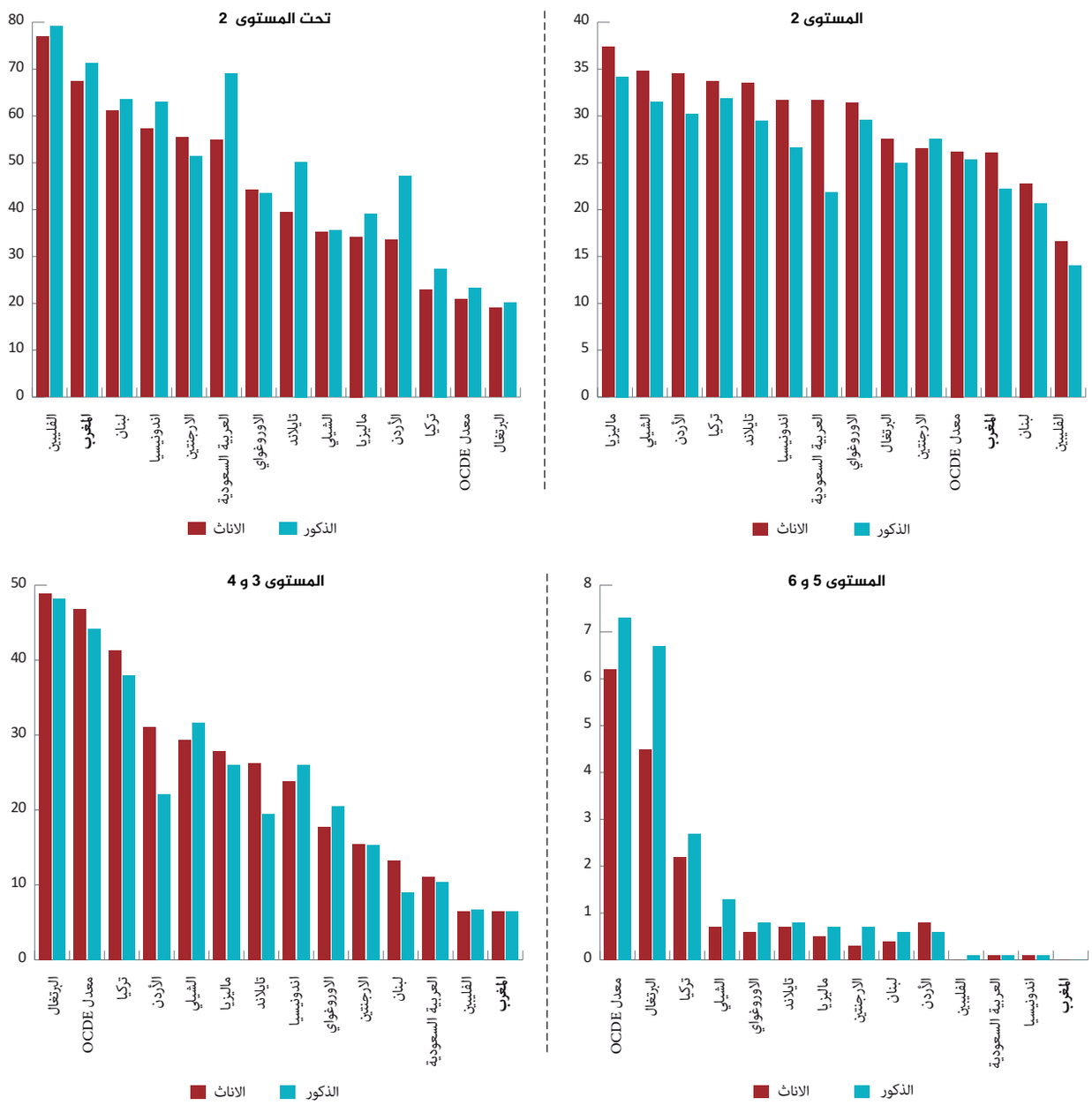
بالنسـبة للعلـوم، تبـين نتائـج PISA أن الفتيـات المغربيـات اسـتطعن الحصـول عـلى متوسـط مـن النقـط يفـوق متوسـط الفتيـان ب 9 نقـاط. ويظـل هـذا الفـرق ضئيـلا ، وإن كان دالا إحصائيـا، ويقـل عـن الفـرق المسـجل بـين الجنسـين في القـراءة (26 نقطـة لصالـح الفتيـات). ومـع ذلـك، تجـدر الإشـارة إلى أن المتوسـطات المحصـل عليهـا في العلـوم، سـواء مـن قبـل الفتيـات أو الفتيـان، أفضـل نسـبيا مـن تلـك التـي تـم الحصـول عليهـا في القـراءة . وبالفعـل، إن متوسـطي النقط المحصـل في العلـوم هـما 381 نقطـة و372 نقطـة عـلى التـوالي للفتيـات والفتيـان، مقابـل 373 و 347 نقطـة في القـراءة.

تتفـوق الفتيـات عـلى الفتيـان في العلـوم في معظـم البلـدان القابلـة للمقارنـة مـع المغـرب. لكـن الفـوارق الأكـثر حـدة بـين الجنسـين في هـذا المجـال هـي تلـك التـي نجدهـا في الأردن والمملكـة العربيـة السـعودية حيـث تصـل إلى 29 نقطـة لصالـح الفتيـات، أي مـا يعـادل عامـا دراسـيا كامـلا. وفي المقابل، يتقـدم الأولاد عـلى الفتيـات ب 10 نقـاط في الأرجنتـين، و ب 5 نقـاط في البرتغـال، و ب 3 نقـاط في تشـيلي والأوروغـواي.

19 . الهيئـة الوطنيـة للتقييـم، المجلـس الأعـلى للتربيـة والتكويـن والبـث العلمـي (2017)، التقريـر التحليـلي، البرنامـج الوطنـي لتقييـم مكتسـبات تلامـذة الجـذع المشـترك PNEA2016

ويكشف التحليل حسب مستوى الكفاية أن 71% من الفتيان في المغرب مقابل 67% من الفتيات هم دون المستوى 2 ، وأن نسبة الفتيان الذين يوجدون في المستوى 2 هي 22% مقابل 26 % من الفتيات. ولوحظت نسب مماثلة حسب الجنسين في مستويات الكفايات الأخرى، حيث لم يتمكن من بلوغ مستوى الكفاية 3 أو 4 سوى 6% فقط من الفتيات / الفتيان في الوقت الذي لم تتجاوز نسبة الفتيات / الفتيان المرتبين في المستويين 5 و 6، 1%. لا يشكل المغرب استثناءاً في هذا الصدد. ففي جميع بلدان لمقارنة، يحضر الأولاد بنسب مفرطة، مقارنة مع البنات، ضمن فئة التلامذة ذوي الأداء الأكثر ضعفا (أي الذين تم ترتيبهم دون المستوى 2) في مجال العلوم. ومقابل ذلك، نجد أن نسبة التلامذة الذين تمكنوا من الوصول إلى المستويات 2 أو 3 أو 4 في العلوم أعلى لدى الفتيات مما هي عليه لدى الفتيان. أما فيما يخص التلامذة ذوي الأداء العالي (الذين هم في المستوى 5 أو 6)، فإن النتائج تبين أن نسبتهم ضعيفة جدا ، إن بين الأولاد أو بين البنات، وأن الفرق بين الجنسين من حيث هذه النسبة ليس دالا إحصائيا (الرسم البياني 19).

الرسم البياني *19*. مقارنة بين نسب التلامذة حسب الجنس ومستويات الكفاية في العلوم



المصدر: معطيات *PISA 2018*

3. 3. عدم تكافؤ الكفايات المدرسية وفق المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلامذة

على الرغم من الجهود المبذولة لتحسين جودة التعليم في المغرب، ما تزال إنجازات التلامذة المدرسية محدودة، ودون التطلعات، وتتأثر بشكل قوي بعدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية. وبالفعل، إن العجز الاجتماعي الحاصل في المغرب، والذي يتجلى في ضعف الأسر، وأمية آباء وأمهات وأولياء التلامذة ، فضلا عن الصعوبات التي يواجهونها في متابعة تعليم أطفالهم، تؤثر سلبا في الكفايات المدرسية. إن مساعدة التلامذة الذين لا يتوفرون على حظوظ كبيرة للنجاح في المدرسة يتطلب جهدا كبيرا من قبل النظام التعليمي، وتدخلا فعالا ومستمرا لتعويض ضعف المستوى الاجتماعي والاقتصادي للآباء والأسر والحد، بالتالي، من عدم المساواة بين التلامذة الذين ينحدرون من أوساط اجتماعية واقتصادية متفاوتة[20].

تتفق نتائج الدراسات الأخرى التي تناولت تقييم مكتسبات التلامذة وطنيا ودوليا، على هذه الملاحظة، وهي أن الإنجازات المدرسية للتلامذة الذين ينحدرون من أوساط اجتماعية واقتصادية معوزة وهشة أقل من إنجازات أقرانهم الذين ينمون لأوساط ميسورة وأكثر حظا[21]. إن أبناء الأشخاص الذين يتمتعون بمستوى عال من التربية، ويمارسون مهنا على درجة عالية من التأهيل، ويتقاضون أجورا جيدة، يتوفرون، طيلة مسارهم الدراسي، على المزيد من الموارد الثقافية والاجتماعية المخصصة لدعم تربيتهم . وهم يتعلمون ، بسبب ذاك، في أحسن المؤسسات التعليمية حيث يحصلون على أفضل الموارد المادية والبشرية والبداغوجية.. ونتيجة لذلك، فإنهم ينجحون أكثر من أقرانهم الذين ينحدرون من أسر فقيرة ماديا وثقافيا، ويدرسون في مؤسسات تعليمية محرومة؛ تعاني من خصاص كبير في الموارد التربوية، أو من عدم مواءمة تلك الموارد. .

- **مؤشر PISA للوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي**

من أجل تحليل تأثير السياق الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ في أدائهم المدرسي ، أنشأت PISA مؤشر(Indice) الوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (SESC). يتكون هذا المؤشر من ثلاثة مؤشرات (Indicateurs) هي أعلى مستوى من التعليم للوالدين، وأعلى وضع مهني للوالدين، وثروة الأسرة. ويتعلق هذا المؤشر الأخير بتوافر عدد من الممتلكات في المنزل بما في ذلك عدد الكتب، والموارد التعليمية الأخرى. ويسمح مؤشر PISA للوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، كما تم تصوره ، بإجراء مقارنات بين التلامذة، والمؤسسات التعليمية، والبلدان. ويعتبر التلامذة الذين ينتمون إلى الربع الأول للوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (SESC) «محرومين» اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا. ومقابل ذلك، يوصف التلامذة الذين ينتمون إلى الربع الأخير لهذا الوضع بأنهم «محظوظين». ويقدم الإطار 1 من الملحق مزيدا من التفاصيل حول منهجية بناء هذا المؤشر.

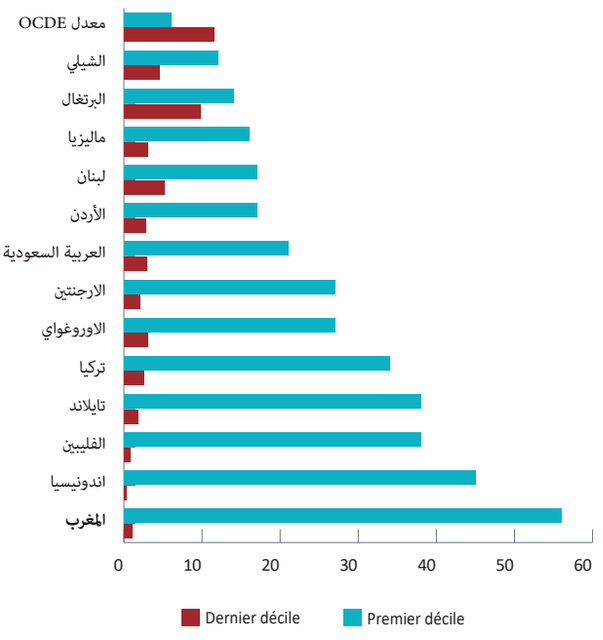
وتظهر نتائجPISA أن المغرب يحتل المرتبة الأخيرة، بين جميع بلدان المقارنة حسب المؤشر التركيبي الوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. بل ويذيل جميع هذه البلدان في برنامج PISA 2018، بمؤشر متوسط لا يتجاوز -1.89. وقد جاء في مرتبة أقل من إندونيسيا (-1.57) والفلبين (1.42 -) وتايلاند (1.30 -). ويظهر هذا المؤشر قيما أفضل نسبيا في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (-0.0)، والبرتغال (0.39 -).

ومع ذلك، فإن أكثر من 56% من التلامذة المغاربة مرتبون في العشرية الدنيا لتوزيع مؤشر الوضع الاجتماعي والاقتصادي لجميع البلدان المشاركة، تليه إندونيسيا (45%)، والفلبين (38%). هذا، و لا تتجاوز نسبة التلامذة المغاربة المنتمين إلى العشرية العليا للبلدان المشاركة في PISA 2018، 1.1% ، وتأتي خلف إندونيسيا (0.3%) والفلبين (0.8 %). ومن ناحية أخرى، يلاحظ أن نسبة التلامذة الذين ينتمون إلى العشرية العليا وفق توزيع مؤشر الوضعية الاجتماعية قد بلغت في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية وفي البرتغال (11.5 % و9.8% على التوالي).

20 ; المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2018)، مدرسة العدالة الاجتماعية

21 ; الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبث العلمي (2017)، التقرير التحليلي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك PNEA2016. الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبث العلمي (2018)، TIMSS 2015 : نتائج التلامذة المغاربة في الرياضيات وفي العلوم ضمن سياق دولي. الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبث العلمي (2019)، نتائج التلامذة المغاربة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءاتية.

الرسم البياني *20*. النسبة المئوية للتلامذة المصنفين في العشريتين الأولى والأخيرة من توزيع مؤشر الحالة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الشاملة



المصدر: معطيات *PISA 2018*

• كفايات التلامذة في القراءة والرياضيات والعلوم تبعا للمستوى الاقتصادي والاجتماعي

يمكن تحليل العلاقة بين الأداء المدرسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة من التحقق مما إذا كان نظام التربية يشكل بالفعل رافعة للتحرر والحركية الاجتماعية التي تساهم في التخفيف من حدة التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية. بعبارة أخرى، يمكن هذا التحليل من تقييم إلى أي مدى تساعد جهود المؤسسات والسياسات التعليمية على توفير تعليم جيد لجميع التلامذة كيفما كانت أوساطهم وأوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. ولتبسيط العلاقة بين الأداء المدرسي للتلامذة ومستواهم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، تستخدم دراسة PISA مفهوم التدرج الاجتماعي والاقتصادي. يلخص هذا الأخير المعلومات التي يمكن أن تساعد صناع القرار على التدخل بصورة أفضل لتحسين كفايات التلامذة، والحد من اللامساواة التعليمية. وهو يتوافق بشكل أكثر دقة مع العلاقة بين أداء التلامذة ومؤشر PISAللوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

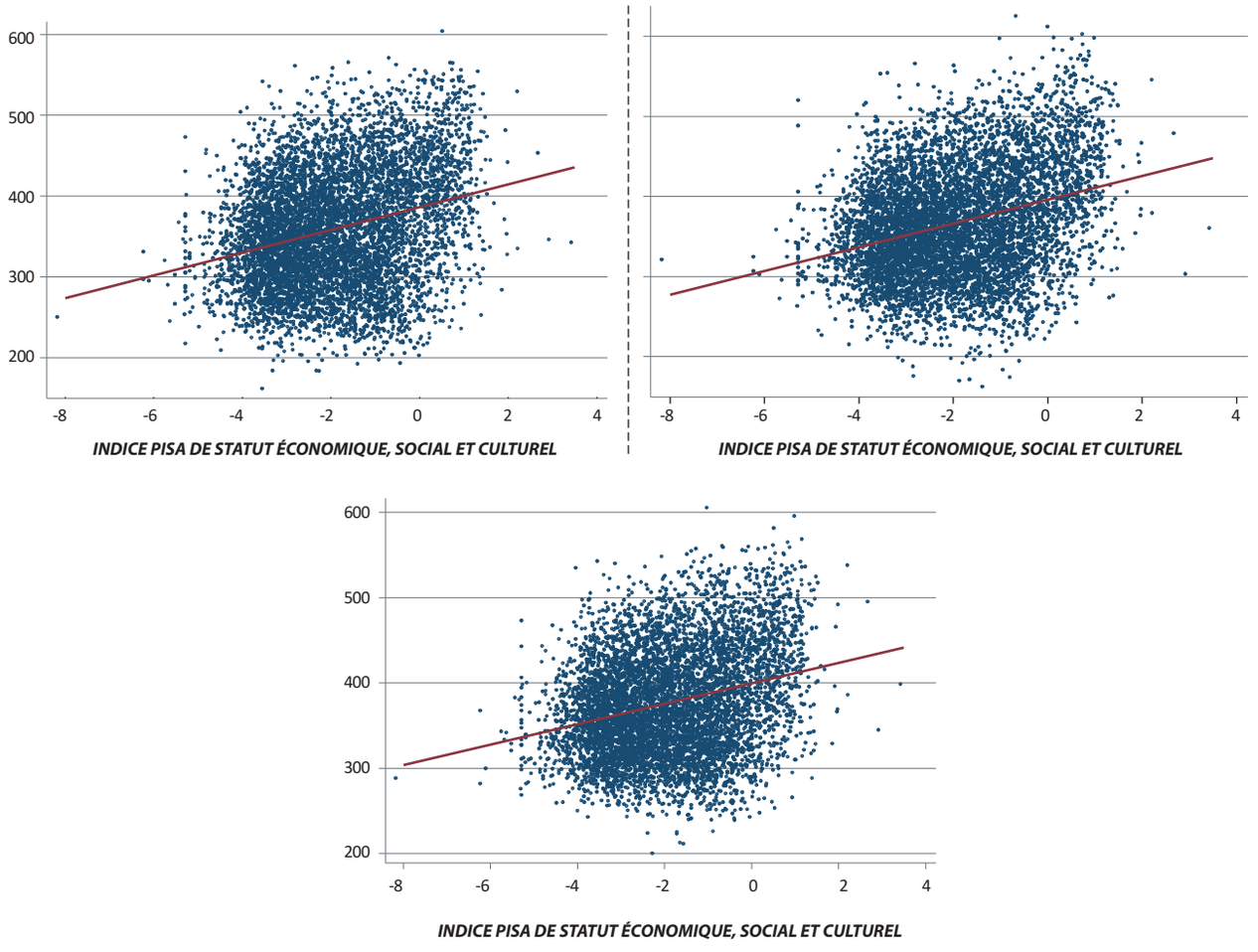
يقدم الرسم البياني 21 الدرجات الاجتماعية والاقتصادية في المغرب المستمدة من بيانات PISA 2018. يظهر المحور الرأسي لكل من الرسوم البيانية الفرعية الثلاثة نتائج التلامذة المغاربة في القراءة والرياضيات والعلوم. ويشير المحور الأفقي إلى وضعهم الاجتماعي والاقتصادي. يتم تمثيل كل تلميذ وتلميذة بنقطة على الرسم البياني للتشتت، مما يمكن من تحديد موقع أدائه بالنسبة إلى مستواه الاجتماعي والاقتصادي. يجسد الخط الذي يعترض النقاط التدرج الاجتماعي والاقتصادي الوطني. وهو يمثل، على أفضل وجه، العلاقة بين الأداء المدرسي والمكانة الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ في المغرب. ويمكن تحليل هذا الرسم البياني من خلال بعدين أساسيين: انحدار التدرج ، وشدة العلاقة.

البعد الأول: يبين انحدار التدرج الاجتماعي - الاقتصادي اتجاه ومدى العلاقة الموجودة بين الأداء المدرسي والوضع الاجتماعي - الاقتصادي. وهو يقيس متوسط الفرق بين النتائج المرتبطة بتقدم وحدة واحدة من مؤشر الوضعية الاجتماعية والاقتصادية. يتم تمثيل انحدار التدرج بزاوية انحدار خط التدرج: كلما كان المنحدر حادا ، زاد تأثير الوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي في أداء التلامذة، وزادت اللامساواة بينهم . وعلى العكس من ذلك ، كلما كان المنحدر أقل انحدارا، قلت أهمية هذا التأثير، وخفت اللامساواة . وبالإضافة إلى ذلك، تشير قيمة المنحدر الإيجابية إلى أن التلامذة المحظوظين يحصلون، بشكل عام، على أفضل النتائج من نتائج التلامذة المحرومين. وعلى العكس من ذلك، يعني المنحدر السلبي أن أداء التلامذة المحرومين أفضل من أداء أقرانهم المحظوظين .

وهكذا، تظهر النتائج أن زيادة وحدة واحدة في مؤشر PISA للوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي في المغرب ترتبط بزيادة قدرها 14 نقطة في القراءة، و 15 نقطة في الرياضيات ، و 12 نقطة في العلوم. وهذه الزيادة في النتائج هي الأدنى في جميع البلدان المقارنة . البلدان التي سجلت مستويات قريبة من المغرب هي إندونيسيا والأردن. ذلك أن زيادة وحدة واحدة في مؤشر PISA للوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي تقابله زيادة 19 نقطة في نتيجة القراءة في إندونيسيا و 21 نقطة في والأردن. ونتيجة لنفس الزيادة في هذا في هذا المؤشر، زادت النتائج التي حصلت عليها إندونيسيا والأردن في الرياضيات ب 19 و 18 نقطة على التوالي، كما زادت النتائج التي حصل عليها هذان البلدان في العلوم ب17 و 21 نقطة على التوالي. ومن ناحية أخرى، تعاني بلدان منظمة التعاون والتنمية

الاقتصادية من تفاوتات اجتماعية واقتصادية أعلى من تلك التي تعاني منها البلدان المتخذة أساسا للمقارنة، لأن الزيادة في مؤشر الوضعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية فيها بوحدة واحدة تعني زيادة متوسطة قدرها 37 نقطة في نتائج القراءة، و 36 نقطة في نتائج الرياضيات والعلوم .

الرسم البياني *21*. الوضع الاجتماعي والاقتصادي وأداء التلامذة المغاربة في القراءة والرياضيات والعلوم



المصدر: معطيات *PISA 2018*

يظهر تحليل الفوارق في الأداء بين التلامذة المحظوظين (الربع العلوي من مؤشر PISA للوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي (PISA SESC) والتلامذة المحرومين (الربع الأدنى من مؤشر PISA SESC) أنه حتى إذا كان تأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي الاقتصادي في أداء التلامذة المغاربة في القراءة لا يستهان به، فإنه يبقى، مع ذلك، الأقل أهمية ضمن جميع البلدان المماثلة للمغرب. وبالفعل، فمع أعلى فرق في مؤشر 3.63) SECانحراف معياري لنفس المؤشر(يتفوق التلامذة المغاربة الذين ينحدرون من أوساط اجتماعية واقتصادية محظوظة على أقرانهم من الأوساط المحرومة ب 51 نقطة في القراءة. ويصل هذا الفرق إلى 89 نقطة في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، مع وجود فرق في مؤشر SESC يبلغ فقط 2.36 انحراف معياري للمؤشر. ويتفوق التلامذة المحظوظون على التلامذة المحرومين ب 102 نقطة في الأرجنتين وب103 نقطة في لبنان، مع وجود اختلافات في مؤشر SESC لا تتجاوز 3.1 و 2.9 انحراف معياري لهذا المؤشر في هذين البلدين على التوالي

البعد الثاني للتدرج الاجتماعي والاقتصادي هو شدته. ويعبر عن هذا البعد بالنسبة المئوية، ويوفر معلومات عن الارتباط بين أداء التلامذة ووضعهم الاجتماعي والاقتصادي، أي نسبة التباين في أداء التلامذة الذي يعزى إلى وضعهم الاجتماعي والاقتصادي. وهكذا ، فإن التباين في أداء التلامذة سيصعب تفسيره بوضعيتهم الاجتماعية والاقتصادية إذا كانت شدة التدرج ضعيفة، ولكن يمكن تفسيره بها إلى حد كبير إذا كانت شدة التدرج قوية.

بشكل أكثر تحديدا، كلما اقتربت النقاط من الخط في التدرج، ارتفعت نسبة التباين الذي يفسره الوضع الاجتماعي والاقتصادي، وزادت بالتالي، القيمة التنبؤية للوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للتلاميذ.

بالنسبة للمغرب، لا يفسر مؤشر PISA للوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي التباين في أداء التلامذة في المواد الثلاث التي تم تقييمها إلا في حدود ضيقة جدا. ذلك أن شدة التدرجات في القراءة والرياضيات والعلوم ضعيفة جدا، وتمثل أدنى القيم الملحوظة في جميع بلدان المقارنة، أي 7.1% و 7.6% و 6.4% بالنسبة للمواد الثلاثة المذكورة أعلاه على التوالي. وعلى العكس من ذلك، يفسر الوضع الاجتماعي - الاقتصادي للتلامذة في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، في المتوسط، جزءا كبيرا وهاما من التباين في إنجازات التلامذة في هذه المواد الثلاثة. وبالفعل، يعود 12% من التباين في أداء تلاميذ هذه البلدان في القراءة إلى الوضع الاجتماعي والاقتصادي . ويوجد ارتباط أقوى بين هذا الوضع والإنجازات في الرياضيات والعلوم، لأنه يمكن من التنبؤ ب 13.8% من الأداء في الرياضيات وب 12.8% بالأداء في العلوم.

تقود النتائج المتعلقة بمنحدر التدرج الاجتماعي والاقتصادي وشدته إلى الاعتقاد بأن اللامساواة في المغرب منخفضة نسبيا، وبأن التباين في الوضع الاجتماعي والاقتصادي لا يفسر التباين في أداء التلامذة إلا في نطاق محدود جدا . ومع ذلك، يجب تدقيق هذه النتائج ، لأن معدل التغطية المنخفض (64%) قد يؤثر في تقديرات درجة عدم المساواة داخل النظام التعليمي. وبالفعل، وكما ذكر في الفصل الأول، إن أعلى نسبة مئوية من الأطفال الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما والذين لا تشملهم دراسة PISA تتكون من الشبان الذين لم يلجوا المدرسة قط، أو الذين ما يزالون في المدرسة الابتدائية. ومن ناحية أخرى ، ففي غالبية الأحوال، التلامذة الذين ينحدرون من أوساط اجتماعية متواضعة هم الذين لا يلجون المدرسة، أو يدرسون في سنة دراسية أقل من السنة النموذجية المطابقة لسنهم بسبب التكرار، ولا تتوفر فيهم، بالتالي، كل المعايير المحددة للساكنة المستهدفة من قبل PISA. وهذا يعني أنه كان من الممكن أن تكون عدم المساواة المتصلة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي للأطفال الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما أكبر، وأن يفسر تباينها تباين أداء التلامذة لو كان معدل التغطية أعلى.

3. 4. الصمود الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي للتلامذة المحرومين

من المؤكد أن التلامذة المنتمين لأوساط اجتماعية واقتصادية ميسورة يتوفرون على حظوظ كبيرة للاستفادة من دعم أكبر على المستويات الاقتصادي والاجتماعي والعاطفي، وذلك على عكس أقرانهم الذين ينتمون لأوساط معوزة، ويعيشون ظروفا صعبة قد تؤثر في رفاههم، وتعليمهم، ومستقبلهم. ومع ذلك، فإن بعض التلامذة يتوفرون على قدرة قوية على التكيف؛ تمكنهم من التغلب على التحديات التي يواجهونها. تسمي PISA هذه القدرة «الصمود» (Résilience). ويشكل هذا الأخير مؤشرا آخر للمساواة؛ يبين مدى قدرة النظام المدرسي على التغلب على الحواجز الاقتصادية والاجتماعية التي تعترض النجاح المدرسي، وتوفير فرص متكافئة للجميع للارتقاء الاجتماعي.

يميل التلامذة المحرومون الذين يتمكنون من الحصول على نتائج جيدة في سن 15 عاما إلى مواصلة دراستهم في التعليم العالي، وتولي وظائف مؤهلة في وقت لاحق[22]. وتبعا لك، فإن السياسات والممارسات التي تدعم التلامذة المحرومين والقادرين على الصمود ومقاومة ظروفهم القاهرة والنجاح، لا تساعد على الحد من أثر الفوارق الاجتماعية والاقتصادية في الأداء المدرسي فحسب، وإنما تساهم، أيضا، في تحسين معدلات الحركية الاجتماعية.

يمكن تحليل «الصمود» وفق مقاربتين مختلفتين: مقاربة أكاديمية، وأخرى اجتماعية وعاطفية. تشمل المقاربة الأكاديمية للصمود ثلاثة أنواع من التحاليل: الوطني، والدولي، ومن خلال الكفاءات الأساسية. يعتمد الصمود الاجتماعي والعاطفي على الكفايات الاجتماعية والعاطفية، انطلاقا من الفكرة التي تعتبر الرفاهية النفسية والاجتماعية للتلامذة غاية في حد ذاتها.

في هذا التقرير، سيتم في المقام الأول، تحليل الصمود الأكاديمي، وخاصة الصمود الوطني، في المغرب والبلدان المماثلة. وفي مرحلة ثانية، سيتم فحص العوامل التي تؤثر بشكل إيجابي على هذا الصمود، وكذلك الخصائص الاجتماعية والعاطفية للتلاميذ المغاربة الصامدين.

22 ; . OECD (2018), Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264073234-e

• **الصمود الأكاديمي**

التلامذة الصامدون على المستوى الأكاديمي هم التلامذة القادرون على مواجهة العقبات، وإحراز أداء أكاديمي عال على الرغم من صعوبة ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية. وبالفعل إن جميع التلامذة ، بغض النظر عن وضعهم الاجتماعي والاقتصادي، قد يواجهون صعوبات في التعلم ، إلا أن إنجازات التلامذة المحرومين هي الأكثر عرضة للتأثر بتلك الصعوبات. وغالبا ما يكون آباء وأمهات هؤلاء التلامذة على قدر قليل من التعليم، ويزاولون وظائف ذات أجور زهيدة. لهذا يفتقر هؤلاء التلامذة، في أغلب الحالات، إلى الموارد البيداغوجية والمادية والثقافية في منازلهم. وغالبا ما يدرسون في مدارس لا تتوفر على ما يكفي من تلك الموارد. وبشكل أكثر تحديدا، إن التلامذة القادرين على الصمود أكاديميا هم التلامذة المرتبين في الربع السفلي من مؤشر PISA للمكانة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (SESC) ، وفي الربع العلوي من توزيع الأداء المدرسي، في نفس الوقت. وهكذا يحقق هؤلاء التلامذة التفوق الأكاديمي على الرغم من صعوبة وضعهم الاجتماعي والاقتصادي.

كما ذكر أعلاه ، يمكن مقاربة الصمود الأكاديمي من ثلاث زوايا: دولية ووطنية ومن خلال الكفاءات الأساسية. يوضح الجدول أدناه الأشكال المختلفة للصمود الأكاديمي وتعريف كل واحد منها.

الجدول *10*. أنواع الصمود الأكاديمي في *PISA*

نوع المقاومة الأكاديمية	قدرات التلامذة		منهجية القياس
الصمود الدولي	التميز الأكاديمي وفق المعايير الدولية	التلامذة المحرومين الذين يتوفرون على نتائج.....	في الربع العلوي من توزيع إنجازات جميع التلامذة في PISA
الصمود الكفايات الأساسية	المعارف الأساسية والكفايات المجالات المعرفية الأساسية		المرتبين على الأقل في مستوى الكفاية 3 في نفس الوقت في المواد الثلاث (القراءة والرياضيات والعلوم)
الصمود الوطني	التميز الأكاديمي وفق المعايير الوطنية		في الربع العلوي من توزيع كفايات تلامذة بلد معين في مادة معينة

من منظور دولي، يعتبر التلامذة المحرومون صامدين إذا كان مستوى أدائهم يقع الربع العلوي من توزيع الأداء في جميع البلدان والاقتصادات المشاركة في دراسة PISA . لا يتيح هذا التعريف للصمود التعرف سوى على التلامذة المحرومين القادرين على تحقيق التميز الأكاديمي وفقا للمعايير الدولية التنافسية للغاية.

يسمى النوع الثاني من الصمود الأكاديمي «صمود الكفايات الأساسية».[23] وهو يقيس قدرة التلامذة المحرومين على تحقيق مستوى معين من الكفايات في المجالات المعرفية الأساسية الثلاثة التي تقيمها دراسة PISA. ويتعلق الأمر بالكفايات اللازمة للشبان الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما للمشاركة الكاملة في حياة المجتمع. الصامدون وفق الكفايات الأساسية هم التلامذة المحرومون الذين يتمكنون من الارتقاء إلى المستوى الثالث من الكفاية على الأقل في القراءة أو في الرياضيات والعلوم، وفي نفس الوقت.

يهتم النوع الثالث من الصمود الأكاديمي، المسمى « الصمود الوطني»، بالتلامذة المحرومين المرتبين في الربع العلوي من توزيع الأداءات في القراءة داخل بلدهم. يسمح الصمود الوطني، على عكس الصمود الدولي، بأخذ قدرة التلامذة المحرومين على تحقيق التميز وفق المعايير الوطنية بعين الاعتبار . ويشكل هذا، في حد ذاته، إنجازا حقيقيا، لأن احتمال حصول التلامذة المحرومين على أداء أفضل من أداء نظرائهم المحظوظين ضعيف للغاية.

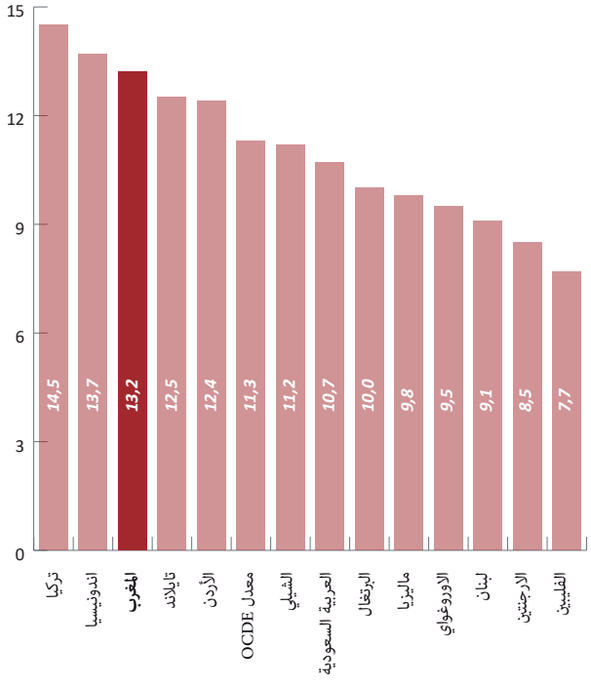
ومن ناحية أخرى، لا يعتبر الصمود الوطني خاصية من خصائص البلدان الأفضل أداء. ذلك أن نسبة التلامذة الصامدين على المستوى الوطني ترتبط ارتباطا ضعيفا بمتوسط النتائج المحصل عليها في القراءة[24] (R2 = 0.017). وهذا يعني أن التلامذة المحرومين المتمدرسين في البلدان الأعلى أداء، ليسوا بالضرورة أكثر حظا من أقرانهم في البلدان الأقل أداء من حيث الدعم الذي يوفره النظام التعليمي.

23 ; Agasisti, T. et al. (2018), "Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA", OECD Education Working Papers, No. 167, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/e22490ac-en

24 ; يتم حساب R2 على مجمل الدول المشاركة في دراسة PISA 2018 وليس فقط تلك المشابهة للمغرب والتي تم التطرق لها في إطار هذا التقرير

في المغرب، تصل نسبة التلامذة الصامدين على الصعيد الوطني إلى 13%. يمكن اعتبار هذه النسبة مهمة، لأنها أعلى من النسبة المسجلة، في المتوسط، في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (11%)، من جهة، ولأنها تسمح، من جهة ثانية، بتصنيف المغرب في المركز الثالث مقارنة بمجموعة البلدان التي يغطيها هذا التقرير، بعد تركيا (14.5%) وإندونيسيا (13.7 %). ومع ذلك، فإن ضعف معدل التغطية بين الشبان الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما ، قد يفسر جزئيا النسبة الكبيرة نسبيا من التلامذة الصامدين في المغرب. وبالفعل إن التلامذة غير المشمولين بدراسة PISA 2018، والذين يوجدون عموما خارج النظام التربوي أو يدرسون في سنة دراسية أقل من السنة النموذجية المطابقة لعمرهم، هم أكثر عرضة للحصول على مستويات أداء ضعيفة.

الرسم لبياني 22. نسبة التلامذة الصامدين على الصعيد الوطني



المصدر: معطيات *PISA 2018*

• العوامل المرتبطة بالصمود الأكاديمي

تتوقف القدرة على الصمود والتغلب على الصعوبات الناجمة عن وضعية اجتماعية واقتصادية هشة على عدة عوامل تتعلق، أساسا، بمشاركة آباء وأمهات وأولياء التلامذة في تعليم أبنائهم، وخصائص الأستاذ ودوافعه، والمناخ المدرسي، والحالة الذهنية للتلامذة أنفسهم. وفي هذا الاتجاه، أنشأت دراسة PISA ، اعتمادا على إجابات التلامذة ، سبعة مؤشرات[25]، تمكن من الإحاطة بالعوامل التي تمارس أكبر الآثار على صمود التلامذة. وتلك المقاييس هي:

- مؤشر الدعم العاطفي للوالدين؛
- مؤشر دعم الأساتذة؛
- حماس الأساتذة؛
- الفعالية الذاتية؛
- مناخ الانضباط؛
- مؤشر التعاون بين التلامذة؛
- مؤشر المنافسة بين التلامذة.

تظهر نتائج PISA أن الكفاءة الذاتية في المغرب هي الأكثر تأثيرا في صمود التلامذة. ذلك أن 23% من التلامذة الذين يعتبرون أنفسهم فعالين ذاتيا للغاية (الربع العلوي من مؤشر الفعالية الذاتية) هم تلاميذ صامدون. 10% فقط من الذين يعتبرون أنفسهم غير فعالين ذاتيا للغاية (الربع السفلي من مؤشر الكفاءة الذاتية) هم، أيضا، تلاميذ صامدون . وهذا فرق قدره 13 نقطة مئوية. وفي المقابل، لا يوجد فرق دال بين نسب التلامذة الصامدين المرتبين في الربع الرابع والربع الأول من مؤشر الدعم الأبوي (بفرق 6 نقاط)، ومؤشر دعم الأساتذة (-4.1 نقطة)، ومؤشر حماس الأساتذة (-6.1 نقطة)، ومؤشر مناخ الانضباط (0.8 - نقطة)، ومؤشر التعاون بين التلامذة (-5.2 نقطة) ومؤشر المنافسة بين التلامذة (3.7 - نقطة).

وعلى غرار المغرب، تعد الكفاءة الذاتية عاملا مهما من عوامل القدرة على الصمود في المملكة العربية السعودية والأردن. الفرق في النسب المئوية بين التلامذة الصامدين الذين يعتبرون أنفسهم فعالين ذاتيا للغاية، وأولئك الذين يعتبرون أنفسهم غير فعالين ذاتيا للغاية، هو في حدود 10 نقاط و 9 نقاط في كلا البلدين على التوالي. ويشكل الدعم العاطفي للوالدين عاملا رئيسيا في تحديد الصمود في المملكة العربية السعودية والأردن. وبالفعل، إن التلامذة الصامدين الذين يتلقون دعما عاطفيا قويا من والديهم (الربع العلوي من المؤشر) يتجاوز نسبة

25 ; تم شرح طريقة وضع كل مؤشر من هذه المؤشرات في الإطار رقم 2 في الملاحق

التلامـذة الصامديـن الذيـن لا يتلقـون سـوى دعـم ضئيـل (الربـع السـفلي مـن المـؤشر)؛ يفـوق 9 نقـاط في المملكـة العربيـة السـعودية، وأكـثر مـن 13 نقطـة في الأردن.

الجدول *11* الفرق في النسب المئوية بين التلامذة الصامدين المرتبين في الربع العلوي والربع السفلي لكل عامل من عوامل الصمود الأكاديمي الوطني

	دعم آباء وأمهات وأولياء التلامذة	دعم الأساتذة	حافزية الأساتذة	الفعالية الذاتية	المناخ التأديبي	التعاون بين التلامذة	المناسبة بين التلامذة
الشيلي	-2,6	-0,9	7,3	1,0	4,1	3,5	6,9
البرتغال	1,8	0,5	-1,7	1,7	0,4	3,7	0,7
تركيا	5,3	-0,8	-0,8	5,2	11,4	2,4	4,0
معدل OECD	2,2	0,0	4,1	2,8	5,8	3,1	0,7
الارجنتين	2,1	-1,7	0,4	4,4	0,0	0,8	-0,1
اندونيسيا	6,4	-2,1	-5,5	2,4	4,1	4,8	2,4
الاردن	13,1	2,5	4,5	9,2	0,4	1,6	5,1
لبنان	8,1	m	m	9,1	m	5,3	6,2
ماليزيا	9,3	7,4	4,7	3,0	12,5	6,9	9,3
المغرب	**5,9**	**-4,1**	**-6,1**	**12,6**	**-0,8**	**-5,2**	**3,7**
الفليبين	11,3	5,0	13,0	9,7	7,9	12,8	7,6
العربية السعودية	9,4	1,1	3,9	10,5	3,1	-0,2	5,7
تايلاند	6,4	2,7	0,7	5,8	4,8	2,9	4,0
الأوروغواي	2,9	-3,5	2,8	-0,6	10,0	2,6	1,6

المصدر: معطيات *PISA 2018*

• الصمود الأكاديمي ومواقف التلامذة في المغرب

بعـد تسـليط الضـوء عـلى العوامـل التـي تحـدد بشـكل قـوي الصمـود الأكاديمـي الوطنـي في المغـرب، سنستكشـف، فيـما يـلي، بعـض خصائـص التلامـذة الصامديـن في المغـرب، والمتعلقـة بشـكل أسـاسي باتجاهاتهـم واسـتعدادهم للعمـل المـدرسي.

تشـير الدراسـات إلى أن التلامـذة الذيـن يظهـرون التزامـا قويـا في أنشـطة القـراءة، ويحتاجـون إلى الكثـير مـن المثابـرة[26] مرجحـون أكـثر مـن غيرهـم لأن يكونـوا مثابريـن وقادريـن عـلى التغلـب عـلى صعوبـات التعلـم. ويدعـو هـذا إلى الاعتقـاد بـأن متعـة القـراءة وإتقـان المهـام، يمكـن أن يكونـا مظهريـن مـن مظاهـر الصمـود المـدرسي. وبالإضافـة إلى ذلـك، إن التلامـذة الذيـن ينجحـون في التغلـب عـلى الظـروف الصعبة التـي تواجههـم قـد يكونـون محفزيـن أكـثر لتحقيـق أهدافهـم المدرسـية والشـخصية[27]. ويميـل التلامـذة الذيـن يركـزون عـلى الأهـداف إلى أن يكونـوا صامديـن وواثقـين مـن قدراتهـم، ومثابريـن جـدا[28].

ويعـرض الرسـم البيـاني 23 مـؤشرات اتجاهـات واسـتعدادات التلامـذة الصامديـن وغـير الصامديـن (أي التلامـذة المحرومون غـير المرتبـين في الربـع العلـوي مـن الأداء في كفايـة القـراءة).

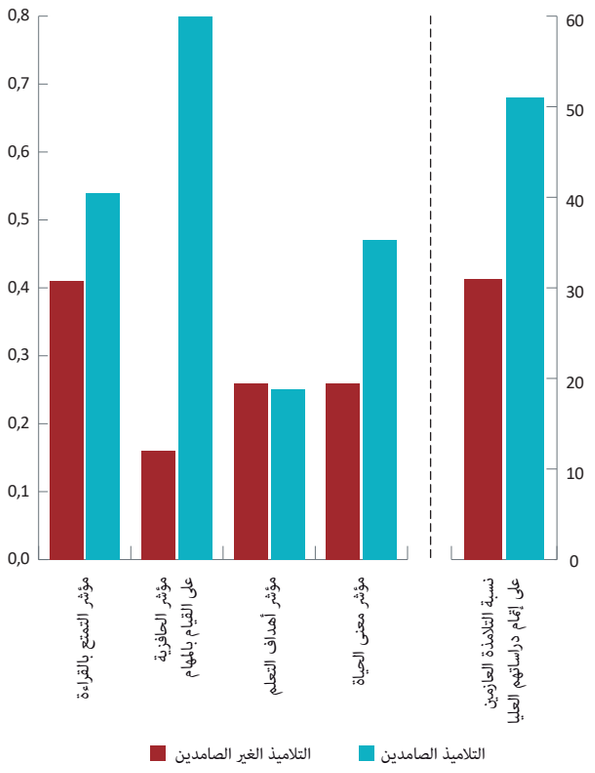
أظهـرت النتائـج أن التلامـذة الصامديـن يجـدون متعـة في القـراءة أكـثر مـن التلامـذة غـير الصامديـن (0.54 مقابـل 0.41 للتلاميـذ غـير الصامديـن). وزيـادة عـلى ذلـك، فهـم أكـثر حفـزا للعمـل عـلى إتقـان المهـام المدرسـية (0.80 مقارنـة ب 0.16 للتلاميـذ غـير الصامديـن). وقـد صرحـوا كذلـك بأنهـم يعطـون معنـى للحيـاة (0.47 ضـد 0.26 لغـير الصامديـن)، ويتوقعـون أن يتابعـوا دراسـاتهم العليـا بنجـاح (51% مقابـل 31% لغـير الصامديـن). ومـع ذلـك، فقـد صرح التلامـذة الصامـدون بنفـس القـدرة التـي يتمتـع بهـا التلامـذة غـير الصامديـن عـلى تحديـد الأهـداف والسـعي لتحقيهـا(0.25 و0.26 عـلى التـوالي للصامديـن وغـير الصامديـن).

26 . McTigue, E., E. Washburn and J. Liew (2009), "Academic Resilience and Reading: Building Successful Readers", The Reading Teacher, Vol. 62/5, pp. 422-432, http://dx.doi.org/10.1598/rt.62.5.5

27 . Martin, A. (2002), "Motivation and Academic Resilience: Developing a Model for Student Enhancement", Australian Journal of Education, Vol. 46/1, pp. 34-49, http://dx.doi.org/10.1177/000494410204600104

28 . Dweck, C. (1986), "Motivational processes affecting learning.", American Psychologist, Vol. 41/10, pp. 1040-1048, http://dx.doi.org/10.1037/0003- 066x.41.10.1040

الرسم البياني 23. مواقف التلامذة الصامدين وغير الصامدين في المغرب



المصدر: معطيات *PISA 2018*

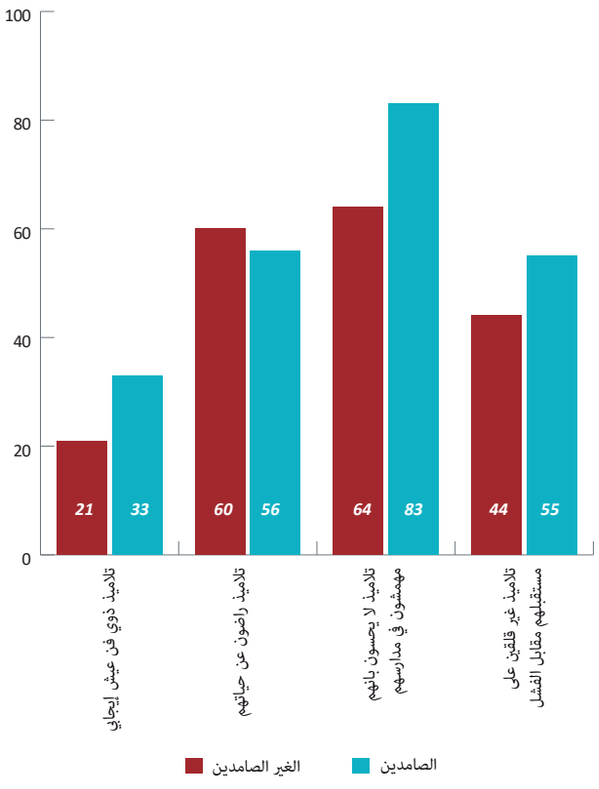
• **الصمود الأكاديمي ورفاه التلامذة المغاربة**

ينبغي أن لا نقيم قدرة التلامذة المحرومين على الصمود وعلى التغلب على مختلف الصعوبات التي يواجهونها على أساس ما حققوه من أداء فقط، وإنما، أيضا، بناء على رضاهم عن الحياة، وشعورهم بالانتماء إلى مؤسستهم التعليمية، والشعور بالقلق من الفشل. وتشكل هذه المؤشرات الثلاثة الأبعاد الرئيسية للرفاه الذي تقيسه دراسة PISA 2018.

يقدم الرسم البياني 24 نسب التلامذة القادرين وغير القادرين على الصمود في المغرب الذين عبروا عن رضاهم عن الحياة ، وعن شعورهم بالانتماء إلى مؤسستهم، وعن عدم شعورهم بالقلق إزاء الفشل.

تظهر النتائج أن التلامذة القادرين على الصمود يشعرون بالانتماء إلى مؤسستهم أكثر من نظرائهم غير الصامدين (83% مقابل 64% للتلاميذ غير الصامدين). كما أنهم أقل قلقا على مستقبلهم في حالة الفشل (55% مقابل 44% للتلاميذ غير الصامدين). وفي المقابل، التلامذة الصامدون أقل شعورا بالرضا في الحياة من أقرانهم غير الصامدين (56% مقابل 60% على التوالي). ويكشف مؤشر الرفاهية الذي تم بناؤه على أساس هذه المؤشرات الثلاثة، أن 33% من التلامذة الصامدين يحققون رفاهية إيجابية، مقارنة ب 21% فقط من التلامذة غير الصامدين.

الرسم البياني 24. رفاهية التلامذة الصامدين وغير الصامدين في المغرب



المصدر : معطيات *PISA 2018*

5.3. تباين الأداء تبعا للمؤسسات

يكتسي تحليل الفوارق بين أداء التلامذة تبعا المؤسسات التعليمية أهمية خاصة لأنه يخبر ضمنيا عن التمازج الاجتماعي داخلها. وبالفعل، فكلما زاد ارتباط الأداء المدرسي بالمؤسسة، كان التمييز الاجتماعي بين التلامذة أقوى. وبعبارة أخرى، كلما زاد تجميع التلامذة في مؤسسة واحدة وفقا لقدراتهم المدرسية، زاد تجميعهم وفقا لمستواهم الاجتماعي والاقتصادي. وتبعا لذلك، إن البلدان التي تتركز في مؤسساتها أعدادا كبيرة من التلامذة الذين ينحدرون من الطبقات الاجتماعية المتواضعة تشهد تباينا أكبر في الأداء بين تلك المؤسسات. وعلى النقيض من ذلك، فإن البلدان التي يتعلم ويتفاعل في مؤسساتها التلامذة مع أقرانهم من أصول اجتماعية مختلفة، تظهر تباينا أقل في الأداء بين المؤسسات.

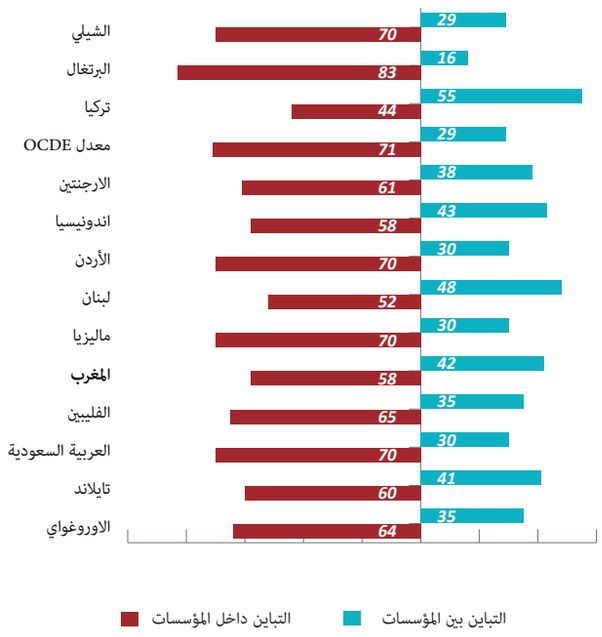
- **تقسيم تباين الإنجازات المدرسية داخل (intra) المؤسسات التعليمية وبينها (inter).**

حاولت العديد من الأعمال المنبثقة من تيار البحث «فعالية المدرسة» توصيف العلاقة بين المؤسسة التعليمية والأداء المدرسي. ومن المؤكد أن هذا الأخير يتأثر بشدة بالأصل الاجتماعي للتلاميذ. ومع ذلك، لا يمكن إنكار دور المؤسسة في الأداء المدرسي، وفي الحد من عدم المساواة الاجتماعية الأصلية (الموروثة). وبالفعل، يمكن للمؤسسة أن تكون آلية تمازج اجتماعي تساعد على الارتقاء الاجتماعي. وبهذا المعنى، يمكن القول إن ضعف التباين في الأداء المدرسي بين المؤسسات التعليمية، يحيل أيضا، إلى ضعف إعادة إنتاج التفاوتات التعليمية المرتبطة بالأصل الاجتماعي. وهكذا، فإن تقسيم التباين العام في أداء التلامذة إلى جزء من التباين داخل المؤسسات التعليمية وإلى جز من التباين بينها، سيمكن بشكل غير مباشر من تحليل التكوين الاجتماعي للمؤسسات التعليمية.

يقدم الرسم البياني 25 توزيع التباين الكلي في الأداء المدرسي للتلاميذ في مجال القراءة. أنجزت (بضم الألف) نتائج هذا لتوزيع بالنسبة للمغرب والبلدان المقارنة. يمثل الجزء الأيمن من الشرائح حصة التباين الذي يعزى إلى الاختلافات بين المؤسسات التعليمية، بينما يمثل الجزء الأيسر من تلك الشرائح التباين الذي يعود إلى الاختلافات بين التلامذة داخل المؤسسات التعليمية. وكلما طالت الشريحة اليمنى، زاد تباين الإنجازات المتوسطة للمؤسسات التعليمة. وكلما طالت الشريحة الموجودة على يسار المحور الرأسي، زاد تباين أداءات التلامذة داخل المؤسسات التعليمية.

وتظهر النتائج أن الفوارق بين المؤسسات هي مصدر 42% من التباين العام في أداء القراءة في المغرب. ويشبه هذا المستوى من التباين المستوى الملحوظ في تايلند (41 %) وإندونيسيا (43%). وتجدر الإشارة إلى أن التباين في أداء القراءة بين المؤسسات قوي بشكل خاص في تركيا: فهو يفسر أكثر من نصف إجمالي التباين في إنجازات التلامذة في هذه المادة(55%). وعلاوة على ذلك، إن الاختلافات بين المؤسسات لا تفسر سوى 16% فقط من إجمالي تباين أداءات التلامذة في نفس المادة في البرتغال، و29% في شيلي، وفي بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

الرسم البياني 25. التباين داخل المؤسسات وفيما بينها في إنجازات التلامذة في (%)



المصدر : معطيات *PISA 2018*

هذا، وقد سجل المغرب في القراءة تباينات أعلى داخل المؤسسات التعليمية مقارنة بالتباينات بين تلك المؤسسات، وإن ظلت هذه الأخيرة مهمة. وهذا يعني أن التفاوتات في الأداء بين التلامذة أكبر داخل المؤسسات التعليمية مما هي عليه بين تلك المؤسسات . وهكذا، فإن المؤسسات التي يلتحق بها التلامذة ليست متجانسة من حيث مستوى أداء التلامذة في القراءة، ولا يتوفر فيها كل التلامذة على نفس المستوى في هذه المادة.

قد يكون التباين في الأداء الناتج عن الاختلافات داخل المؤسسات مرتبطا بالتنوع الاجتماعي والاقتصادي لتلامذة المؤسسة نفسها. في المغرب، وكما يبن ذلك مؤشر الإدماج الاجتماعي، لوحظ 66% من تباين مؤشر الوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي داخل المؤسسات التعليمية، بينما لوحظت 34% المتبقية بين المؤسسات. وهذا يعني أن التنوع الاجتماعي والاقتصادي للتلامذة الذين يدرسون في نفس المدرسة أكبر من تنوع الذين يدرسون في مدارس مختلفة. سيسمح هذا التنوع الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ المحرومين بالاستفادة من وجود تلاميذ أكثر حظا منهم في أقسامهم الدراسية أو في مؤسساتهم التعليمية. وقد أظهرت دراسة[29] أجريت بناء على بيانات PISA-2009،

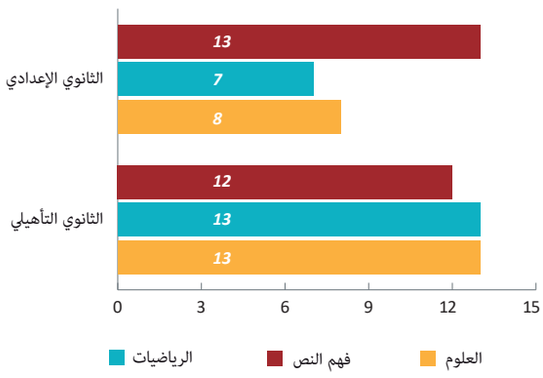
29 . Montt, G. (2016), « Are socioeconomically integrated Schools Equally Effective for Advantaged and Disadvantaged Students? », Comparative Education R

أن المؤسسات التي يتسم تلاميذها بالتنوع على المستوى الاجتماعي والاقتصادي تؤدي أداء جيدا. فهي تحسن نتائج التلامذة المحرومين، دون أن يكون ذلك على حساب نتائج التلامذة المحظوظين.

وبدوره، يمثل التباين في الأداء الذي يمكن عزيه إلى التفاوتات بين المؤسسات جزءا كبيرا من إجمالي التباين (42% في القراءة). وهذا يعني أن النظام التربوي لا يضمن وجود معايير ثابتة في جميع المؤسسات التعليمية.

من المهم التأكيد على أن جزءا كبيرا من الاختلافات في الأداء التي لوحظت بين المؤسسات التعليمية يمكن تفسيره بالتكرار الذي يميز الشبان المغاربة الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما، والذي أدى إلى أن أكثر من نصفهم لا يزالون يدرسون في الثانوي الإعدادي. وبالفعل، فعندما نحسب التباين داخل المؤسسات في السلكين الإعدادي والتأهيلي، كل واحد منهما على حدى، فإننا نجد أن تباين النتائج داخل المؤسسات الذي يتراوح بين 36% و 42% في جميع المؤسسات، ينخفض بشكل كبير حسب المؤسسات (بين 7% و 13% في الثانوي الإعدادي). وبين 12% و13% في الثانوي التأهيلي).

الرسم البياني *26*. التباين في الأداء بين المؤسسات التعليمية في المغرب حسب سلك التعليم



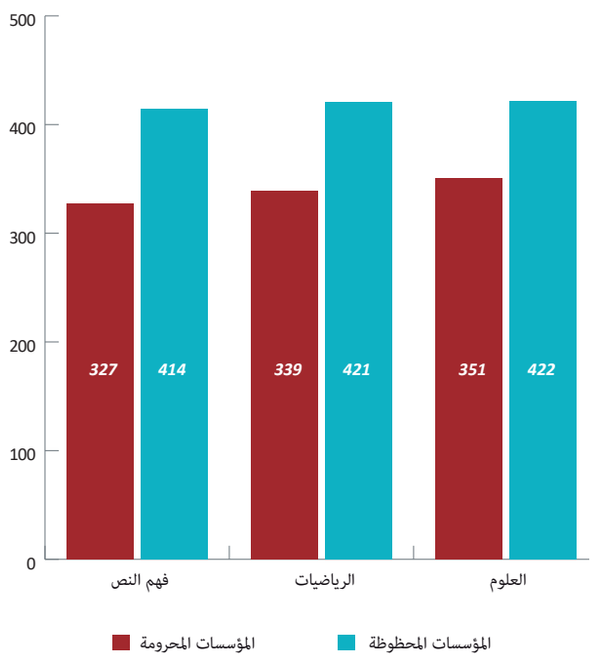
المصدر : معطيات *PISA 2018*

• التباين في الأداء وفقا للمواصفات الاجتماعية والاقتصادية للمؤسسة

بعد أن درسنا سابقا التباين في أداء التلامذة تبعا للمواصفات الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ، وذلك بغض النظر عن انتماء المؤسسة التعليمية التي يدرسون فيها، سنهتم فيما يلي بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للمؤسسة نفسها. ويختلف هذا المستوى اختلافا كبيرا بين المؤسسات المغربية. ذلك أن 34% من التباين في مؤشر الوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي في المغرب يلاحظ بين المؤسسات التعليمية. ويمكن أن يفسر ذلك، إلى حد ما، بالفوارق الكبيرة الملحوظة في الأداء بين المؤسسات (بلغ التباين بين المؤسسات في القراءة 42 %). وتجدر الإشارة إلى أن مؤسسة ما تعتبر «محرومة» من وجهة نظر اجتماعية - اقتصادية إذا كانت تقع تحت الربع الأدنى من توزيع المؤشر الاجتماعي - الاقتصادي الإجمالي للمؤسسات. على العكس من ذلك، تعتبر المؤسسة «محظوظة» إذا كان مؤشرها يتجاوز الربع العلوي. يمثل مؤشر الوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للمؤسسة (SESC) متوسط مؤشرات الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لمجموع التلامذة المسجلين في تلك المؤسسة.

في المتوسط، حصل التلامذة المغاربة الذين يدرسون في المؤسسات التعليمية المحظوظة على 414 نقطة في القراءة مقابل متوسط 327 نقطة الذي حصل عليه أولئك الذين يدرسون في المؤسسات المحرومة، بفارق كبير قدره 87 نقطة. في الرياضيات، يقل متوسط النقط التي حصل عليها تلامذة المؤسسات المحرومة عن متوسط نقط تلاميذ المؤسسات المحظوظة ب 82 نقطة . وهذا الفرق أصغر نسبيا في العلوم حيث بلغ 71 نقطة (الرسم البياني 27).

الرسم البياني *27*. النتائج المتوسطة للتلاميذ في المؤسسات المحظوظة والمحرومة



المصدر : معطيات *PISA 2018*

• **تباين الإنجازات بين مؤسسات التعليم العمومي والتعليم الخاص**

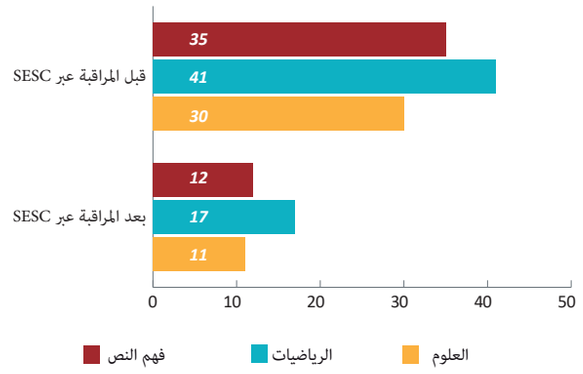
بالإضافة إلى المواصفات الاجتماعية والاقتصادية، يمكن أن يكون نوع التعليم، أيضا، مصدرا لعدم المساواة المرتبطة بالمؤسسة. وبالفعل إن العرض التعليمي الخاص موزع توزيعا غير متكافئ لأنه مركز في المناطق الحضرية. وبالإضافة إلى ذلك، إن ولوج المؤسسات الخاصة يقتصر على الطبقات الاجتماعية القادرة على دفع تكاليف تربية أطفالها. وفيما يلي تحليل الفوارق في أداء التلامذة البالغين من العمر 15 عاما في القطاعين الخاص والعمومي .

في المغرب، تكشف النتائج أن القطاع الخاص يتفوق بشكل كبير على القطاع العمومي في جميع مجالات التقييم الثلاثة. وهكذا، حصل التلامذة المسجلون في القطاع الخاص على متوسطات أعلى من تلك التي حصل عليها التلامذة في القطاع العمومي. الفوارق بين القطاعين دالة إحصائيا، وتصل إلى 35 و 41 و 30 نقطة في القراءة والرياضيات والعلوم على التوالي.

يمكن ربط الفوارق الملحوظة في الأداء بين القطاعين الخاص والعمومي بالتفاوتات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الموجودة بين التلامذة الذين يترددون على هذين النوعين من التعليم. ذلك أن غالبية التلامذة الذين يدرسون في المؤسسات التعليمية الخاصة ينتمون إلى أسر ميسورة؛ تتوفر على موارد ثقافية ومالية تمكنها من مساعدة أطفالها على النجاح المدرسي. وفي هذا الاتجاه، ينتمي 71% من تلاميذ القطاع الخاص إلى الربع العلوي من المؤشر الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، في الوقت الذي لا يمثل فيه تلاميذ القطاع العمومي سوى 21% فقط .

وهكذا، فعندما نقوم بتحييد أثر عامل المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للتلميذ، فإن الفوارق بين نتائج التلامذة في القطاعين الخاص والعمومي تتقلص إلى 12 و 17 و 11 نقطة في مجالات التقييم الثلاثة على التوالي، وتصبح غير دالة إحصائيا. وهذا دليل على أن الفوارق في الأداء بين تلاميذ القطاعين الخاص العمومي، إنما يمكن تفسيرها بانتماءاتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

الرسم البياني *28*. تباين النتائج المرتبطة بمتابعة الدراسة في القطاع الخاص مقارنة بالقطاع العمومي



المصدر : معطيات *PISA 2018*

• **التباين في الأداء بين المناطق الحضرية والقروية**

يمكن أن تتفاوت أداءات التلامذة، أيضا، تبعا لوسط المؤسسة التي يدرسون فيها. والواقع أن الأداء المدرسي قد يتغير تبعا موقع المؤسسة التعليمية في المناطق القروية أو الجبلية أو الضواحي الحضرية. المؤسسات التي تقع في المناطق القروية لا توفر لتلامذتها نفس الشروط المادية والتربوية التي توفرها المؤسسات الواقعة في الوسط الحضري.

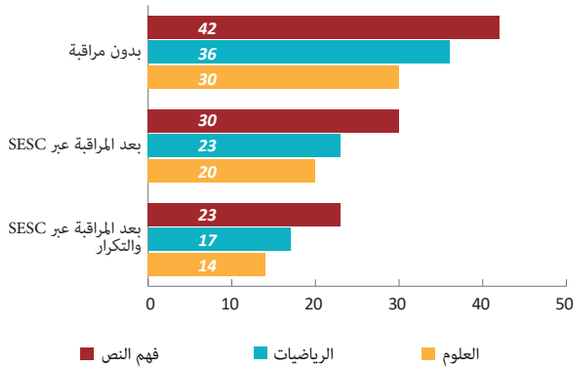
يظهر تحليل أداء التلامذة حسب وسط المؤسسة أن الدراسة في مؤسسة حضرية ترتبط ارتباطا دالا بزيادة النتائج ب 42 و 36 و 30 نقطة في القراءة والرياضيات والعلوم، على التوالي. وتنخفض هذه الفوارق مقارنة بنتائج التلامذة في المناطق القروية بعد تحييد أثر العامل الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للتلاميذ، ولكنها تظل ذات دلالة إحصائية.

وتشهد الاختلافات التي لوحظت على هذا النحو على درجة عدم المساواة القائمة بين الوسطين القروي والحضري. وتؤكد هذه النتيجة النتائج المشار إليها في الجزء الأول من هذا الفصل، والتي تبين أن تلاميذ القرويين أكثر عرضة للتكرار من أقرانهم الحضريين، مما يؤثر سلبا في أدائهم المدرسي.

ومع ذلك، يبقى أنه حتى لو قمنا بتحييد أثر التكرار ، فإن الفوارق بين التلامذة القرويين والحضريين تظل قائمة. وهذا يعني أنه، بنفس المستوى الاجتماعي

والاقتصادي والثقافي، وبنفس الوضع فيما يتعلق بالتكرار، يحقق التلامذة الذي يدرسون في الوسط الحضري إنجازات أفضل من تلك التي يحققها أقرانهم القرويين، مع فوارق دالة تصل إلى 23 نقطة في القراءة ، و 17 نقطة في الرياضيات و 14 نقطة في العلوم. وهكذا، يبدو أن هناك آليات أخرى ترتبط بالعامل الجغرافي، وتنضاف إلى العوامل الأسرية والمدرسية للتلاميذ لمفاقمة اللامساواة بينهم.

الرسم البياني *29*. تباين النتائج المرتبطة بمتابعة الدراسة في الوسط الحضري



المصدر : معطيات *PISA 2018*

في نهاية المطاف، تظهر النتائج التي أفضى إليها هذا الجزء من التقرير أنه، على الرغم من الجهود المبذولة، لا يزال النظام المغربي يجد صعوبات في توفير تربية جيدة لجميع الأطفال المغاربة . وبالفعل، يظهر معدل تغطية التلامذة البالغين من العمر 15 عاما المشاركين في دراسة PISA 2018 أن نسبة كبيرة من شباب هذه الفئة العمرية لم يسبق لهم أن طرقوا باب المدرسة، أو تركوها بعد حين، أو لا يزالون في المدرسة الابتدائية، في الوقت الذي يجب أن يكونوا فيه في الجذع المشترك.

العديد من التلامذة الذين ما يزالون في المدرسة في هذه السن متأخرون في دراساتهم بسبب التكرار أساسا. حصل هؤلاء التلامذة على نتائج أقل بكثير من نتائج أقرانهم الذين لم يكرروا أي قسم دراسي في مسارهم المدرسي ، ويواصلون تعليمهم في المستوى الموافق لسنهم. ورغم كون النتائج التي حصلت عليها هذه الفئة الأخيرة أفضل نسبيا، إلا أنها تظل أقل بكثير من متوسط نتائج منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية

ومن جهة أخرى، تجدر الإشارة إلى أن المدرسة المغربية تعاني من عدم المساواة لأنها لا تسمح لجميع التلامذة باكتساب نفس الكفايات. التلامذة لذين ينحدرون من أوساط فقيرة وهشة، ولا سيما من حيث الوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة ، ويدرسون في المؤسسات التعليمة الواقعة المناطق القروية أو في مؤسسات التعليم العمومية ، يتوفرون على مستوى من الكفاية أدنى من التلامذة الذين يتعلمون في ظروف أفضل .

III. رفاه الشباب البالغين من العمر 15 سنة وسلوكهم إزاء المدرسة والتعلم في المغرب

يتطلب اكتساب الكفايات الأساسية الضرورية للنجاح في الحياة، والمشاركة في تقدم المجتمع وازدهاره تعبئة الكفايات المعرفية والعملية والقدرات الإبداعية وغيرها من الموارد النفسية والاجتماعية كالاتجاهات، والدوافع، والقيم (منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، 2005).

لهذا السبب، لا تقوم دراسة PISA بتقييم الكفايات المعرفية للتلاميذ فحسب، وإنما تولي، أيضا، اهتماما خاصا للجوانب النفسية والاجتماعية الضرورية للنجاح المدرسي، والتي تشكل هدفا في حد ذاتها. ويندرج تقييم رفاه التلامذة، واتجاهاتهم تجاه المدرسة والتعلم، وحوافزهم، وقيمهم، وتطلعاتهم وطموحاتهم في هذا الإطار.

مكنت المعلومات التي تم جمعها بواسطة الاستمارات السياقية، وخاصة منها الموجهة إلى التلامذة، من تحليل هذه الجوانب، ودراسة علاقتها بأداء التلامذة في المجالات التي تم تقييمها.

يعرض هذا الفصل نتائج هذه التحاليل. وهو منظم في ثلاثة أجزاء: يصف الجزء الأول مواقف التلامذة إزاء المدرسة والتعلم، ويركز الثاني على الجوانب النفسية والاجتماعية للرفاهية، ويدرس الثالث طموحات وتطلعات التلامذة المستقبلية، والوسائل المعبأة لتحقيقها.

1. الاتجاهات نحو المدرسة والتعلم

إذا كان الأداء المدرسي يتأثر بالسياق الذي يعيش ويتعلم فيه التلامذة، فإنه يتوقف، كذلك، على خصائصهم الذاتية، كمواقفهم تجاه المدرسة والتعلم. وهكذا، فإن حوافز التلامذة للتعلم وبذل الجهد، وآراءهم في المدرسة وأهدافهم التعليمية، وإيمانهم بقدرتهم على النجاح؛ كلها عوامل يمكن أن تفسر ، جزئيا ، الاختلافات الملحوظة في أداءاتهم المدرسية.

تتناول دراسة PISA 2018 هذه الجوانب من خلال مؤشرات مبنية على أساس مجموعة من الأسئلة الموجهة للتلامذة. توفر هذه المؤشرات معلومات عن حوافز التلامذة لإتقان المهام ، ومواقفهم تجاه المنافسة ، وأهدافهم التعليمية، والقيمة التي يعطونها للمدرسة، وخوفهم من الفشل، وفعاليتهم الذاتية، وحالتهم الذهنية تجاه الإنجازات المدرسية.

1. 1. الحافز إلى إتقان المهام والمنافسة

إذا كان العديد من التلامذة يسعون إلى النجاح في السياق المدرسي، فإن أهدافهم الكامنة وراء ذلك قد تختلف وفق ما إذا كانت «أهداف إتقان أو أهداف تعلم» أو أهداف أداء»[1]. في الحالة الأولى، يكون حافز التلميذ إلى الالتزام بنشاط معين هو، في المقام الأول، رغبته في تعلم كفايات جديدة لأن ذلك يولد لديه شعورا ببعض الرضا. وعلى العكس من ذلك، يكون التزام التلميذ في الحالة الثانية، محفزا من قبل رغبته في أن يكون كفئا، وأن يجد لنفسه موقعا ومكانة بين الآخرين. وكيفما كان الهدف الكامن وراء الدافع للنجاح ، فإن هذا الأخير سيؤثر في التعلم من خلال مساعدة التلامذة على بذل كل الجهد والحفاظ عليه، واعتماد استراتيجيات ملائمة وفعالة[2].

تقيم دراسة PISA دوافع التلامذة الذين يبلغون من العمر 15 عاما من خلال بناءين نابعين من نظرية « دوافع النجاح»[3]. البناء الأول هو الدافع إلى إتقان المهام، والذي يعرف بأنه الإرادة والاستعداد للعمل بكل

1 . Barron, K. E., et Harackiewicz, J. M. (2000), Achievement goals and optimal motivation, Intrinsic and Extrinsic Motivation, 229–254.

2 . Cosnefroy, L et Fenouillet, F.(2009), Motivation et apprentissages scolaires, dans : Philippe Carré éd., Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques (pp. 127-145), Paris, Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0127»

3 . Helmreich, R.L., Beane,W., Lucker, W., et Spence, J.T. (1978), Achievement Motivation and Scientific Attainment, Personality and Social Psychology Bulletin

جهد من أجل إتقان مهام محددة. والثاني هو المنافسة، ويعرف بأنه الإرادة والاستعداد للقيام بأداء أفضل من أداء الغير»[4].

يتم قياس دافع التلامذة لإتقان المهام باستخدام مؤشر تم تطويره انطلاقا من إجاباتهم ب («أوافق تماما» ، أو «أوافق» ، أو «لا أوافق» ، أو «لا أوافق بالمرة») على الأقوال الثلاثة التالية:

- أشعر بالرضا الشديد عندما أعمل بجد قدر الإمكان.
- بمجرد أن أبدأ مهمة ما، أثابر حتى إنهائها .
- تحسين نتائجي هو جزء من المتعة التي أشعر بها وأنا أقوم بشيء ما.

أما بالنسبة للمواقف تجاه المنافسة، فقد تم تناولها من خلال أجوبة التلامذة ب («أوافق تماما» ، أو «أوافق» ، أو «لا أوافق» ، أو «لا أوافق بالمرة») على الأقوال الثلاثة الآتية:

- أحب العمل في الوضعيات التي أتنافس فيها مع الآخرين .
- من المهم بالنسبة لي أن أنجح أحسن من الآخرين
- أبذل المزيد من الجهد عندما أكون في منافسة.

تم توحيد هذه المؤشرات للحصول على متوسط يعادل 0، وعلى انحراف معياري قدره 1 في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وبالتالي، فإن حصول تلميذ على قيمة إيجابية يعني أنه يوجد مرتبة أفضل على هذه المقاييس من تلميذ عادي في بلدان تلك المنظمة.

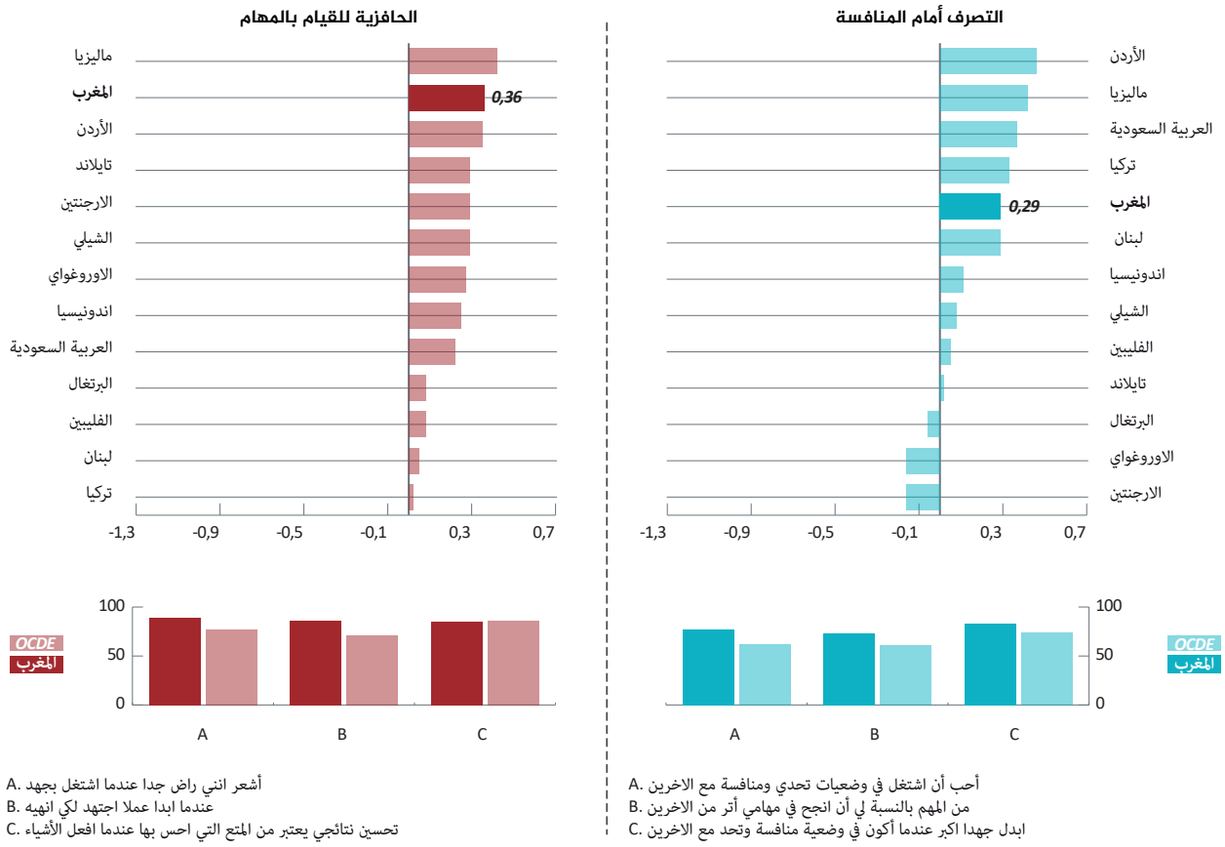
تظهر نتائج التلامذة المغاربة على السلم الأول أنهم، في المتوسط، أكثر حفزا لإتقان المهام من التلامذة العاديين في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وهم أكثر حفزا، أيضا، من تلاميذ معظم البلدان التي تتكون منها مجموعة المقارنة. ويظهر توزيع التلامذة وفق أجوبتهم على الأقوال الثلاثة التي يتكون منها هذا المؤشر أن معظمهم يوافقون عليها تماما. وبالمقارنة مع منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، يتفق التلامذة المغاربة على كون العمل الجاد يولد لديهم الشعور بالرضا (89% مقابل 77% المسجلة في منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية)، وعلى كونهم يثابرون في العمل حتى إنهاء المهمة المنوطة بهم (86% مقابل 71% في تلك المنظمة).

ويبدو، كذلك، أن التلامذة المغاربة يتخذون مواقف أكثر إيجابية تجاه المنافسة. فقد سجلوا قيمة قدرها 0.29 في المتوسط على مؤشر حده الأدنى هو -0.37 وحده الأقصى هو 0.63؛ متجاوزين بذلك معظم بلدان المقارنة. وتظهر إجاباتهم على الأسئلة الثلاث المتعلقة بالمنافسة أنهم أكثر عددا من تلاميذ منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية الذين يوافقون تماما أو يوافقون على أنهم يحبون العمل في وضعيات تنافسية (77% مقابل 62%). وهم أكثر عددا منهم، كذلك، فيما يتعلق بالأهمية المولاة للنجاح في المهام أحسن من الغير (73% مقابل 61%). وفيما يخص بذل المزيد من الجهد عند المنافسة يوافق 83% من التلامذة المغاربة على السؤال المتعلق بهذا الجانب مقابل 74% في بلدان منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي.

ويظهر تحليل الارتباطات بين هذين المؤشرين أنهما يرتبطان ارتباطا إيجابيا وقويا (0.47)، مما يوحي بأن التلامذة الذين يتخذون مواقف إيجابية تجاه أحد الجانبين، قد يتخذونها أيضا إزاء الجانب الآخر. وهكذا، فإن التلامذة الذين يبدو أنهم أكثر تنافسية، يميلون أيضا إلى الرغبة في العمل بجد، وإنجاز المهام التي يقومون بها بشكل جيد، وتحسين نتائجهم.

4 . OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/ acd78851-en.

الرسم البياني *30*. الحفز على إتقان المهام والمنافسة



A. أحب أن اشتغل في وضعيات تحدي ومنافسة مع الاخرين
B. من المهم بالنسبة لي أن انجح في مهامي أتر من الاخرين
C. ابدل جهدا اكبر عندما أكون في وضعية منافسة وتحد مع الاخرين

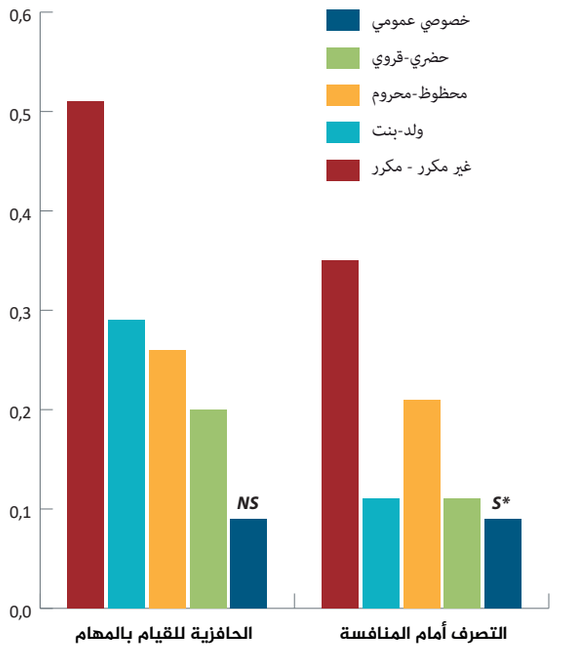
A. أشعر انني راض جدا عندما اشتغل بجهد
B. عندما ابدا عملا اجتهد لكي انهيه
C. تحسين نتائجي يعتبر من المتع التي احس بها عندما افعل الأشياء

المصدر : معطيات *PISA 2018*

تختلف مواقف التلامذة ودوافعهم إلى إتقان المهام نحو المنافسة باختلاف خصائصهم. وبالنسبة لهذين الجانبين، يعد التكرار أهم العوامل المميزة بين التلامذة. ذلك أن التلامذة الذين لم يسبق لهم أن كرروا أي قسم دراسي خلال مسارهم التعليمي أكثر استعدادا للكد والاجتهاد والمثابرة والسعي جاهدين من أجل تحقيق أداء أفضل، مقارنة بأولئك الذين كرروا مرة واحدة على الأقل في حياتهم المدرسية. وتبعا لهذه النتائج، يوحي الارتباط السلبي بين تجربة التكرار والجوانب التحفيزية والتنافسية بمسارين محتملين: إما أن التكرار يحبط التلامذة ويثبط عزيمتهم، وإما أن التلامذة الأقل حفزا في الأساس هم الأكثر عرضة للتكرار.

وعلى الرغم من أن الفوارق بين الجنسين غير واضحة تماما، إلا أنها دالة ولصالح الفتيات اللواتي يبدو أنهن أكثر حفزا من الفتيان لإتمام المهام، ويملن أكثر إلى فعل الأشياء بشكل أفضل من الآخرين. ويلاحظ هذا السلوك، أيضا، لدى التلامذة الذين ينحدرون من أوساط اجتماعية واقتصادية وثقافية ميسورة، مقارنة بأقرانهم الذين ينتمون إلى أوساط فقيرة ومحرومة. وينطبق الشيء نفسه، ولكن بدرجة أقل، على التلامذة الذين يدرسون في المناطق الحضرية بالمقارنة مع أولئك الذين يدرسون في المناطق القروية.

الرسم البياني *31*. الحافز إلى إتقان المهام والمواقف تجاه المنافسة وفقا لخصائص التلامذة والمؤسسات التعليمية. (الفوارق بين متوسطات المرشرات حسب مجموعة التلامذة)

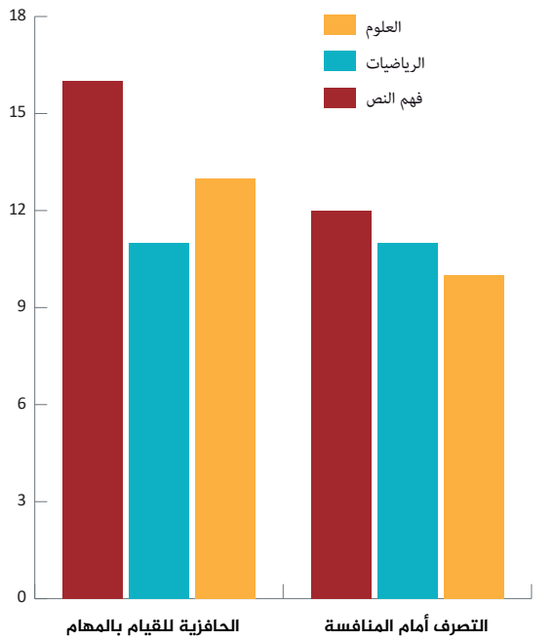


تشير ميزة الأفضلية (المحرومة) إلى الربع العلوي (السفلي) من مؤشر PISA للوضع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.
NS: اختلاف إحصائي غير دال ;
S*: اختلاف دال 10% ; الباقي دال 5%.

المصدر: معطيات *PISA 2018*

يرتبط أداء التلامذة ارتباطا دالا إحصائيا بهذين المؤشرين. ذلك أن الزيادة بوحدة واحدة في المؤشر الأول ترتبط بزيادة في نتائج التلامذة ب16 و 11 و 13 نقطة في القراءة والرياضيات والعلوم، على التوالي. وبالمثل، ترتبط زيادة وحدة واحدة في المؤشر الثاني بزيادة في نتائج التلامذة في هذه المجالات الثلاثة ب 12 و 11 و 10 نقاط ، على التوالي. وهكذا، فإن التلامذة المحفزين أكثر على تحسين نتائجهم، ويرغبون في النجاح أكثر من غيرهم، ينجحون بالفعل في الحصول على نتائج أفضل. لذلك يبدو أن المواقف الإيجابية هي حوافز تدفع التلامذة إلى بذل المزيد من الجهد، والحصول، بالتالي، على أحسن الإنجازات. ولكن من المحتمل، أيضا، أن يكون التلامذة الذين لا يعانون من صعوبات كبيرة في التعلم أكثر حفزا من نظرائهم الذين يعانون منها.

الرسم البياني *32*. تباين النتائج المرتبطة بزيادة في وحدة المؤشرات «الدافع إلى إتقان المهام» و«الموقف تجاه المنافسة»



تستند النتائج إلى الانحدار الخطي، مع متغيرات ضابطة ، كالجنس ، والتكرار، والوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للتلامذة وللمؤسسات.

المصدر : معطيات *PISA 2018*

1. 2. أهداف التعلم

طلب من التلامذة الذين شاركوا في دراسة PISA 2018 الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بأهدافهم التعلمية. وطلب إليهم أن يبينوا إلى أي مدى تنطبق عليهم الأقوال الموالية من خلال اختيار إجابة من الإجابات التالية: («صحيح تماما»؛ «صحيح جدا»؛ «صحيح في المتوسط « «صحيح إلى حد ما» ; «غير صحيح» ؛ «غير صحيح إطلاقا»):

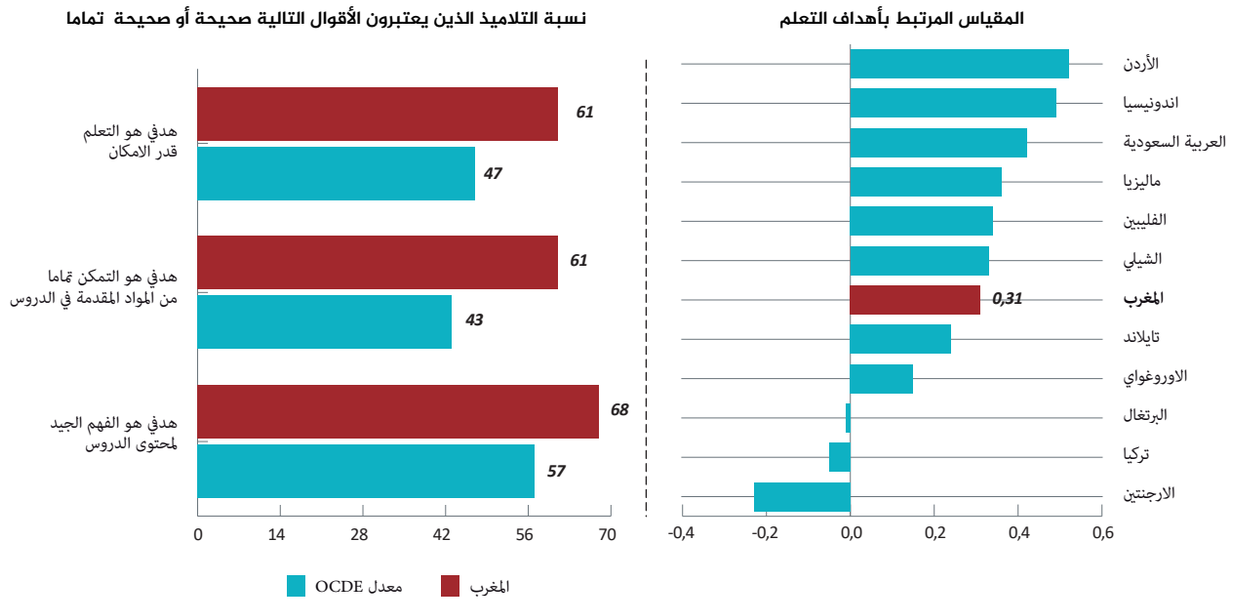
أما الأقوال موضوع السؤال فهي:

- هدفي هو أن أتعلم قدر الإمكان.
- هدفي هو إتقان المواد الدراسية بشكل كامل.
- هدفي هو أن أفهم محتوى الدروس قدر الإمكان.

تم توحيد المؤشر الذي تم إنشاؤه من خلال التوليف بين هذه الأسئلة الثلاث للحصول على متوسط قدره 0 وعلى انحراف معياري قدره 1 في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. ويعني حصول تلميذ على قيمة إيجابية على سلم هذا المؤشر أنه أكثر طموحا في أهداف التعلم التي يضعها لنفسه مقارنة بالتلميذ العادي في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

وتبين النتائج أن التلامذة المغاربة أكثر طموحا فيما يخص أهداف التعلم التي يضعونها لأنفسهم مقارنة بمتوسط منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية بقيمة 0.31 على مؤشر يتراوح من 1.04 - إلى 0.67 + . وهم أكثر طموحا أيضا مقارنة بتلاميذ كل من تايلاند والأوروغواي والبرتغال وتركيا والأرجنتين. فيما يتعلق بالأسئلة الثلاثة التي تم استخدامها لبناء هذا المؤشر، تصل نسبة التلامذة الذين أجابوا عنها بالإيجاب (صحيح على الإطلاق / صحيح جدا) إلى 61% بالنسبة للقول «هدفي هو التعلم قدر الإمكان» ؛ و 61 % بالنسبة للقول « هدفي هو إتقان المواد الدراسية بشكل كامل» و 68% بالنسبة للقول «هدفي هو فهم محتوى الدروس قدر الإمكان» . وهذه النسب أقل ارتفاعا، في المتوسط، في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية: (47% و43% و57% على التوالي).

الرسم البياني *33*. أهداف التعلم



المصدر : معطيات *PISA 2018*

تختلف مواقف التلامذة تجاه أهداف التعلم اختلافا دالا تبعا لبعض صفاتهم مثل الجنس، والوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، والتكرار. وفي هذا السياق، تتموقع الفتيات بصورة أفضل من الفتيان على السلم الذي يقيس هذا الجانب. وينطبق الشيء نفسه على التلامذة غير المتأخرين في دراستهم، وكذلك على المنتمين إلى أسر محظوظة. وعلى عكس ذلك، يبدو أن خصائص المؤسسات التعليمية، وخاصة موقعها ونوعها لا يؤثران في هذا الجانب.

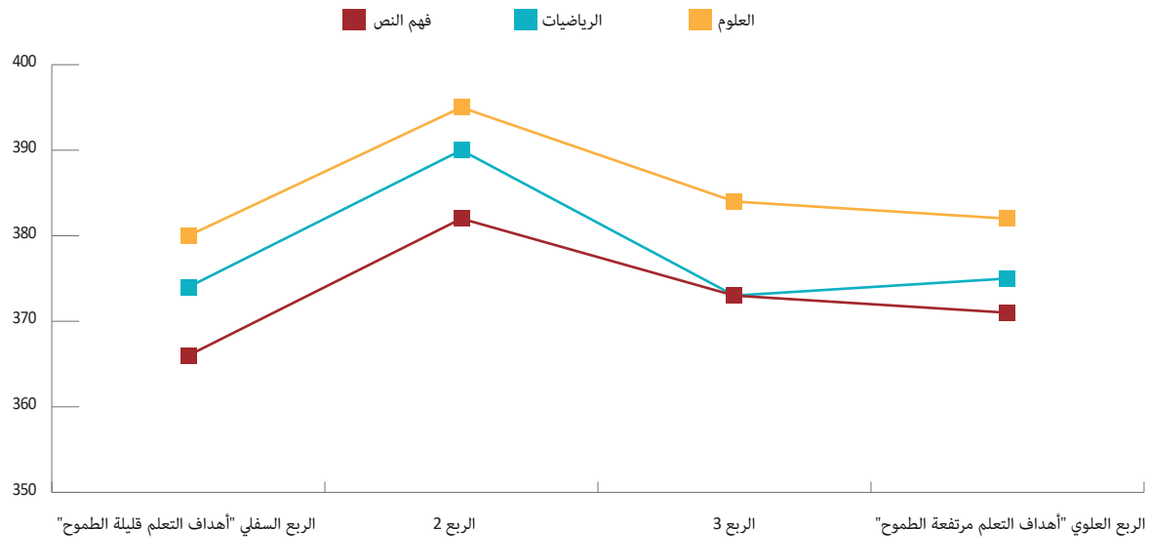
الرسم البياني *34*. الفوارق في مؤشر «أهداف التعلم» بين مجموعات التلامذة

s* : اختلاف دال ب 10%
ns : اختلاف غير دال

المصدر : معطيات *PISA 2018*

لا يكشف تحليل العلاقة بين نتائج التلامذة ومؤشر «هدف التعلم» ، مع تحييد أثر عوامل الجنس، والوضع الاجتماعي والاقتصادي للتلميذ أو للتلميذة، والمؤسسة التعليمية، عن أي ارتباط بين هذين المتغيرين. ويؤكد تحليل متوسط النتائج وفقا لأرباع المؤشر هذه الملاحظة. ذلك أن الفوارق في النتائج بين التلامذة الأقل والأكثر طموحا، من حيث أهداف التعلم التي حددوها لأنفسهم، ليست دالة إحصائيا. وتعني هذه النتيجة أن الرغبة في التميز وفي الأداء الجيد لا تكفي للحصول على نتائج جيدة إذا لم تصاحبها جهود ملموسة، أو إذا كانت ظروف التلامذة غير مواتية لتحقيق أهدافهم. وفي المقابل، إن أداء التلامذة المرتبين في الربع الثاني أفضل نسبيا، مما يدعو إلى الاعتقاد بأن السعي لتحقيق أهداف متواضعة قد يكون أحيانا أكثر فائدة من الطموح المفرط، أو الغياب التام لكل طموح. ويمكن تفسير هذه النتيجة، أيضا، بكون أحسن التلامذة يدركون قدراتهم بصورة أفضل، ويحددون، بالتالي، أهدافا أكثر واقعية لأنفسهم.

الرسم البياني 35. متوسط نتائج التلامذة تبعا لأرباع مؤشر «أهداف التعلم»



المصدر : معطيات *PISA 2018*

1. 3. القيمة المعطاة للمدرسة

تم إنشاء مؤشر آخر يعكس الأهمية التي يوليها التلامذة للمدرسة انطلاقا من أجوبتهم ب(«أوافق تماما « ، أو «أوافق» ، أو «لا أوافق» ، أو «لا أوافق إطلاقا») على الأقوال التالية:

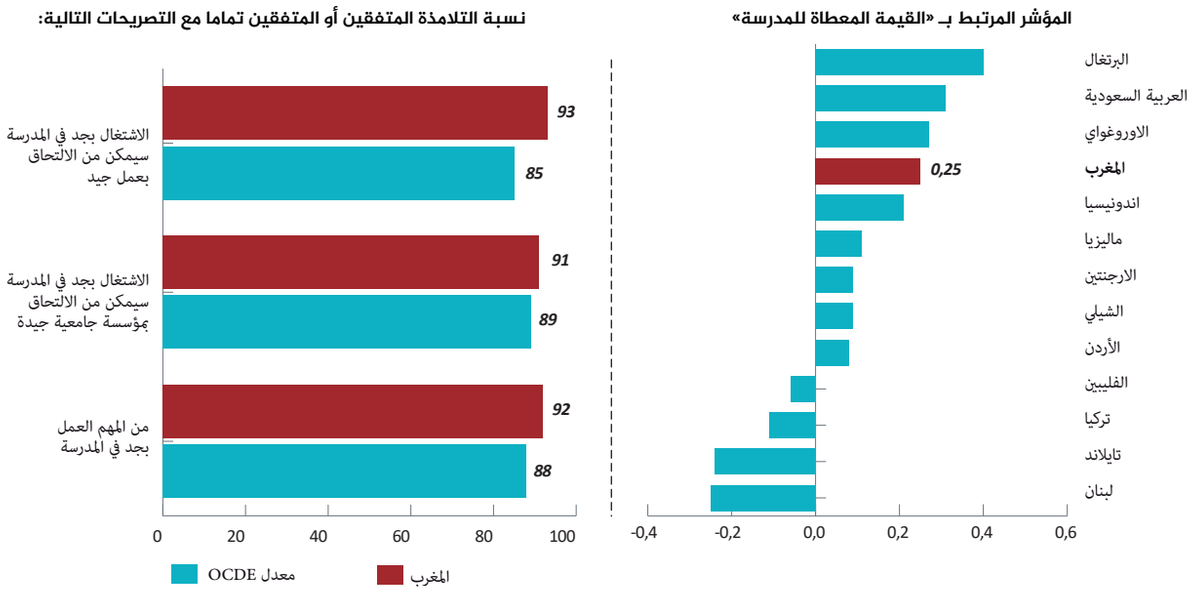
- العمل الدؤوب في المدرسة سيسمح لي بالعثور على وظيفة مهمة.
- العمل الدؤوب في المدرسة سيسمح لي بولوج مؤسسة جامعية جيدة.
- المهم بذل كل الجهد في العمل في المدرسة.

تم توحيد هذا المؤشر ليكون متوسطه 0 وانحرافه المعياري 1 في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وبالتالي، فإن حصول تلميذ على قيمة إيجابية وفقه يعني أنه يولي للمدرسة أهمية أكبر من تلك التي يوليها لها تلميذ عادي في بلدان تلك المنظمة.

وبالمقارنة مع متوسط ما لوحظ في منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، يولي التلامذة المغاربة أهمية أكبر للمدرسة بمؤشر 0.25 على سلم تتراوح قيمه بين 0.48- و0.51 + . ومن بين البلدان التي شملتها المقارنة، لم يسجل قيما أعلى من القيم التي سجلها المغرب على هذا السلم سوى ألأوروغواي، والمملكة العربية السعودية، والبرتغال. ويبين تحليل الأسئلة التي يتكون منها هذا المؤشر أن غالبية التلامذة المغاربة يوافقون، بل ويوافقون تماما ، على كون «العمل الدؤوب في المدرسة سيسمح لهم بالحصول على وظيفة مهمة» و «بولوج جامعة جيدة». وهذا أمر مهم للغاية. وتسير إجابات التلامذة في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في نفس الاتجاه بنسب مئوية تتراوح بين 85% و 89 %. وسجل أعلى فرق بين هؤلاء التلامذة والتلامذة المغاربة على مستوى القول الأول

ب 8 نقـاط مئويـة لصالـح التلامـذة المغاربـة. وتفيـد هـذه النتيجـة أن معظـم التلامـذة المغاربـة يعتـبرون المدرسـة الوسـيلة التـي ستسـاعدهم في سـوق الشـغل، وسـتوفر لهـم آفـاق شـغل أفضـل.

الرسم البياني *36*. القيمة المعطاة للمدرسة

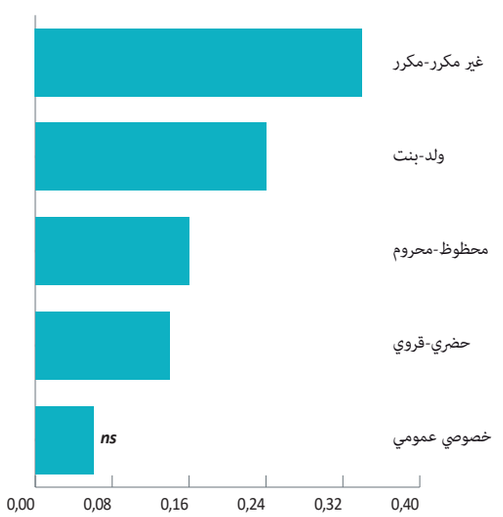


المصدر : معطيات *PISA 2018*

تبـين مقارنـة متوسـط مـؤشر «القيمـة المعطـاة للمدرسـة» بـين مجموعـات التلامـذة المختلفـة أن التلامـذة غـير المكرريـن، والفتيـات والتلامـذة الذيـن ينحـدرون مـن أوسـاط اجتماعيـة واقتصاديـة ميسـورة يعطـون للمدرسـة قيمـة أكـبر مقارنـة بفئـات التلامـذة الأخـرى. الفـرق الأكـثر وضوحـا هـو الفـرق الملحـوظ بـين التلامـذة الذيـن لم يكـرروا أبـدا خـلال مسـارهم المـدرسي وأولئـك الذيـن كـرروا مـرة واحـدة عـلى الأقـل. وبالمقارنـة مـع أفـراد الفئـة الأولى، نجـد أن عـددا قليـلا مـن أفـراد هـذه الفئـة الأخـيرة هـم الذيـن يعتقـدون جازمـين أن المؤسسـة التعليميـة ستسـمح لهـم بالحصـول عـلى وظيفـة مهمـة (56% مقابـل 66%)، وأنـه مـن المهـم بـذل كل الجهـد في العمـل في المدرسـة (52% مقابـل 66%). ويتسـع الفـرق بـين هاتـين الفئتـين مـن التلامـذة فيـما يخـص رأيهـم في ما إذا كان العمـل الـدؤوب في المؤسسـة التعليميـة سيسـاعدهم عـلى ولـوج جامعـة جيـدة (موافقـة 44% مقابـل 64%).

وهنـاك، أيضـا، فـرق ملحـوظ بـين التلامـذة القرويـين والتلامـذة الحضريـين لصالـح هـذه الفئـة الأخـيرة التـي يعتقـد عـدد كبـير مـن أفرادهـا أن المدرسـة مهمـة. وفي المقابـل لا يوجـد فـرق دال بـين تلاميـذ المؤسسـات العموميـة وتلاميـذ المؤسسـات الخاصـة فيـما يخـص أراءهـم في المدرسـة .

الرسم البياني *37*. الفوارق في مؤشر «القيمة المعطاة للمدرسة» بين مجموعات التلامذة%).



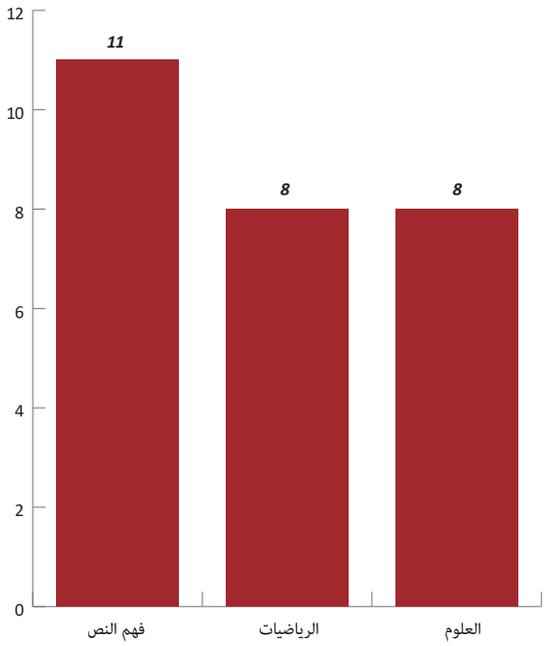
اختلاف غير دال : ***ns***

المصدر : معطيات *PISA 2018*

ومـن ناحيـة أخـرى، يلاحـظ أن التلامـذة الذيـن يعتـبرون المدرسـة مهمـة هـم الذيـن حصلـوا عـلى أفضـل النتائـج. وتتأكـد هـذه العلاقـة حتـى بعـد تحييـد أثـر العوامـل المرتبطـة بخصائـص التلامـذة والمؤسسـات التعليمـة، والجنـس، والتكـرار والوضـع الاجتماعـي - الاقتصـادي والثقـافي. وبلـغ

تباين النتائج بعد زيادة وحدة واحدة في مؤشر «القيمة المعطاة للمدرسة» 15 نقطة في القراءة، و 12 نقطة في الرياضيات والعلوم.

الرسم البياني 38. تباين النتائج المرتبطة بزيادة وحدة واحدة في مؤشر «القيمة المعطاة للمدرسة»



تعتمد النتائج على الانحدار الخطي مع، كمتغير للمراقبة، الجنس والتكرار والوضعية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للتلاميذ والمؤسسات.

المصدر : معطيات *PISA 2018*

1. 4. الفعالية الذاتية والخوف من الفشل

الفعالية الذاتية والخوف من الفشل هما مفهومان تمت مناقشتهما على نطاق واسع في الأدبيات التي تهتم بمحفزات النجاح.

تشير الفعالية الذاتية إلى إدراك الفرد لقدرته الذاتية على تنظيم مجموعة من المهام اللازمة لتحقيق نتائج معينة وتنفيذها. وهو مفتاح النجاح في مختلف الميادين[5]. في التربية، يرتبط تصور الفعالية الذاتية ارتباطا إيجابيا بالنجاح المدرسي[6]. ويكتسي هذا المفهوم أهمية خاصة بالنسبة للمراهقين، لأنه يرتبط بنموهم النفسي والاجتماعي ورفاههم[7].

يشير الخوف من الفشل إلى الميل إلى تجنب الأخطاء لأنها قد ترتبط بالعار ، أو بنقص في الكفاءة وحتى بغموض المستقبل[8]. وقد أظهرت بعض الدراسات أن التلامذة الذين يخافون من الفشل يميلون إلى الالتزام التزاما ضعيفا بالمهام الدراسية[9].

لتقييم الفعالية الذاتية للتلامذة، سألتهم PISA إلى أي مدى: (« يوافقون تماما » ، أو «يوافقون » ، أو«لا يوافقون « ، أو «لا يوافقون إطلاقا») على الأقوال التالية:

- في معظم الوقت أدبر أموري بطريقة أو بأخرى.
- أشعر بالفخر عندما أنجز أشياء.
- ثقتي بنفسي تمكنني من التغلب على الأوقات الصعبة.
- عندما أجد نفسي في وضعية صعبة أتمكن دائما من الخروج منها.

لقياس درجة الخوف من الفشل، سئل التلامذة عما إذا كانوا : يوافقون تماما»، أو «يوافقون» ، أو «لا يوافقون « ، أو «لا يوافقون إطلاقا «) على الأقوال التالية:

- عندما أفشل ، أشعر بالقلق مما قد يظنه بي الآخرون.
- عندما أفشل ، أخاف أن أكون غير موهوب بما فيه الكفاية.
- الفشل ، يجعلني أشك في مشاريعي المستقبلية.

وقد تم توحيد مؤشر «الكفاءة الذاتية» «والخوف من الفشل»، الذي بني اعتمادا على هذه الأسئلة، بحيث يكون متوسطه 0، وانحرافه المعياري 1 في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

5 . Bandura, A. (1997), Self-Efficacy: The Exercise of Control, W. H. Freeman, New York.

6 . Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991), Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation, Journal of Counseling Psychology, 38, 30–38.

7 . Vieno, A. et al. (2007), Social Support, Sense of Community in School, and Self-Efficacy as Resources During Early Adolescence: An Integrative Model, American Journal of Community Psychology, Vol. 39/1-2, pp. 177-190.

8 . Atkinson, J.W. (1957), Motivational determinants of risk-taking behaviour, Psychological Review, Vol. 64, No. 6.

9 . Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003), Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students, Psychology in the Schools, 40(4), 417–427

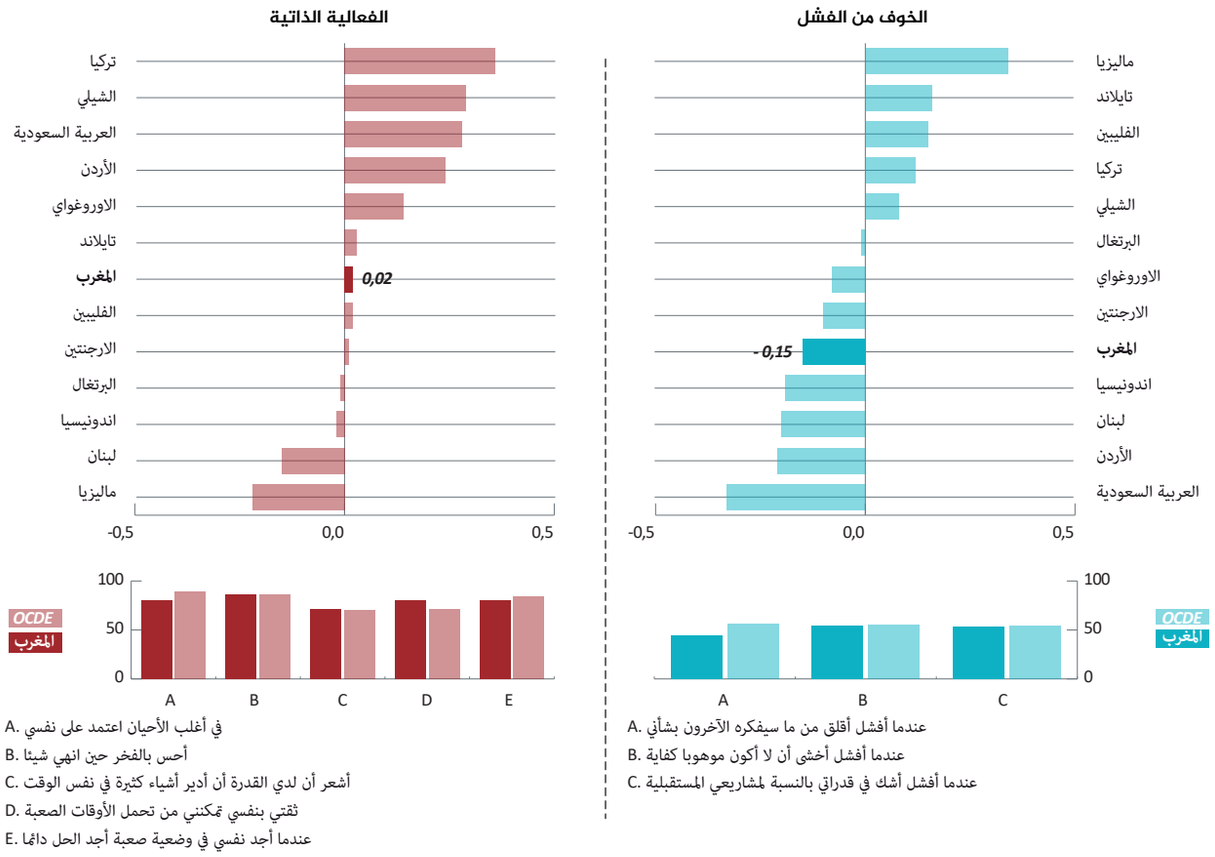
كلـما زادت قيمـة المـؤشر الأول ، كان تصـور التلامـذة لفعاليتهـم الذاتيـة أكـثر إيجابيـة. وكلـما زادت قيمـة المـؤشر الثاني، زاد خوف التلامذة من الفشل.

لا ينحـرف متوسـط التلامـذة المغاربـة عـلى سـلم الفعاليـة الذاتيـة كثـيرا عـن متوسـط بلـدان منظمـة التعـاون والتنميـة الاقتصاديـة . وهـو بنفـس القـدر في تايلانـد، والفلبـين، والأرجنتـين. لكنـه، عـلى عكـس ذلـك، يقـل عـما سـجل في الأوروغـواي، والأردن ، والمملكـة العربيـة السـعودية، وشـيلي، وتركيـا. ففـي هـذه البلـدان، يميـل التلامـذة أكـثر إلى اعتبـار أنفسـهم فعالـين ذاتيـا .

يظهـر تحليـل إجابـات التلامـذة عـلى الأسـئلة المختلفـة التـي يتكـون منهـا هـذا المـؤشر أن معظمهـم ينجحـون في تدبـير عملهـم. وفي هـذا الصـدد، يوافـق أو حتـى يوافـق تمامـا 80% منهـم عـلى كونهـم يدبـرون أمورهـم في معظـم الوقـت بطريقـة أو بأخـرى ، ويتمكنـون مـن التغلـب عـلى الوضعيات الصعبـة التـي تواجههـم والخـروج منهـا. ومـن ناحيـة أخـرى، وكـما هـو الحـال، في المتوسـط، في بلـدان منظمـة التعـاون والتنميـة الاقتصاديـة، صرح 86%مـن التلامـذة المغاربـة بأنهـم يشـعرون بالفخـر عندمـا ينجـزون أشـياء . وفيـما يتعلـق بتدبـير عـدة أشـياء في نفـس الوقـت، يقـول عـدد أقـل مـن التلامـذة إنهـم قـادرون عـلى ذلـك، سـواء في المغـرب أو في بلـدان منظمـة التعـاون والتنميـة الاقتصاديـة، بنسـبتي 71% و70% عـلى التـوالي.

فيـما يخـص الخـوف مـن الفشـل، يبـدو أن التلامـذة المغاربـة لا يخافـون مـن الفشـل مقارنـة بمتوسـط أقرانهـم الذيـن يخافـون منـه في بلـدان منظمـة التعـاون والتنميـة الاقتصاديـة، وفي معظـم البلـدان التـي تتكـون منهـا مجموعـة المقارنـة. ومع ذلـك، يظهـر فحـص مكونـات هـذا المـؤشر أن الفـرق الأبـرز بـين المغـرب ومتوسـط منظمـة التعـاون والتنميـة الاقتصاديـة يخـص القـول : «عندمـا أفشـل أشـعر بالقلـق مـما قـد يظنـه بي الآخـرون «. في الواقـع، 44% مـن التلامـذة المغاربـة يوافقـون أو يوافقـون تمامـا عـلى هـذا القـول، مقابـل متوسـط منظمـة التعـاون والتنميـة الاقتصاديـة البالـغ 56%، بفـارق 12 نقطـة مئويـة. يبـدو، إذن، أن التلامـذة المغاربـة أقـل حساسـية نسـبيا لمـا يظنـه بهـم الآخـرون في حالـة فشـلهم، مقارنـة بمتوسـط التلامـذة في بلـدان منظمـة التعـاون والتنميـة الاقتصاديـة. ولكنهـم يتصرفـون بنفـس الطريقـة التـي يتـصرف بهـا هـؤلاء التلامـذة، فيـما يتعلـق بالخـوف مـن أن يكونـوا غـير موهوبـين، وبالشـك في مشـاريعهم المسـتقبلية.

الرسم البياني 39. الفعالية الذاتية والخوف من الفشل



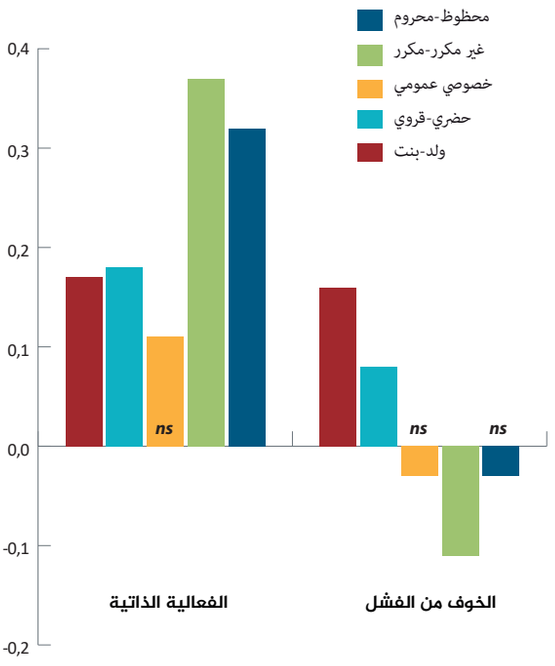
المصدر : معطيات *PISA 2018*

تبين المقارنة بين متوسطات الفعالية الذاتية والخوف من الفشل وفقا لخصائص التلامذة ومؤسساتهم أن المجموعات التي تحتل أحسن المواقع على هذا السلم الأول هي مجموعات الفتيات، وتلامذة الوسط الحضري، والتلامذة الذين لم يكرروا أي قسم دراسي، وأبناء الأسر الميسورة. أكبر فرق لوحظ هو الفرق المرتبط بالتكرار، مما يفيد أن الفشل المدرسي يساهم في تقويض ثقة التلامذة في قدرتهم على إنهاء المهام، والتغلب على الصعوبات. ويمكن أن يؤثر ذلك سلبا في احترام هؤلاء التلامذة لذواتهم، وبالتالي، في انخراطهم في عملية التعلم. الفرق الملحوظ بين التلامذة المحظوظين وغير المحظوظين على المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية كبير، بدوره ، ويدعو إلى الاعتقاد بأن الفوارق الاجتماعية والاقتصادية يمكن أن تؤثر، هي أيضا، في مواقف التلامذة، وفي كيفية إدراكهم لقدراتهم.

فيما يخص المؤشر الثاني، الفوارق الدالة من الناحية الإحصائية هي الفوارق التي تخص الجنس، ووسط المؤسسة التعليمية، والتكرار. الفرق الأكثر بروزا هو الفرق الملحوظ بين البنات والبنين، حيث احتلت البنات موقعا أفضل من موقع البنين على سلم الكفاءة الذاتية ، وعبرن عن خوف أكبر من الفشل. وتتماشى هذه الملاحظة مع نتائج بعض الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع[10]. وبالمثل ، يلاحظ أن الفرق بين المكررين وغير المكررين مرتفع نسبيا، إذ يعبر المكررون عن خوف أكبر مقارنة بغير المكررين. ويمكن تفسير هذا المعطى بكون تجربة الرسوب المدرسي تعزز الخوف من الفشل ، وتجعل التلامذة الذين عانوا من تلك التجربة أكثر حساسية لها.

10 . Alkhazaleh, Z., & Mahasneh, A. M. (2016), Fear of failure among a sample of Jordanian undergraduate students, Psychology Research and Behavior Management, 53, doi:10.2147/prbm.s96384 McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2005)., The Shame of Failure: Examining the Link Between Fear of Failure and Shame, Personality and Social Psychology Bulletin, 31(2), 218–231. doi:10.1177/0146167204271420

الرسم البياني *40*, الفوارق في مقاييس الفعالية الذاتية والخوف من الفشل بين مجموعات التلامذة

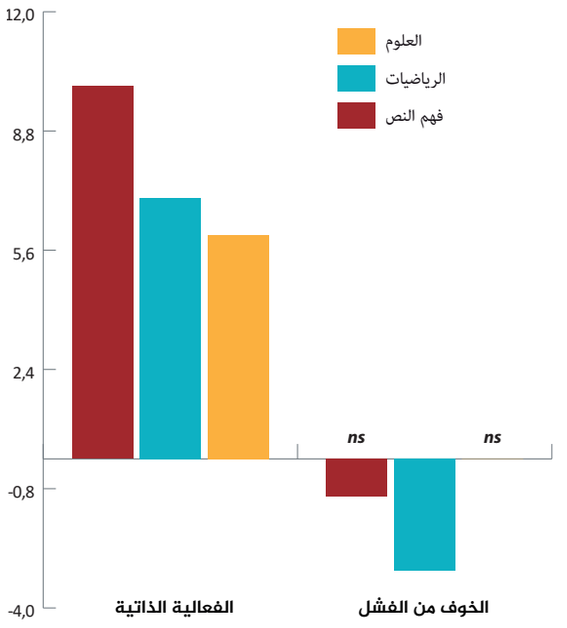


اختلاف غير دال إحصائيا :*ns*

المصدر : معطيات *PISA 2018*

من ناحية أخرى، ترتبط نتائج التلامذة في الروائز بشكل دال بمؤشر الفعالية الذاتية. وهكذا، نجد أن التلامذة الواثقين أكثر بقدرتهم، يميلون إلى أداء أفضل في القراءة ، وكذلك في الرياضيات والعلوم ، وهذا بعد أن تم تحييد أثر عوامل الجنس، والتكرار، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للتلاميذ والمؤسسات التعليمية. وعلى النقيض من ذلك، لم تتأكد العلاقة بين أداء التلامذة وخوفهم من الفشل إلا في الرياضيات، مما يعني أن المزيد من الخوف قد يكون مرتبطا سلبا، ولكن بشكل متواضع، بنتائج التلامذة في هذا المجال.

الرسم البياني *41*. تباين النتائج المرتبطة بزيادة وحدة واحدة في مؤشر « الفعالية الذاتية» و «الخوف من الفشل»



تعتمد النتائج على الانحدار الخطي مع، كمتغير للمراقبة، الجنس والتكرار والوضعية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للتلاميذ والمؤسسات

اختلاف غير دال إحصائيا :*ns*

المصدر : معطيات *PISA 2018*

1. 5. عقلية الإنجاز

عقلية الإنجاز هي الحالة التي لا يكون بمقتضاها الذكاء ثابتا، وإنما قابلا للتطور مع مرور الوقت. وقد أظهرت الدراسات في مجال التربية أن هذه العقلية ترتبط بمزيد من الحفز، وبأفضل الإنجازات [11]. لذلك، يمكن أن يساعد التدخل القائم على أساس هذه العقلية التلامذة الذين يواجهون صعوبات كبيرة في دراساتهم ويواجهون خطر التوقف عن الدراسة وترك المدرسة على تحسين أدائهم المدرسي[12].

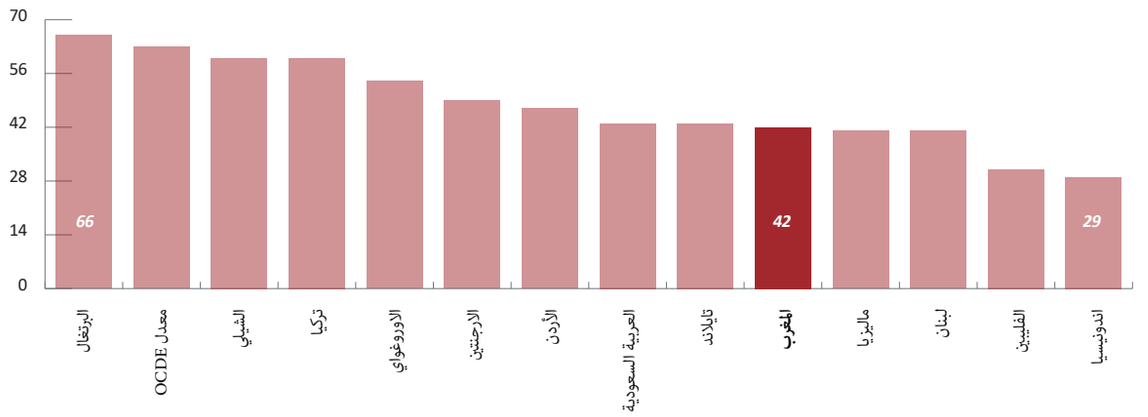
قامت PISA بتقييم هذا المفهوم لدى التلامذة الذين يبلغون من العمر 15 عاما من خلال سؤالهم عما إذا كانوا « يوافقون تماما»، أو «يوافقون »، أو «لا يوافقون» ، أو «لا يوافقون إطلاقا») على القول : «ذكاؤك هو خاصية لا يمكنك تغييرها حقا».

11 . Blackwell, L., K. Trzesniewski and C. Dweck (2007), Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal stu

12 . Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015), Mind-Set Interventions Are a Scalable Treatment for Academic Underachievement, Psychological Science, 26(6), 784–793

يظهر توزيع التلامذة وفقا لأجوبتهم على هذا السؤال أن نسبة الذين يتبنون منهم عقلية الإنجاز تختلف اختلافا كبيرا من بلد لآخر. ويبلغ متوسط منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية 63%. حصل المغرب على نتيجة تقل عن هذا المتوسط: 42%. وهذا يعني أن أكثر من نصف التلامذة المغاربة يعتقدون أن ذكائهم ثابت وغير قابل للتطور. وتعادل هذه النسبة، تقريبا، النسب المسجلة في كل من المملكة العربية السعودية، وتايلند، وماليزيا، ولبنان، بينما تقل عن النسب المسجلة في الفلبين وإندونيسيا. في بلدان المقارنة الأخرى، يعتقد عدد أكبر من التلامذة أن ذكاءهم غير ثابت، ويمكن أن يتطور، بنسب تتراوح بين 47% في الأردن، و 66% في البرتغال.

الرسم البياني *42*. النسبة المئوية للتلاميذ الذين يتوفرون على عقلية الإنجاز

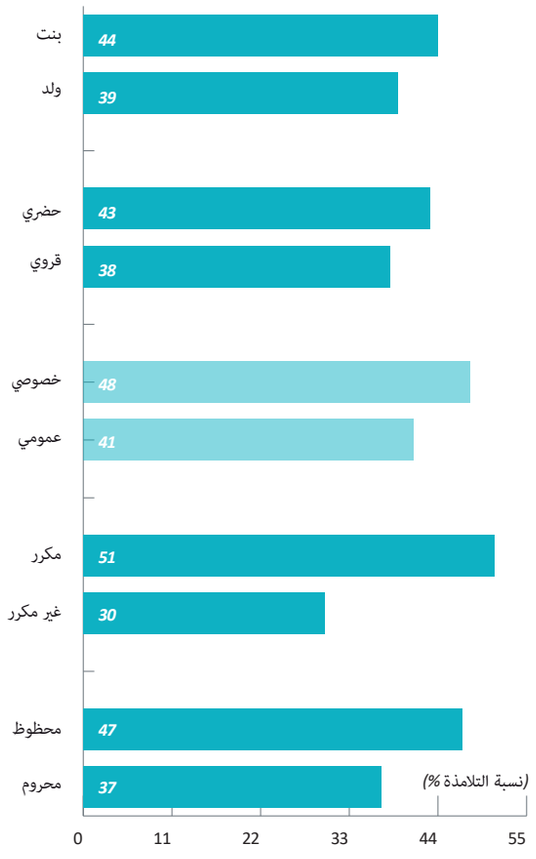


المصدر : معطيات *PISA 2018*

يظهر تحليل عقلية الإنجاز لدى التلامذة المغاربة البالغين من العمر 15 عاما حسب خصائصهم الديموغرافية والأسرية والمدرسية أن الفتيات يؤمنن أكثر من الأولاد بأن ذكائهن قابل لأن يتغير ويتطور. الفرق بين الجنسين هو 5 نقاط. ويميل التلامذة المحظوظين اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا إلى الاعتقاد بنفس الشيء أكثر من أقرانهم المحرومين، بفارق 10 نقاط مئوية. ويتسع هذا الفرق أكثر بين التلامذة غير المكررين والتلامذة الذين كرروا مرة واحدة على الأقل خلال مسارهم المدرسي، ليصل 21 نقطة مئوية. ويمكن النظر إلى هذه العلاقة، أي العلاقة بين التكرار وعقلية الإنجاز، من زاويتين. الأولى هي أن اعتقاد بعض التلامذة بأن ذكائهم ثابت، قد يدفعهم إلى الكسل وعدم بذل ما يلزم من جهد في دراستهم، فينتهي بهم الأمر إلى مواجهة صعوبات في التعلم ، وفي نهاية المطاف، إلى الفشل. الزاوية الثانية هي أن التكرار قد يدفع التلامذة المكررين إلى الاعتقاد بأن قدراتهم ثابتة لا يمكن تغييرها مهما فعلوا، فينصرفون عن كل جهد أو عمل من شأنه أن يساعدهم على تحسين تلك القدرات.

وفيما يتعلق بتباين نسب التلامذة الذين يومنون بعقلية الإنجاز حسب الوسط ونوع المؤسسة التعليمية، يلاحظ أن نسبة التلامذة الحضريين تفوق بشكل دال إحصائيا نسبة التلامذة القرويين بفارق 5 نقاط. وعلى النقيض من ذلك، إن الفرق بين تلامذة في القطاع العمومي وتلاميذ القطاع الخاص ليست دالة إحصائيا.

الرسم البياني *43*. عقلية الإنجاز لدى التلامذة المغاربة حسب خصائصهم ومؤسساتهم

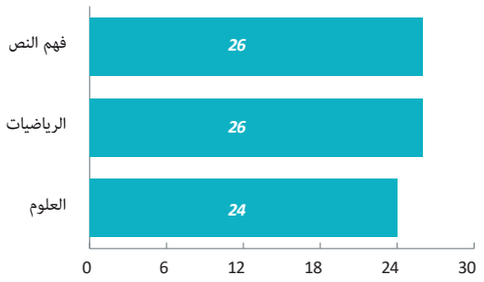


نسبة التلامذة الذين لا يتفقون او لا يتفقون بتاتا على مسألة كون ذكائهم لن يتغير

المصدر : معطيات *PISA 2018*

ومن ناحية أخرى، تجدر الإشارة إلى أن كفايات التلامذة ترتبط بمواقفهم تجاه ذكائهم. ذلك أن أداء المؤيدين لعقلية الإنجاز أفضل بكثير من أداء المعارضين لها في مجالات التقييم الثلاثة. والفوارق بين نتائج الفريقين كبيرة، وتفوق 20 نقطة، حتى عندما نقوم بتحييد أثر عوامل الجنس، والتكرار، والوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لتلاميذ، ووسط المؤسسات التعليمية.

الرسم البياني *44*. التباين في النتائج عندما يصرح التلامذة بأنهم لا يوافقون إطلاقا أو لا يوافقون على أن ذكائهم ثابت



تعتمد النتائج على الانحدار الخطي مع، كمتغير للمراقبة، الجنس والتكرار والوضعية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للتلاميذ والمؤسسات

المصدر : معطيات *PISA 2018*

2. رفاهية التلامذة

النجاح المدرسي، «عندما يتحقق على حساب رفاهية التلامذة، ليس نجاحا كاملا «[13].

الرفاه الذاتي عنصر مهم في تقييم جودة حياة الأفراد[14]. وتزداد أهميته في حالة المراهقين الذين يمرون بسن حرجة، وبمرحلة حاسمة من حياتهم. ذلك أن فترة المراهقة تتميز كما، هو معروف، بتغيرات فسيولوجية تؤثر في نظرة الآخرين إلى المراهقين ومعاملتهم إياهم، وفي نظرة المراهقين إلى أنفسهم. والمراهقة هي، أيضا، الفترة التي يعرف فيها المراهقون تجارب جديدة، بعيدا عن المراقبة المباشرة للوالدين، ويصبحون أكثر استقلالية، ويبدأون في استكشاف هويات جديدة، وفي تحمل بعض المسؤوليات الخاصة بسن الرشد[15].

في المبادئ التوجيهية لقياس الرفاه الذاتي، تعرف منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية هذا المفهوم بأنه «مجموعة من الحالات العقلية الجيدة بما في ذلك جميع التقييمات المختلفة، الإيجابية والسلبية ، التي يقوم بها الناس لحياتهم ، وردود فعلهم العاطفية تجاه تجاربهم»[16].

ووفقا لهذا التعريف، فإن مفهوم الرفاه الذاتي أوسع من مفهوم السعادة لأنه يستحضر ثلاثة عناصر[17] هي:

13 . OCDE (2015), Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ?, PISA à la loupe.

14 . Stiglitz, J.E., A. Sen and J.P. Fitoussi (2009), Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress

15 . Call KT, Riedel AA, Hein K, McLoyd V, Petersen A, Kipke M. (2002), Adolescent health and well-being in the twenty-first century: a global perspective, J Res Adolesc, 12:69–98.

16 . OECD (2013), OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-

17 . Ibid

- تقييم الحياة: وهو تقييم يقوم به الشخص لحياته كلها أو لجانب من جوانبها فقط كالصحة، أو العمل...

- اعتبار البحث عن السعادة هدفا في الحياة أو ما يسميه اليونان القدامى eudaimonia أي (eudémonisme)؛ ويتعلق بالأداء النفسي للشخص، وبتحقيق إمكاناته الذاتية. وهو، بعبارة أخرى، الشعور بأن للحياة معنى.

- العواطف: أي المشاعر الإيجابية أو السلبية التي تقاس عادة في وقت معين

تقييم الحياة والبحث عن السعادة (eudémonisme) هما المكونان المعرفيان لمفهوم الرفاهية الذاتية لأنهما يعكسان تصور الأفراد لحياتهم، وتقييمهم لها. وتعبر العواطف، من جهتها، عن المكون العاطفي للرفاهية الذاتية.

تقيم دراسة PISA 2018 المكون الأول من الرفاهية الذاتية للتلامذة البالغين من العمر 15 عاما باستخدام مؤشرين: الرضا عن الحياة ومعنى الحياة. وتقيم هذا المؤشر الثاني من خلال مؤشرين، يتناول أحدهما المشاعر الإيجابية، والثاني المشاعر السلبية.

تستند المؤشرات التي استعملتها دراسة PISA لتقييم رفاه التلامذة إلى تصريحات هؤلاء التلامذة أنفسهم. لكن استمارات التقييم الذاتي معرضة بشكل خاص لأخطاء التحيز المرتبطة بما هو مرغوب فيه اجتماعيا، أي الميل إلى إعطاء الإجابة المرغوب فيها اجتماعيا لسؤال معين وتفادي الإجابات غير المرغوب فيها[18]. وكثيرا ما يتأثر هذا الميل إلى الإجابة وفقا للمعايير الاجتماعية بالعوامل الثقافية[19] ؛ مما يحد من قابلية المعطيات المحصل عليها للمقارنة الدولية. وعليه، فإننا لن نقوم في هذا الجزء بمقارنة نتائج المغرب بنتائج البلدان الأخرى، وسنركز تحليلنا على مقارنة الرفاه بين مختلف فئات التلامذة المغاربة، وعلى علاقته بأدائهم المدرسي.

2. 1. الرضا ومعنى الحياة

الرضا عن الحياة مؤشر مهم في قياس الرفاهية الذاتية . في إطار دراسة PISA، تم تقييم رضا التلامذة عن حياتهم من خلال تقييمهم الشامل لجودة حياتهم كما يتصورنها[20].

لقياس هذا الرضا، تم استخدام سلم يتراوح بين 0 (غير راض على الإطلاق) إلى 10 (راض جدا). وبناء على إجابات التلامذة المشاركين في دراسة PISA عن الأسئلة المتعلقة بهذا السلم، تم تصنيفهم إلى أربع مجموعات:

- تلميذ غير راض: إذا كانت إجابته على السلم تتراوح بين 0 و 4 ؛

- تلميذ راض قليلا: إذا كانت إجابته على السلم هي 5 أو 6 ؛

- تلميذ راض رضا متوسطا : إذا كانت إجابته على السلم هي 7 أو 8 ؛

- تلميذ راض جدا: إذا كانت إجابته على السلم هي 9 أو 10.

ووفقا لهذا الترتيب، يعتبر التلميذ راضيا إذا كان ينتمي إلى إحدى المجموعتين الأخيرتين ، أي إذا كانت إجابته على السلم تتراوح بين 7 و 10.

أما بالنسبة لمعنى الحياة، فهو يمثل متغيرا مهما في سيكولوجية الأداء البشري، وإن لم يكن هناك إجماع حول تعريفه[21]. وأمام تعقيد هذا المفهوم، اعتمد بعض المؤلفين تعريفا ثلاثي الأبعاد، وهو التعريف الذي يقوم على الأسس النظرية الأكثر متانة في الأدبيات الحالية، والذي يربط معنى الحياة بثلاثة مكونات هي التماسك، والغاية، والمعنى[22]. يعني التماسك أن يعطي الأفراد معنى للعالم يجعله مفهوما ومتماسكا. وتشير الغاية إلى وجود

18 . Edwards, A.L. (1953), The relationship between the judged desirability of a trait and the probability that the trait will be endorsed, Journal of Applied Psychology, vol. 37/2, pp. 90-93, http://dx.doi.org/10.1037/h0058073

19 . Middleton, K. L., & Jones, J. L. (2000), Socially desirable response sets: The impact of country culture, Psychology and Marketing, 17(2), 149–163, https://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1520-6793(200002)17:23.0.CO;2-L

20 . Carmel L. Proctor, C.L., Linley, P.A., Maltby, J.(2009), Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature, Journal of happiness studies, 10(5), 583-630, doi 10.1007/s10902-008-9110-9

21 . Hicks, J. A., & King, L. A. (2009), Meaning in Life as a Subjective Judgment and a Lived Experience, Social and Personality Psychology Compass, 3(4), 638–653.

22 . Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006), The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life, Journal of Counseling Psychology, 53(1), 80–93

اتجاه وأهداف مستقبلية واستشرافية، في حين أن المقصود بالمعنى هو الشعور بأن للحياة قيمة متأصلة فيها، ومحايثة لها، تجعلها جديرة بأن تعاش.

يقوم معنى الحياة بدور مهم باعتباره عاملا وقائيا بالنسبة للمراهقين. لهذا يرتبط غياب المعنى بسوء الحالة الصحية النفسية للفرد؛ غالبا ما يتجلى في أعراض نفسية وبدنية عالية ، ورفاهية نفسية سيئة، وجودة حياة رديئة. ومقابل ذلك، يرتبط توافر معنى الحياة بانخفاض السلوكيات التي تشكل خطرا على الصحة، كالاستهلاك المفرط للكحول والمخدرات، وعدم ممارسة الرياضة، وعادات الأكل السيئة، وما إلى ذلك[23].

لتقييم هذا الجانب لدى التلامذة البالغين من العمر 15 عاما ، طرحت عليهم دراسة PISA الأسئلة التالية: هل «يوافقون تماما» أو ، «يوافقون» أو ، «لا يوافقون» ، أو «لا يوافقون إطلاقا») على الأقوال التالية:

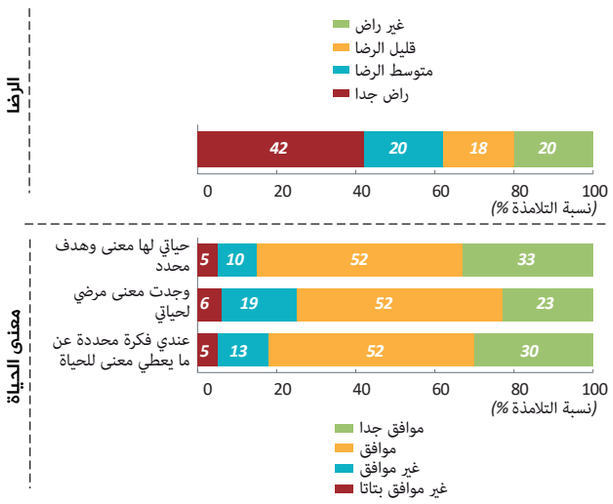
- حياتي لها معنى أو هدف واضح.
- لقد وجدت معنى مرضيا لحياتي.
- لدي فكرة واضحة عما يعطي معنى لحياتي.

تم التوليف بين إجابات التلامذة على هذه الأسئلة لتكوين مؤشر تركيبي يقيس المعنى الذي يعطونه لحياتهم. وتم توحيد هذا المؤشر ليكون متوسطه يساوي 0 ، وانحرافه المعياري 1 في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وبالتالي، فإن حصول تلميذ على قيمة إيجابية وفق هذا المؤشر يعني أنه يعطي معنى لحياته أكثر مما يعطيه لها تلاميذ منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، في المتوسط .

يظهر تحليل مؤشر الرضا أن التلامذة المغاربة راضون نسبيا عن حياتهم ، بقيمة 6.9 على سلم الرضا. ويظهر توزيعهم وفقا لفئات الرضا الأربع أن نسبة كبيرة منهم راضون جدا عن حياتهم: 42%. ويمثل الذين عبروا عن رضا متوسط 20%. وتتوزع بقية التلامذة بين الراضين قليلا عن حياتهم (18%) أو غير الراضين عنها على الإطلاق (20%).

فيما يتعلق بالمعنى الذي يعطونه لحياتهم، سجل التلامذة المغاربة معدلا مرتفعا نسبيا. وبالفعل، تبين إجاباتهم عن مكونات هذا السلم أن عددا كبيرا منهم ، يوافقون أو حتى يوافقون تماما ، على أن لحياتهم معنى أو غاية واضحة (85%)، وأنهم وجدوا معنى مرضيا لحياتهم (75%)، وأن لديهم فكرة واضحة عما يعطي للحياة معنى (82%).

الرسم البياني *45*. الرضا ومعنى الحياة



المصدر : معطيات *PISA 2018*

أظهرت العديد من الدراسات حول الرفاهية الذاتية أن وجود معنى للحياة يرتبط بالرضا عنها[24]، وبأنه يبشر برضا المراهقين عن حياتهم واحترامهم لذواتهم[25].

تسير بيانات PISA 2018 في نفس الاتجاه، وتبين وجود ارتباط إيجابي ودال بين الشعور بوجود معنى للحياة والرضا عنها. ويتأكد هذا الارتباط في جميع البلدان والاقتصادات المشاركة في هذه الدراسة. أما المغرب، فقد سجل أحد أدنى هذه الارتباطات، أي 0.25.

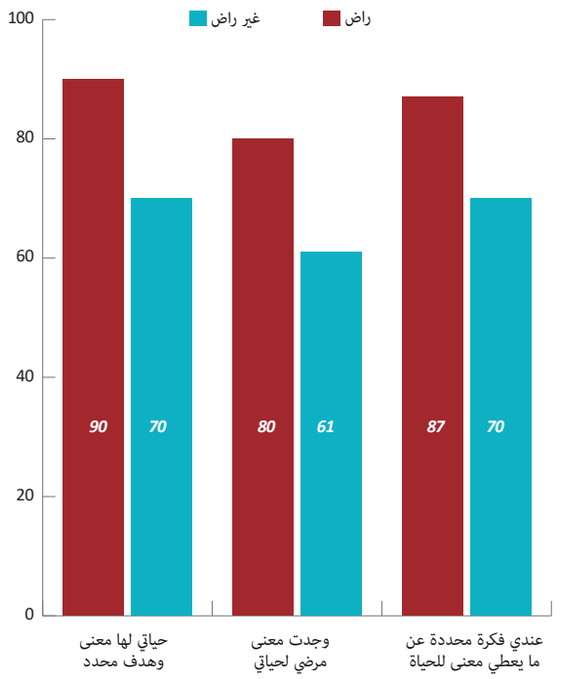
23 . Brassai, L., Piko, B. F., & Steger, M. F. (2010), Meaning in Life: Is It a Protective Factor for Adolescents' Psychological Health? International Journal of Behavioral Medicine, 18(1), 44–51.

24 . Park, N., M. Park and C. Peterson (2010), When is the search for meaning related to life satisfaction?, Applied Psychology: Health and Well-Being, Vol. 2/1, pp. 1-13. Steger, M.F. (2012), Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of spirituality, psychopathology, and well-being, In: Wong PTP, Fry PS, eds, The human quest for meaning (2nd ed). Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006), The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life, Journal of Counseling Psychology, 53(1), 80–93

25 . Halama,P., Medova, M. (2007), Meaning in life and hope as predictors of positive mental health: do they explain residual variance not predicted by personality trait? Stud Psycholog, 49:191–20

ويبين فحص نسبة ا للتلامذة الذين يوافقون/ يوافقون تماما على المكونات الثلاثة لمؤشر معنى الحياة ، أن هذا المعنى أعلى نسبيا لدى التلامذة الذين يشعرون بالرضا عن حياتهم مقارنة بغير الراضين عنها.

الرسم البياني *46*. معنى الحياة وفقا للرضا عن الحياة

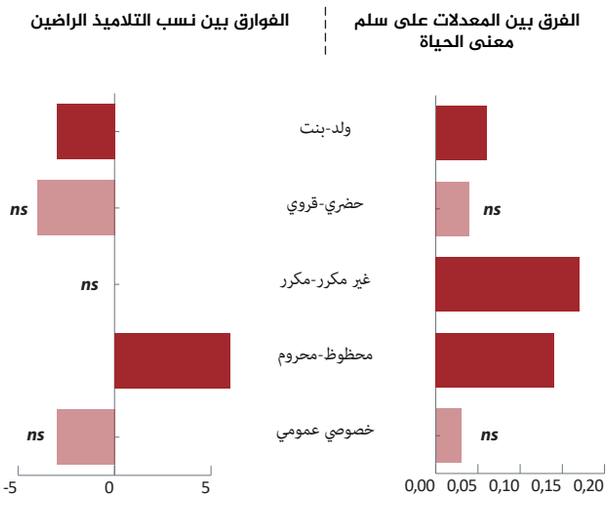


نسبة التلامذة الذين يتفقون أو يتفقون تماما مع التصريحات الثلاثة التي تقيس معنى الحياة

المصدر : معطيات *PISA 2018*

وبالإضافة إلى ذلك، يبين تحليل رضا التلامذة المغاربة عن حياتهم والمعنى الذي يعطونه إياها وفقا لخصائصهم الديموغرافية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية أن الفتيات أقل رضا نسبيا من الفتيان ، ولكنهن يعطين معنى أكبر لحياتهن. وبدورهم سجل التلامذة الذين لم يعرفوا التكرار في مسارهم الدراسي متوسطا مرتفعا على مؤشر معنى الحياة مقارنة بأقرانهم الذين خبروا هذه التجربة، ولكنه لا يوجد فرق دال بين المجموعتين فيما يخص الرضا عن الحياة. ويختلف هذا المتوسط ، أيضا ، بين التلامذة المحظوظين والتلامذة المحرومين اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا. فهو أكثر ارتفاعا لدى الفئة الأولى، مما يفيد أنها تعطي معنى لحياتها أكثر مما تفعل الفئة من الثانية. وينطبق الشيء نفسه على الرضا عن الحياة، حيث نجد أكبر عدد من الراضين عن حياتهم ضمن التلامذة المحظوظين مقارنة بالتلامذة المحرومين. وهذا ما يفيد أن الظروف المعيشية للتلامذة التي تعكس، بشكل من الأشكال، جانبا من رفاههم البدني قد تنعكس على رفاههم النفسي.

الرسم البياني*47*. الرضا ومعنى الحياة حسب خصائص التلامذة والمؤسسات التعليمية



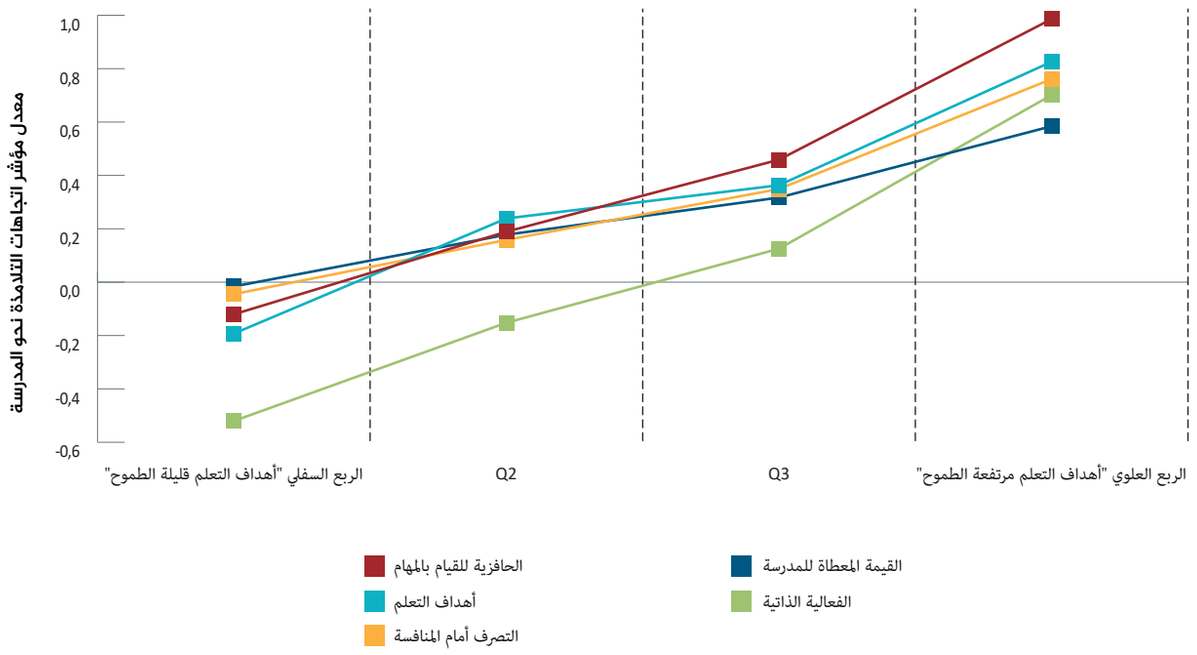
اختلاف غير دال إحصائيا: ***ns***

المصدر : معطيات *PISA 2018*

أما الفوارق الملاحظة تبعا للوسط ونوع المؤسسات التعليمية التي يواصل فيها التلامذة دراستهم، فهي غير دالة إحصائيا. هذا لا يعني، بأي حال من الأحوال، أن حياة التلامذة المدرسية لا ترتبط برفاهيتهم. فهي تشكل، على العكس من ذلك، عنصرا مهما في حياتهم، لاسيما وأن المؤسسة التعليمية هي المكان الذي يقضون فيه أكثر أوقاتهم ، وأن الدراسة هي نشاطهم الرئيسي. ومع ذلك، فإن العلاقة بين الحياة المدرسية ورفاه التلامذة لا يمكن اختزالها في العلاقة التي تربط مكانا ماديا، وهو المدرسة، بالحالة النفسية للتلامذة، بل تتجاوز تلك العلاقة لتشمل القيمة التي تمثلها المدرسة والتعلمات بالنسبة للتلاميذ.

وبهذا المعنى، يلاحظ أن التلامذة الذين يعطون معنى أكبر لحياتهم يميلون إلى اتخاذ مواقف أكثر إيجابية تجاه المدرسة والتعلم؛ ويعطون لهما قيمة أكبر. وهؤلاء التلامذة هم أكثر قدرة من غيرهم على المنافسة، وأكثر طموحا فيما يخص أهداف التعلم التي حددوها لأنفسهم ، وأكثر حفزا لإتقان المهام، وأكثر ثقة في قدراتهم الذاتية. وهذان الموقفان الأخيران هما الأكثر ارتباطا بمؤشر معنى الحياة بمعاملي ارتباط دالين بلغا 0.42 و 0.46، على التوالي.

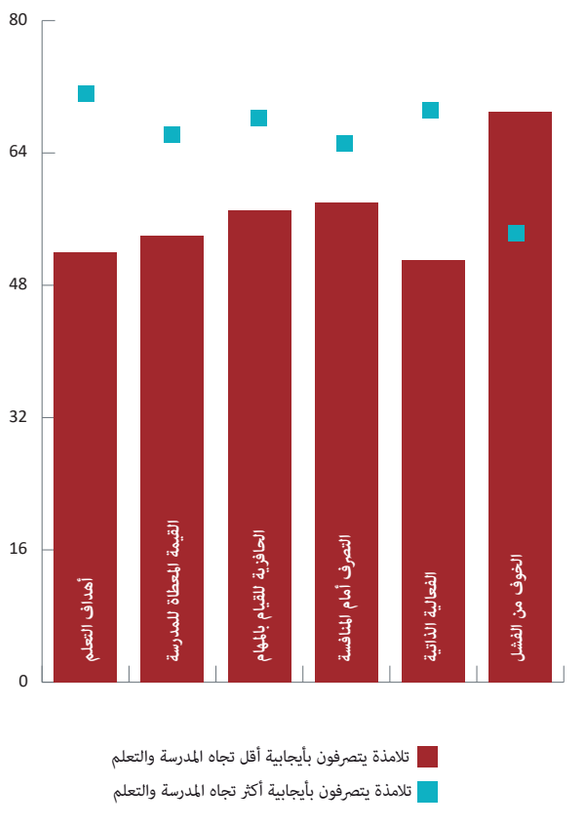
الرسم البياني 48 . اتجاهات التلامذة نحو المدرسة والتعلم وفقا للمعنى الذي يعطونه لحياتهم



المصدر : معطيات *PISA 2018*

من ناحية أخرى، نجد عددا كبيرا من التلامذة الراضين عن حياتهم ضمن الفئة التي عبرت عن مواقف أكثر إيجابية تجاه المؤسسة التعليمية والتعلم ، مقارنة بالفئة التي صدرت عنها مواقف أقل إيجابية. الفوارق في النسب المئوية للتلاميذ الراضين بين هاتين الفئتين من التلامذة كبيرة ، خاصة فيما يخص أهداف التعلم والفعالية الذاتية. وبالفعل، إن نسبة التلامذة الراضين عن حياتهم ضمن مجموعة التلامذة الأكثر طموحا فيما يخص أهدافهم التعليمية أعلى ب 20 نقطة من نسبة التلامذة الراضين عنها ضمن مجموعة التلامذة الأقل طموحا. وبالمثل، يوجد عدد أكبر من التلامذة الراضين عن حياتهم ضمن مجموعة التلامذة الذين يشعرون بأنهم يتمتعون بفعالية ذاتية مقارنة بمن هم أقل ثقة في قدراتهم، بفارق 18 نقطة مئوية. وهذا الفرق أقل ارتفاعا فيما يتعلق بالقيمة المعطاة للمدرسة (12 نقطة)، والدافع لإتقان المهام (نقطة 12). بل هو أقل من ذلك بخصوص مواقف التلامذة من المنافسة. وعلى عكس ذلك، قلائل هم التلامذة الذين قالوا إنهم يخافون خوفا كبيرا من الفشل والراضون عن حياتهم، مقارنة مع أقرانهم الذين عبروا عن تخوف أقل حدة، بفارق 15 نقطة مئوية.

الرسم البياني49. نسب التلامذة الراضين عن حياتهم وفق اتجاهاتهم نحو المدرسة والتعلم



المصدر : معطيات *PISA 2018*

يبدو، إذن، أن التمتع بمستوى عال من الرفاه الذاتي يرتبط بمواقف أكثر إيجابية تجاه المدرسة والتعلم. غير أن ذلك

لا يسفر بالضرورة عن نتائج مدرسية أفضل. وقد يكون الارتباط بين التحصيل المدرسي والرفاه الذاتي ضعيفا في بعض الأحيان[26]. فالتلامذة ضعاف الأداء لا يتوفرون بالضرورة على مستوى منخفض من الرفاهية. وعلى العكس من ذلك ، إن التلامذة ذوي الأداء المرتفع لا ينعمون بالضرورة بمستوى عال من الرفاهية.

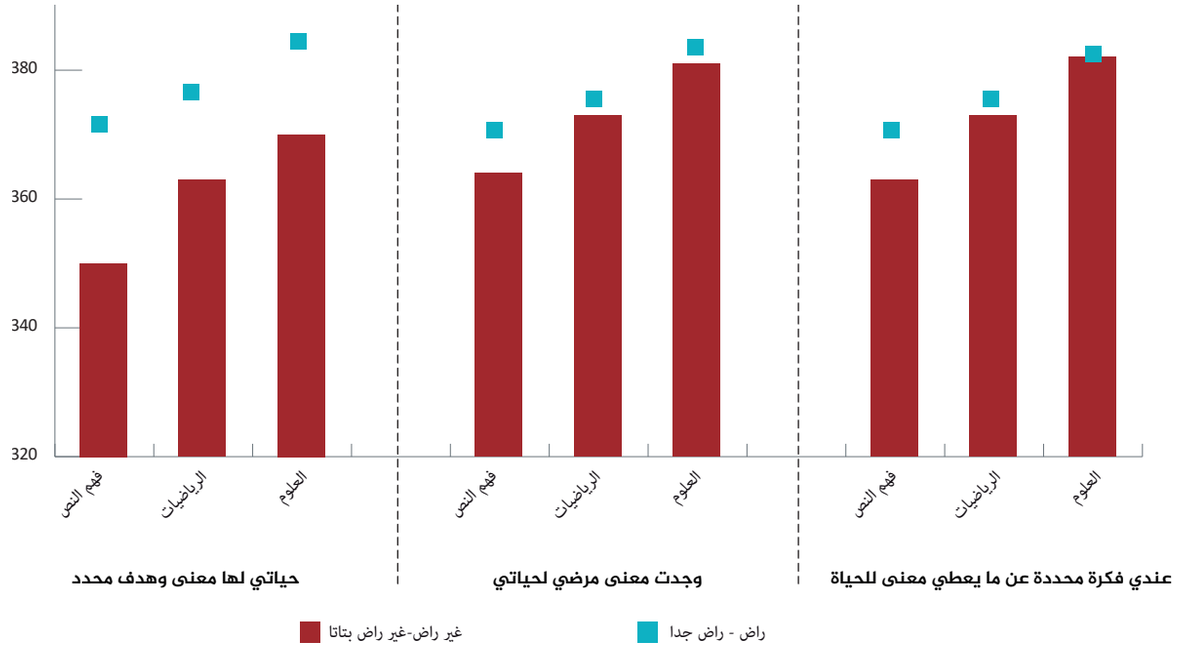
تتفق بيانات PISA 2018 مع نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بالعلاقة بين مؤشر رضا التلامذة عن حياتهم ونتائجهم في اختبارات القراءة. وهكذا، تظل هذه العلاقة ضعيفة وسلبية في معظم البلدان/الاقتصادات المشاركة، حتى بعد تحييد تأثير عاملي المستوى الاجتماعي - الاقتصادي للتلامذة، والمؤسسات التعليمية. وفي هذا الاتجاه، ترتبط زيادة وحدة واحدة في مؤشر رضا التلامذة بانخفاض في نتائجهم يصل إلى 4 نقاط.

ولوحظ نفس المعطى في المغرب فيما يخص القراءة التي انخفضت نتيجتها بنقطة واحدة، بينما بقيت العلاقة بين نتائج التلامذة ومستوى رضاهم عن الحياة غير دالة في الرياضيات والعلوم.

ومن جهة أخرى، ، وجدت بعض الأبحاث أن معنى الحياة يرتبط ارتباطا إيجابيا ودالا بالأداء المدرسي [27]. وبوصفه مكونا من مكونات معنى الحياة ، إن وجود هدف لدى التلميذ(ة) يؤثر بشكل مباشر في التزامه المدرسي ، وبشكل غير مباشر في نجاحه[28]. وعلى النقيض من ذلك، يمكن لغياب أي هدف أن يؤثر سلبا في الدافعية، ويتحول بالتالي إلى مشكلة تربوية مثيرة للقلق[29].

من خلال دراسة العلاقة بين نتائج التلامذة المغاربة ومكونات مؤشر معنى الحياة، يتبين أن تلك النتائج ترتبط أكثر بالمكون الذي يربط معنى الحياة بالتوفر على هدف: «حياتي لها معنى أو هدف واضح». وبالفعل، إن الفوارق بين نتائج التلامذة الذين يتفقون مع هذا القول، ونتائج الذين لا يتفقون معه، أكثر بروزا مقارنة بالأقوال الأخرى المتعلقة بمعنى الحياة. وتصل هذه الفوارق إلى 23 و 14 و15 نقطة في القراءة، والرياضيات، والعلوم ، على التوالي.

الرسم البياني *50*. متوسط النتائج حسب مكونات مؤشر معنى الحياة



المصدر : معطيات *PISA 2018*

26 . Bücker, S. et al. (2018), Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis, Journal of Resear

27 . Boswell, Kwoneathia Rasha (2016), The Role Of Study Strategy Use, Meaning In Life, And Grit On The Academic

28 . Greenway (2006) The Role of Spirituality in Purpose in Life And Academic Engagement, Journal of College and Character, 7:6, , DOI: 10.2202/1940- 1639.1212

29 . Damon, W. (2008), The Path to Purpose, Simon & Schuster (New York).

2. 2. مشاعر التلامذة

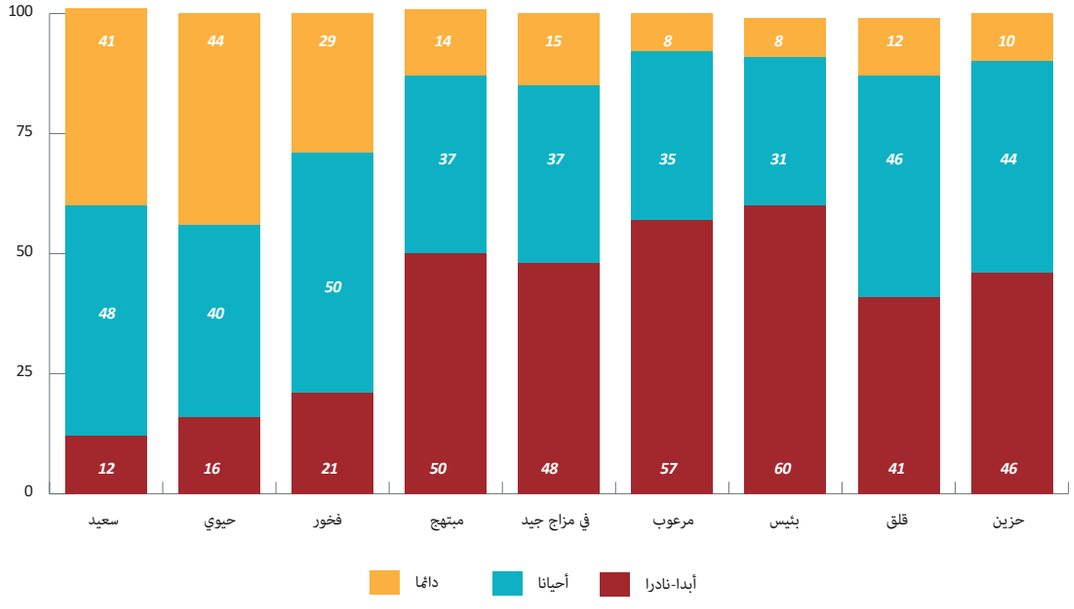
يوجد بناءان وراء هذا البعد، أحدهما سلبي والثاني إيجابي . يمثل الأول، ويسمى الشعور السلبي، مجموع الحالات الوجدانية السلبية مثل الخوف ، والغضب ، والحزن، والشعور بالذنب، والازدراء، والاشمئزاز... ويعكس الثاني الذي هو الشعور الإيجابي الحالات العاطفية الإيجابية مثل الفرح، والاهتمام والثقة[30]. يمكن تقييم هذين البناءين على المدى القصير أو الطويل ، لكنهما مستقلان، خاصة عندما يتم قياسهما على المدى الطويل[31]. وهما يرتبطان بصيغ مختلفة بفئات من المتغيرات ، مثل سمات الشخصية. لذلك من الضروري تحليلهما بشكل منفصل[32].

لتقييم هذا البعد العاطفي للرفاهية في إطار PISA ، طلب من التلامذة أن يذكروا عدد المرات (أبدا ، نادرا ، في بعض الأحيان ، دائما) التي تخالجهم فيها مشاعر إيجابية (سعيد، مفعم بالنشاط، فخور، فرح، مزاج جيد)، ومشاعر سلبية (خائف، تعس، قلق، حزين).

في المغرب، قال عدد كبير من التلامذة الذين يبلغون من العمر 15 عاما إنهم يشعرون دائما أو أحيانا بالسعادة (88%)، وقال (84%) منهم إنهم مفعمون دائما أو أحيانا بالنشاط والحيوية، ويشعر (79%) منهم بالفخر والاعتزاز دائما أو أحيانا . لكن عددا أقل منهم صرحوا بأنهم يشعرون بالفرح دائما أو أحيانا(52%) ، وبأن مزاجهم جيد (50%).

بالإضافة إلى ذلك ، ذكر عدد أقل نسبيا من هؤلاء التلامذة أن مشاعر سلبية تخالجهم دائما أو في بعض الأحيان. وهكذا، قال 43% منهم إنهم خائفون ، وقال 40% إنهم تعساء ، وقال 59% إنهم قلقون، وصرح 54% بأنهم حزينون. وحتى لو كانت هذه المشاعر السلبية أقل تواترا من المشاعر الإيجابية ، إلا أن نسبة التلامذة الذين قالوا إنهم يشعرون بها دائما تبقى مقلقة (بين 8% و 12%).

الرسم البياني *51*. توزيع التلامذة وفقا لتواتر العواطف



المصدر : معطيات *PISA 2018*

وهكذا يبدو أن مشاعر القلق والحزن هي المشاعر السلبية التي تسود بين التلامذة أكثر من المشاعر السلبية الأخرى. ذلك، أن نسبة التلامذة الذين يشعرون بها أحيانا أو دائما، تفوق نسبة الذين يشعرون بالخوف والتعاسة.

30 . Watson, D. (2002), Positive affectivity: The disposition to experience pleasurable emotional states, In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology (p. 106–119). Oxford University Pres

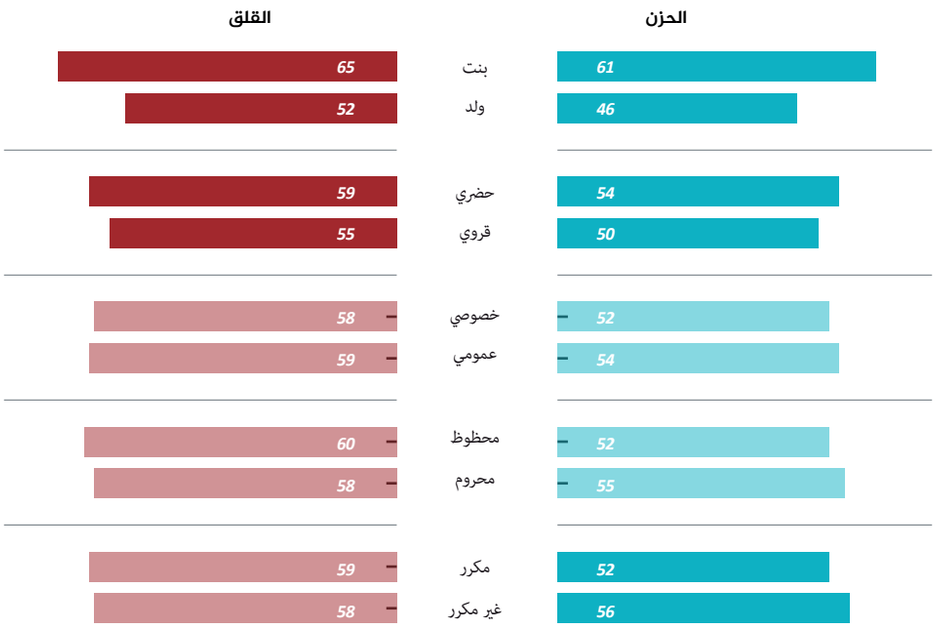
31 . Diener, E. et Emmons, R.A., (1985), The independence of positive and negative affect, journal of personality and social psychology, Vol 47, no 5, 1105-1117.

32 . Watson, D. (2002), Positive affectivity: The disposition to experience pleasurable emotional states, In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology (p. 106–119). Oxford University Press

قد تكون هذه المشاعر السلبية الأكثر انتشارا بين التلامذة البالغين من العمر 15 عاما، مرتبطة جزئيا بهذه المرحلة الحساسة من حياتهم، ألا وهي مرحلة المراهقة. ويبدو، كذلك، أنها ترتبط بالجنس أكثر من أي عامل آخر. ذلك أن عدد الفتيات اللواتي عبرن عن الشعور بالحزن أو القلق أكبر من عدد الأولاد ، بفارق يتراوح بين 15 و 13 نقطة مئوية.

لوحظت فوارق متواضعة، ولكنها ذات دلالة إحصائية، بين التلامذة الذين يدرسون في الوسط القروي والذين يدرسون في الوسط الحضري. عبر عدد أكبر من التلامذة الحضريين عن شعورهم بالقلق والحزن مقارنة مع أقرانهم في الوسط القروي. يلاحظ نفس الشيء لدى التلامذة الذين لم يكرروا أبدا وأولئك الذين كرروا مرة واحدة على الأقل في حياتهم المدرسية. فالتلامذة المكررون معنيون بالشعور بالحزن أكثر من التلامذة غير المكررين نسبيا . لكن لا توجد فوارق ذات دلالة إحصائية بين التلامذة تبعا لنوع المؤسسات التي يدرسون فيها، ولا تبعا لانتماءاتهم الاجتماعية والاقتصادي والثقافية.

الرسم البياني *52*. نسبة التلامذة الذين يشعرون ، أحيانا أو دائما ، بالقلق أو الحزن حسب خصائصهم



تشير الاعمدة ذات اللون الغامق للمجموعات التي تعرف اختلافات دالة إحصائيا

المصدر : معطيات *PISA 2018*

من ناحية أخرى، ذهبت بعض الدراسات إلى أن البعد العاطفي للرفاه الذاتي يرتبط ببعده المعرفي، وخاصة بمعنى الحياة. ذلك أن المشاعر الإيجابية ترتبط بهذا البعد إيجابا، بينما ترتبط به المشاعر السلبية ارتباطا سلبيا[33]. وبالفعل، تظهر النتائج أن التلامذة الذين يشعرون بالسعادة يتواجدون بعدد أكبر ضمن مجموعة التلامذة الذين يعطون معنى أكبر لحياتهم، مقارنة بأولئك الذين يعطون لحياتهم معنى أقل، بفارق 16 نقطة مئوية بين المجموعتين. وينطبق الشيء نفسه على المشاعر الإيجابية الأخرى مع اختلافات دالة تبلغ 16 و 20 و 8 و 6 نقاط مئوية، على التوالي، بالنسبة للتلامذة الذي صرحوا بأنهم مفعمون بالنشاط ، وفخورون، وفرحون، وأن مزاجهم جيد.

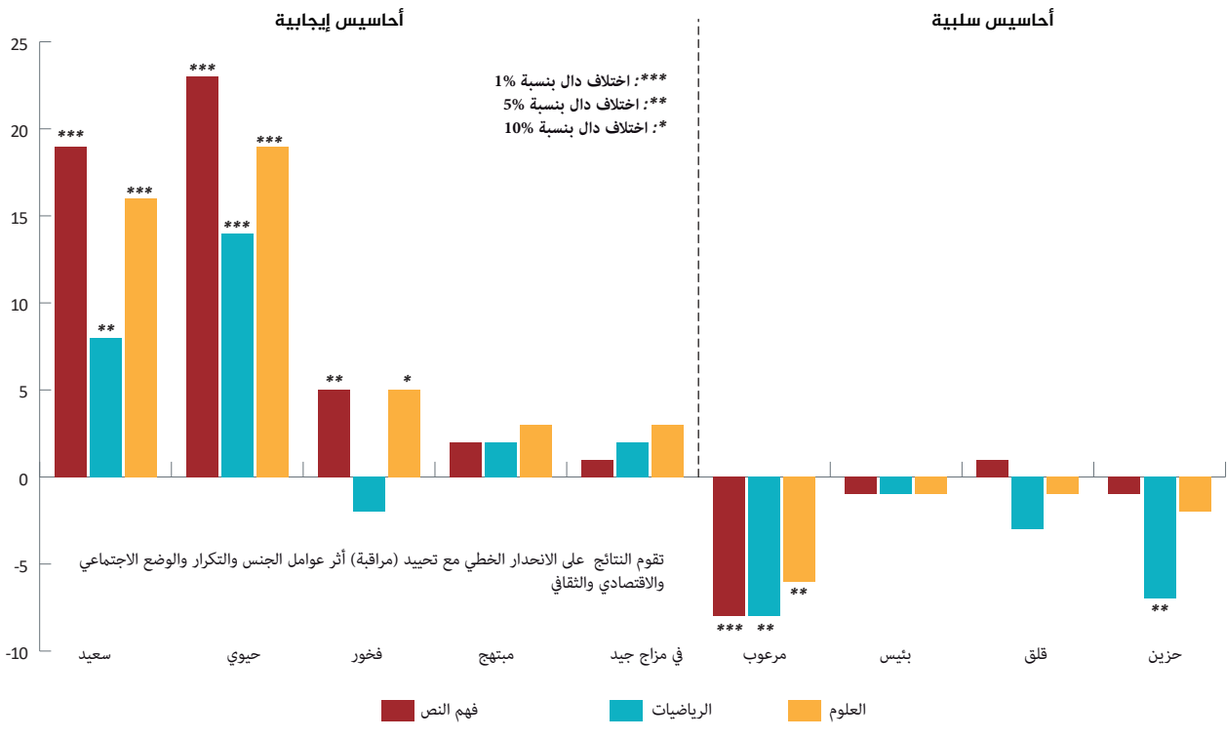
وعلى العكس من ذلك، نجد عددا أكبر من التلامذة الذين يعانون من مشاعر سلبية ضمن فئة الذين يعطون معنى أقل لحياتهم ، مقارنة بفئة الذين يعطون لها معنى أكبر. وتصل نسبة الفوارق بين هاتين المجموعتين من التلامذة إلى أقصى حد لها بالنسبة للشعور بالتعاسة ب 16 نقطة مئوية، بينما تتراوح بين 6 إلى 9 نقاط بالنسبة للمشاعر الأخرى.

33 . Hicks, J. A., et King, L. A. (2007), Meaning in life and seeing the big picture: Positive affect and global focus, Cognition & Emotion, 21(7), 1577–1584. Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006), The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life, Journal of Counseling Psychology, 53(1), 80–93

يظهـر تحليـل النتائـج وفقـا لتواتـر العواطـف أن الشـعور بالسـعادة وبالنشـاط والحيويـة هـي المشـاعر الإيجابيـة الأكـثر ارتباطـا بنتائـج التلامـذة . فالتلامـذة الذيـن يحسـون بهـذه المشـاعر يحصلـون عـلى نتائـج أفضـل مـن نتائـج أقرانهـم الذيـن لا يشـعرون بهـا بفـوارق تـتراوح بـين 8 و23 نقطـة حسـب مجـالات التقييـم . وبخصـوص المشـاعر السـلبية، يرتبـط الخـوف ارتباطـا سـلبيا بنتائـج التلامـذة مـع اختلافـات تـتراوح بـين 6 و 8 نقـاط.

تؤثـر عواطـف التلامـذة في أدائهـم المـدرسي مـن خـلال آليتـين: التعلـم المنظـم ذاتيـا و الحفـز[34]. تؤثـر العواطـف الإيجابيـة بشـكل إيجـابي ومبـاشر في هاتـين الآليتـين اللتـين تؤثـران بدورهـما إيجابـا في النجـاح المـدرسي.

الرسم البياني *53*. الاختلافات في النتائج بين التلامذة الذين يشعرون أحيانا أو دائما بمشاعر إيجابية / سلبية وأولئك الذين لا يشعرون بها إلا نادرا أو لا يشعرون بها بدا.



المصدر : معطيات *PISA 2018*

3. الطموحات التربوية والمهنية للتلاميذ

الطمـوح هـو «العمليـة النفسـية التـي بواسـطتها يتـم جـذب الفاعـل (فـرد أو مجموعـة مـن الأفـراد) ودفعـة نحـو شيء مـا، قريـب أو بعيـد»[35]. في مجـال التربيـة ، يمكـن تعريـف الطموحـات بوصفهـا «المشـاريع الدراسـية التـي يضعهـا الشـباب بشـكل صريـح إلى حـد مـا، والتـي تحفزهـم عـلى مسـتويي التوجيـه ومواصلـة دراسـتهم» [36]. يتـم تحديـد هـذه المشـاريع الدراسـية، في بعـض الأحيـان، مـن خـلال التطلعـات والطموحـات المهنيـة للتلاميـذ. ذلـك أن المهنـة التـي يرغبـون في مزاولتهـا مسـتقبلا قـد توجـه خياراتهـم المتعلقـة بالدراسـات التـي يتعـين عليهـم متابعتهـا. فالتلامـذة الذيـن يأملـون في ممارسـة مهنـة مرموقـة أو ذات أجـر مرتفـع، سـيختارون دراسـات متقدمـة.

وعـلى الرغـم مـن كـون طموحـات التلامـذة التعليميـة والمهنيـة تكتسـي طابعـا شـخصيا ، إلا أنهـا قـد تتأثـر بعـدة عوامـل لأنهـا «تولـد في ظـل ظـروف معينـة، وفي وسـط

34 . Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014), What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement, Journal of Educational Psychology, 106(1), 121–131.

35 . Chombart de Lauwe, P.H. (1976), Transformations de l›environnement, des aspirations et des valeurs, Paris, CNRS

36 . Marcoux-Moisan, M., Cortes, P.Y., Doray, P., Blanchard, C., Picard, F., Perron, M., Veillette, S. et Larose, S. (2010), L'évolution des aspirations scolaires, (Projet Transitions, Note de recherche 5), Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Montréal.

اجتماعي معين»[37]. لهذا، قد تختلف طموحات التلامذة وتطلعاتهم تبعا لجنسهم، ووسطهم، ومستواهم الاجتماعي والاقتصادي، وتصورهم للمستقبل وما يخبئه لهم، وأدائهم المدرسي، ودعم الأسرة والأقران لهم، والسياق المدرسي، ومواقفهم وحوافزهم.

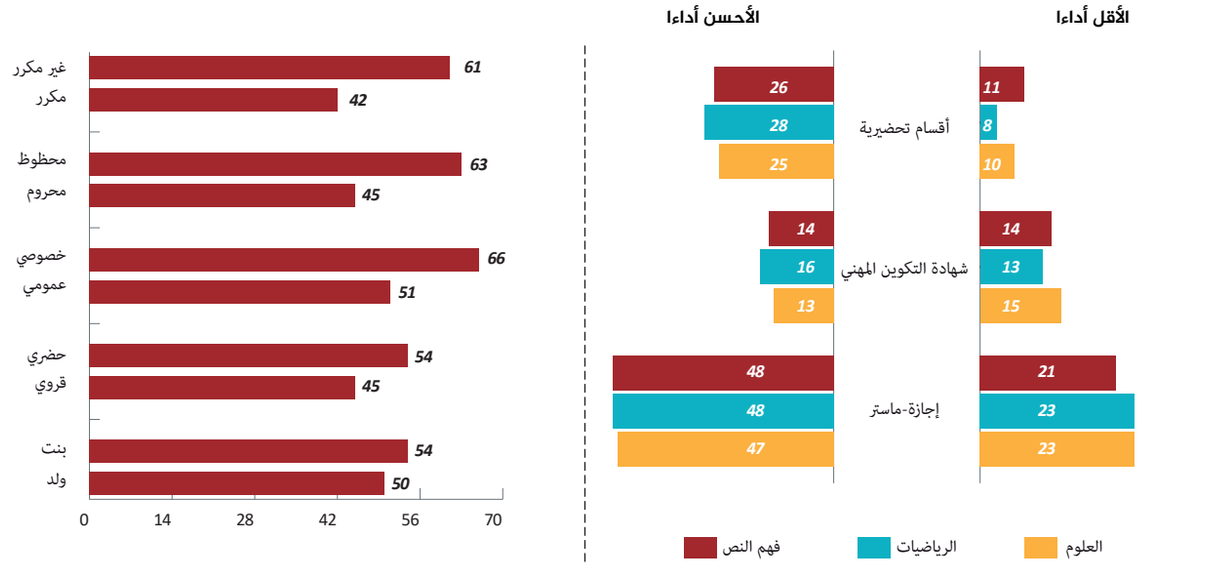
تمكن بيانات PISA من دراسة تطلعات الشبان الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما والعوامل المرتبطة بها. ففي هذا العمر، يبدأ المراهقون في وضع «خططهم المستقبلية الواعية الأولى، بعد مرحلة الخيال التي تمتد من سن 10-11 سنة إلى سن 13-14 سنة، والتي يمتثلون خلالها إلى المشاريع النمطية المشتركة بين عدد كبير من الشبان»[38]. في هذه المرحلة ينتقلون من سجل «أسطوري» إلى سجل «استراتيجي ومدرسي»[39].

1.3. تطلعات الشباب المغاربة البالغين من العمر 15 عاما

سئل التلامذة البالغين من العمر 15 عاما عن المستوى المدرسي الذي يريدون الوصول إليه. في المغرب، يتوقع 48% من التلامذة الحصول على شهادة السلك الإعدادي أو البكالوريا في أفضل الأحوال. أما الآخرون، 52%، فقد اختاروا كإجابة على هذا السؤال، الأقسام التحضيرية، أو الدراسات المهنية، أو الإجازة / ماستر . وبتحليل هذه النسبة الأخيرة وفقا لخصائص التلامذة، يلاحظ أنها مرتفعة بشكل خاص لدى التلامذة غير المكررين، والتلامذة المحظوظين على المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والذين يتابعون دراساتهم في التعليم الخاص أو الوسط الحضري. نسبة الفتيات اللواتي اخترن أحد هذين الخيارين أعلى بشكل دال من نسبة الفتيان، ولكن الفرق بين الجنسين يبقى متواضعا؛ لا يتعدى 4 نقاط مئوية.

من ناحية أخرى ، يلاحظ أن التلامذة الأفضل أداء[40] الذين يتوقعون الحصول على شهادة الإجازة / الماستر أكثر عددا من أقرانهم الأقل أداء الذين عبروا عن نفس الطموح. وبالمثل، نجد التلامذة الذين صرحوا بأنهم يريدون إنهاء سلك الأقسام التحضيرية ضمن فئة التلامذة ألأفضل أداء أكثر مما نجدهم ضمن فئة التلامذة الأضعف أداء.

الرسم البياني 54. نسبة التلامذة الذين يعتزمون إكمال الأقسام التحضيرية أو الدراسات المهنية أو الإجازة/الماستر الماجستير حسب خصائصهم ومستوى أدائهم



المصدر : معطيات *PISA 2018*

37 . Chombart de Lauwe, P.H. (1964), Aspirations, images guides et transformations sociales, In: Revue franmages guides et trans5-2. pp. 180-192

38 . Dupont, V., Monseur, C., Lafontaine, D. et Fagnant, A. (2012), L'impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans, Revue française de pédagogie http://journals.openedition.org/rfp/3918 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.3918

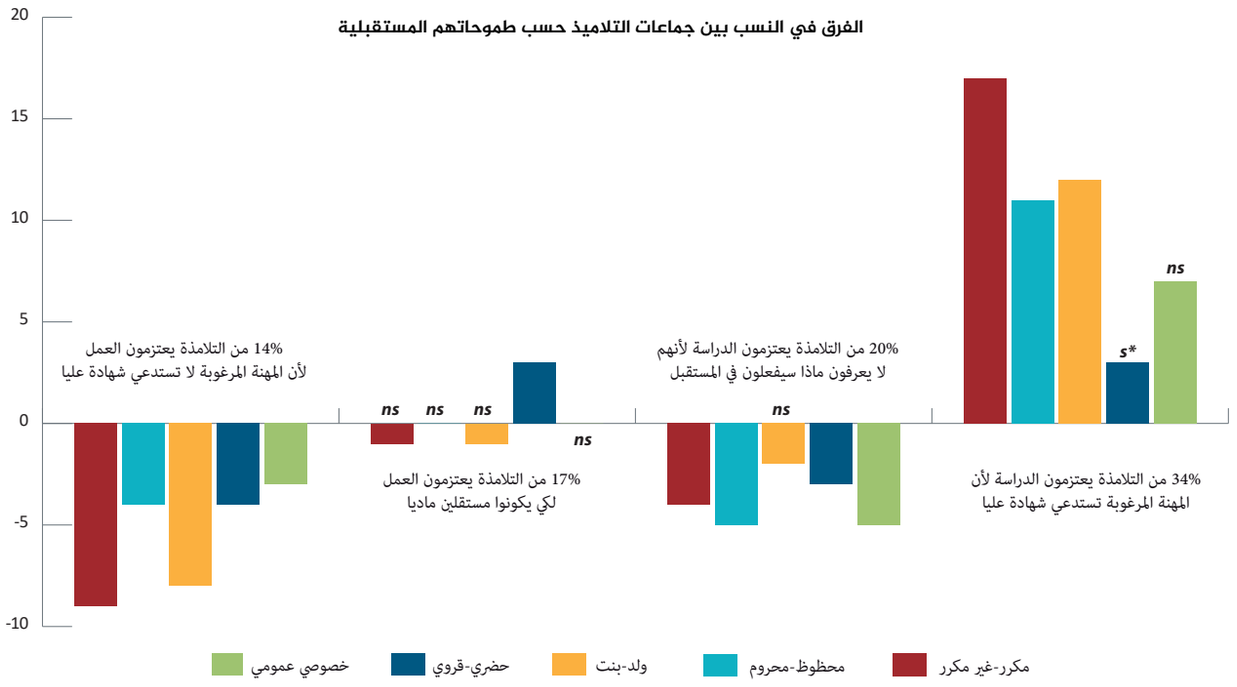
39 . Dumora, B. (2004), La formation des intentions d'avenir à l'adolescence, Psychologie du travail et des organisations, no 10, p. 249-262

40 . Les élèves les plus performants (les moins performants) sont ceux situés dans le quart supérieur (le quart inférieur) des échelles de compétences

وفي السياق نفسه، قال 54% من التلامذة المغاربة البالغين من العمر 15 عاما إنهم يريدون مواصلة دراستهم بعد 5 سنوات. ومن بين هؤلاء، صرح 34% بأنهم اختاروا هذا الخيار لأن المهنة التي يريدون ممارستها تتطلب شهادة تعليم عالية، في حين برر 20% منهم اختيار هم هذا بكونهم لا يعرفون ماذا سيفعلون لاحقا. من ناحية أخرى، يرى 30% من التلامذة أنهم سيلجون سوق العمل، إما لأن المهنة التي اختاروها لا تتطلب دراسات عليا (14%)، أو لأنهم يريدون أن يكونوا مستقلين ماليا (17%). وهكذا، يبدو أن تلميذا واحدا فقط من بين كل ثلاثة تلاميذ مغاربة هو الذي يغدي تطلعات مستقبلية طموحة، ويعتزم استعمال الوسائل اللازمة لتحقيق تلك الطموحات من خلال مواصلة دراسته. التلميذات والتلامذة الذين لم يكرروا أبدا أي قسم دراسي، والمحظوظون اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا، هم الأكثر عددا للتعبير عن هذا الطموح .

ومع ذلك، فإن التلامذة الذين يأملون في متابعة الدراسات سيواجهون واقع سوق عمل يتميز بارتفاع معدلات البطالة التي تزداد مع ارتفاع المستوى التعليمي (بدون مستوى: 3.6%؛ الابتدائي: 7.9%؛ الثانوي الإعدادي : 15.9%؛ الثانوي التأهيلي : 19.5%؛ دراسات عليا : 23.4%)، وارتفاع معدل البطالة المقنعة[41] (9% بين السكان الذين تتراوح أعمارهم بين 15 عاما وما فوق والذين يتوفرون على مستوى تعليمي عال). وهذا المعدل أكثر ارتفاعا بين التلامذة الذين يتوفرون على مستوى التعليم الابتدائي (12.8%) أو الإعدادي(13.2%) [42]

الرسم البياني 55. توزيع التلامذة المغاربة حسب ما يعتزمون لقيام به بعد 5 سنوات حسب خصائصهم



المصدر : معطيات *PISA 2018*

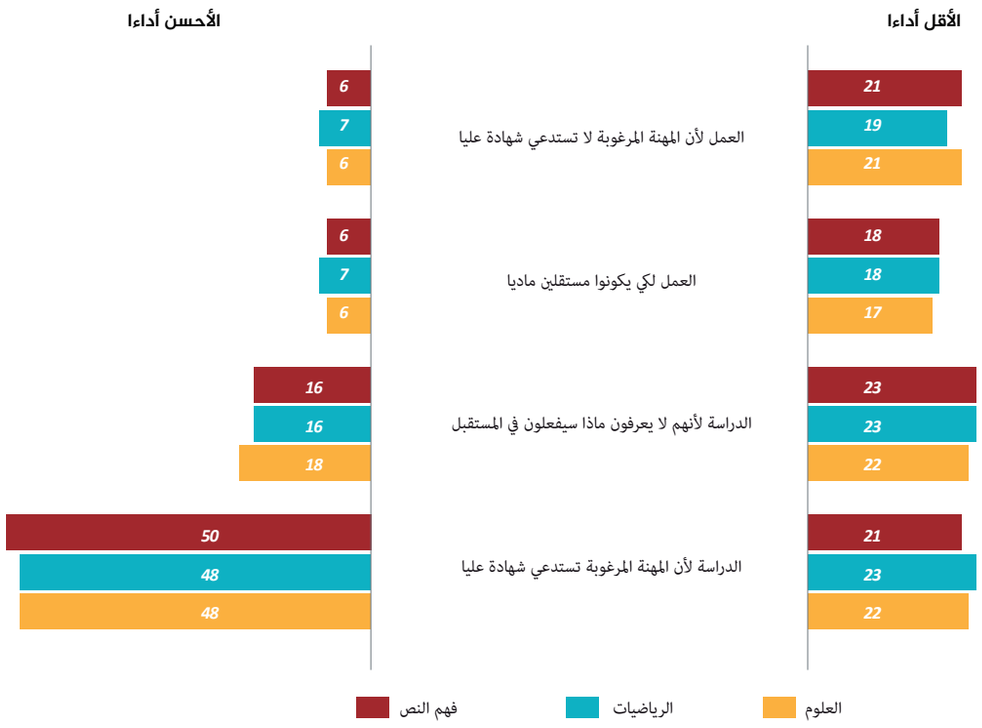
ويعتقد عدد كبير من التلامذة المغاربة الأفضل أداء بأنهم سيواصلون دراساتهم لأن المهنة التي يتمنون ممارستها تتطلب ذلك. وقد صرح بذلك حوالي نصفهم مقابل أقل من ربع التلامذة الأضعف أداء. لكننا نلاحظ عكس ذلك تماما عندما يتعلق الأمر بنية مزاولة شغل حيث نجد أن نسبة التلامذة الذين صرحوا بأنهم سيواصلون دراساتهم لأن المهنة المرغوب فيها تتطلب ذلك أعلى ضمن فئة التلامذة الأقل أداء (بين 17% و 21%) مما هي بين التلامذة لأفضل أداء (بين 6% و 7%). وتصح هذه الملاحظة على التلامذة الذين يريدون أن يكونوا مستقلين ماليا أكثر مما

41 . Le sous-emploi peut être lié à la durée du travail, à l'inadéquation de l'emploi avec la formation/qualification ou à l'insuffsance du revenu procuré par le travail. Les deux dernières formes font partie des principales formes de sous-emploi.

42 . HCP (2020), Activité, emploi et chômage : premiers résultats.

يصح على الذي يرغبون في ممارسة مهنة لا تتطلب شهادة تعليم عالية . نسبة الذين يعتزمون الاستمرار في متابعة الدراسة لأنهم لا يعرفون بعد ماذا سيفعلون في المستقبل أعلى نسبيا بين التلامذة الأقل أداء مقارنة بالتلامذة الأفضل أداء، لكن الفوارق بين المجموعتين طفيفة (بين 22% و23% للمجموعة الأولى، وبين 16% و18% للمجموعة الثانية).

الرسم البياني 56. نسب التلامذة وفقا لتطلعاتهم المستقبلية ومستوى أدائهم



المصدر : معطيات *PISA 2018*

3. 2. العوامل المحددة لاختيار المهنة المستقبلية

لتكوين فكرة عن العوامل التي توجه الاختيارات المهنية المستقبلية للتلاميذ المغاربة، طلبت منهم دراسة PISA تحديد درجة الأهمية التي تكتسيها، في نظرهم، العناصر الواردة في الرسم البياني 57 بالنسبة لتلك الاختيارات. وتظهر إجاباتهم أن أهم العوامل المحددة لتلك الاختيارات هي أداؤهم المدرسي، وكذلك المواد الدراسية التي يحققون فيها أحسن النتائج. وبالفعل، يعتبر 81% من التلامذة هذه العوامل مهمة أو حتى مهمة جدا. في المرتبة الثانية، تأتي العوامل المتعلقة بفرص الشغل التي تتيحها المهنة، والراتب المتوقع منها، والمواهب الخاصة بالتلميذ والتلميذة. هذه العوامل مهمة أو مهمة جدا لكل ثلاثة تلاميذ من أربعة (ثلاثة أرباع). العوامل الأخرى أقل أهمية نسبيا في اختيارات التلامذة لمهنهم المستقبلية، وخاصة منها انتظارات آباء وأمهات وأولياء التلامذة / الأوصياء ، والمشاريع المستقبلية للأصدقاء المقربين. وتصل النسب المئوية للتلاميذ الذين يرون أن هذين الاعتبارين مهمين إلى 57% و 31% على التوالي.

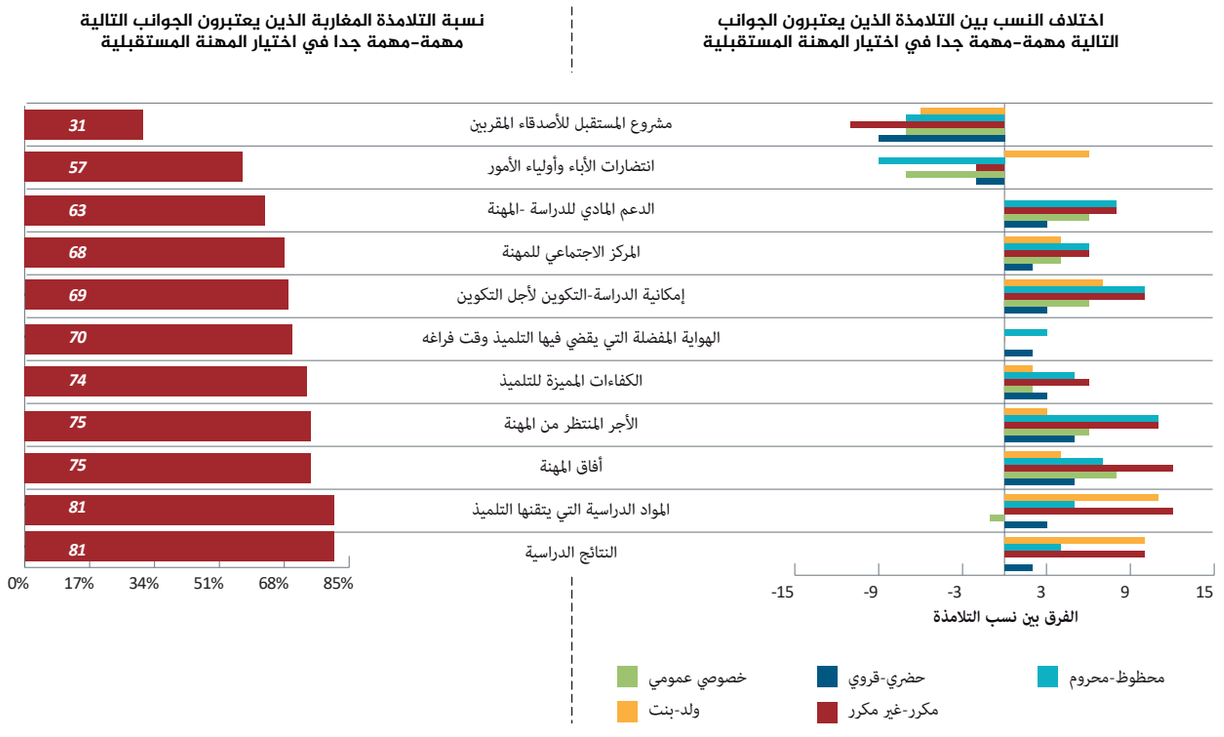
ويبين تحليل محددات اختيار مهنة المستقبل حسب خصائص التلامذة أن المشاريع المستقبلية للأصدقاء المقربين تقوم بدور حاسم هذا الاختيار بالنسبة للأولاد الذكور ، والتلامذة المحرومين، والمكررين، وتلاميذ المؤسسات العمومية والقروية مقارنة بالفتيات، والتلامذة المحظوظين، وغير المكررين، وتلامذة التعليم الخاص، وأولئك الذين يعيشون في المناطق الحضرية. وبالمثل، يؤثر العامل المتعلق بتوقعات آباء وأمهات وأولياء التلامذة أو الأوصياء بشكل أقوى في خيارات التلامذة المحرومين، وتلاميذ المؤسسات العمومية.

ومقابل ذلك، تعتبر البنات أكثر من البنين أن النتائج المدرسية والمواد التي يحصلن فيها على أحسن النتائج هي التي تحدد اختيارهن للمهنة المستقبلية، بفوارق تتراوح بين 10 و 11 نقطة مئوية مقارنة بالبنين. ويعتبر

هـذان العامـلان حاسـمين، أيضـا، بالنسـبة للتلامـذة غـير المكرريـن، بفارقـي 10 و 12 نقطـة مئويـة مقارنـة بالتلامـذة المكرريـن. ويلاحـظ كذلـك، وجـود فـوارق دالـة بـين هاتـين المجموعتـين مـن التلامـذة مـن حيـث الأهميـة المعطـاة للمرتبـات المنتظـرة مـن المهنـة المسـتقبلية، وفـرص الشـغل التـي تتيحهـا تلـك المهنـة (11 و 12 نقطـة مئوية). ومـن ناحية أخـرى، تـزن إمكانـات الدراسـة والتكويـن التـي تتيحهـا المهنـة المختـارة بثقـل أقـوى في اختيـارات التلامـذة المحظوظـين وغـير المكرريـن مقارنـة مـع المحرومـين والمكرريـن ، بفـارق 10 نقـاط مئويـة.

بالنسـبة للعوامـل الأخـرى، يلاحـظ أنـه توجـد دائمـا فـوارق دالـة بـين نسـب البنـات والبنـين لصالـح البنـات، وبـين نسـب التلامـذة المحظوظـين مقارنـة بغـير المحظوظـين، والمكرريـن بالنسـبة لغـير المكرريـن، ولكـن هـذه الفـوارق تبقـى ضعيفة نسـبيا.

الرسم البياني 57. محددات اختيارات مهنة المستقبل



المصدر : معطيات *PISA 2018*

I.7. أسس النجاح في المغرب: الموارد المستثمرة في التعليم

يمكن التعليم الجيد من تزويد سوق الشغل برأس مال بشري مؤهل تأهيلا عاليا، وهو ضمانة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية المستدامة في عالم دائم التطور. في العديد من البلدان، برهنت التربية الجيدة في بعدها النوعي على تأثير إيجابي ودال في معدل الإنماء الاقتصادي[1].

إن تزويد المؤسسات التربوية بموارد تربوية وبشرية عالية الجودة شرط ضروري لحسن السير الجيد للعملية التعليمية والتعلمية . وبهذا المعنى، يمكن أن يمارس خصاص الموارد أو رداءة جودتها تأثيرا سلبيا على نجاح التلامذة .

ولأخذ هذه الجوانب في الاعتبار عند تحليل نتائج التلامذة الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما، تضمنت دراسة PISA 2018 أسئلة تتعلق بالموارد المالية والمادية والبشرية المستثمرة في التعليم. ونخصص هذا الفصل لتحليل البيانات التي تم جمعها في هذا الإطار، ودراسة الموارد التي يخصصها المغرب للتربية بالمقارنة مع البلدان والاقتصادات المشاركة الأخرى، وكذا كيفية توزيعها بين المؤسسات التعليمية، ثم علاقتها بأداء التلامذة ، مع عرض للأدبيات ذات الصلة بهذا الموضوع.

1. مقارنة الموارد المستثمرة في التربية في المغرب مع بلدان أخرى

1. 1. الموارد المالية

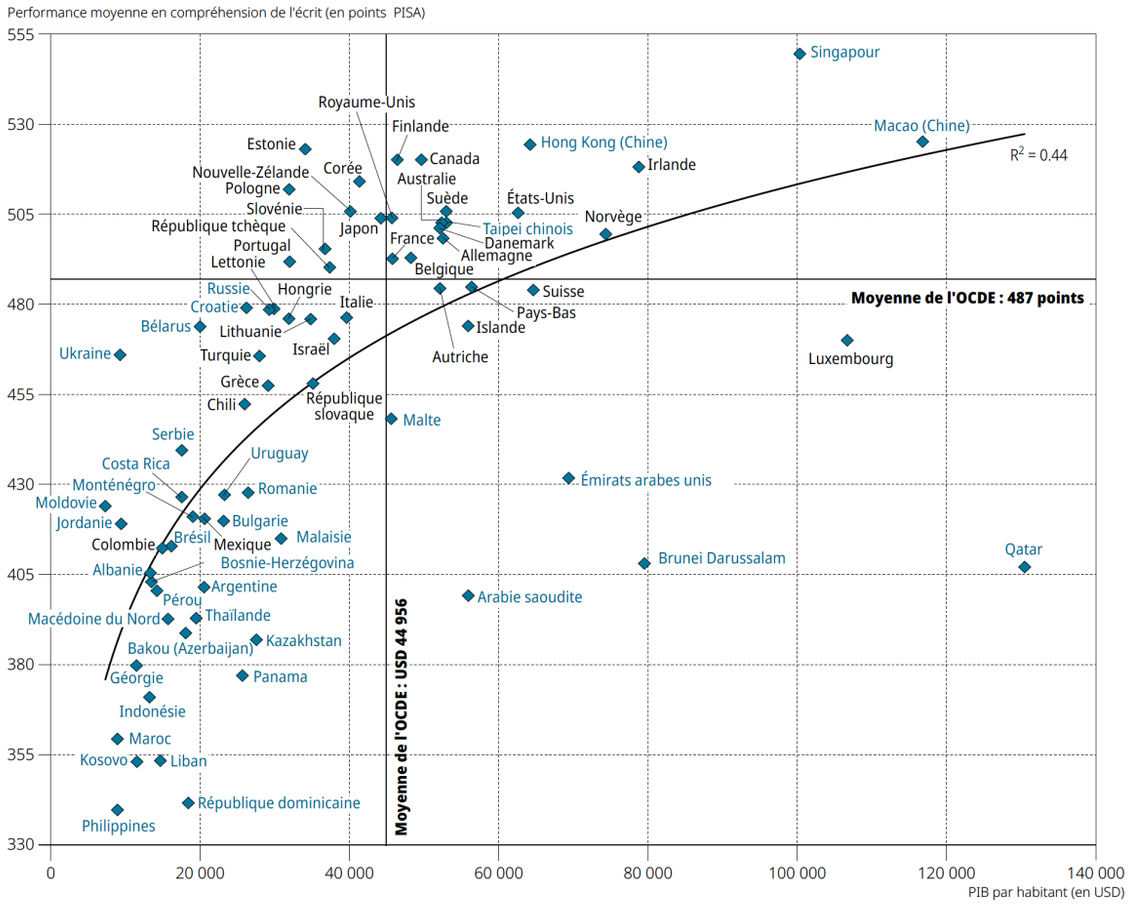
لكي يؤدي دوره كاملا باعتباره وسيلة للتنمية الاقتصادية، يتطلب قطاع التربية والتعليم استثمارات كبيرة. لهذا تكرس له البلدان في جميع أنحاء العالم موارد مالية كبيرة. وهو ما يمكن تبريره بكون الإنفاق على التربية يمارس تأثيرا إيجابيا في النمو[2].

ومع ذلك، فإذا كانت البلدان الغنية تتوفر على إمكانيات كبيرة، وتستطيع أن تخصص للتربية ميزانيات مهمة، فإن البلدان ذات الدخل المتوسط والمنخفض تواجه إكراهات مالية كبيرة، مما يحد من قدراتها على تمويل هذا المجال الحيوي؛ وهو ما يمكن أن تكون له عواقب سلبية على جودة العرض التربوي، وخاصة فيما يتعلق بالموارد البشرية والمادية، ويؤدي، بالتالي، إلى ضعف الأداء المدرسي للمتعلمين . وفي هذا السياق، تظهر بيانات PISA-2018 وجود علاقة إيجابية بين الناتج المحلي الإجمالي للفرد في البلدان والاقتصادات المشاركة والنتائج التي حصل عليها التلامذة في كفاية القراءة . وفي هذا الصدد، تميل البلدان/ الاقتصادات ذات الناتج المحلي الإجمالي للفرد المرتفع إلى تحقيق إنجازات أفضل (منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، 2018).

1 . Altinok, N. (2007), Essais sur la qualité de l'éducation et la croissance économique, Economies et finances, Université de Bourgogne

2 . Mallick, L., DAS, P.K and Pradhan, K.C. (2016), Impact of educational expenditure on economic growth in major Asian countries: Evidence from econometric analysis, Theoretical and Applied Economics, No. 2(607), Summer, pp, 173-186.

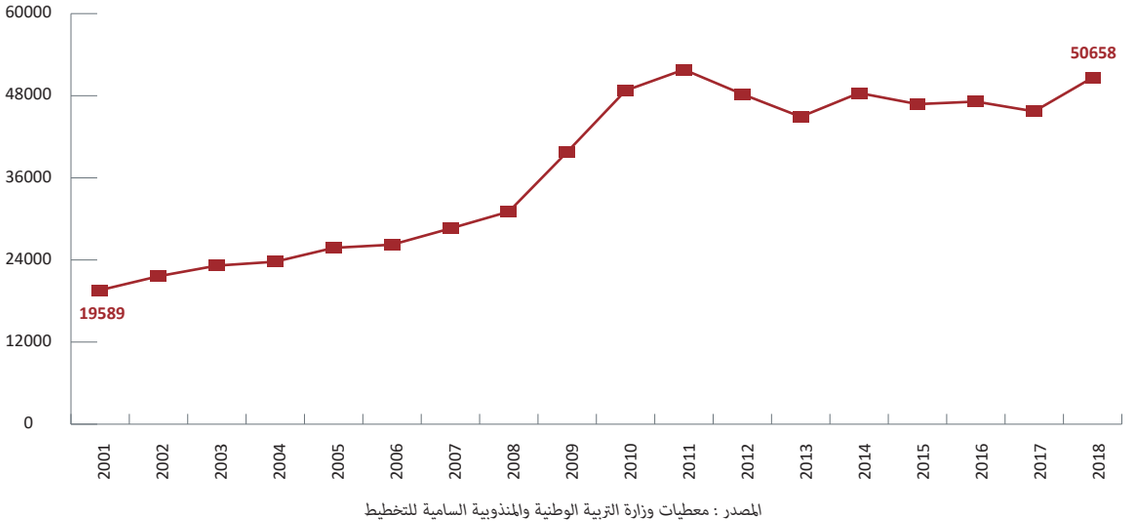
الرسم البياني 58. متوسط الأداء في القراءة والناتج المحلي الإجمالي للفرد



المصدر : منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (2019) نتائج *PISA 2018* (الجزء *1*) : معارف ومهارات التلاميذ، *PISA*، إصدارات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، باريس

منذ الاستقلال، بذل المغرب جهودا كبيرة لضمان التربية لجميع الأطفال. وتتجلى هذه الجهود في الميزانية الكبيرة المخصصة لهذا القطاع، والتي لم تكف عن الزيادة باطراد على مر السنين. وبالفعل، فقد زادت هذه الميزانية بأكثر من الضعف بين عامي 2001 و2018، لتنتقل من 24.8 إلى 59.2 مليار درهم. وخصص الجزء الأكبر من هذه الميزانية لقطاع وزارة التربية الوطنية الذي حصل على غلاف مالي قدره 50.7 مليار درهم في عام 2018، مقابل 19.6 مليار درهم في عام 2011، أي بمعدل زيادة سنوية قدرها 5.7%. وتشكل هذه الميزانية 24.2% من الميزانية العامة للدولة، و 4.3% من الثروة الوطنية.

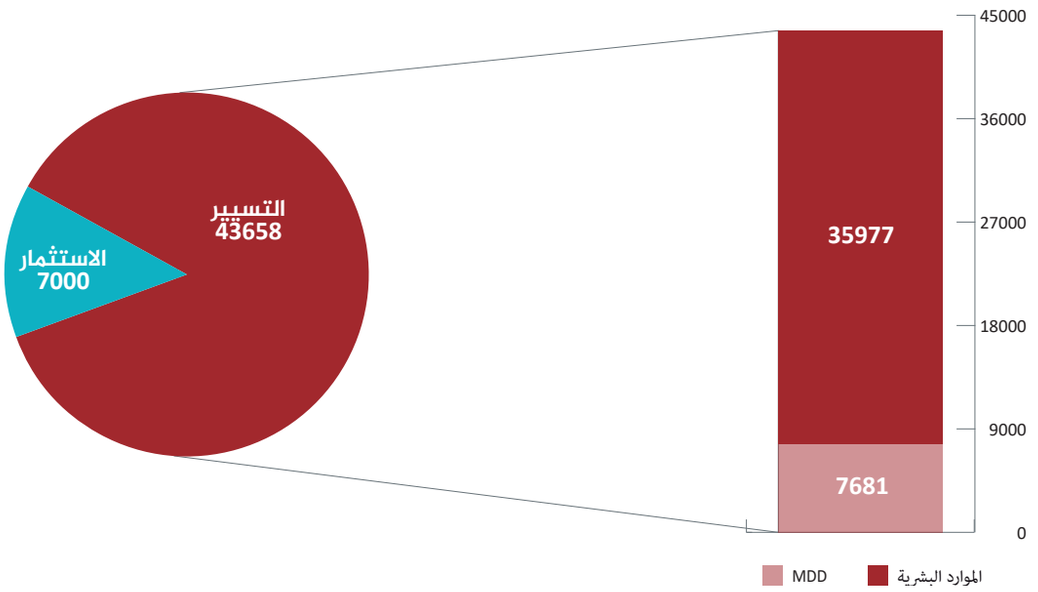
الرسم البياني59. توزيع الميزانية المخصصة لقطاع التربية الوطنية (بملايين الدراهم)



المصدر : معطيات وزارة التربية الوطنية والمندوبية السامية للتخطيط

ومن ناحية أخرى، يبين توزيع ميزانية التربية الوطنية للتعليم تبعا لطبيعة النفقات أن الحصة الأكبر من هذه الميزانية مخصصة للموظفين، أي 35,977 مليون درهم، وهو ما يمثل 71% من هذه الميزانية.

الرسم البياني *60*. توزيع الميزانية المخصصة للتربية الوطنية حسب طبيعة النفقات (*2018*)



المصدر : معطيات وزارة التربية الوطنية

1. 2. الموارد البشرية

يعتبر الأستاذ الركيزة الأساسية لكل نظام تربوي. ولكي يقوم بمهمته في تكوين الأطفال والشباب على الوجه المطلوب، يتعين عليه أن يمتلك المؤهلات والكفايات الضرورية. ويتم اكتساب هذه المتطلبات الأساسية لممارسة مهنة التدريس من خلال التكوين الأساس والتكوين المستمر.

كان تكوين الأساتذة دائما رافعة مهمة في جميع الإصلاحات التربوية التي عرفها المغرب منذ الاستقلال. في عام 2000 ، اعتبر الإصلاح الذي جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين (CNEF) أن «تجديد المدرسة رهين بجودة عمل المدرسين ... ويقصد بالجودة التكوين الأساسي الرفيع، والتكوين المستمر الفعال والمستديم ...» (المادة 133). ومن جهتها، تعتبر الرؤية الاستراتيجية التي وضعها المجلس الأعلى للتعليم والتكوين والبحث العلمي في عام 2015 أن «الرفع من جودة عمل الفاعلات والفاعلين، من مدرسين ومكونين ومؤطرين وباحثين ومدبرين يأتي في مقدمة الأولويات الكفيلة بالنهوض بأداء المدرسة بمختلف مكوناتها وتحسين مردودتها وإنجاح إصلاحها». (الرافعة 9). ويعتبر القانون الإطار 51-17، الرامي إلى تنفيذ الرؤية الاستراتيجية، «التكوين الأساس شرطا لازما لولوج مهنة التربية والتكوين والبحث العلمي» (المادة 38). ونص هذا القانون على أنه « «يتعين جعل التكوين المستمر إلزاميا وضمن عناصر تقييم الأداء والترقي المهني» (المادة 39). وفي الآونة الأخيرة، نص النموذج التنموي الجديد الذي قدمته اللجنة الخاصة بهذا النموذج في أبريل 2021، على أنه يتعين على المغرب « لإنجاح نهضته التربوية ...إيلاء الأهمية الكبرى لتثمين هيئة التدريس، والارتقاء بمستوى كفاءاتها وتأطيرها وفق معايير مهنية صارمة، وجعل مهنة ووضعية المدرس أكثر جاذبية قصد استقطاب الطلبة المتميزين (المحور 2، الخيار الاستراتيجي 1).

قبل عام 2012، كان التكوين الأساس للأساتذة منوطا بثلاثة مراكز للتكوين تبعا لسلك التدريس. كان معلمو التعليم الابتدائي يتكونون في مراكز تكوين المعلمين(CFI). وكان يشترط لولوج هذه المراكز الحصول على شهادة الدروس الجامعية العامة، وكان التكوين فيها يستغرق سنة واحدة. وكانت مهمة تكوين أساتذة التعليم الثانوي الإعدادي تسند إلى المراكز التربوية الجهوية (CPR). وكانت هذه المراكز تشتمل على سلكين من التكوين: السلك العام، وهو مفتوح في وجه حاملي شهادة البكالوريا بعد اجتياز مباراة ، وتستغرق الدراسة فيه سنتين؛ والسلك البيداغوجي، وهو مفتوح في وجه حاملي شهادة الدروس

الجامعية العامة بعد انتقاء ومباراة، وكانت مدة التكوين فيه سنة واحدة . أما أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي، فكان يتم تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة (ENS). وكان التكوين في هذه المدارس يستغرق سنة واحدة بالنسبة لمعظم التخصصات، ويشترط في ولوجها الحصول على شهادة الإجازة، والنجاح في مباراة بعد انتقاء أولي. وكان أساتذة التربية الفنية والتربية البدنية ينتقون من بين حاملي شهادة البكالوريا بعد مباراة، ويخضعون لتكوين مدته أربع سنوات.

وفي عام 1999، دعا الميثاق الوطني للتربة والتكوين إلى إدماج جميع مؤسسات تكوين الأطر التربوية على الصعيد الجهوي في مؤسسة واحدة . لكن تنفيذ هذه التوصية لم يتم إلا في عام 2012، كجزء من المخطط الاستعجالي 2009-2012. وهكذا، تم تجميع مراكز تكوين المعلمين والمراكز التربوية الجهوية على مستوى كل أكاديمية، لتشكيل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (CRMEF) التي أنيطت بها مهمة التكوين الأساس والمستمر لأساتذة التعليم لابتدائي والثانوي. ويلج هذه المراكز حاملو الإجازة الأساسية أو المهنية بعد انتقاء أولي والنجاح في مباراة تتكون من اختبار كتابي ومقابلة. يستغرق التكوين في هذه المراكز الجهوية سنة واحدة، ويتوج بالحصول على شهادة التأهيل التربوي التي تسمح لحامليها بأن يصبحوا أساتذة في المؤسسات العمومية، بعد اجتياز امتحان تنظمه الوزارة.

وفي مواجهة الحاجات المتزايدة إلى الأساتذة، اختارت الوزارة، اعتبارا من عام 2016، تعيين أساتذة بموجب عقود، وهو أسلوب تطور ليدخل في قانون الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين. ومنذ ذلك الحين، صار توظيف الأساتذة يتم على مستوى الأكاديميات من خلال مباراة مفتوحة في وجه حاملي الإجازة من المسالك الجامعية للتربية أو الإجازة الأساسية، أو الإجازة المهنية. وفيما يتعلق بتكوين أساتذة أطر الأكاديميات، اختارت الوزارة ثلاثة أنماط من التكوين: التكوين الذاتي تحت إشراف أستاذ متمرس، أو مدير مؤسسة، أو مفتش تربوي، والتكوين عن بعد بمتابعة دورات للتكوين عبر الإنترنت عبر موقع الوزارة على شبكة الإنترنت، والتكوين الحضوري داخل الأكاديميات خلال السنة الدراسية.

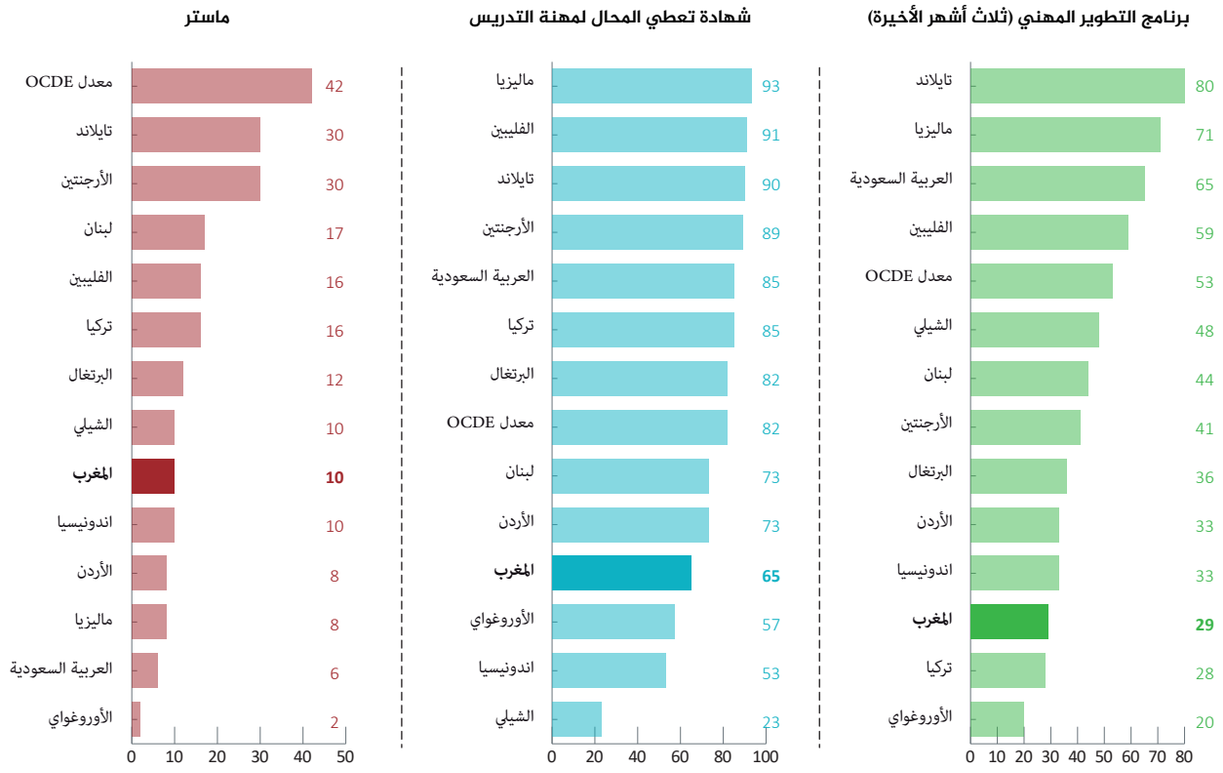
يظهر تحليل بيانات PISA 2018 المتعلقة بالمستوى التعليمي للأساتذة، وفقا لتصريحات مديري المؤسسات التعليمية، أن 10% فقط من الأساتذة المغاربة العاملين في قطاع التربية الوطنية يحملون شهادة الماستر، وهو ما يمكن تفسيره بكون الشهادة المطلوبة لممارسة مهنة الأستاذية في هذا القطاع لم يتجاوز أبدا شهادة الإجازة . ومن بين البلدان التي تمت مقارنتها بالمغرب، سجلت البرتغال، وشيلي، وإندونيسيا، والأردن، وماليزيا نفس النسب (بين 8% و 12) %). وسجلت المملكة العربية السعودية نسبة أقل نسبيا، بينما يتوفر عدد قليل جدا من الأساتذة في الأوروغواي على هذا المستوى من التعليم (2%). أما في البلدان الأخرى، فإن النسبة المئوية لهؤلاء الأساتذة مرتفعة، حيث تتراوح بين 16% في تركيا، و30% في تايلاند، بينما يبلغ متوسط منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية 42%.

فيما يخص شهادة التأهيل التربوي التي تمنحها السلطة المكلفة بالتربية والتكوين، يقول المديرون المغاربة الذين تم استجوابهم في إطار دراسةPISA 2018 إن 65% من الأساتذة العاملين في مؤسساتهم يتوفرون على هذه الشهادة، مقارنة بمتوسط 82% في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. ولم تسجل في مجموعة البلدان المقارنة نسبا مئوية أقل من النسب التي حققها المغرب سوى ثلاثة بلدان فقط، وهي الأوروغواي، وإندونيسيا ،وشيلي. وسجل الباقون نسبا تراوحت بين 73% في لبنان والأردن و93% في ماليزيا.

وفي السياق ذاته، وبناء، هذه المرة، على أقوال الأساتذة الذين شاركوا في الدراسة، يلاحظ أن نسبة الذين أكملوا برنامجا تكوينيا لمدة سنة واحدة أو أكثر لا تزال منخفضة جدا في المغرب: حيث بلغت 22%، مقابل 58% في البرتغال، و67% في تشيلي، و69% في ماليزيا.

أما بالنسبة للأساتذة الذين شاركوا في برنامج رسمي للتطور المهني في مجال التدريس خلال الأشهر الثلاثة الأخيرة التي سبقت المسح الميداني ، فقد سجل المغرب نسبة ضعيفة، أي 29% وفقا لتصريحات المديرين. وتقل هذه النسبة بكثير عن متوسط منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (53%)، وعن النسب التي لوحظت في معظم بلدان المقارنة.

الرسم البياني *61*. النسب المئوية للأساتذة الذين يتوفرون على الخصائص التالية (تصريحات مديري المؤسسات التعليمية)



المصدر : معطيات *PISA 2018*

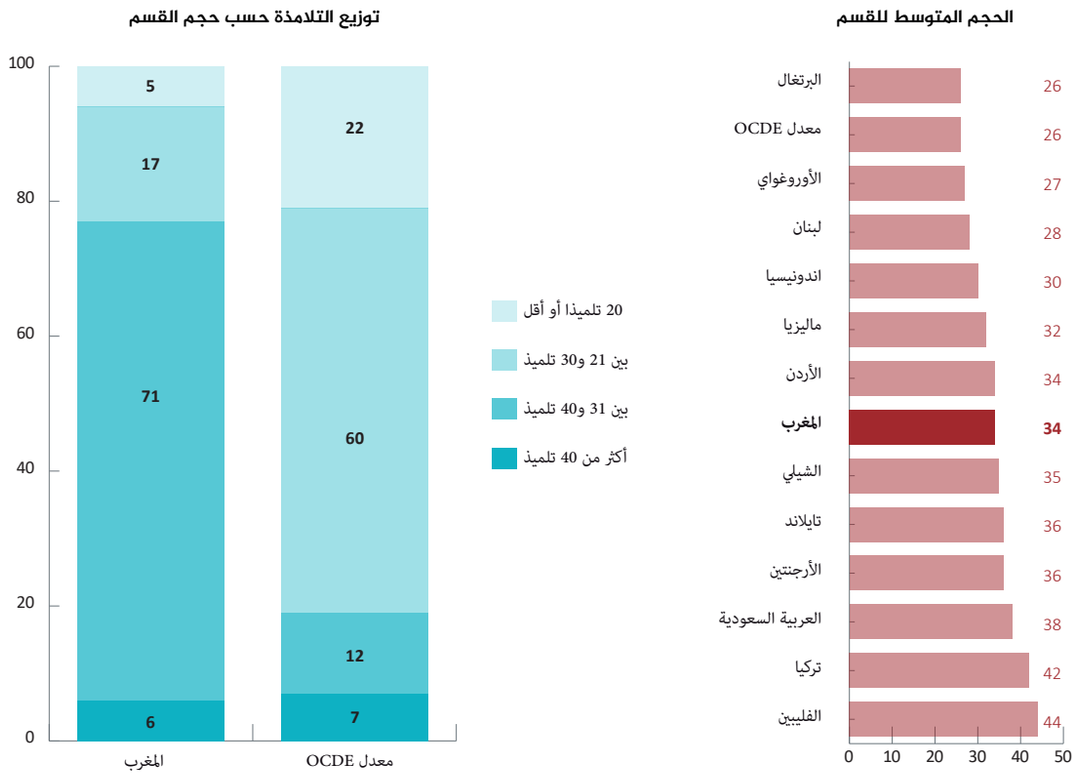
• حجم القسم الدراسي

سئل مديرو المؤسسات عن متوسط عدد التلامذة في القسم الدراسي الوحد من أقسام لغة الاختبار من الدرجة النموذجية بالنسبة للتلاميذ الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما[3]. ويتفاوت هذا العدد تفاوتا كبيرا من بلد إلى آخر في بلدان المقارنة حيث يبلغ عدد تلامذتها في القسم الدراسي الواحد 26 تلميذا كحد أدنى في البرتغال، و44 تلميذا وتلميذة كحد أقصى في الفلبين. وفي بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، يبلغ متوسط عدد التلامذة في القسم الدراسي لواحد 26 تلميذا. وهذا المتوسط أعلى في المغرب (34 تلميذا وتلميذة)، ويوجد في نفس المرتبة المسجلة في كل من ماليزيا، والأردن، وشيلي، وتايلند، والأرجنتين.

ومن ناحية أخرى، يبين توزيع التلامذة وفقا لهذا المؤشر أن أغلبية التلامذة المغاربة يدرسون في فصول تضم أكثر من 30 تلميذا وتلميذة. وتبلغ النسبة المئوية لهؤلاء التلامذة (77 %)، في الوقت الذي لا تتجاوز فيه 19% ، في المتوسط، في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. ومقابل ذلك، إن التلامذة الذين يدرسون في أقسام دراسية يتراوح عدد التلامذة فيها بين 21 و 30 تلميذا وتلميذة هم أقل عددا بكثير في المغرب (17%)، مقارنة بالمتوسط الملاحظ في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (60%). وينطبق الشيء نفسه على التلامذة الذين يدرسون في أقسام لا يتجاوز عدد تلامذتها عتبة 20 تلميذا، أي 5% مقابل 22%.

3 . Pour le cas du Maroc, cette question concerne les élèves en 9e et 10e années

الرسم البياني *62*. متوسط حجم قسم لغة اختبار من الدرجة النموذجية بالنسبة للتلامذة الذين تبلغ أعمارهم *15* عاما (تصريحات المديرين)



المصدر : معطيات *PISA 2018*

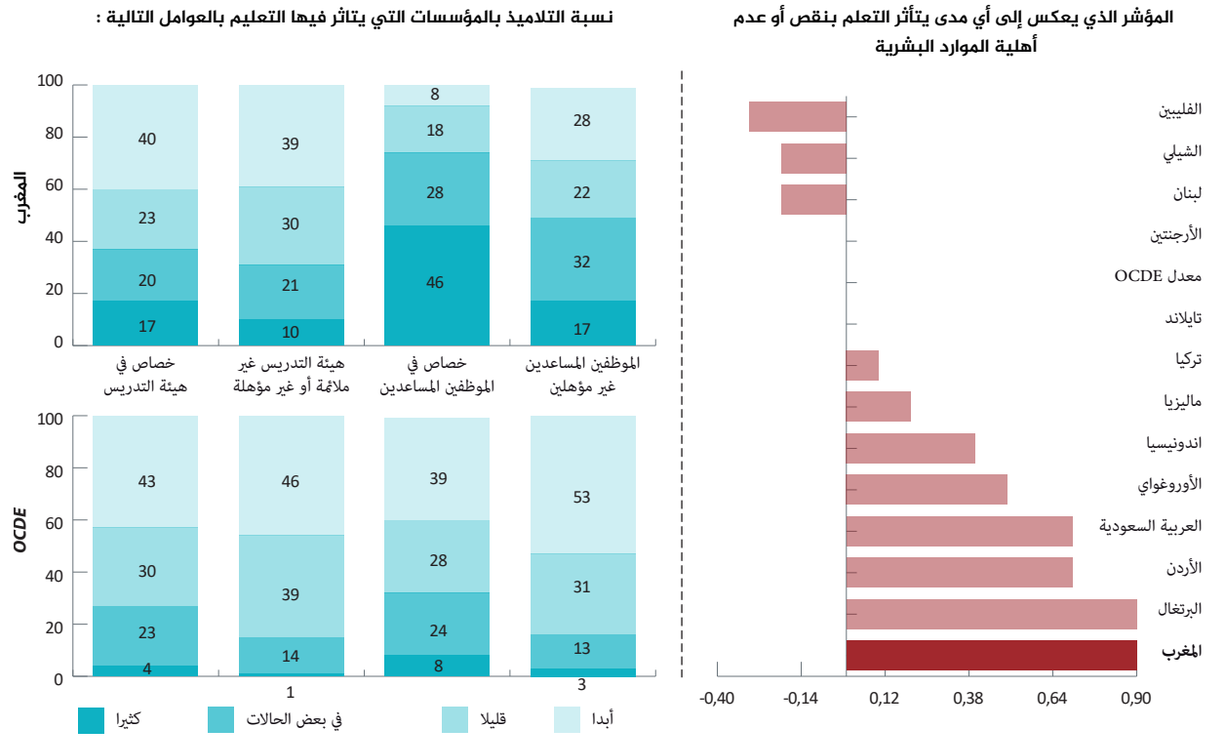
• كمية الموارد البشرية وجودتها

لتوفير معلومات عن كمية الموارد البشرية وجودتها، طلب من مديري المؤسسات التعليمية أن يبينوا إلى أي مدى يتأثر التعليم في مؤسساتهم بنقص الموظفين من الأساتذة والمساعدين أو بعدم ملاءمتهم وتأهيلهم. وقد تم التوليف بين المعلومات التي تم جمعها حول هذا الموضوع لوضع مؤشر يقيس درجة تأثر التعليم بنقص الموارد البشرية أو بعدم ملاءمتها. ويعكس هذا المؤشر جانبين هما: توافر هذه الموارد من جهة، وجودتها من جهة أخرى. ويرى المديرون أنه كلما ارتفع هذا المؤشر، زاد تأثر التعليم بهذه المشاكل.

وتظهر النتائج أن المغرب يتصدر البلدان ذات القيم العالية لهذا المؤشر، وهو ما يفيد أن التعليم يتأثر فيه بشكل كبير بنقص الموارد البشرية أو بعدم ملاءمتها. ويصح هذا على البرتغال، والأردن، والمملكة العربية السعودية. ومن ناحية أخرى، فإن الأرجنتين، وشيلي، والفلبين، ولبنان لا يتأثرون بدرجة كبيرة بهذه المشكلة.

ويكشف تحليل مكونات هذا المؤشر أن التعليم في المغرب يشكو بشكل خاص من نقص الموظفين المساعدين. وفي هذا الصدد، يوجد 46 % من التلامذة في مؤسسات يرى مديروها أن أنها تعاني بشكل كبير من هذا النقص مقابل 8% فقط في المتوسط، في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. ومن ناحية أخرى ، يعاني عدد أقل من التلامذة من مشكلة عدم كفاية الموظفين المساعدين أو ضعف مؤهلاتهم ، ولكن مع فارق كبير مقارنة مع متوسط منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (17% مقابل 3%). وبالمثل، فإن عدد التلامذة المغاربة الذين صرح مديروهم بأن التدريس يعرف تعثرات وارتباكات كبيرة بسبب النقص الحاصل في عدد الأساتذة ، أو في مؤهلاتهم قليل نسبيا (17% و 10%). ومع ذلك، فإن هاتين النسبتين مرتفعتان مقارنة بما لوحظ، في المتوسط، في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (4% و 1%).

الرسم البياني *63*. التعليم المتأثر بنقص الموارد البشرية أو بعدم ملاءمتها (تصريحات مديري المؤسسات التعليمية)



المصدر : معطيات *PISA 2018*

• الموظفون المخصصون للتوجيه

يتوزع غالبية التلامذة المغاربة الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما على مستويين دراسيين هما القسم 9 والقسم 10. ويشكل هذان المستويان مرحلة مهمة في المنهاج الدراسي للتلامذة. ذلك أن الأول يتوافق مع السنة الأخيرة من التعليم الثانوي الإعدادي، والثاني مع مستوى البكالوريا . في المستوى الأول، يوجه التلامذة نحو التكوين المهني القصير، أو التعليم العام، أو التعليم التكنولوجي، أو التكوين المهني. يتم تنظيم هذه التكوينات الأخيرة في سلكين: سلك الجذع المشترك، وسلك البكالوريا. في نهاية الجذع المشترك الذي يطابق القسم 10، يتعين على التلامذة أن يختاروا مسلكا من المسالك المقترحة في كل جذع. الاختيارات التي يخضعون لها في هذه المرحلة هي التي تحدد ما تبقى من مسارهم الدراسي، وبالتالي ومستقبلهم المهني.

وحتى يكونوا قادرين على القيام بالخيارات الصحيحة التي تسمح لهم بالنجاح في دراستهم واندماجهم المهني، يحتاج التلامذة لمن يصاحبهم ويؤطرهم في هذه المرحلة. ولهذه الغاية، أوصت الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 في المادة 83 ب «بمراجعة شاملة لنظام التوجيه التربوي والمهني على المديين القريب والمتوسط على الأكثر، بتحديثه، وإعادة النظر في مفهومه وفي طرقه وأساليبه الحالية، وإرساء رؤية وطنية مؤطرة له، وتأهيل موارده، وتوفير الشروط الازمة للنهوض به، وتفعيله على الوجه الأمثل». وعلى هذا النحو، توصي الرؤية ، في جملة أمور أخرى ، بإرساء «ببنيات الإعلام والتوجيه». ومن ناحية أخرى ، تحدد المادة 34 من القانون الإطار التدابير الواجب اتخاذها لتنفيذ هذه التوصيات.

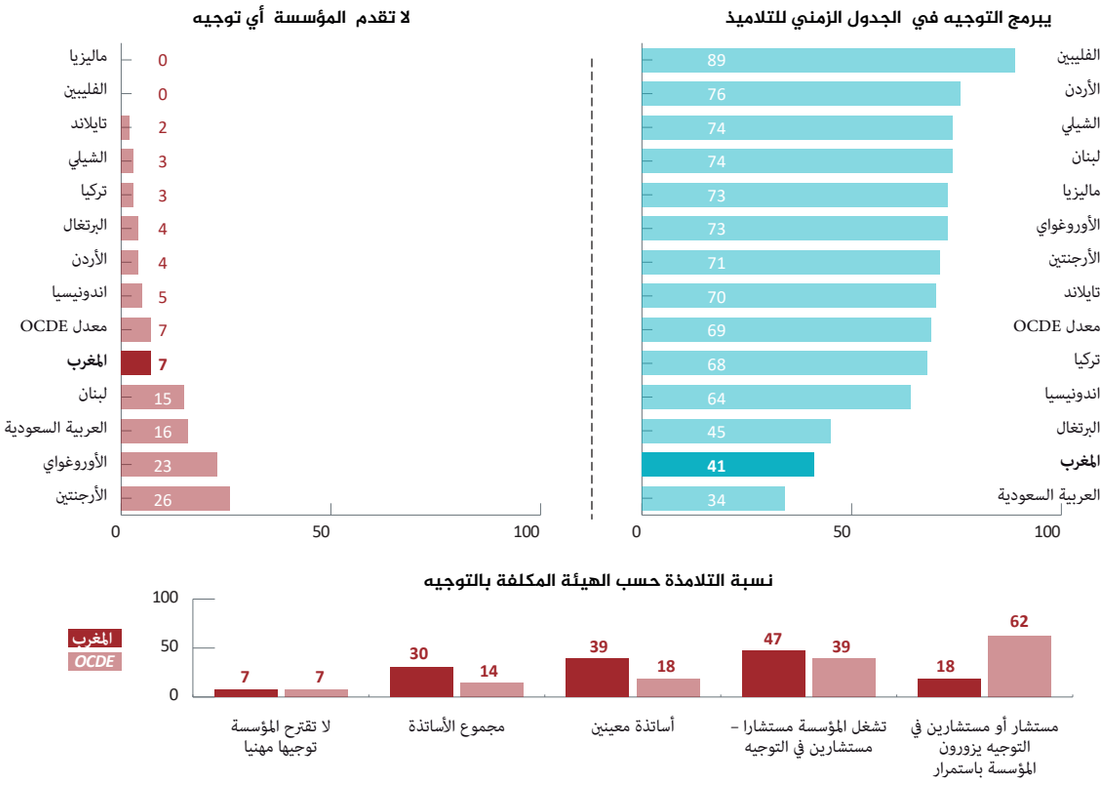
وتظهر نتائج PISA 2018 المتعلقة بهذا الجانب، أن غالبية التلامذة البالغين من العمر 15 عاما في المغرب يدرسون في مؤسسات تعليمية تتوفر على موظفين مهمتهم هي توجيه التلامذة. وهكذا، ووفقا لتصريحات المديرين، فإن 7% فقط من التلامذة هم الذين يدرسون في مؤسسات لا يوجد فيها هؤلاء الموظفون؛ وهي نفس النسبة المسجلة، في المتوسط، في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. ولوحظ، من جهة أخرى أن نسبة هؤلاء التلامذة أعلى من ذلك في لبنان، والمملكة العربية السعودية، والأوروغواي، والأرجنتين (بين 15% و26%)، وضعيفة في بقية البلدان المقارنة (حيث لا تتجاوز 5%).

في المغرب، تقع مسؤولية توجيه التلامذة بشكل رئيسي على عاتق مستشاري التوجيه التربوي. ولكن، وخلافا لما هو ملاحظ، في المتوسط، في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، لا تتوفر كل المؤسسات التعليمية المغربية دائما على مستشاري التوجيه دائمين ومعينين فيها حصريا. وفي هذا الصدد، نجد أن 62% من التلامذة المغاربة (مقارنة ب 18% في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية) يدرسون في مؤسسات تعليمية يتوافد عليها مستشار واحد أو أكثر بانتظام، في حين أن 39% (مقارنة ب 47% في منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية) يدرسون في مؤسسات تعليمية يوجد فيها مستشار في التوجيه معين ودائم.

وبالإضافة إلى المستشارين في التوجيه، يشارك الأساتذة بدورهم في توجيه التلامذة. غير أن التلامذة الذين يؤطرهم ويوجههم الأساتذة في هذا الجانب في المغرب أقل عددا بالمقارنة مع أقرانهم في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وبالفعل، إن متوسط نسب التلامذة الذين يقول مديروهم، في هذه البلدان، إن جميع الأساتذة (30%) أو أساتذة محددين (39%) هم المسؤولون عن التوجيه يمثل ضعف ما هو مسجل في المغرب (14% و 18% على التوالي).

وفيما يتعلق بالطريقة التي يتم بها التوجيه، تجدر الإشارة إلى أن أكثر من ثلثي التلامذة في معظم البلدان/الاقتصادات المشاركة في دراسة PISA 2018 يدرسون في مؤسسات تبرمج هذه الخدمة رسميا في الجدول الزمني للتلامذة. وفي بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، يدرس 69% من التلامذة، في المتوسط، في مؤسسات تعليمية كهذه. لكن نسبة هؤلاء التلامذة منخفضة نسبيا في المغرب (41%)، وحتى في البرتغال (45%) والمملكة العربية السعودية (34%). وفي البلدان الأخرى التي يقارن بها المغرب، نجد هؤلاء التلامذة بأعداد أكبر حيث تتراوح نسبتهم بين 64% في إندونيسيا و89% في الفلبين.

الرسم البياني 64. نسبة التلامذة الذين صرح مديرو مؤسساتهم التعليمية بما يلي:



المصدر : معطيات *PISA 2018*

1. 3. الموارد المادية والتربوية

على غرار الأسئلة المتعلقة بالموظفين، وجهت إلى مديري المؤسسات التعليمية أسئلة أخرى تتعلق بالموارد المادية والتربوية. والهدف من هذه الأسئلة هو معرفة إلى أي مدى يتأثر التعليم بالنقص في المعدات البيداغوجية، أو بعدم مواءمتها، أو برداءة جودتها (مثل الكتب المدرسية، أو أجهزة الحاسوب، أو تجهيزات المكتبة، أو المواد المخبرية). وتهدف هذه الأسئلة، أيضا، إلى توفير معلومات عن البنية التحتية وعلاقتها بالتعلم (مثل البنايات، والملاعب الرياضية، والتدفئة/التكييف، وأنظمة الإنارة ، والنظم الصوتية).

استخدمت الإجابات المحصل عن هذه الأسئلة لوضع مؤشر يقيس درجة تأثر التعليم بنقص الموارد المادية والتعليمية أو بعدم مواءمتها وفقا لما يراه مديرو المؤسسات التعليمية. وتشير القيم العالية على سلم هذا المؤشر إلى أن التعليم يتأثر بشكل قوي بهذه المشاكل.

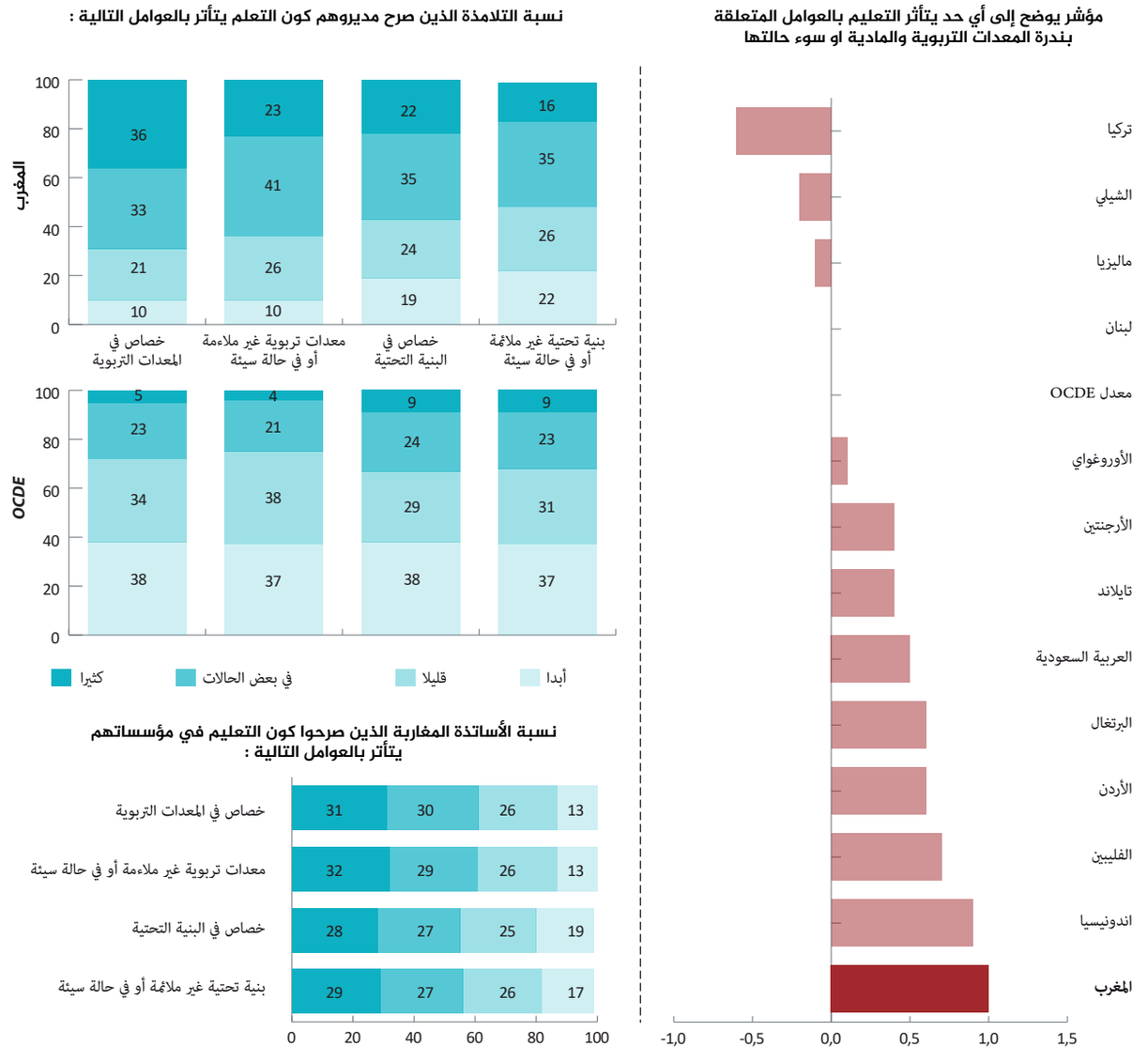
ومرة أخرى، تبين المقارنة بين البلدان/الاقتصادات المشاركة على أساس هذا المؤشر أن المغرب هو أحد البلدان التي يعاني فيها النظام التعليمي، أكثر من غيرها، من المشاكل المتصلة بنقص الموارد المادية والتربوية. وهذا هو الحال، أيضا، بالنسبة لإندونيسيا، وبدرجة أقل بالنسبة للفلبين، والأردن، والبرتغال، والمملكة العربية السعودية. لبنان وماليزيا وشيلي وتركيا معنيون بدرجة أقل بهذه المشاكل

ويتبين من فحص مكونات هذا المؤشر أن النقص الحاصل في المعدات البيداغوجية هو الذي يؤثر أكثر على العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية المغربية. ويلاحظ في هذا الصدد أن مديري أكثر من ثلث التلامذة يقولون إن التعليم يعاني من هذه المشكلة. أما تأثير عدم ملاءمة هذه المعدات أو رداءة جودتها فهي أخف نسبيا من أثر النقص في المعدات لأن نسبة التلامذة المعنيين بهذه المشكلة ضعيفة نسبيا (23%). وينطبق الشيء نفسه على أثر نقص البنية التحتية (22%) أو عدم ملاءمتها، أو رداءة جودتها (16%).

يتضح أن هذه المشاكل مهمة، أيضا، من وجهة نظر الأساتذة. فعندما سئلوا عن هذا الموضوع، صرح عدد كبير منهم بأن التعليم في مؤسساتهم يتأثر كثيرا بنقص المعدات البيداغوجية (31%)، وبعدم وملاءمتها، وبرداءة جودتها (32%)، كما يتأثر بنقص البنية التحتية (28%)، أو عدم ملاءمتها ، وحتى برداءة نوعيتها وجودتها (29%)

في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، تحضر هذه المشاكل المتعلقة بالمعدات البيداغوجية وبعدم ملاءمتها أو بنقص البنية التحتية بدرجة أقل بكثير. ذلك أن النسبة المتوسطة للتلامذة الذين قال مديروهم إن هذه المشاكل تؤثر بشكل كبير في عملية التعليم والتعلم لا يتجاوز بالكاد 9%.

الرسم البياني 65. التعليم المتأثر بنقص الموارد المادية والتربوية أو بعدم ملاءمتها



المصدر : معطيات *PISA 2018*

• موارد تكنولوجيا الإعلام والاتصال

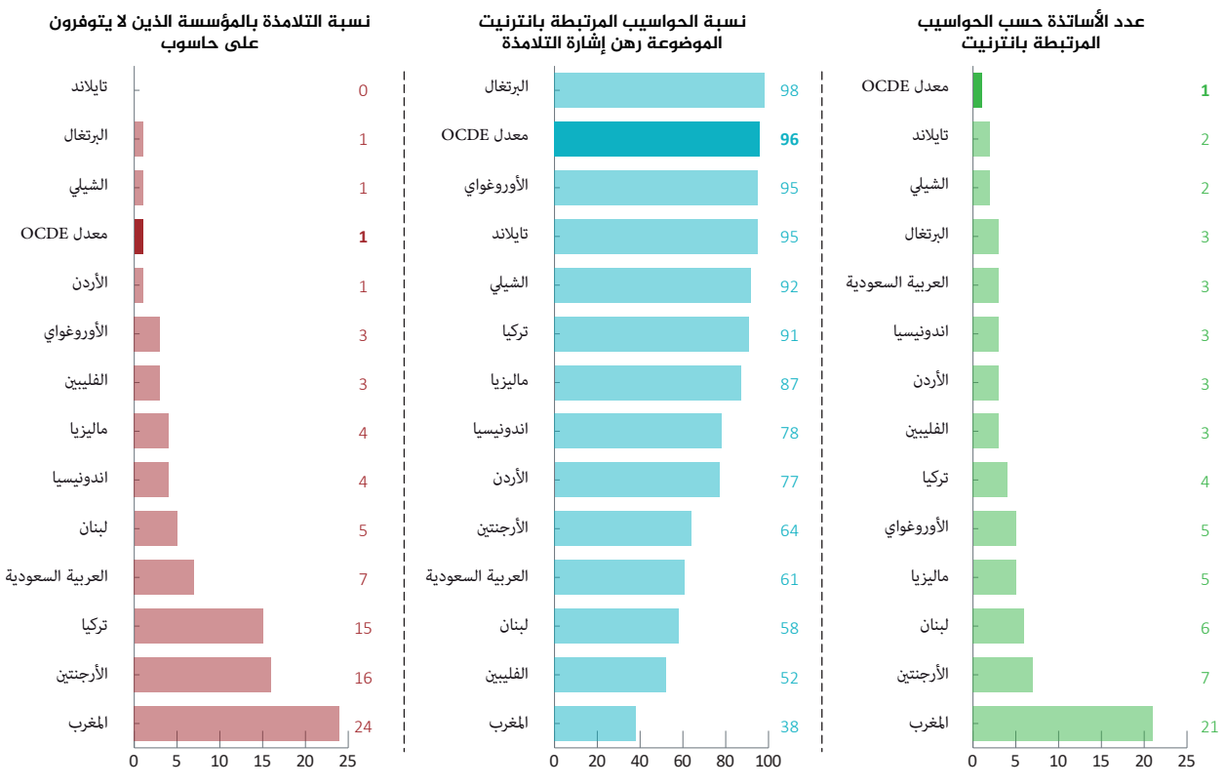
يعاني المغرب، كذلك، من نقص في الموارد الرقمية مقارنة بمعظم بلدان المقارنة. ذلك أن أكبر من نسبة التلامذة الذين يتابعون دراستهم في مؤسسات لا تتوفر على حواسيب، إنما لوحظت بين التلامذة المغاربة، وهي 24%. وهذه النسبة ضعيفة جدا في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، بمتوسط 1%، وكذلك في الأردن، وشيلي، والبرتغال، وتايلند. وسجلت الأرجنتين وتركيا نسبتين مرتفعتين نسبيا، لكنهما تظلان دون النسبة المسجلة في المغرب: (16% و15% على التوالي).

وعلى الرغم من أن حصة الحواسيب المتصلة بالإنترنت والموضوعة رهن إشارة التلامذة المغاربة مرتفعة نسبيا، إلا أنها تبقى دون ما لوحظ في جميع البلدان/الاقتصادات المشاركة . فهي في حدود 38% ، في حين أن متوسط منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية هو 96%. وتتجاوز هذه النسبة 90 % في تركيا ، وشيلي، وتايلند، والأوروغواي، والبرتغال؛ وتتراوح بين 52 %و87 %في البلدان الأخرى المتخذة أساسا للمقارنة.

ولا يوجد المغرب في وضع أفضل من حيث أجهزة الكمبيوتر المتصلة بالأنترنيت التي توفرها المؤسسة للأساتذة. وبالفعل إن أدنى معدل فيي عدد الحواسيب المتصلة بالأنترنيت إلى

كل أستاذ(ة) هو المعدل المسجل في المؤسسات التعليمية المغربية حيث يبلغ 0.05، في الوقت الذي يبلغ فيه هذا المعدل 1.02 في منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وبعبارة أخرى، إذا كان ما يقرب من 21 أستاذا وأستاذة في المغرب يضطرون إلى تقاسم حاسوب واحد متصل بالإنترنت، فإن بوسع كل أستاذ(ة)، في المتوسط، في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادي الحصول على حاسوب خاص بها. ومن بين البلدان المتخذة أساسا للمقارنة، يوجد في الأرجنتين والأوروغواي وتركيا ولبنان وماليزيا عدد كبير نسبيا من الأساتذة الذين يتقاسمون الحاسوب الواحد، ولكنه يبقى أقل بكثير من العدد المسجل في المغرب. وفي البلدان الأخرى، لا يتجاوز هذا العدد ثلاثة أساتذة للحاسوب الواحد.

الرسم البياني 66. توافر الحواسيب والإنترنت في المؤسسات التعليمية (تصريحات المديرين)



المصدر : معطيات *PISA 2018*

إن النقص الحاصل في الأجهزة والموارد الرقمية، ورداءة نوعيتها وجودتها أو عدم ملاءمتها وكفايتها، فضلا عن النقص في عدد الموظفين الذين يتوفرون الكفايات اللازمة لاستعمالها على الوجه الأفضل هي العوامل التي تضعف قدرة المؤسسات التعليمية على تحسين التعليم والتعلم باستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال

يرى مديرو المؤسسات التعليمية أنه يصعب على المغرب الاستفادة من هذه التقنيات ما دامت العوامل المذكورة أعلاه تهيمن في مؤسساته التعليمية.

وفي هذا الإطار، يلاحظ أن عدد التلامذة المتمدرسين في المؤسسات التعليمية التي توفر الشروط الضرورية لإدماج هذه الأدوات في عملية التعليم والتعلم قليل جدا. وتعتبر نسبة التلامذة الذين يتابعون دراستهم في المؤسسات التعليمية التي تتوفر على ما يكفي من الأجهزة الرقمية[4] المخصصة للتدريس أو المتصلة بالإنترنت أقل بكثير مما هو ملاحظ، في المتوسط، في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

وتعاني المؤسسات المغربية، كذلك، من نقص في جودة الموارد المتاحة. ذلك أن تلميذا أو تلميذة واحدا (واحدة) فقط من كل أربعة تلاميذ هو الذي يدرس في مؤسسة تعليمية تتوفر على أجهزة رقمية قوية، وحيث سرعة الاتصال بالإنترنت كافية. في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، يتلقى أكثر من ثلثي التلامذة، في المتوسط، تعليمهم في مؤسسات توفر هذه الامتيازات .

4 . يتعلق الأمر بكل أنواع الأجهزة الرقمية، مثلا : الحواسيب المحمولة والأجهزة اللوحية والسبورات التفاعلية

ويصح هذا، أيضا، على توافر البرامج والمنصات المخصصة للتعلم أو الموارد التي تساعد الأساتذة على استخدام الأجهزة الرقمية. إن نسب التلامذة المغاربة الذين يدرسون في المؤسسات التعليمية التي تتوفر على هذه الموارد بعيدة كل البعد عن أن تكون في مستوى ما نشاهده، في المتوسط، في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

يتطلب استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس أن يتوفر الأساتذة على الكفايات التقنية والبيداغوجية اللازمة، فضلا على الوقت اللازم لإعداد دروسهم بواسطة هذه الأدوات. ويتطلب ذلك، أيضا، أن يتوفروا على الإرادة والحوافز لاعتماد هذه المقاربة، وأن يتم تشجيعهم على القيام بذلك. ففيما يتعلق بالجانبين الأوليين، وبالمقارنة مع الجوانب المتعلقة بتوافر الموارد وجودتها، يدرس عدد أكبر من التلامذة المغاربة في مؤسسات تعليمية يستوفي فيها الأساتذة هذه هذين الشرطين، أي المهارات والوقت. ومع ذلك، تبقى نسبهم أقل من متوسط منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وفيما يخص الجانب الثالث، جانب التشجيع، يتعلم عدد كبير من التلامذة المغاربة في مؤسسات أقر مديروها بأنه يتم تشجيع الأساتذة على دمج الأدوات الرقمية في تعليمهم من خلال إجراءات تحفيزية .

بالإضافة إلى ذلك، يشكو المغرب من نقص في الموظفين المؤهلين في مجال المساعدة التقنية : 24% فقط من التلامذة يتابعون دراستهم في مؤسسات تعليمية يوجد فيها ما يكفي من هؤلاء الموظفين، في حين أن متوسط هؤلاء التلامذة في منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية أكثر من ذلك مرتين .

الجدول *12*. النسب المئوية للتلامذة الذين يوافق مديروهم تماما على الأقوال التالية:

	المغرب	OCDE
عدد الأجهزة الرقمية المخصصة للتدريس كاف.	19	59
عدد الأجهزة الرقمية المتصلة بالإنترنت كاف.	28	67
الأجهزة الرقمية في المؤسسة قوية وفعالة بما فيه الكفاية.	25	68
سرعة الاتصال بالإنترنت كافية .	26	68
البرامج المناسبة متوفرة بالعدد الكافي.	27	71
تتوفر المؤسسة على منصة فعالة لدعم التعلم عبر الإنترنت	28	54
يمكن للأساتذة الحصول على موارد مهنية فعالة لتعلم كيفية استخدام الأجهزة الرقمية.	41	65
يتمتع الأساتذة بالكفايات التقنية والبيداغوجية الكافية لدمج الأجهزة الرقمية في تدريسهم.	41	65
يتوفر الأساتذة على ما يكفي من الوقت لتحضير دروسهم باستعمال الأجهزة الرقمية	53	61
تم وضع إجراءات تحفيزية لتشجيع الأساتذة على إدماج الأجهزة الرقمية في تدريسهم.	64	57
تتوفر المؤسسة على ما يكفي من الموظفين المؤهلين في مجال المساعدة التقنية	24	54

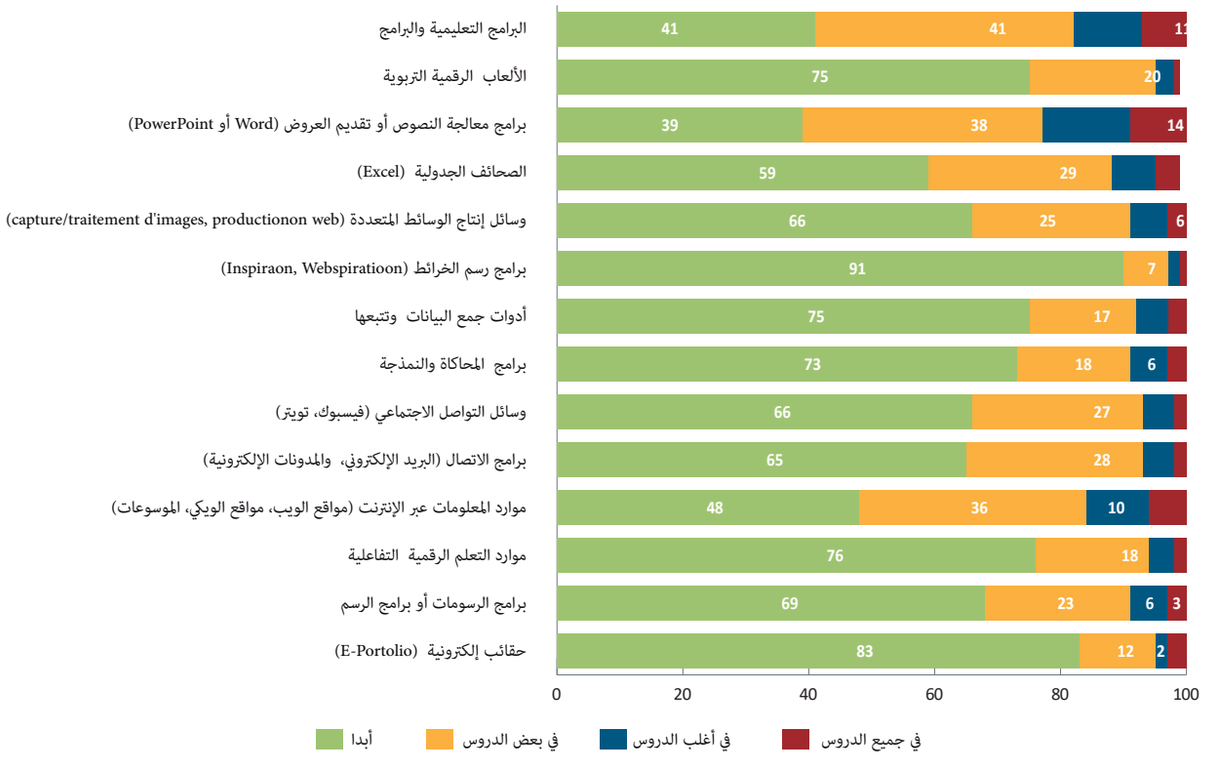
المصدر : معطيات *PISA 2018*

يبدو من هذه النتائج أن استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المؤسسات التعليمية المغربية يصطدم أساسا بنقص الموارد الرقمية أو بجودتها غير المرضية، ولكن أيضا، بنقص الموارد البشرية المؤهلة القادرة على جعل هذه الأدوات وسيلة لتحسين تعلمات التلامذة.

إن لجوء الأساتذة النادر إلى تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الأقسام الدراسية يشهد بوضوح على قلة استخدامهم لهذه الوسائل. وبالفعل، فقد صرح معظم الأساتذة[5] الذين شاركوا في الدراسة بأنهم لا يستعملون أبدا، أو لا يستعملون إلا في بعض الدروس فقط الموارد الرقمية المختلفة، مثل البرمجيات، أو الأدوات متعددة الوسائط. الأدوات التي يلجأون إليها عادة هي برامج معالجة النصوص، وأدوات العروض (Microsoft Word وMicrosoft PowerPoint) والبرامج التعليمية، والبحث عن المعلومات عبر الإنترنت (موقع الويب (website)، ومواقع الويكي (wikis)، والموسوعات والصحائف الجدولية (Excel). وتتراوح نسب الأساتذة الذين صرحوا بأنهم يستعملون هذه الوسائل دائما أو في بعض الدروس فقط بين 23% و 11% .

5 . أكثر من 30% من النقص

الرسم البياني 67. نسبة الأساتذة حسب تواتر استعمالهم للأدوات التالية :



المصدر : معطيات *PISA 2018*

2. تباين الموارد بين المؤسسات

لا يتمتع التلامذة الذين ينحدرون من أوساط اجتماعية متواضعة دائما بنفس الفرص التي يتمتع بها أقرانهم الأكثر حظا. ذلك أن أفراد هذه الفئة الأخيرة يعيشون ويدرسون في ظروف مواتية للتعلم، سواء من حيث الموارد والوسائل، أو من حيث الدعم والمصاحبة والتأطير . لهذا، يمكن للمدارس أن يقوم بدور هام في الحد من اللامساواة الناجمة عن الانتماءات الجغرافية والاجتماعية[6] للتلامذة. وفي هذا السياق، أوصت الرؤية الاستراتيجية، في المادة 10، «بتخصيص التمدرس بالوسط القروي بتمييز إيجابي ييسر تعليما بفرص متكافئة لفائدة الفتيات والفتيان، وتوفير كل وسائل تحصين تمدرسهم من كل أسباب الانقطاع المبكر والهدر»[7] وتزويدهم « بالموارد البشرية ، والمعدات، واللوجستيك اللازمة لتأكيد جاذبية المدرسة...»

2. 1. الموارد البشرية والمادية

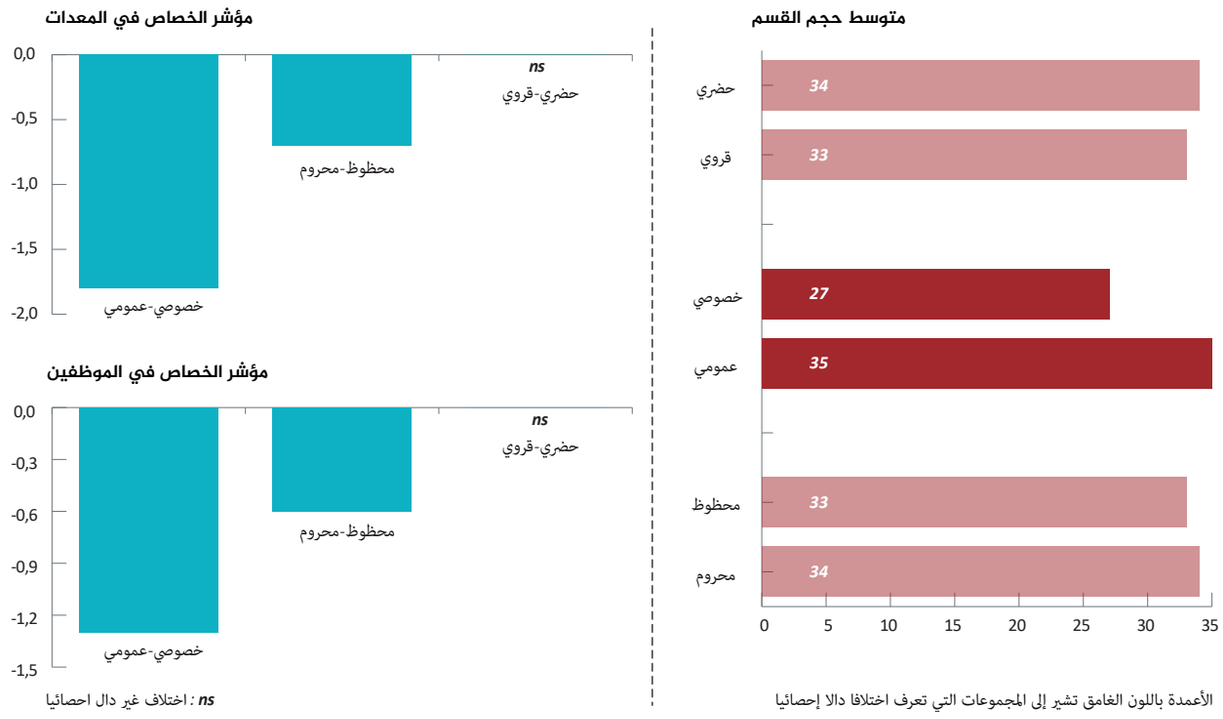
يظهر تحليل التباين بين مؤشرات نقص الموارد البشرية والمادية أنه لا توجد فوارق ذات دلالة إحصائية بين الوسطين الحضري والقروي من هذه الناحية، وكذلك من حيث متوسط عدد التلامذة في القسم الدراسي الواحد. ومن ناحية أخرى، لوحظت اختلافات كبيرة بين مؤسسات القطاعين العمومي والخاص في هذا المجال. فهذه الأخيرة تعاني بدرجة أقل من النقص في المعدات (البنية والتحتية والمعدات التربوية) وفي الموظفين (هيئة التدريس والموظفون الإداريون). وينطبق الشيء نفسه على أعداد التلامذة في الأقسام الدراسية. ذلك أن متوسط عدد التلامذة في القسم الواحد في القطاع الخاص هو 27 تلميذا وتلميذة، وهو ما يقل عن 8 تلامذة في القسم الواحد مقارنة بالتعليم العمومي. وبالتالي، فإن التلامذة الذين يتابعون دراستهم في القطاع الخاص، والذين ينتمون إلى أوساط اجتماعية محظوظة يستفيدون، كذلك، من ظروف تربوية وتعليمية مواتية مقارنة بأقرانهم في القطاع العمومي.

6 . أنظر تقرير «مدرسة العدالة الاجتماعية» المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي 2018

7 . الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 الصفحة 18

وتجدر الإشارة، أيضا، إلى أن المؤسسات المحظوظة لا تعاني من نقص الموظفين والمعدات التربوية بنفس القدر الذي تعانيه منه المؤسسات المحرومة من الناحيتين الاجتماعية والاقتصادية[8]. فالفوارق التي لوحظت بين هذين النوعين من المؤسسات فيما يخص هذا الجانب غير ذات دلالة إحصائية، ولكنها أقل بروزا من الفوارق المسجلة بينها من حيث نوع القطاع الذي تنتمي إليه (قطاع عمومي / قطاع خاص).

الرسم البياني 68. التباين في الموارد البشرية والمادية تبعا لخصائص المؤسسات التعليمية



المصدر : معطيات *PISA 2018*

2.2. التباين في موارد تكنولوجيا الإعلام والاتصال

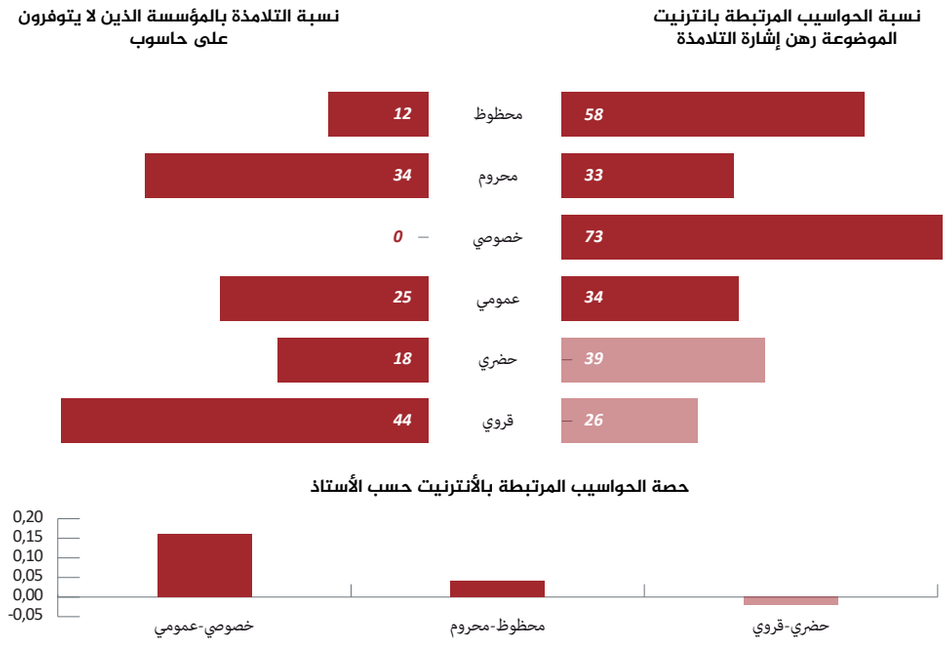
يختلف توافر الموارد التكنولوجية مثل أجهزة الكمبيوتر والاتصال بالإنترنت اختلافا دالا تبعا لنوع المؤسسات التعليمية. وبالفعل، إن مؤسسات القطاع الخصوصي توفر حاسوبا لكل تلميذ وتلميذة، في الوقت الذي لا توفر المؤسسات العمومية لتلامذتها سوى حاسوب واحد لكل أربعة تلاميذ. ويصح هذا، كذلك، على الحواسيب المتصلة بالإنترنت التي يمكن للتلامذة استخدامها. فمعظم الحواسيب في مؤسسات التعليم الخاص (73%) متصلة بالإنترنت، مقابل 34% في مؤسسات فقط في القطاع العمومي. وتبعا لنفس المنطق، يتمتع أساتذة القطاع الخاص بإمكانية أكبر للوصول إلى الحواسيب المتصلة بالإنترنت مقارنة بزملائهم في القطاع العمومي .

من الناحية الاجتماعية والاقتصادية، تتوفر المؤسسات المحظوظة على إمكانات أكبر للحصول على هذه الموارد مقارنة بالمؤسسات المحرومة. الفوارق بين هذين النوعين من المؤسسات ذات دلالة إحصائية، ولكنها تظل أقل بروزا من الفوارق التي لوحظت بين القطاعين العمومي والخاص.

فيما يخص الفوارق المتعلقة بالوسط، تجدر الإشارة إلى أن عدد التلامذة الذين يدرسون في المؤسسات التعليمية التي تفتقر إلى حواسيب أكبر في الوسط القروي مما هو عليه في الوسط الحضري (44% مقابل 18%). وعكس ذلك، لا توجد اختلافات بين الوسطين الحضري والقروي فيما يتعلق بوصول التلامذة والأساتذة إلى الحواسيب المتصلة بالإنترنت.

8 . تعرف المؤسسة بانها محظوظة (أو غير محظوظة) عندما تكون ضمن 25% من المؤسسات التي تسجل اعلى القيم (او أضعفها) من المؤشر المتوسط للوضعية السوسيو اقتصادية. المؤشر المتوسط لمؤسسة ما هو القيمة المتوسطة لمؤشر التلامذة المنتمين لهذه المؤسسة

الرسم البياني 69. تباين موارد تكنولوجيا الإعلام والاتصال وفقا لخصائص المؤسسات



الأعمدة باللون الغامق تشير إلى المجموعات التي تعرف اختلافا دالا إحصائيا

المصدر : معطيات *PISA 2018*

3. العلاقة بين موارد المؤسسة وأداء التلامذة

3 . 1 . الأبحاث المتعلقة بآثار الموارد المالية والمادية والتعليمية والبشرية

تناولت الأدبيات التربوية على نطاق واسع العلاقة بين الموارد المستثمرة في التعليم وإنجازات التلامذة، ولكن بنتائج مثيرة للجدل. ومن بين البحوث الأولى التي تناولت هذه المسألة تقرير كولمان[9]. وباعتبار هذه العلاقة وظيفة إنتاج تربط المدخلات (الموارد) بالمخرجات (تحصيل التلامذة)، خلص مؤلفو هذ التقرير إلى أن المتغيرات المتعلقة بالمدرسة، مثل الإنفاق لكل تلميذ وتلميذة، ونسبة عدد التلامذة إلى الأستاذ الواحد ، وخصائص الأساتذة، لا تفسر إلا في نطاق محدود، الفوارق في الأداء بين مختلف المؤسسات التعليمية. ومع ذلك، فقد كانت نتائج هذا التقرير موضوع الكثير من الانتقادات، ولا سيما في ما يخص المنهجية التي اعتمدتها.

ومنذ ذلك الحين، أعادت عدة دراسات النظر في هذه المسألة باستخدام تقنيات أخرى، مثل الميتا-تحليل (méta-analyses). وقد أظهرت بعض تلك الدراسات أن قدر الإنفاق لكل تلميذ(ة) يرتبط ارتباطا إيجابيا بإنجازاتهم. ويصح هذا بشكل خاص على المؤسسات التعليمية التي تتوفر على أقسام صغيرة الحجم. كما ترتبط المتغيرات المتعلقة بخصائص الأساتذة، -وخاصة منها كفاياتهم ومستوى تعليمهم وخبرتهم- ارتباطا وثيقا بإنجازات التلامذة[10]. وعلى عكس هذه النتائج، خلصت دراسات أخرى إلى أن توافر موارد إضافية لا تؤدي بالضرورة إلى تحسن في تعلم التلامذة[11]. في الآونة الأخيرة ، وفي دراسة قامت بتحليل نتائج PISA في كندا ، باعتماد نموذج متعدد المستويات، خلص مؤلفو هذه الدراسة إلى أن الموارد المادية لا تؤثر بشكل دال على تحصيل التلامذة في الرياضيات والقراءة[12].

وتبقى الدراسات التجريبية، والتحليلات التلوية لوظائف

9 . Coleman, J. et al. (1966), Equality of educational opportunity, National Center for Educational Statistics

10 . Greenwald, R., Hedges, L.V. and Laine, R.D. (1996a),The effect of school resources on student achievement, Review of Educational Research 66, 361-396.

11 . Hanushek, E.A. (1997), Assessing the effects of school resources on student performance: An update, Educational Evaluation and Policy Analysis 19, 141- 164

12 . Wei, Y., R. Clifton and L. Roberts (2012), School Resources and the Academic Achievement of Canadian Students, Alberta Journal of Educational Research, Vol. 57/4, pp. 460-478.

الإنتاج محدودة بسبب التحيز الناجم عن إغفال عدد من المتغيرات، كما أنها لا تسمح بالإقرار بوجود علاقات سببية بين وفرة الموارد وحسن التعلم[13]. وقد مكنت الطرق التجريبية القائمة على العينات العشوائية من إيجاد حلول لهذه المشاكل. ومن بين التجارب الأكثر شعبية التي أجريت لتحليل تأثير الموارد المالية الإضافية على إنجازات التلامذة، تلك التي أجريت في إطار مشروع STAR الذي طبق في عام 1985 في الولايات المتحدة الأمريكية. عالج هذا المشروع هذه المشكلة من خلال مورد رئيسي وهو حجم القسم الدراسي. وفي هذه التجربة، تم توزيع تلاميذ روض أطفال من السنة الأولى حتى السنة الثالثة من المدرسة الابتدائية، وكذلك الأساتذة بشكل عشوائي على ثلاثة أنواع من الأقسام الدراسية: أقسام صغيرة الحجم (بين 13 و 17 تلميذ وتلميذة)، وأقسام ذات حجم عادي (بين 22 و 26 تلميذ وتلميذة)، وأقسام ذات حجم عادي مع وجود مدرس مساعد. ومن خلال تحليل البيانات التي توصل إليها مشروع STAR، ركزت العديد من الدراسات والمنشورات على أثر تخفيض عدد التلامذة في القسم في التحصيل المدرسي. وفي هذا الصدد، أظهرت إحدى تلك الدراسات أن تخفيض عدد التلامذة في القسم كانت له آثار إيجابية على ظروف التدريس، وأداء التلامذة أثناء سنوات التجريب وبعدها، وعلى سلوك التلامذة إزاء التعلم، والانضباط في القسم الدراسي، والتكرار[14]. وزيادة على الطرق التجريبية، تم استخدام طرق أخرى شبه تجريبية لدراسة تأثير انخفاض حجم القسم الدراسي في الإنجازات المدرسية . ففي دراسة تركيبية لتسع دراسات تناولت هذا الموضوع في المدرسة الابتدائية، برهن مؤلفو هذه الدراسة على أن الحد من عدد التلامذة في القسم الواحد يؤثر بشكل إيجابي ودال في التعلم في معظم الحالات. غير أن هذا التأثير بدا ضعيفا في الثانوية الإعدادية[15].

ومن ناحية أخرى ، فقد ثبت أن آثار التقليص من عدد التلامذة في القسم الواحد تظهر بشكل جلي لدى التلامذة الذين ينتمون للأوساط الاجتماعية الضعيفة والهشة[16]. وهذا ما يدفع صناع القرار إلى استهداف التلامذة المحرومين بدلا من تعميم التقليص من حجم الأقسام الدراسية الذي يظل سياسة مكلفة للغاية من الناحية المالية[17]. وأشار مؤلفون آخرون إلى أن تخصيص أموال إضافية للمناطق التي تعاني من الفقر والهشاشة قد مكن، بالفعل، من الحد من الفوارق في الأداء بين تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي التي تقع في تلك المناطق، وتلاميذ المؤسسات التي تقع في المناطق التي تحظى بامتيازات من حيث الموارد الاقتصادية والثقافية[18].

في نهاية المطاف، من المهم القول إن الأبحاث لا تؤدي دائما إلى نفس الخلاصة فيما يتعلق بتأثير الموارد المستثمرة في التعليم في الأداء المدرسي للتلامذة. من الممكن أن يكون ذلك مرتبطا بالمعطيات والتقنيات المستخدمة لمعالجة هذه المشكلة، والحدود التي تمثلها، كما يمكن أن يرتبط بالطريقة التي يتم بها تخصيص الموارد. ذلك أن النفقات المرتفعة لا ترتبط دائما بالإنجازات الأفضل[19]. فإذا كان توفير الموارد الملائمة والكافية للتربية أمرا ضروريا، فإن هذه الموارد لا تضمن لوحدها إنجازات مدرسية

13 . Gustafsson, J.-E. (2003), What do we know about effects of school resources on educational results? Swedish Economic Policy Review, 10(3), 77–110

14 . Finn, J. D. and Achilles, C.M. (1999), Tennesse's class size study: Findings, implications and misconceptions, Educational Evaluation and Policy Analysis 21, 97-110

15 . Bouguen, A., Grenet, J., Gurgand,M. (2017), La taille des classes influence-t-elle la réussite scolaire ?, Les notes de l'IPP, No. 28, Institut des Politiques Publiques, Paris.

16 . Piketty, T., et Valdenaire, M. (2006), L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995, Les Dossiers-Enseignement scolaire, n° 173, MENDEP. Bressoux, P., F. Kramarz and C. Prost (2009), Teachers' Training, Class Size and Students' Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes, The Economic Journal, Vol. 119/536, pp. 540-561. Dynarski, S., J. Hyman and D. Schanzenbach (2013), Experimental Evidence on the Effect of Childhood Investments on Postsecondary Attainment and Degree Completion, Journal of Policy Analysis and Management, Vol. 32/4, pp. 692-717

17 . Bouguen, A., Grenet, J., Gurgand,M. (2017), La taille des classes influence-t-elle la réussite scolaire ?, Les notes de l'IPP, No. 28, Institut des Politiques Publiques, Paris.

18 . Henry, G.T, C. Kevin Fortner, K. and Thompson, C.L. (2010), Targeted Funding for Educationally Disadvantaged Students: A Regression Discontinuity Estimate of the Impact on High School Student Achievement, Educational Evaluation and Policy Analysis,

19 . OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/ca768d40- en

أفضل[20]. فهناك عوامل أخرى تتدخل في هذه العملية، وخاصة منها حفز الأساتذة، والقيادة الرشيدة، والطرق التربوية ومختلف العمليات المعتمدة في القسم[21]. ولهذا يجب أن يقترن توفير المزيد من التمويل للنظام التربوي بتدابير أخرى كتحسين المناهج والطرق الدراسية، وتوظيف أساتذة مؤهلين، وتحسين الكحامة[22].

3 . 2. العلاقة بين موارد المؤسسة وإنجازات التلامذة في المغرب

يظهر تحليل العلاقة بين موارد التعليمية ونتائج التلامذة في دراسة PISA 2018 أن هذه العلاقة لا تتبع نفس الاتجاه في جميع البلدان والاقتصادات المشاركة في هذه الدراسة .

فيما يتعلق بالأساتذة الحاصلين على شهادة التأهيل للتدريس، تجدر الإشارة إلى أن التلامذة الذين يتابعون دراستهم في المؤسسات التعليمية حيث توجد نسبة مرتفعة من هؤلاء الأساتذة قد حصلوا، (بعد تحييد تأثير عامل المستوى الاجتماعي - الاقتصادي للتلاميذ وعامل المؤسسات التعليمية) على نتائج أعلى في القراءة في 12 بلدا/اقتصاد من البلدان المشاركة. وعلى العكس من ذلك، حصل التلامذة على نتائج أقل من ذلك في 6 بلدان/اقتصادات أخرى. وتبين، من جهة أخرى، أن العلاقة بين الموارد ونتائج التلامذة غير دالة إحصائيا بالنسبة لبقية البلدان المشاركة في هذه الدراسة. وتبين أن هذه العلاقة سلبية في المغرب بشكل دال في مجالات التقييم الثلاثة، ولكنها تظل ضعيفة، إذ تقترن الزيادة ب 10 نقاط في نسبة عدد الأساتذة المؤهلين بانخفاض في نتائج التلامذة بأقل من نقطتين مئويتين. ومن ناحية أخرى، لا ترتبط المشاركة في أنشطة التطوير المهني دائما بأداء أفضل للتلامذة. ذلك أن 9 بلدان/اقتصادات فقط هي التي سجلت ارتباطا إيجابيا بين نسبة الأساتذة الذين شاركوا في هذه الأنشطة ونتائج التلامذة في القراءة، بعد تحييد تأثير عاملي المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلامذة والمؤسسات التعليمية. ومع ذلك، تبقى الزيادة في النتائج المحصل عليها من قبل التلامذة في هذه الحالات متواضعة للغاية، ولا تتجاوز 4 نقاط. وفي 10 بلدان/اقتصادات أخرى، تنخفض نتائج التلامذة ب 4 نقاط على الأكثر عندما تزيد نسبة لأساتذة المستفيدين من التطوير المهني. المغرب هو واحد من 52 بلدا/اقتصادا حيث العلاقة بين نسبة هؤلاء الأساتذة ونتائج التلامذة في القراءة غير ذات دلالة إحصائية. وتصح هذه الملاحظة على التلامذة المغاربة في الرياضيات والعلوم. وتدعو هذه النتيجة التساؤل حول جودة التكوينات المستمرة وتطوير الشخصية التي يستفيد منها الأساتذة.

فيما يخص حجم الأقسام الدراسية، لوحظ في 39 بلدا/اقتصاد، أن التلامذة المنتمين إلى المؤسسات التعليمية ذات أقسام كبيرة الحجم قد حصلوا في القراءة على نتائج أفضل من النتائج التي حصل عليها التلامذة المنتمون للمؤسسات التي تتوفر على أقسام ذات حجم أصغر. ومع ذلك، فإن الفوارق بين نتائج تينك المجموعتين من التلامذة متواضعة، ولا تتجاوز نقطتين في معظم هذه البلدان، وذلك بمجرد ما نأخذ المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلامذة والمؤسسات التعليمية في الاعتبار. في المغرب، برغم من أن الفوارق بين هاتين المجموعتين من التلامذة يكتسي دلالة إحصائية، إلا أنها تظل ضعيفة جدا (حوالي نقطة واحدة لصالح المجموعة الأولى في مجالات التقييم الثلاثة). ومن ناحية أخرى، لم يسجل فرق في نتائج القراءة لصالح المجموعة الثانية من التلامذة إلا في ثلاثة بلدان فقط، ولكن ذلك الفرق يظل بدوره ضعيفا (نقطة واحدة). وعلى النقيض من ذلك، فإن الفوارق الملحوظة في البلدان/الاقتصادات ال 34 المتبقية غير دالة إحصائيا.

بخصوص النقص الحاصل الموارد المادية (التربوية والبنية التحتية)، تجدر الإشارة إلى أنه يرتبط سلبا بأداء التلامذة في القراءة في غالبية البلدان والاقتصادات المشاركة. ولكن هذه العلاقة تصير غير ذات دلالة إحصائية عندما نتحكم في تأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلامذة والمؤسسات التعليمية، باستثناء 13 بلدا /اقتصادا. وبالنسبة لهذه النظم التربوية، فإن أداء التلامذة الذين يدرسون في المؤسسات التعليمية التي تعاني من نقص كبير في هذه الموارد أو

20 . Hanushek, E.A. (1997), Assessing the effects of school resources on student performance: An update, Educational Evaluation and Policy Analysis 19, 141- 164.

21 . Nannyonjo, H. (2007), Education Inputs in Uganda, The World Bank, http://dx.doi.org/10.1596/978-0-8213-7056-8

22 . Suryadarma, D. (2012), How corruption diminishes the effectiveness of public spending on education in Indonesia, Bulletin of Indonesian Economic Studies, Vol. 48/1, pp. 85-100.

من عدم ملاءمتها يحصلون على نتائج أقل من تلك التي يحصل عليها أقرانهم في المؤسسات التعليمية التي لا تعاني من تلك المشاكل بنفس القدر ، بفوارق تتراوح بين 2 و 11 نقطة. في المغرب، لا تختلف نتائج التلامذة تبعا لدرجة النقص الحاصل في موارد المؤسسات التعليمية، سواء كانت تلك الموارد تخص البنية التحتية أو المواد التربوية.

ومع ذلك، فإن النق في الموارد المادية الذي نتحدث عنه هنا هو مؤشر ذاتي، يعكس تصورات رؤساء المؤسسات التعليمة. فمن خلال تحليل العلاقة بين أداء التلامذة وموارد تكنولوجيا الإعلام والاتصال من خلال مؤشر أكثر موضوعية (توافر أجهزة الكمبيوتر)، اتضح أن العلاقة بين توافر الموارد وأداء التلامذة إيجابية بشكل دال إحصائيا. ذلك أن التلامذة الذين يدرسون في المؤسسات التي تتوفر على حواسيب يحصلون نتائج أعلى من النتائج يحصل التي أقرانهم في المؤسسات التي لا تتوفر على هذه الأجهزة . وقد بلغت الفوارق بين نتائج المجموعتين 15 نقطة في القراءة والرياضيات و 16 نقطة في العلوم، بعد تحييد تأثير عاملي المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ، وخصائص المؤسسات التعلمية.

٧. أسس النجاح في المغرب : الوسط المدرسي والمجتمعي

من المسلم به عموما أن العوامل التي تميل إلى أن تمارس أقوى تأثير في النتائج المدرسية هي تلك التي تتصل بشكل وثيق بتعلم التلامذة[1]. ذلك أن زمن التعلم ، ومناخ الانضباط في الأقسام الدراسية ، وممارسات التدريس في القسم[2]، والوسط المدرسي، والوسط الاجتماعي والاقتصادي الأوسع للمؤسسة التعليمية؛ كلها عوامل تؤثر في الأداء المدرسي للتلامذة، وفي الوسط الذي يتعلمون فيه (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2013).

يهدف هذا الفصل إلى وصف الأوساط المختلفة للتعلم في القسم الدراسي وفي المؤسسة التعليمية، وتحليل علاقتها بأداء التلامذة. يناقش القسم الأول من هذا الفصل زمن التعلم باعتباره موردا لا غنى عنه للتدريس الفعال، ويستعرض العوامل التي تخل بهذا الزمن، وخاصة منها التغيبات ومناخ عدم الانضباط. يفوت المراهقون على أنفسهم فرص التعلم بسبب تغيباتهم أو تغيبات الأساتذة، أو غيرها من الاختلالات الأخرى التي يمكن أن تعتري تدريس البرنامج الدراسي المقرر.

يسلط القسم الثاني الضوء على الوسط المدرسي الإيجابي، والدامج ، والمواتي للتعلم، وخاصة ما يضمن تعليما جيدا ومهيكلا، وعلاقات تعاون متبادلة بين الأساتذة والتلامذة. كما يحلل هذا القسم، كذلك، أهمية التزام الوالدين، والتعاون بين آباء وأمهات وأولياء التلامذة والأساتذة لتحسين تمدرس الأطفال، وخلق وسط ملائم لنموهم وتفتحهم .

١. الزمن المكرس للتعلم

يعد زمن التعلم في القسم الدراسي أحد الركائز الأساسية للتعليم الناجح ، ويمثل، بالتالي، العامل الرئيسي، والمفهوم الحاسم في السياسات التربوية. ومن ناحية أخرى، يشكل توزيع الزمن المدرسي معطى أساسيا في وضع البرامج التعليمية الخاصة بكل مادة وسنة دراسية.

وباعتباره موردا يصعب التحكم فيه، يرتبط زمن التدريس الحقيقي بالإكراهات المتعلقة، من بين أمور أخرى ، باستخدام الأساتذة للغلاف الزمني المخصص لكل مادة من المواد المدرسة، وبمناخ الانضباط في القسم. وبالفعل، قد لا يجد الأساتذة الوقت الكاف لإعداد الدروس ، ومصاحبة التلامذة في دراستهم، ومعالجة الاختلالات والاضطرابات التي ترتبط، بوجه خاص، بعدم انضباط التلامذة في القسم، والتي يمكن أن تؤدي إلى ضياع الزمن المخصص لمختلف الحصص الدراسية. ومن ناحية أخرى، إن التأخر عن الدراسة والتغيب عنها ، سواء من قبل التلامذة أو الأساتذة، يخلان بالزمن المؤسسي المخصص للدروس، ويؤثران سلبا في الإنجازات المدرسية. إن التلامذة الذين يتغيبون أو يصلون متأخرين إلى المدرسة على وجه الخصوص، لا يستفيدون، استفادة كاملة من الزمن المخصص للتعلم، وهم أكثر عرضة لخطر الحصول على نتائج مدرسية ضعيفة، ويميلون أكثر من غيرهم إلى الانقطاع عن الدراسة[3].

غالبا ما يصعب إدراك العلاقة بين زمن التعلم ونجاح التلامذة لأن فعالية الزمن المخصص للتعلم يمكن أن تكون مشروطة بمجموعة من العوامل الأخرى كجودة البرامج الدراسية ، والممارسات التربوية للأساتذة، وقدرات التلامذة وحوافزهم على التعلم ، ومستوى التنمية الاقتصادية للبلاد بشكل عام[4]. ومع ذلك، فقد أبرزت العديد من الدراسات التأثير الإيجابي، ولكن المتناقص، لزمن التعلم

1 . Wang, M.C., Haertel, G.D., &. Walberg. H.J. (1993), Toward a knowledge base for school learning. Review of Educational Research 63(3), 249–294

2 . Fraser, B. (2015), « Classroom learning environments », in Encyclopedia of Science Education, Springer, Pays-Bas, pp. 154-157

3 . Blaya, C. (2010), «Décrochages scolaires. L'école en difficulté», De Boeck, p. 98.

4 . . Carroll, J. (1989), "The Carroll Model: A 25-Year Retrospective and Prospective View", Educational Researcher, Vol. 18/1, pp. 26-31. Baker, D. et al. (2004), "Instructional Time and National Achievement: Cross-National Evidence", PROSPECTS, Vol. 34/3, pp. 311-334. Scheerens, J. and M. Hendriks (2014), "State of the Art of Time Effectiveness", in Scheerens, J. (ed.), Effectiveness of Time Investments in Education: Insights from a review and meta-analysis, Springer International Publishing, Cham.

الإضافي في أداء التلامذة، وأظهرت أن هذا التأثير يختلف باختلاف بعض خصائص التلامذة، وخاصة منها مستواهم الاجتماعي والاقتصادي[5].

يختلف زمن التعليم الإلزامي تبعا لأهمية المواد المدرسة وتعقيدها. وبالفعل، يستلزم تدريس اللغات الأم واللغات الأجنبية وقتا كافيا نظرا لما تتسم به اللغة من تعقيد بصري ونحوي[6]، وخاصة بالنسبة للغة العربية التي تتطلب الوقت لإثراء مفردات الأطفال اللغوية ، وتسهيل الفهم الشفهي، ولاسيما في المرحلتين الابتدائية والإعدادية.

يختلف توزيع زمن التعلم بين مواد التدريس الإلزامية من بلد إلى آخر، ووفقا للتفضيلات الوطنية والجهوية لكل بلد من حيث المواد المدرسة. ويختلف، كذلك، تبعا للإكراهات ولأزمات الخاصة التي قد تعترض البلاد كتلك الناتجة عن جائحة كوفيد19-. ويعد التحديد القانوني لعدد ساعات التدريس الكافية أحد شواغل البلدان التي تسعى لضمان تعلم فعال.

ومن ناحية أخرى، فبالإضافة إلى زمن التعلم القانوني المخصص للمواد الإجبارية ، يمكن أن يخصص التلامذة بعض الزمن لحضور دروس الدعم والتقوية التي تقدمها المؤسسة التعليمية خارج الزمن المؤسساتي، أو متابعة دروس إضافية مدفوعة الأجر، أو إنجاز الواجبات المنزلية بمبادرة منهم.

1. 1. زمن التعلم القانوني

تقيس دراسة PISA زمن التعلم بعدد الساعات الأسبوعية التي يجب على التلامذة أن يحضروا فيها الدروس التي تلقى بانتظام في المؤسسة التعليمية. لإنشاء مؤشرات زمن التعلم، طلبت دراسة PISA 2018 من كل تلميذ(ة) التصريح بعدد الساعات التي يجب عليها الحضور فيها إلى المدرسة للمشاركة في الدروس التي تعطى في إطار مواد محددة (لغة التدريس، والرياضيات، والعلوم ، واللغة الأجنبية)، وبالعدد الإجمالي لفترات الدروس الأسبوعية التي يلزمه حضورها في جميع المواد.

الجدول *13*. زمن التعليم المخصص أسبوعيا للدروس الإجبارية حسب المواد المدرسة (بالساعات)

	لغة التعلم	الرياضيات	العلوم	اللغات الأجنبية	إجمالي الوقت المخصص لتعلم الدروس الإجبارية
الشيلي	6,8	7,3	5,8	4,3	31,1
البرتغال	4,1	4,5	3,5	3,8	29,3
تركيا	3,5	3,9	3,4	3,2	26,2
معدل OCDE	3,7	3,7	3,4	3,6	27,5
الارجنتين	3,0	3,2	3,4	2,4	26,0
اندونسيا	4,0	4,2	3,7	3,5	27,3
الاردن	4,4	3,8	4,2	3,5	25,5
ماليزيا	4,3	4,0	4,4	1,7	28,5
المغرب	**3,9**	**5,8**	**3,7**	**4,9**	**29,0**
الفليبين	5,2	5,2	5,2	2,4	32,5
العربية السعودية	3,9	3,6	3,5	3,3	26,5
تايلاندا	2,9	3,8	4,3	3,9	32,0
الاورغواي	2,6	2,8	2,8	2,2	23,2

المصدر : معطيات *PISA 2018*

يوزع زمن التدريس بين المواد المتنوعة. في المتوسط، وفي بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية ، خصص التلامذة في عام 2018 حوالي 3.7 ساعة في الأسبوع لدروس لغة التدريس ودروس الرياضيات ، و 3.4 ساعة في الأسبوع لدروس العلوم و3.6 ساعة في الأسبوع لدروس اللغة الأجنبية. وفي المتوسط، بلغ مجموع المدة المخصصة للتعلم في الدروس العادية (في جميع المواد) 27.5 ساعة في الأسبوع في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

يختلف زمن التعلم المخصص لدروس لغة التدريس من بلد إلى آخر. لوحظ أقصر زمن للتعلم، في المتوسط، في الأوروغواي (2.6 ساعة)، وتايلند (2.9 ساعة)، والأرجنتين (3 ساعات). وباستثناء الفلبين وشيلي اللذين أفاد تلاميذهما بأنهم يقضون، في المتوسط، 5.2 و 6.8 ساعات في الأسبوع على التوالي في دروس لغة التدريس، فإن متوسط زمن تعلم التلامذة البالغين من العمر 15 عاما في هذه الدروس

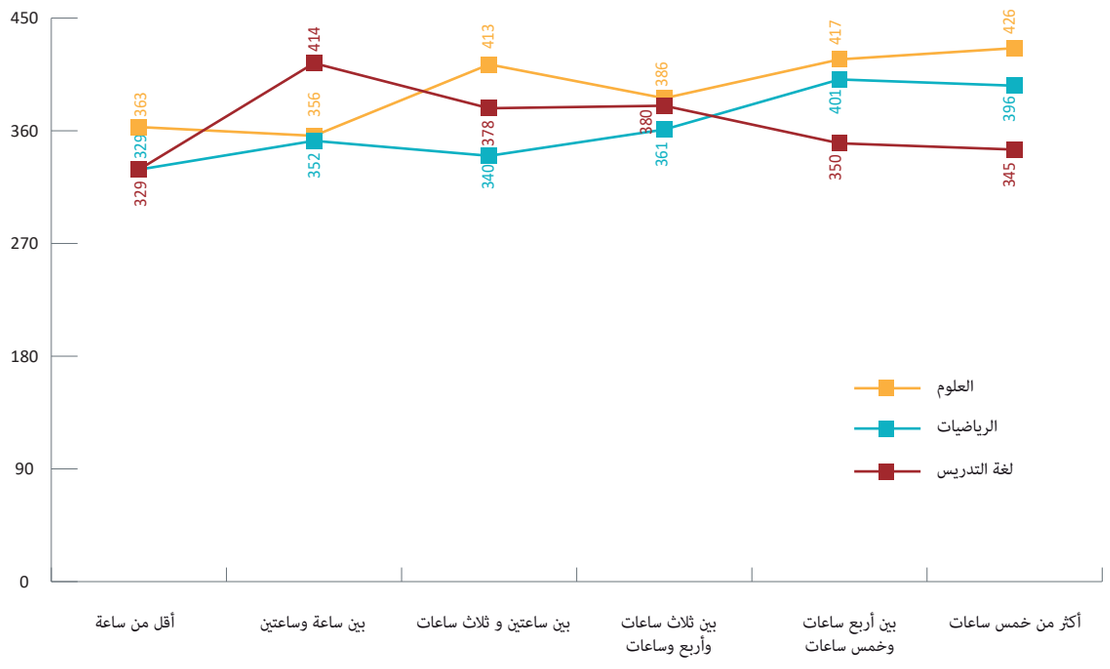
5 . Cattaneo, M., C. Oggenfuss and S. Wolter (2017), "The more, the better? The impact of instructional time on student performance", Education Economics, doi: 10.1080/09645292.2017.1315055, pp. 433-445. Patall, E., H. Cooper and A. Allen (2010), "Extending the School Day or School Year: A Systematic Review of Research (1985–2009)", Review of Educational Research, doi: 10.3102/0034654310377086, pp. 401-436. Gromada, A. and C. Shewbridge (2016), "Student Learning Time: A Literature Review", OECD Education Working Papers, No. 127, OECD Publishing, Paris. Bellei, C. (2009), "Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile", Economics of Education Review, Vol. 28/5, pp. 629-640.

6 . Abadzi, H. (2017), "Improving Students' Academic Achievement: The Crucial Role of Rapid Reading and Grammar Mastery in the Early Grades." Policy Paper No. 20. Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research.

هـو حـوالي أربـع سـاعات في الأسـبوع في البلـدان الأخـرى المشـاركة، ومنهـا المغـرب. ويفـوق هـذا المتوسـط بقليـل المتوسـط الملاحـظ في منظمـة التعـاون والتنميـة الاقتصاديـة.

يميـل متوسـط الزمن الـذي يقضيه التلامـذة في كل بلـد/ اقتصاد في تعلـم لغـة التدريـس إلى أن يكـون مسـاويا لمتوسـط الزمـن المخصـص لـدروس الرياضيـات والعلـوم. لكـن الأمـر ليـس كذلـك بالنسـبة للغـة لأجنبيـة. أمـا المغـرب، فهـو يخصـص نفـس عـدد السـاعات لتدريـس لغـة التدريـس والعلـوم (حوالي 4 سـاعات). وهـذا العـدد أقـل مـن العـدد المخصص لتدريـس اللغـات الأجنبيـة (4.9 سـاعات) والرياضيـات (5.8 سـاعات).

الرسم البياني *70*. التباين في نتائج التلامذة المغاربة حسب زمن التعلم (عدد الساعات في الأسبوع) في كل مادة مدرسة



المصدر : معطيات *PISA 2018*

يثبـت تحليـل بيانـات PISA المتعلقـة بالمغـرب وجـود علاقـة بـين زمـن التعلـم المكـرس للـدروس العاديـة ونجـاح التلامـذة. فكـما يوضـح ذلـك الرسـم البيـاني أعـلاه ، إن العلاقـة بـين الأداء في القـراءة (لغـة التدريـس) أو في الرياضيـات والعلـوم وزمـن التعلـم المخصـص للـدروس العاديـة في هـذه المـواد الثلاثـة، لا تسـير في خـط مسـتقيم. لقـد سـجل التلامـذة الذيـن يحـضرون دروس لغـة التدريـس (العربيـة) لمـدة سـاعة أو سـاعتين في الأسـبوع أحسـن المكاسـب في أداء القـراءة. لكـن هـذا الأداء، يبـدأ في الانخفـاض مـع تزايـد الزمـن المخصـص لـدروس لهـذه اللغـة، ليبلـغ أدنى مسـتوى لـه لدى التلامـذة الذيـن يخصصون أكـثر مـن خمـس سـاعات في الأسـبوع لهـذه المـادة. ويلاحـظ عكـس هـذه الوضعيـة تمامـا في الرياضيـات والعلـوم حيـث نجـد أن التلامـذة الذيـن يتابعـون هـذه الـدروس لمـدة 5 سـاعات أو أكـثر في الأسـبوع هـم الذيـن حصلـوا عـلى أعـلى النتائـج في هاتـين المادتـين.

ومـع ذلـك، يصعـب الجـزم في طبيعـة العلاقـة الموجـودة بـين زمـن التدريـس وأداء التلامـذة دون مراعـاة جـودة التدريـس والزمـن المخصـص للتعلـم خـارج المؤسسـة التعليميـة[7]. ذلـك أن زمـن التعلـم الفعـال الـذي يمكـن أن يكـون لـه تأثـير إيجابي في الأداء المـدرسي رهـين بجـودة البرامج الدراسـية، والممارسـات التربويـة للأسـاتذة، وقـدرات المتعلمـين وحوافزهـم، ومسـتوى التنميـة الاقتصاديـة للبلـد[8].

ومـن المهـم ،أيضـا، أن نلاحـظ أن زمـن التعلـم يوثـر إيجابـا في نجـاح التلامـذة إذا كان مصحوبـا بإجـراءات الدعـم ، وخاصة الدعـم الموجـه للتلامـذة الذيـن ينحـدرون مـن أسر معـوزة، أو ذات مسـتوى تعليمـي منخفـض، والتـي لا توفـر بيئـة تعليميـة مواتيـة ومحفـزة للطفـل.

7 . OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris

8 . Baker, D. et al. (2004), "Instructional Time and National Achievement: Cross-National Evidence", PROSPECTS, Vol. 34/3, pp. 311-334. OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris

وبالإضافة إلى ذلك، إن التعلم في سن 15 عاما، يتأثر عموما بمجموع المسار التعليمي للتلامذة، وبزمن التعلم المتراكم طيلة فترة دراستهم، وخلال السنوات الأولى السابقة للتعليم الإلزامي. لهذا أبرز المؤلفون أهمية التعليم الأولي في تحسين الأداء اللغوي بشكل خاص، والأداء المدرسي بشكل عام.

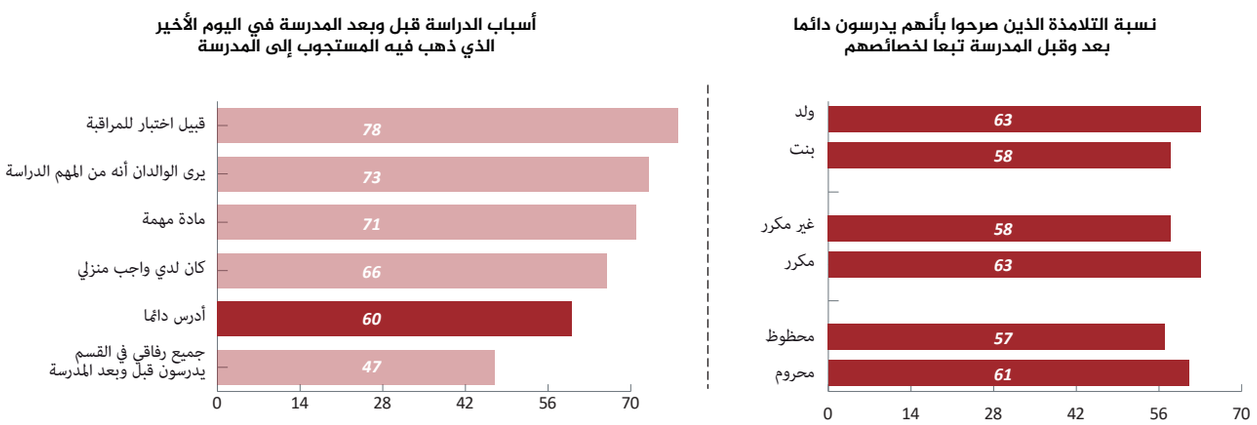
كما يعد تخصيص زمن إضافي للدراسة، إما بشكل فردي أو بمساعدة الغير، موردا يمكن للتلامذة تعبئته لمعالجة أوجه القصور في تعلمهم، وتحسين مستواهم التعليمي. إنه عامل أساسي يمكن أن يوفر معلومات عن الجهد الحقيقي للتلامذة، وعن حفزهم للنجاح بصورة أفضل. وتمكن بيانات PISA من مقاربة هذا الجانب من خلال سؤالين موجهين للتلامذة يتعلقان بالزمن المخصص للدراسة قبل أو بعد الدروس في الأقسام الدراسية، واللجوء إلى دروس الدعم المدرسي.

1. 2. الدراسات قبل المدرسة وبعدها والدروس الإضافية

سألت PISA التلامذة عن الزمن الذي قضوه في الدراسة قبل وبعد المدرسة في اليوم الأخير السابق لاستجوابهم. تظهر إجاباتهم على هذا السؤال أن أكثر من 90% منهم قد خصصوا فعلا وقتا للدراسة خارج المدرسة. وعن الأسباب الذي دفعتهم إلى ذلك، ذكرت نسبة كبيرة منهم أنهم كانوا يستعدون لاختبارات المراقبة المستمرة (78%)، وأن والديهم يعتقدون أنه من المهم أن يفعلوا ذلك(73%)، وأن مادة التدريس كانت مهمة (71%) أو أنه كان عليهم أنجاز واجب منزلي . وبالإضافة إلى ذلك، قال 60% من هؤلاء التلامذة إنهم معتادون على الدراسة قبل المدرسة أو بعدها.

وبتحليل نسبة هؤلاء التلامذة حسب خصائصهم، يلاحظ أن عدد الفتيات والتلامذة المكررين والأقل حظا اجتماعيا واقتصاديا، يفوق نسبيا عدد الفتيان والتلامذة غير والمكررين والمحظوظين. بيد أن الفوارق في النسبة المئوية بين هذه الفئات من التلامذة، وإن كانت دالة، تبقى متواضعة.

الرسم البياني *71*. نسبة التلامذة المغاربة الذين يدرسون قبل المدرسة وبعدها



المصدر : معطيات *PISA 2018*

سألت دراسة PISA التلامذة، كذلك، عما إذا كانوا يستفيدون من دروس إضافية خارج الزمن المدرسي الرسمي. يمكن أن تقدم بعض هذه الدروس الإضافية مجانا من قبل المؤسسة التعليمية التي يتابع فيها التلامذة دراستهم. يتعلق الأمر في هذه الحالة بدروس الدعم والتقوية التي تستهدف عموما التلامذة ذوي المستوى الضعيف، والتي تروم الحد من عدم المساواة في التعلم، ومواجهة مشكلة الفشل المدرسي. ويمكن، أيضا، أن تكون تلك الدروس مدفوعة الأجر، يحصل عليها التلامذة خارج المدرسة. يتعلق الأمر، في هذه الحالة الثانية، بالدروس الخصوصية التي تندرج في إطار ما يسمى التربية الموازية، أو تربية الظل المنتشرة في العديد من بلدان العالم[9]. وعادة ما تلجأ الأسر إلى هذه الدروس لسد ثغرات التعلم الرسمي لدى أطفالها عندما يواجه هؤلاء الأطفال

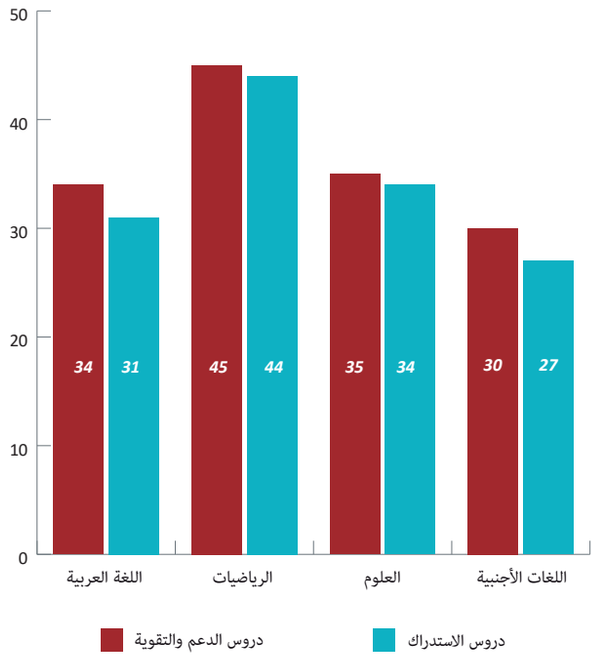
9 . Bray, M. (2013), L'éducation parallèle, Revue internationale d'éducation de Sèvres

صعوبات في التعلم ، ولكن، أيضا، لإعطائهم فرص تعلم أكبر ، ومساعدتهم على النجاح بصورة أفضل. وقد يعكس النمو السريع والمتزايد لهذه الدروس، في بعض الحالات، مواطن ضعف نظام التعليم الرسمي، وعدم قدرته على تلبية انتظارات وتوقعات الأسر[10]. ومن ناحية أخرى، يمكن لهذه الدروس أن تسهم في زيادة اتساع اللامساواة بين مختلف فئات التلامذة لأنها ستمكن هؤلاء الذين ينتمون لأسر ميسورة من الحصول على دروس خصوصية بشكل أكثر تواترا، وبجودة أفضل[11]. وستساهم هذه الدروس الإضافية في تفاقم حدة اللامساواة إذا كان يستفيد منها التلامذة الذين يسعون إلى الحفاظ على مستوى أدائهم، وعلى قدرة تنافسية عالية، عوض التلامذة الذين يعانون من صعوبات في التعلم[12]. ومع ذلك، تنبغي الإشارة إلى أن الدروس الخصوصية لا تحظى كلها بقيمة تربوية عالية، خاصة إذا كان الهدف منها هو الإعداد المكثف والمستعجل للامتحان قصد النجاح وليس بغرض التعلم[13].

لا تمكن بيانات PISA من التمييز بين هذين النوعين من الدروس الإضافية، ولكنها تعطي فكرة عن متابعة دروس أخرى غير تلك التي تقدم في إطار البرنامج الدراسي الرسمي، مع التمييز بين دروس الدعم والتقوية أو دروس التعميق، ودروس الاستدراك.

ويتبين من تحليل إجابات التلامذة المغاربة المتعلقة بهذا الجانب أن نسبة الذين يتابعون منهم دروسا إضافية تختلف باختلاف المواد الدراسية. وتتراوح هذه النسبة بين 34% و31% في اللغة العربية حسب ما إذا كان الأمر يتعلق بدروس الدعم والتقوية أو بالدروس الاستدراكية . ونجد نفس النسبة في العلوم (بين 34 % و 35 %) ، وهي أكثر من ذلك في الرياضيات (بين 44 % و 45 %). في اللغة الأجنبية، يستفيد 30% من التلامذة من دروس الدعم والتقوية و27% من دروس استدراكية .

الرسم البياني 72. نسب التلامذة المغاربة الذين يستفيدون من دروس إضافية



المصدر : معطيات *PISA 2018*

يتبين من فحص فوارق النسب بين مختلف مجموعات التلامذة الذين يأخذون دروسا إضافية أن تلك الفوارق أكثر بروزا بكثير بين التلامذة المكررين والتلامذة غير المكررين. يستفيد أفراد هذه الفئة الأخيرة من هذه الدوس، سواء كانت للدعم والتقوية أو للاستدراك بأعداد أكبر من المجوعة الأولى. وتتراوح الفوارق بينهم وأقرانهم غير المكررين بين 13 و 18 نقطة مئوية في الرياضيات العلوم على التوالي. وتصل تلك الفوارق حدها الأقصى في اللغة العربية (بين 25 و 29 نقطة مئوية)، بينما تبقى منخفضة بالنسبة للغة الأجنبية.

ويميل الأولاد الذكور أكثر من البنات إلى أخذ دروس إضافية. وتفوق نسبتهم نسبة البنات بفارق يتراوح بين 6 و 14 نقطة مئوية، تبعا للمادة الدراسية ونوعية الدروس (للدعم والتقوية أو للاستدراك).

عموما، يعتبر التلامذة المنتمون لأسر معوزة وضعيفة اجتماعيا واقتصاديا الأكثر عددا لأخذ دروس إضافية، وخاصة في اللغة العربية حيث تتجاوز نسبهم تلك نسبة نظرائهم

10 . bid

11 . Bray, M. (2011), The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union, European Commission.

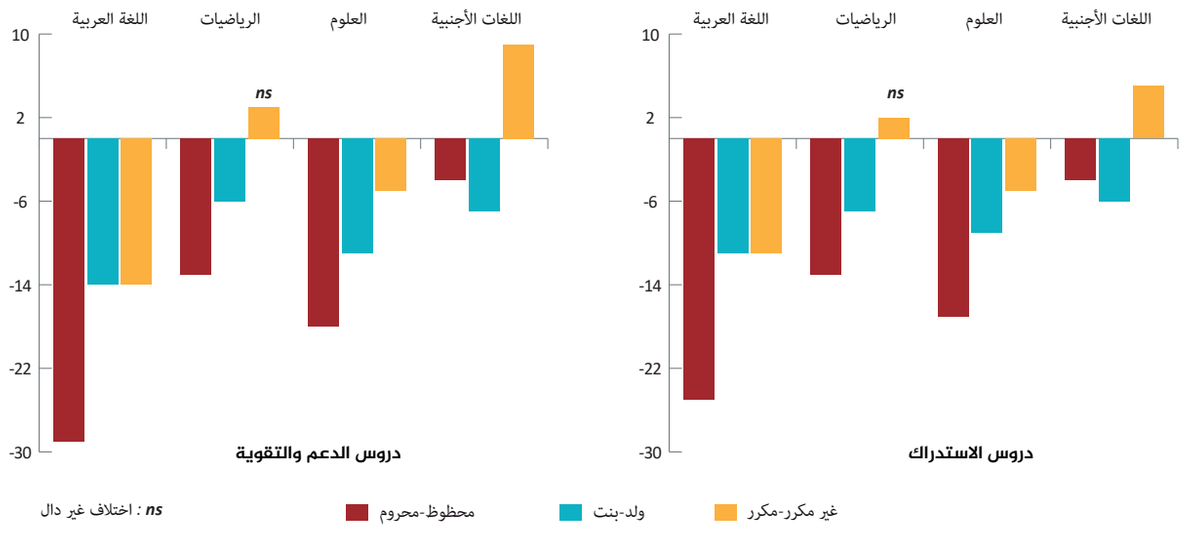
12 . Ibid

13 . Ibid

المنتمين للأسر الميسورة ب14 نقطة مئوية في دروس الدعم، و 1 نقطة مئوية في الدروس الاستدراكية. الفوارق في مادة العلوم بين هاتين المجموعتين من التلامذة هي في حدود 5 نقاط مئوية، وذلك بالنسبة لكلا النوعين من الدروس. غير أن الفوارق بين المجموعتين في الرياضيات لا تكتسي دلالة إحصائية .

بالنسبة للغة لأجنبية، التلامذة المحظوظون اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا هم الذين يقبلون أكثر على الدروس الإضافية، وخاصة على دروس الدعم والتقوية، بفارق 9 نقاط مئوية مقارنة بالتلامذة المحرومين. ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون الأسر التي تحتل المواقع العليا في سلم المراتب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية تعطي أهمية أكبر للغات الأجنبية، وتتوفر إمكانيات أكبر لدفع ثمن الدروس الخصوصية لفائدة أطفالها من أجل الاستحواذ عليهم بشكل أفضل.

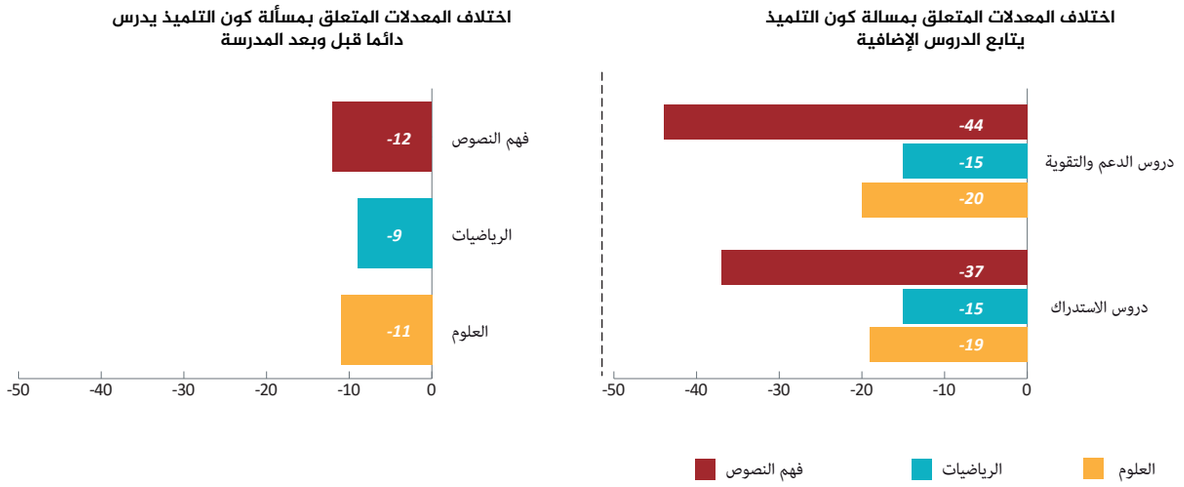
الرسم البياني *73*. الفوارق في النسب المئوية بين مجموعات التلامذة المغاربة الذين يتابعون دروسا إضافية



المصدر : معطيات *PISA 2018*

أما بالنسبة للعلاقة بين الجهد الذي يبذله التلامذة في الدراسة خارج الزمن الرسمي المخصص للدروس ونتائجهم المدرسية، فيجب أن نقر بأنه من المفارقات أنها سلبية. وهكذا نجد أن التلامذة الذين صرحوا بأنهم يدرسون دائما قبل المدرسة أو بعدها، وكذلك الذين يأخذون دروسا إضافية يميلون إلى الحصول على نتائج تقل عن نتائج نظرائهم الذين لا يفعلون ذلك. وهذه العلاقة ذات دلالة إحصائية، وتصح حتى بعد تحييد آثار عوامل الجنس، والوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للتلامذة، والتكرار. ومع ذلك ، فإن هذه البيانات، وهي ذات طبيعة مستعرضة، لا تسمح بالإقرار بوجود علاقة سببية بين نتائج التلامذة والجهد الذي يبذلونه في الدراسة. ويمكن، في هذه الحالة، تأويل هذه النتائج بطريقتين. الأولى هي أن نقول إن الدراسة دائما قبل المدرسة أو بعدها، أو أخذ دروس إضافية لا يسفر ان بالضرورة على إنجازات مدرسية أفضل. ويمكن أن يحدث ذلك إذا كانت استراتيجيات المعتمدة من قبل التلامذة في الدراسة أو الدروس لإضافية التي يأخذونها غير فعالة، وخاصة إذا كانت رديئة الجودة. ويستند التأويل الثاني إلى الافتراض أن التلامذة الذين يبذلون جهدا في الدراسة دائما قبل و/أو بعد المدرسة أو الذين يأخذون دروسا إضافية هم في الأصل ضعاف الأداء. غير أن هذا لا يستبعد أن يكون للجهد الذي يبذله التلامذة خارج المدرسة، بالفعل، تأثير إيجابي في أدائهم المدرسي. وللوقوف على مدى هذا التأثير، يجب قياس تقدمهم من خلال مقارنة نتائجهم بنتائج أقرانهم الذين لا يدرسون خارج الزمن المدرسي الرسمي، باستخدام بيانات طولية؛ وهو أمر لا تسمح به بيانات PISA.

الرسم البياني 74. العلاقة بين نتائج التلامذة المغاربة والدراسة خارج ساعات المدرسة



المصدر : معطيات *PISA 2018*

1 . 3 . زمن التعلم الضائع في المغرب: تغيبات التلامذة وتأخرهم عن الدراسة

إذا كان زمن التعلم المؤسسي مخططا بطريقة توفر للتلاميذ الوقت الكافي للتعلم، واستيعاب الدروس، وتمكينهم من تحقيق نتائج مدرسية جيدة، إلا أن هذا الزمن كثيرا ما يهدر بسبب، ضمن أمور أخرى، تغيبات التلامذة والأساتذة، وتأخراتهم عن مواعد الدراسة، وأحيانا بسب الإضرابات. وهناك عوامل أخرى تساهم بدورها في هذا الهدر، كعدم الانضباط داخل القسم الدراسي، والوقت الذي يضيعه الأستاذ في ضبط التلامذة، واستتباب النظام داخل القسم؛ مما تؤثر سلبا في زمن التعلم الرسمي، وبالتالي، في نتائج التلامذة المدرسية.

وتنبغي الإشارة إلى أن عدم الحضور في الوقت المحدد للدراسة، والتغيب عنها، من بين العوامل التي لها أكبر الآثار في أداء التلامذة. فالتلامذة الذين يتغيبون أو يصلون متأخرين إلى المدرسة يضيعون فرص التعلم، ولا يغتنمون كل الفرص المتاحة لهم لتحسين أدائهم المدرسي. ومن ناحية أخرى، ونظرا لكون التعلم عملية تراكمية، يمكن أن يؤدي التغيب المتكرر عن الدراسة إلى ضعف التزام التلامذة، ومشاركتهم في الدروس، وبالتالي، إلى ضعف نتائجهم المدرسة طيلة الفترة التي يستغرقها تمدرسهم ويولد، نتيجة لذلك، آثارا سلبية تتراكم مع مرور الوقت.

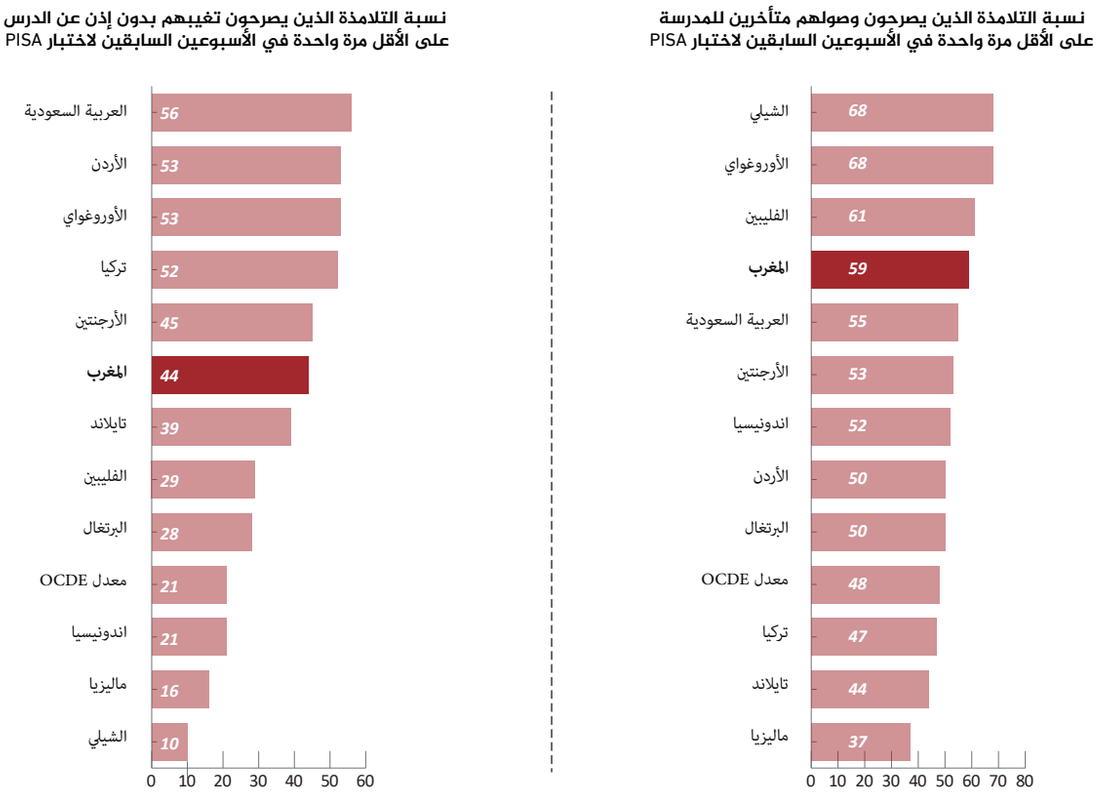
عندما ينتشر تغيب التلامذة على نطاق واسع، ويتكرر ، يمكن أن تكون له تداعيات على القسم الدراسي بأكمله، سواء من حيث تراكم التأخرات على المستوى الدراسي للتلامذة الذين يتغيبون أو الذين يصلون متأخرين إلى الدراسة، أو من حيث تعلم التلامذة المثابرين والمواظبين، وخاصة أولئك الذين يتعاونون معهم. ومن ناحية أخرى ، يمكن أن يكون التغيب ظاهرة معدية لأن التلامذة المثابرين والمواظبين قد يتأثرون بالتلامذة المتغيبين، ويميلون إلى تقليدهم[14].

وتجدر الإشارة إليه أن التلامذة الذين يتغيبون عن الدراسة باسمرار هم الأكثر عرضة للانقطاع عن الدراسة، والتأخر في دراستهم، وممارسة وظائف موسمية. وكثيرا ما تلاحظ الآثار الوخيمة للتغيب بكثرة لدى المتغيبين بانتظام ، والمنحدرين من أوساط اجتماعية واقتصادية هشة وضعيفة[15]. ويقسم الباحثون في إطار PISA التغيب إلى ثلاثة أشكال: التغيب عن الدروس، والوصول متأخرا إلى المدرسة ، والتغيب لمدة يوم أو أكثر خلال الأسبوعين السابقين لاختبار PISA.

14 . Wilson, V. et al. (2008), « Bunking off: The impact of truancy on pupils and teachers », British Educational Research Journal, vol. 34/1, pp. 1-17.

15 . Gershenson, S., A. Jacknowitz and A. Brannegan (2017), "Are student absences worth the worry in U.S. primary schools?", Education Finance and Policy, Vol. 12/2, pp. 137-165. Ready, D. (2010), "Socioeconomic disadvantage, school attendance, and early cognitive development", Sociology of Education, Vol. 83/4, pp. 271-286.

الرسم البياني 75. نسبة التلامذة المغاربة الذين صرحوا بأنهم تغيبوا بدون إذن يوما كاملا عن الدراسة ووصلوا متأخرين إلى المدرسة مرة واحدة على الأقل خلال الأسبوعين السابقين لاختبار *PISA*



المصدر : معطيات *PISA 2018*

أثناء دراسة PISA ، سئل التلامذة المشاركون عن عدد المرات التي تغيبوا فيها يوما كاملا عن القسم، أو عن بعض الدروس، أو وصلوا متأخرين إلى المدرسة وذلك خلال الأسبوعين السابقين لاختبارات PISA. ومن ناحية أخرى، تكشف الدراسة أن نسبة عالية من التلامذة في معظم البلدان والاقتصادات المشاركة، يفتقرون إلى الالتزام تجاه المدرسة والتعلم، ويضيعون فرص التعلم المتاحة لهم.

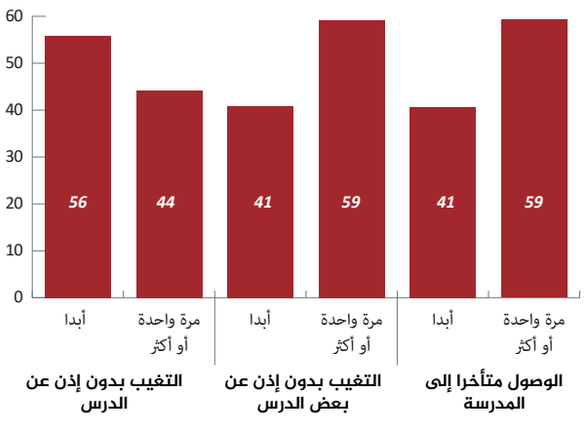
في المتوسط، أفاد 21.3% من التلامذة في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية بأنهم ضيعوا يوما كاملا مرة واحدة على الأقل في الأسبوعين السابقين عن استجوابهم في إطار دراسة (PISA)، وأفاد 47.6% بأنهم وصلوا متأخرين إلى المؤسسة التعليمية خلال هذه الفترة. لا تعكس هذا التغيبات والتأخرات الزمن المدرسي الضائع فحسب، بل تنعكس، أيضا، بشكل سلبي على نتائج التلامذة وأدائهم.

وعلى الرغم من أن المواظبة والالتزام تجاه المدرسة يعنيان، على ما يبدو، جميع البلدان المشاركة في الدراسة، فإن هناك اختلافات كبيرة بين نظمها التعليمية في هذا الجانب، إذ يتغيب التلامذة عن المدرسة في بعضها أكثر مما يتغيبون في الأخرى.

في المغرب، أفاد 59.3% من التلامذة بأنهم وصلوا متأخرين إلى المدرسة مرة واحدة على الأقل خلال الأسبوعين السابقين لاختبار PISA. وهذه النسبة أقل نسبيا مما هي عليه في الفلبين (61.1%)، والأوروغواي (67.9%)، وشيلي (68.4%)، وأعلى من متوسط بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (47.6%). ومع ذلك، فقد سجلت ماليزيا ،وتايلاند، وتركيا أدنى نسب التأخر عن الدراسة التي بلغت في هذه البلدان 36.9% و 43.8% و 47.5% على التوالي.

وبمقارنة مستوى تغيب التلامذة المغاربة (44%) مع بلدان المقارنة، يلاحظ أنه يقل مما هو عليه في الأرجنتين (44.5%)، وتركيا (51.6 %)، والأوروغواي (52.7%) والأردن (53.2%) والمملكة العربية السعودية (56.2 %) . وبالإضافة إلى ذلك، فإن نسبة التلامذة الذين صرحوا بأنهم ضيعوا يوما دراسيا واحدا أو أكثر متدنية في شيلي (10.5 %) على الرغم من أن هذا البلد يعرف ظاهرة تأخر التلامذة بشكل كبير (بلغت 68%)، وفي ماليزيا (15.8%)، وإندونيسيا (21.1%). وهذه النسب المئوية أقل من المتوسط الملاحظ في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

الرسم البياني76. نسبة التلامذة المغاربة الذين صرحوا بأن هذه الأحداث وقعت مرة واحدة على الأقل خلال الأسبوعين السابقين لاختبارات *PISA*



المصدر : معطيات *PISA 2018*

1. 4. تباين التغيبات والتأخرات تبعا لخصائص التلامذة والمؤسسات التعليمية في المغرب

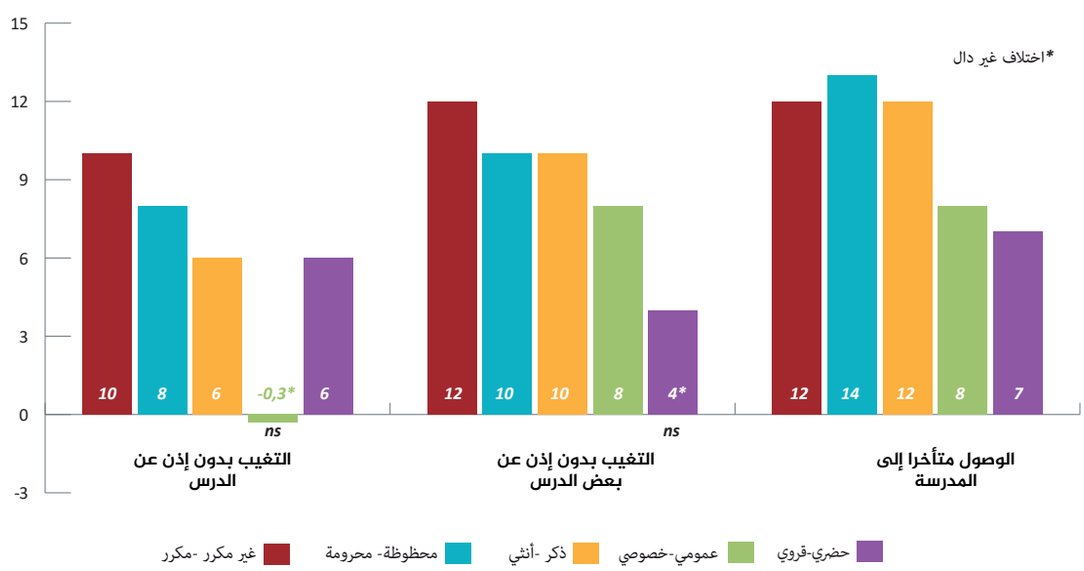
يكشف تحليل تغيبات التلامذة المغاربة الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما عن الدراسة أن أعداد الأولاد الذين يتغيبون يوما كاملا أكبر نسبيا من عدد البنات، بفارق 5.6 نقطة مئوية. وتتأكد هذه الملاحظة، أيضا، لدى التلامذة الذين يتغيبون عن بعض الدروس دون إذن مع فارق أكبر بين الجنسين يصل إلى 10.3%.

ويميل تلامذة المؤسسات المهمشة والمحرومة إلى التغيب يوما كاملا عن المدرسة أوعن بعض الدروس أكثر مما يفعل تلاميذ المؤسسات المميزة والمحظوظة بفارق 8.6 و 10.2 نقطة مئوية في هذين النوعين من التغيبات على التوالي. و هذه الفوارق أكبر مما لوحظ بين التلامذة المكررين وغير المكررين في أي قسم دراسي سنة خلال مسارهم الدراسي، أي 10.4 و 12.1 نقطة مئوية على التوالي. وهكذا فإن الشبان الذين كرروا قسما دراسيا واحدا على الأقل في حياتهم الدراسية هم الذين يتغيبون بكثرة. وليس من المستبعد يكون ذلك مبشرا محتملا بالتراجع عن الاستثمار المدرسي.

وفيما يتعلق بتباين نسب التلامذة الذين يتغيبون عن الدراسة لمدة يوما كاملا دون إذن مسبق تبعا للوسط ونوع المؤسسة التعليمية، تجدر الإشارة إلى أن هذه الظاهرة منتشرة في الوسط القروي أكثر من انتشارها في الوسط الحضري. ذلك أن نسبة للتلامذة الحضريين المعنيين بهذه التغيبات أقل نسبيا، وبشكل دال، من نسبة التلامذة القرويين، بفارق قدره 6.5 نقطة مئوية. ويصل هذه الفرق إلى 4.3% لدى التلامذة الذين يتغيبون عن بعض الدروس.

بالإضافة إلى ذلك، إن الفرق بين تلامذة القطاعين العام وتلاميذ القطاع الخاص ليس ذا دلالة إحصائية فيما يتعلق بالتغيب ليوم كامل، في حين أنه دال إحصائيا، ويصل إلى 8.2% بين التلامذة الذين يتغيبون في بعض الدروس أو يصلون إلى المدرسة متأخرين.

الرسم البياني *77*. الفرق بين نسب التلامذة المغاربة الذين صرحوا بأنهم تغيبوا مرة واحدة على الأقل خلال الأسبوعين السابقين لاختبار *PISA*، وفقا لمواصفات التلامذة والمؤسسات التعليمية

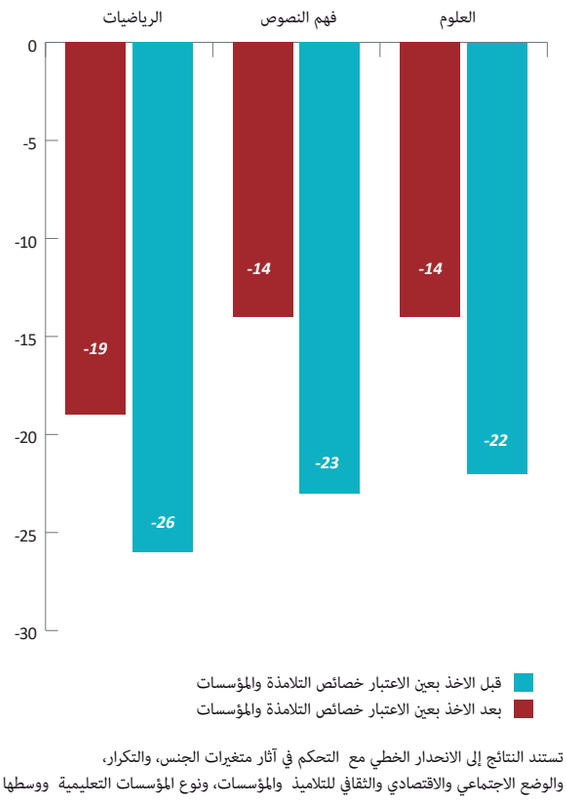


المصدر : معطيات *PISA 2018*

وعلى نفس المنوال، يلاحظ أن التلامذة المحرومين هم أكثر عرضة من أقرانهم الأكثر حظا للوصول متأخرين إلى المدرسة بفارق قدره 13.6 نقطة مئوية. وتجدر الإشارة، أيضا، إلى وجود فرق دال قدره 7.2 بين تلامذة الوسط القروي وتلاميذ الوسط الحضري لفائدة أفراد هذه المجموعة الأخيرة الذين يتأخر عدد أقل منهم عن الدراسة.. وبالإضافة إلى ذلك، إن عدد التلامذة المسجلين في المؤسسات العمومية الذين صرحوا بأنهم يصلون متأخرين إلى المدرسة، ويتغيبون عن بعض الدروس بدون إذن ، أكبر من عدد أقرانهم في المؤسسات الخاصة، بفارق قدره 8 نقاط مئوية.

ويبين تحليل الفوارق بين الجنسين أن احتمال وصول الفتيات إلى المدرسة متأخرات أقل من احتمال أقرانهن الذكور، بفارق قدره 11.8 نقطة مئوية. ومن ناحية أخرى، إن تكرار سنة دراسية واحدة على الأقل يمكن أن يؤثر في سلوك التلميذ(ة) في القسم، وعلى حوافزه(ها) تجاه المدرسة. وبالتالي، فإن التلامذة الذين كرروا مرة واحدة على الأقل خلال مسارهم الدراسي مرجحون أكثر أقرانهم الذي ينجحون كل عام للوصول إلى المدرسة متأخرين بفارق قدره 12.1%.

الرسم البياني 78. التباين في النتائج عندما صرح التلامذة المغاربة بأنهم تغيبوا يوما كاملا عن الدراسة مرة واحدة على الأقل، دون ترخيص



تستند النتائج إلى الانحدار الخطي مع التحكم في آثار متغيرات الجنس، والتكرار، والوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للتلاميذ والمؤسسات، ونوع المؤسسات التعليمية ووسطها

المصدر : معطيات *PISA 2018*

حصل التلامذة المغاربة الذين صرحوا بأنهم ضيعوا يوما كاملا من الدراسة مرة واحدة على الأقل في الأسبوعين السابقين لاختبارات PISA على نتائج أقل من تلك التي حصل عليها التلامذة الذين قالوا إنهم لم يتغيبوا عن أي درس.

وعليه ، فإن التلامذة الذين يتغيبون عن الدراسات أكثر يميلون إلى تسجيل إنجازات أقل، سواء في القراءة أو في الرياضيات أو العلوم. وبهذا المعنى، فإن التغيب عن الدروس مرة واحدة على الأقل لمدة يوم كامل يصاحبه انخفاض دال إحصائيا في النتائج المدرسية، وهو انخفاض يبقى قائما حتى بعد تحييد أثر لعوامل المرتبطة بخصائص التلامذة، والمؤسسة التعليمية، والجنس، والتكرار، والوسط، ونوع المؤسسة التعليمية، فضلا عن المستوى الاجتماعي - الاقتصادي والثقافي للأوساط التلامذة. وتبقى انخفاضات النتائج نتيجة الغياب عن المدرسة يوما واحدا كاملا أو عدة أيام مهمة، وتبلغ 14 نقطة في القراءة والعلوم، و19 نقطة في الرياضيات.

1. 5 زمن التعلم الضائع في المغرب: تغيبات الأساتذة

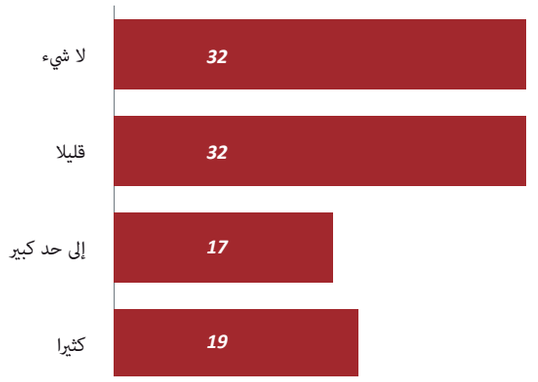
تعتبر تغيبات الأساتذة مشكلة خطيرة، وخاصة في البلدان النامية. فهي تشكل إحدى العقبات الرئيسية التي تحول دون تقدم التعليم والتعلم. وفي هذا الصدد، توكد مجموعة كبيرة من الأبحاث الفكرة التي تعتبر هذه الظاهرة أحد العوامل التي تؤثر في التعلم المدرسي، وإحدى المشاكل الواسعة الانتشار التي تؤثر بشكل دال في ساكنة المدارس العمومية والقروية. بالإضافة إلى تأثيرها على تعلم التلامذة وأدائهم، يمكن لتغيبات الأساتذة، أيضا، أن تعرض التلامذة لمخاطر العدوانية والإدمان على الكحول، والجنوح.

في المغرب، أظهر التحليل الذي أجري في إطار دراسة البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات[16] (PNEA) حول الجذع المشترك بالتعليم الثانوي التأهيلي أن تغيبات الأساتذة تشكل مشكلة فعلية وخطيرة. ذلك أن 45% من التلامذة يتتلمذون على أساتذة يتغيبون أحيانا عن دروس اللغة العربية و / أو الفرنسية، مقابل الثلث في دروس الفيزياء والكيمياء و 40% في دروس التاريخ والجغرافيا والرياضيات وعلوم الحياة والأرض. ومن ناحية أخرى، يبين تحليل البيانات المستمدة من دراسة TIMSS 2015 («الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم»)[17] أن 28% من تلامذة القسم الثامن يتعلمون في مؤسسات يقر مديرو ها بأن تغيبات الأساتذة عن العمل تشكل مشكلة خطيرة، مما يضع البلاد في المرتبة الأولى ضمن بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا المشاركة (IEA, 2015) من حيث انتشار هذه الظاهرة.

في دراسة PISA 2018، طلب من مديري المؤسسات التعليمية تقدير مدى تأثير تغيبات الأساتذة في التعلم في مؤسساتهم.

يكشف تحليل البيانات المتعلقة بالمغرب أن 36% من التلامذة يدرسون في مؤسسات يقول مديروها إن تغيبات الأساتذة يعوق تعلم التلامذة بشكل كبير جدا أو إلى حد كبير. لا تشير هذه النتائج بالضرورة إلى أن الأساتذة يتغيبون كثيرا ، وإنما توحي فقط بأن مديري المؤسسات يعتقدون أن تغيبات الأساتذة تشكل عائقا أمام تعلم التلامذة. وقد يعود سبب ذلك إلى عدم وجود أساتذة يعوضون زملاءهم في حالة تغيبهم، أو بسبب غياب سياسة فعالة لتعويض الأساتذة المتغيبين ومواجهة هذه المشكلة .

الرسم البياني 79. نسبة التلامذة في المدارس التي يتأثر فيها التعلم بتغيبات الأساتذة (تصريحات المديرين)



المصدر : معطيات *PISA 2018*

1. 6. مناخ الانضباط في القسم الدراسي

لتحقيق بيئة مدرسية سليمة وملائمة للتدريس، من الضروري أن يسهر الأساتذة على استتباب النظام والاستقرار الهدوء في القسم، ومساعدة التلامذة على التركيز على دروسهم، علما بأن التعلمات تكون أكثر فعالية عندما تتم في مثل هذة الظروف[18].

وبرغم أن جزءا من زمن التعلم قد يضيع بسبب النقص المحتمل في إعداد الدروس من قبل الأساتذة، إلا أن الشغب والتشويش على الدروس في وعدم انضباط التلامذة قد يؤديا بدورهما إلى ضياع جزء كبير من زمن التدريس الحقيقي، لأنها تجبر الأستاذ(ة) على قضاء جزء هام من الزمن المخصص للدرس في محاولة إسكات التلامذة، والحد من ضجيجهم ، وضبط سلوكهم، وتهدئة القسم، لتوفير الأجواء الملائمة للتعليم والتعلم . ومن ناحية يمكن ، أن تنتج القلاقل الفوضى التي قد تعرفها الأقسام الدراسية بعض الآثار السلبية على التلامذة، ولا سيما على تركيزهم، وبالتالي، على أدائهم المدرسي.

16 . INE-CSEFRS (2017), Programme national d'évaluation des acquis des élèves du tronc commun PNEA 2016, Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique.

17 . INE-CSEFRS (2017), «Résultats des élèves marocains en mathématiques et en sciences dans un contexte international TIMSS 2015», Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur.

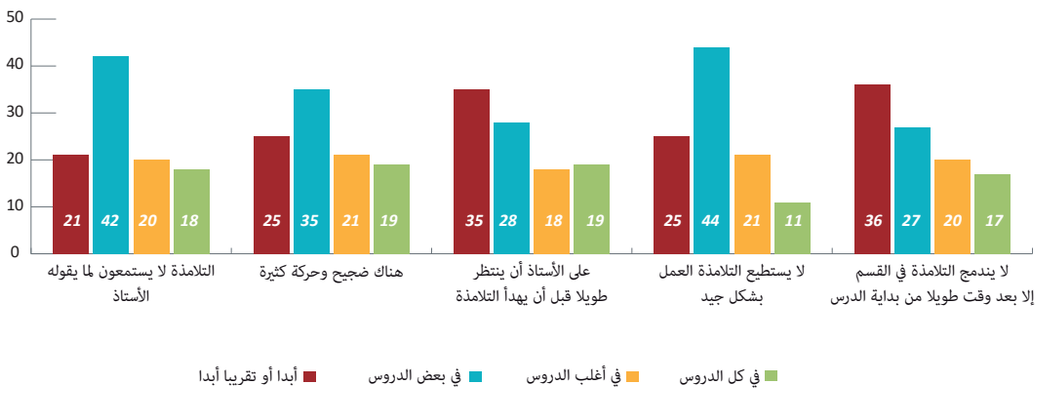
18 . Ma, X. and Willms, J. (2004), "School Disciplinary Climate: Characteristics and Effects on Eighth Grade Achievement", Alberta Journal of Educational Research, Vol. 50/2.

ولقياس مناخ الانضباط داخل الأقسام الدراسية، طلب من التلامذة أن يذكروا مدى تكرار الوضعيات التالية أثناء درس القراءة (لغة التدريس):

- «التلامذة لا يستمعون إلى ما يقوله الأستاذ(ة)»؛
- «هناك ضجيج وفوضى»؛
- «يجب على الأستاذ الانتظار مدة طويلة حتى يهدأ التلامذة» ؛
- «التلامذة لا يستطيعون العمل بشكل جيد»؛
- «التلامذة لا يبدأون العمل إلا بعد فترة طويلة من بداية الدرس».

في المغرب، يقول 40% من التلامذة إن مشاكل الانضباط الأكثر شيوعا في الأقسام الدراسية تنشأ عادة عندما يتعالى الضجيج، وتعم الإثارة والفوضى في الأقسام الدراسية. و يحدث ذلك عادة في جل الأقسام الدراسية إن لم يكن في كلها. وصرح 38% منهم بأن إحدى المشكلات التي تعرفها الأقسام الدراسية هي عدم قدرة التلامذة سماع ما يقوله الأستاذ بسبب الضجيج، وأن ذلك يحدث في كل الأقسام تقريبا. وأشار 37% منهم، أيضا، إلى أن الأستاذ(ة) ينتظر وقتا طويلا قبل أن يهدأ التلامذة لبدء الدرس. وزيادة على ذلك، يقول 37% من التلامذة إنهم لا يبدأون العمل بشكل جيد إلا بعد بداية الدرس بمدة، بينما صرح 32% منهم بأنه لا يمكن للتلامذة القيام بذلك في كل الدروس تقريبا .

الرسم البياني *80*. نسبة التلامذة المغاربة حسب تواتر مشاكل الانضباط خلال دروس لغة الاختبار «العربية»



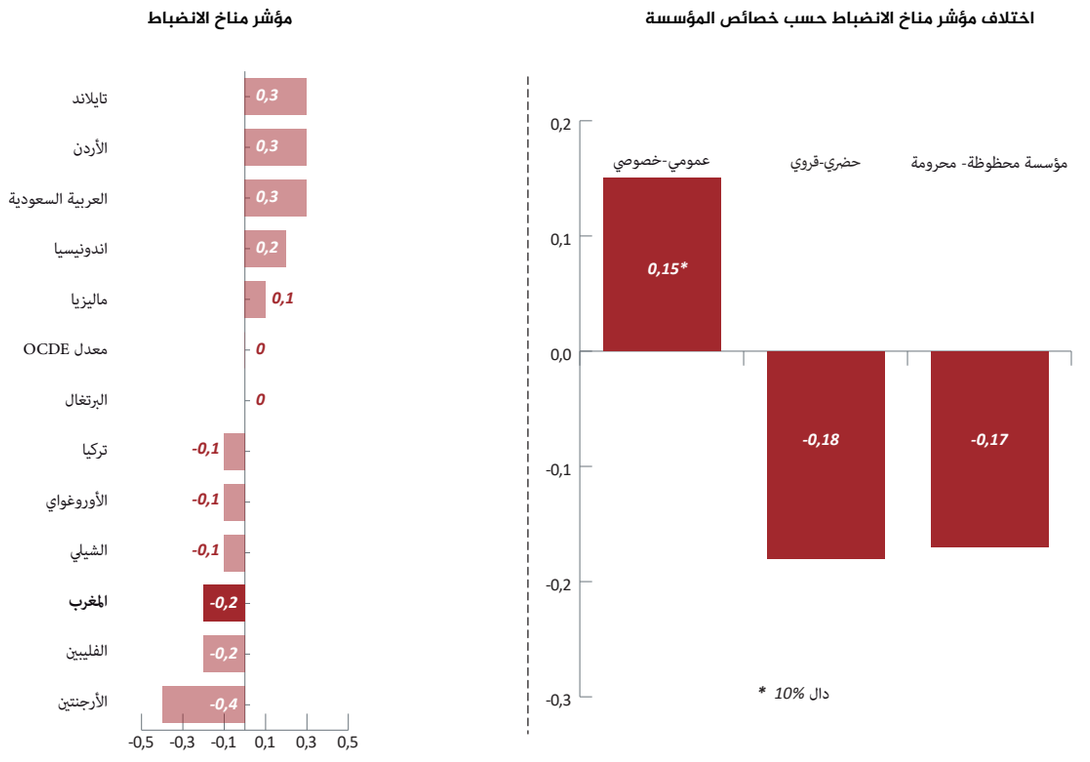
المصدر : معطيات *PISA 2018*

تم إنشاء مؤشر لمناخ الانضباط وهو يلخص تصريحات التلامذة بصدد مناخ الأقسام الدراسية في دروس اللغة العربية من خلال التوليف بين أقوال التلامذة المتعلقة بتكرار الوضعيات التالية:

- «التلامذة لا يستمعون إلى ما يقوله الأستاذ(ة)»؛
- «هناك ضجيج وفوضى « ؛
- «يجب على الأستاذ الانتظار مدة طويلة حتى يهدأ التلامذة» ؛
- «التلامذة لا يستطيعون العمل بشكل جيد»؛
- و «التلامذة لا يبدأون العمل إلا بعد فترة طويلة من بداية الدرس

تم الوليف بين هذه الأقوال لإنشاء مؤشر مناخ الانضباط، على أن يكون متوسطه يساوي 0 وانحرافة المعياري يساوي 1 في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. القيم الإيجابية على سلم هذا المؤشر تعني أن التلامذة يستفيدون من مناخ انضباط أفضل.

الرسم البياني *81*. مؤشر مناخ الانضباط في المغرب مقارنة بمتوسط بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية حسب خصائص المؤسسات التعليمية



المصدر : معطيات *PISA 2018*

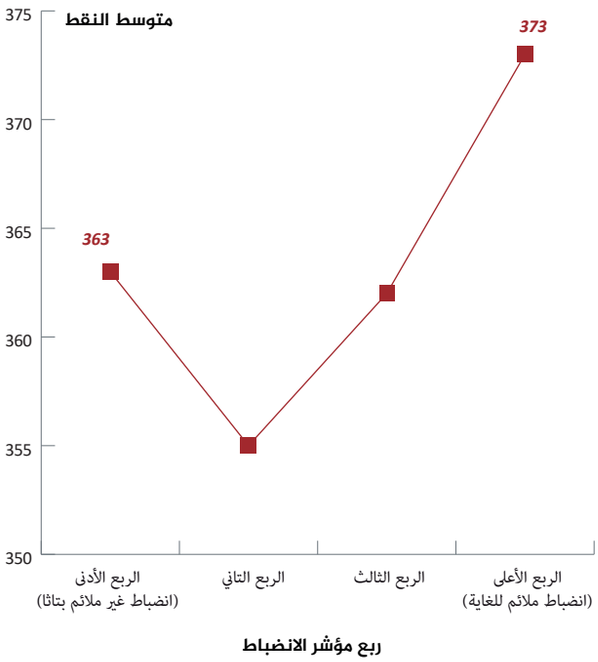
يظهر تحليل مؤشر مناخ الانضباط أن التلامذة يتمتعون بمناخ انضباط موات في كل من ماليزيا، وإندونيسيا، والمملكة العربية السعودية، والأردن، وتايلاند، مع قيم تفوق 0 على سلم هذا المؤشر. لكن المغرب هو واحد من البلدان التي تعرف مناخ انضباط أكثر تدهورا، بقيمة 0.2 - . وبقيمة مؤشر مماثلة للقيمة المسجلة في الفلبين، يتعلم التلامذة المغاربة في مناخ انضباط أكثر ملاءمة مما هو عليه في الأرجنتين (0.4 -).

يكشف تحليل مؤشر مناخ الانضباط وفق الوسط ونوع المؤسسة التعليمية عن اختلافات دالة بين التعليم العمومي والتعليم الخاص لصالح هذا الأخير. وبالمثل، يستفيد تلاميذ المؤسسات القروية من مناخ انضباط أكثر ملاءمة مقارنة بأقرانهم في المؤسسات الحضرية.

يعتبر مناخ التعلم الإيجابي ضروريا لتحسين أداء التلامذة. لذلك، من المهم تعيين الأساتذة الجيدين في أصعب الأقسام الدراسية، لضمان مناخ انضباط مناسب لتعلم جميع التلامذة، بغض النظر عن انتماءاتهم الاجتماعية والاقتصادية. يرتبط أداء التلامذة في القراءة ارتباطا كبيرا بمؤشر مناخ الانضباط في أقسام اللغة . وهكذا، فإن زيادة وحدة واحدة من هذا المؤشر ترتبط بزيادة دالة في نتائج التلامذة تصل إلى 5 نقاط، بعد تحييد أثر عامل المواصفات لاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ، وعامل المؤسسات التعليمية.

ويؤكد تحليل متوسط النتائج في القراءة وفقا لأرباع المؤشر هذه الملاحظة لإن متوسط نتائج التلامذة الذين يتعلمون في أقسام دراسية ذات مناخ انضباط مواتي جدا ، يتجاوز متوسط نتائج التلامذة الأقسام الدراسية التي تعاني بحدة كبيرة جدا من هذه المشكلة، بفارق قدره 10 نقاط.

الرسم البياني 82. النتائج المتوسطة في القراءة وفقا لإرباع مؤشر مناخ الانضباط في أقسام اللغات



المصدر : معطيات *PISA 2018*

1. 7 دراسات ونتائج البحث حول آثار تدبير الأقسام الدراسية

تتوقف فعالية الأساتذة في حمل التلامذة على تكريس كل جهودهم للتعلم بشكل أساسي على قدرتهم على تدبير سلوك هؤلاء التلامذة، وتركيز تعليمهم على تعلم كل تلميذ(ة). في غالبية البلدان والاقتصادات المشاركة، تشير بيانات PISA 2018، على سبيل المثال، إلى أن التلامذة الذين أبلغوا عن مناخ انضباط أفضل في درس في العلوم، يحصلون على أحسن النتائج في هذه المادة ، وذلك بعد أخذ تأثير الوسط الاجتماعي والاقتصادي للتلامذة، وخصائص المؤسسات التعليمية بعين الاعتبار[19].

عندما يكون مناخ الانضباط سيئا، ولا يمتلك الأساتذة ما يكفي من كفايات تدبير الأقسام الدراسية ، فإن التلامذة يحرمون من إمكانات التعلم التي هم في أمس الحاجة إليها . ذلك أن جزء فقط من كل ساعة مخصصة للدرس هو الذي يستغل فعلا في التعلم. على مدى عدة سنوات من الدراسة، يمكن لتراكم هذه العوائق أن يخلق فجوة كبيرة بين التلامذة. إن أوساط الأقسام الدراسية غير المواتية للتعلم تضر بشكل خاص بالتلامذة المحرومين الذين لا يتوفرون على موارد أسرية واجتماعية تعوضهم. ومن أجل كسر الحلقة المفرغة للحرمان الاجتماعي - الاقتصادي وضعف أداء هؤلاء التلامذة، يجب على المؤسسات التعليمية العمل على توفير الشروط اللازمة لتعلم أفضل، ولا سيما في المؤسسات التي تضم عددا كبيرا من التلامذة المحرومين.

إن مناخ الانضباط الملائم، وعلاقات الدعم بين الأساتذة والتلامذة هي بالتأكيد مهمة للتعلم، ولكنها ترتبط، أيضا، ارتباطا وثيقا بعوامل إيجابية أخرى، مثل رفاهية التلامذة والأساتذة. فعلى سبيل المثال، يكون الرضا الوظيفي للأساتذة مرتفعا أكثر في المؤسسات التي تتمتع، حسب تصريح تلامذتها، بمناخ من انضباط أفضل، حتى بعد مراعاة أداء التلامذة، وأصولهم الاجتماعية والاقتصادية[20]. كما يرتبط شعور التلامذة بالانتماء إلى المؤسسة التعليمية ارتباطا إيجابيا سواء بتصورهم لوجود علاقات دعم بين الأساتذة والتلامذة ، أو بمتوسط مناخ الانضباط في القسم الذي قال به التلامذة في مؤسستهم[21]. وتتفق هذه الارتباطات مع الأبحاث التي تعتبر أن نوعية العلاقات بين الأستاذ والتلميذ يمكن أن تؤثر في التزام التلامذة إزاء المؤسسة التعليمية، وفي تطورهم الاجتماعي والعاطفي[22]، وأن الأساتذة الذين يتمكنون من المحافظة على مستوى جيد من الانضباط داخل القسم الدراسي يساهمون ليس في تحسين النتائج الدراسية لتلامذتهم، فحسب، ولكن، أيضا، في تعزيز شعورهم بالانتماء إلى مؤسستهم[23]. يمكن للأساتذة وموظفي المؤسسة التعليمية مساعدة النمو

19 . OECD (2016b), PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, Éditions OCDE.

20 . Mostafa, T. and J. Pál (2018), "Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey", OECD Education Working Papers, No. 168, Éditions OCDE, Paris

21 . OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students› Well-Being, Éditions OCDE, Paris

22 . Anderman, L. (2003), "Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students› Sense of School Belonging", The Journal of Experimental Education, Vol. 72/1, pp. 5-22. Battistich, V. et al. (1997), "Caring school communities", Educational Psychologist, Vol. 32/3, pp. 137-151. Chiu, M. et al. (2016), "Students' Sense of Belonging at School in 41 Countries", Journal of Cross-Cultural Psychology, Vol. 47/2. Ma, X. (2003), "Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference?", The Journal of Educational Research, Vol. 96/6, pp. 340-34

23 . Arum, R. and M. Velez (2012), Improving learning environments : school discipline and student achievement in comparative perspective, Stanford University Press.

الاجتماعي والعاطفي للتلامذة من خلال خلق بيئات تعليمية يسودها اللطف والاحترام.

تظهر الأبحاث، أيضا، أن التلامذة، بمن فيهم المعرضين للمخاطر، يظهرون سلوكيات أكثر إيجابية، وحفزا مدرسيا أكبر إذا كان أساتذتهم يهتمون بهم ، ويساعدونهم عند الحاجة، ويسمحون لهم بالتعبير عن آرائهم، واتخاذ القرارات بشأن المواضيع والأمور التي تخصهم[24]. ومع ذلك ، يجب التمييز بين الانضباط الناتج عن الخوف من العقاب أو الوصم بالعار، والانضباط الناتج عن إرادة التسيير الذاتي الواضحة، أو التركيز على هدف جد محدد.

2. بيئات التعلم: بيئات دامجة

الأقسام الدراسية، والمؤسسات التعليمية والمجتمعات هي بيئات تساعد على الإدماج الذي يقاس عادة بشعور التلامذة بالانتماء إلى المدرسة، ويعكس تصور هم للمناخ المدرسي الدامج، ويبشر برفاههم الاجتماعي.

التربية من أجل الإدماج هي مقاربة أساسية تمكن الأنظمة التربوية من تحسين جودة التربية، والنهوض بالنجاح المدرسي من خلال التكيف مع تنوع احتياجات المتعلمين وعدم تجانسهم. في بعض البلدان، تركز هذه المقاربة على المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. غير أنه يجب النظر إليها بوصفها تغييرا حقيقيا للمدارس والنظم التربوية، وإعادة تنظيمها لتلبية احتياجات جميع التلامذة[25]، ومكافحة الإقصاء والتهميش (اليونسكو، 2008).

تفترض التربية الدامجة اعتماد سياسات تمكن من توفير تربية جيدة لجميع المتعلمين بغض النظر عن جنسهم أو محيطهم الاجتماعي والاقتصادي والمادي. وهي تهدف إلى إحداث تغييرات في المحتويات، والمقاربات والبنيات والاستراتيجيات، انطلاقا من رؤية تروم إدماج جميع أطفال الفئة العمرية المستهدفة، والذين تقع مسؤولية تربيتهم على عاتق النظام التربوي العام.

وبالفعل، يجب أن تكون المؤسسة التعليمية بيئة دامجة تمكن من تربية جميع الأطفال من خلال تطوير طرق التدريس التي تستجيب للفوارق الفردية. ويجب، أيضا، أن تكون قادرة على تكوين أساس مجتمع عادل وغير تمييزي من خلال تغيير المواقف والاتجاهات، وقبول التنوع.

ردت نتائج منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD، 2011) على الصورة النمطية التي تدعمها العديد من الدراسات، والتي ترى أن إدماج جميع التلامذة يمكن أن يضر بإنجازاتهم المدرسية، وبينت أن نتائج التلامذة الأفضل أداء لا تتأثر بالضرورة بالرغبة في تحسين نتائج التلامذة الأكثر ضعفا ؛ بل على العكس من ذلك، ومن أجل تحسين النتائج المدرسية للتلاميذ، من الضروري تحقيق قدر أكبر من المساواة من خلال مقاربة دامجة، وتحسين رفاه جميع السكان[26].

2 . 1 شعور التلامذة البالغين من العمر 15 عاما بالانتماء إلى مؤسستهم التعليمية

ناقشت العلوم الاجتماعية باستفاضة تعريف الشعور بالانتماء وتأثيره في إنجازات التلامذة الأكاديمية. ويعرف هذا الشعور بوصفه الإحساس بالقبول والتقدير من قبل بقية أفراد المجموعة، وبالارتباط بالآخرين، وإحساس الفرد بأنه جزء من المجتمع[27]. وحسب Boucher and Morose ا (1990) الذي استشهد به Guité، [28] ا (2007) يعكس الشعور بالانتماء ما يحس به الفرد فيما يتعلق بانتمائه إلى جماعة أو منظمة أو مؤسسة. ويتوقف هذا الشعور على العلاقات الاجتماعية والعاطفية التي تربط الفرد بمن حوله. في التربية، يشعر التلميذ بالانتماء إلى

24 . Pitzer, J. and E. Skinner (2017), "Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year", International Journal of Behavioral Development, Vol. 41/1, pp. 15-29. Ricard, N. and Pelletier, L. (2016), "Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation", Contemporary Educational Psychology, Vol. 44-45, pp. 32-40.

25 . E. Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000), A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority, Educational Psychology, 20 (2), pp. 191-211 Ainscow, M., Miles, S., (2008) Making education for all inclusive: where next? Prospects, 38 (1), pp. 15-34

26 . Wilkinson, R. et Pickett, K. (2010), The spirit level. Why equality is better for everyone. Londres, Penguin

27 . Baumeister, R. and Leary, M. (1995), "The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation", Psychological Bulletin, Vol. 117/3, pp. 497-529.

28 . Boucher, L.-P. & Morose, J. (1990), Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif. Revue des sciences de l'éducation, 16 (3), 415-431

مؤسسته طالما تجمعه علاقات مع التلامذة الآخرين و أساتذته في القسم الدراسي أو في المدرسة.

- مقارنة دولية لشعور التلامذة بالانتماء

- لقياس الطابع الدامج للمؤسسات التعليمية، وضعت PISA مؤشرا لدرجة الشعور بالانتماء إلى المؤسسة التعليمية من خلال سلم تم تطويره انطلاقا من إجابات التلامذة ب («أوافق تماما «، «أوافق»، «لا أوافق»، «لا أوافق إطلاقا «) على الأقوال التالية:

- أشعر بأنني غريب عن المدرسة (أو خارج دائرتها)؛

- أكون صداقات بسهولة في المدرسة ؛

- أشعر في المدرسة وكأنني في منزلي؛

- أشعر بعدم الارتياح، وبأنني لست في مكاني في مدرستي؛

- يبدو أن التلامذة الآخرين يقدرونني؛

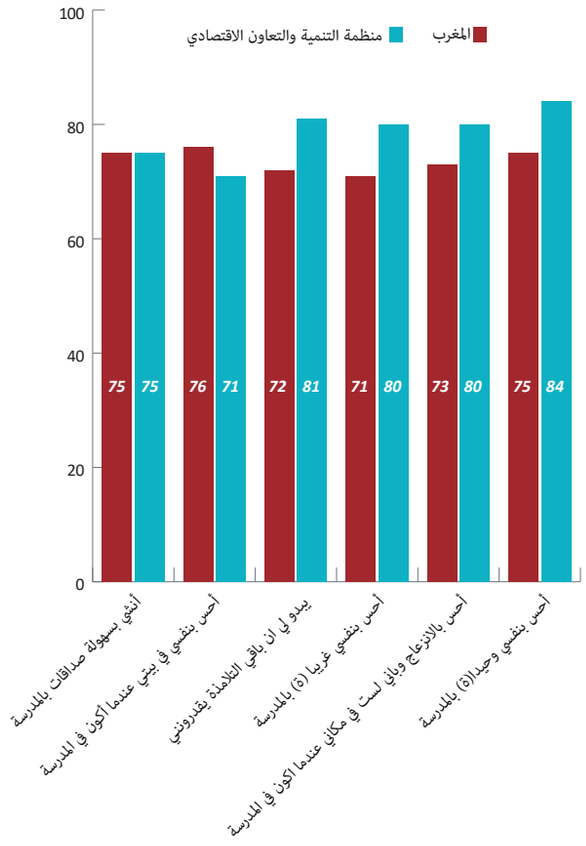
- أشعر بالوحدة في المدرسة .

المؤشر الذي تم بناؤه على هذا النحو هو مؤشر الشعور بالانتماء. تم توحيد السلالم بحيث يكون متوسطها 0 وانحرافها المعياري 1 عبر بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، وتشير أعلى قيم المؤشر إلى شعور أقوى بالانتماء.

يظهر تحليل نتائج التلامذة المغاربة المستخرجة من دراسة PISA 2018 (الشكل 83) أن أغلبهم يشعرون بالانتماء إلى مدرستهم. وبالفعل، فقد قال 75% من التلامذة المغاربة، على قدم المساواة مع تلاميذ بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، بأنهم «يوافقون» أو «يوافقون تماما» على انهم يستطيعون تكوين صداقات بسهولة في المدرسة. وهم «يوافقون» أو «يوافقون تماما» كذلك، على ما يخص الشعور بالانتماء إلى المدرسة، والشعور بالتقدير من قبل التلامذة الآخرين: 76% و 72% في المغرب مقابل 71% و 81% في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية على التوالي.

بالإضافة إلى ذلك، إن نسب التلامذة الذين لا يوافقون أو لا يتفقون تماما على عبارات «أشعر بأنني غريب في المؤسسة التعليمية» و «أشعر بعدم الارتياح في مدرستي» و «أشعر بالوحدة في المؤسسة التعليمية» هي على التوالي 71% و 73% و74.7% للمغرب مقارنة ب 80% و 80% و 84% في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

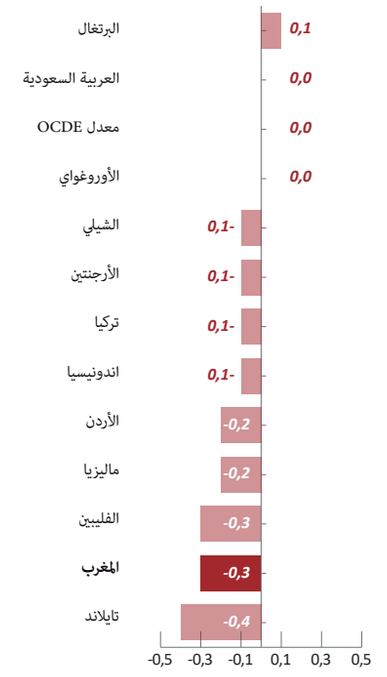
الرسم البياني *83*. نسبة التلامذة المغاربة الموافقون أو الموافقون تماما على الأقوال التالية:



المصدر : معطيات *PISA 2018*

على الرغم من أن الشعور بالانتماء إلى المؤسسة التعليمية مهم بين التلامذة المغاربة، إلا أنه يبقى ضعيفا بالمقارنة مع جميع البلدان المقارنة المشاركة في اختبارات PISA ، باستثناء تايلاند (0,4-) . وبقيمة متوسطة قدرها -0.3 في مؤشر معنى الانتماء إلى المدرسة، يتوفر التلامذة المغاربة على شعور بالانتماء أقل نسبيا من شعور أقرانهم في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، وفي جميع بلدان المقارنة باستثناء تايلاند (-0.4).

الرسم البياني 84. مؤشر الشعور بالانتماء



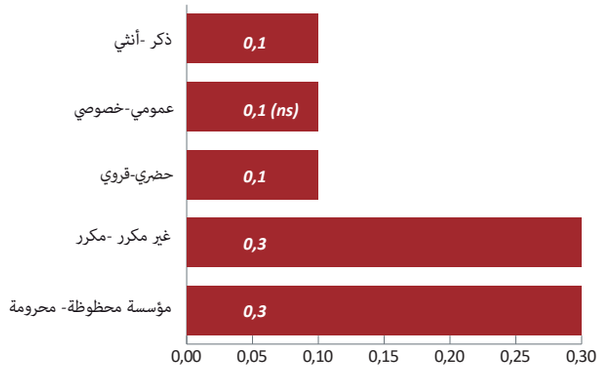
المصدر : معطيات *PISA 2018*

- **الشعور بالانتماء لدى التلامذة وفقا لخصائصهم وخصائص مؤسساتهم التعليمية.**

شعور الفتيات بالانتماء أقوى بشكل طفيف من شعور الفتيان، بفارق قدره 0.09 نقطة. وهذا الفرق دال إحصائيا عند عتبة 1%. وبالإضافة إلى ذلك، هناك، أيضا، فرق طفيف ولكنه دال قدره 0.3 نقطة يعود إلى التباين في الوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للتلاميذ. ويلاحظ هذا الفرق بين التلامذة الذين ينتمون إلى الفئات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحظوظة والميسورة، وأولئك الذين ينتمون إلى الفئات الهشة والضعيفة. ونجد نفس التباين، ولكن بدرجة أقل، بين تلامذة المناطق الحضرية وتلاميذ المناطق القروية، بفارق دال قدره 0.1 نقطة لصالح الفئة الأولى . وسجل هذا الفرق ، أيضا، بين تلاميذ المدارس الخاصة وتلاميذ المدارس العمومية.

التكرار هو العامل الذي يميز أكثر بين التلامذة من حيث الشعور بالانتماء، تماما كالمستوى الاجتماعي والاقتصادي. وهكذا فإن التلامذة الذين لم يسبق لهم كرروا أي قسم دراسي في حياتهم المدرسية يميلون إلى الشعور بالانتماء إلى مدرستهم أكثر من رفاقهم الذين كرروا مرة واحدة على الأقل في مسارهم الدراسي. وبالفعل، يتوقف الشعور بالانتماء إلى المدرسة على العلاقات التي تربط التلامذة بالفاعلين المدرسيين. ولما كان التكرار يولد آثار سلبية على العلاقات بين التلامذة، فإنه يصير عاملا حاسما في تحديد الانتماء إلى المدرسة.

الرسم البياني 85. الشعور بالانتماء لدى التلامذة المغاربة حسب خصائصهم وخصائص مؤسساتهم



غير دال : ***ns***

المصدر : معطيات *PISA 2018*

2.2. أبحاث حول آثار الشعور بالاندماج

تظهر الدراسات أن بعض التلامذة يشعرون بالانتماء إلى مدرستهم أكثر من غيرهم، وأن هذا الشعور يرتبط ارتباطا إيجابيا بمناخ الانضباط، والمشاركة في الأنشطة المدرسية الموازية[29]، ودعم الأساتذة وآباء وأمهات وأولياء التلامذة[30]، والأمن وسط المدرسة[31]، وكذلك المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلامذة (منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، 2017).

29 . Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. Journ

30 . Allen, K. et al. (2018), "What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis", Educational Psychology Review, Vol. 30/1, pp. 1-34. Crouch, R., C. Keys and S. McMahon (2014), "Student–teacher relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions", Journal of Prevention & Intervention in the Community, Vol. 42/1, pp. 20-30. Shochet, I., T. Smyth and R. Homel (2007), "The impact of parental attachment on adolescent perception of the school environment and school connectedness", Australian and New Zealand J

31 . Garcia-Reid, P. (2007), "Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income Hispanic girls", Youth & Society, Vo

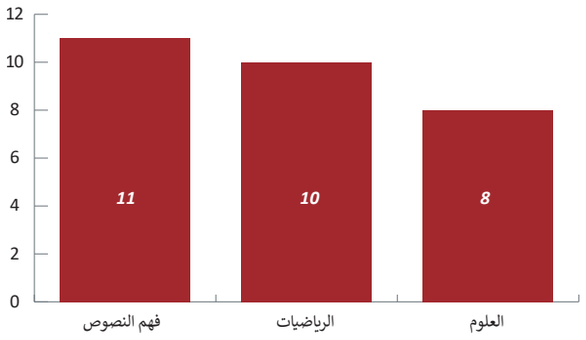
من المهم أن نشير إلى أن التلامذة يتعلمون بشكل أفضل، ويكونون أكثر حفزا والتزاما ، عندما يشعرون بالتقدير، وعندما يكون المناخ المدرسي جيدا. وبالإضافة إلى ذلك، إن المناخ المدرسي الموات يولد انخفاضا دالا في معدل التغيبات[32]، ويساعد على الإندماج الاجتماعي.

يوجد ارتباط إيجابي بين الشعور بالانتماء إلى المدرسة والنجاح المدرسي . المراهقون الذين يشعرون بأنهم جزء من مجتمع مدرستهم يميلون أكثر من غيرهم إلى الحصول على أفضل النتائج المدرسية، وإلى أن يكونوا أكثر حفزا في المدرسة . تتأكد هذه النتيجة في معظم بلدان المشاركة في دراسة PISA حيث نجد أن التلامذة الذين عبروا عن شعور قوي بالانتماء إلى المدرسة ، وتربطهم وعلاقات إيجابية مع أقرانهم، يحصلون على نتائج مدرسية أحسن من التلامذة الذين يختبرون شعورا ضعيفا بالانتماء .

في المغرب، يظهر تحليل متوسط النتائج حسب أرباع مؤشر الشعور بالانتماء أن متوسط نتائج التلامذة في الرياضيات، والعلوم، والقراءة يزداد بين الربع السفلي من المؤشر والربع الأعلى منه، مما يدل على وجود ارتباط إيجابي بين الشعور بالانتماء إلى المدرسة والتحصيل المدرسي . ويكشف تحليل بيانات PISA المتعلقة بالمغرب أن الفرق في النتيجة المتوسطة بين التلامذة الذي عبروا عن شعور ضعيف بالانتماء، والذين يقعون في الربع السفلي من المؤشر، وأقرانهم الذين يقعون في الربع العلوي منه يصل إلى 40 نقطة في العلوم، و45 في الرياضيات، و53 في القراءة.

ويؤكد انحدار النتائج على مؤشر الشعور بالانتماء هذه الملاحظة، لأن تباينات النتائج بعد زيادة وحدة واحدة من مؤشر «الشعور بالانتماء للمدرسة» هي 10 نقاط في الرياضيات، و11 نقطة في القراءة، و 8 نقاط في العلوم ، بعد تحييد تأثير خصائص التلامذة والمدارس، وخاصة منها الجنس، والتكرار، والبيئة، ونوع المؤسسات التعليمية، والوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للتلاميذ. ومن ناحية أخرى، من المهم أن نشير إلى أنه من المحتمل أن تكون العلاقة بين شعور التلامذة بالانتماء إلى مدرستهم وإنجازاتهم المدرسية علاقة دائرية إيجابية؛ لأن الشعور بالانتماء إلى المؤسسة التعليمية يحسن النتائج المدرسية، والنتائج المدرسية الحسنة قد تعزز بدورها القبول الاجتماعي والشعور بالانتماء.

الرسم البياني 86. تباين نتائج التلامذة المغاربة المرتبط بزيادة وحدة واحدة من مؤشر الشعور بالانتماء إلى المدرسة

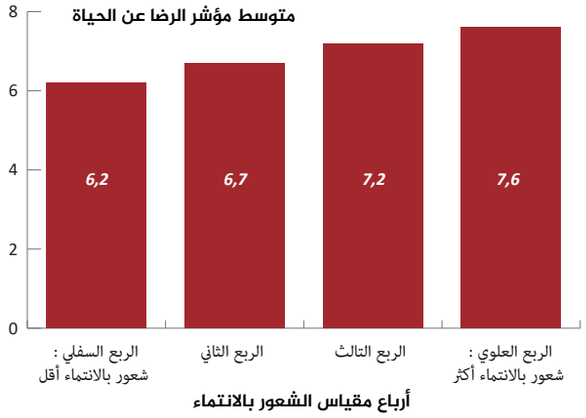


• اختلاف معدلات التلامذة المغاربة في ارتباط مع زيادة في وحدة مؤشر الانتماء للمدرسة

المصدر : معطيات *PISA 2018*

يتوقف احترام التلامذة لذواتهم ورضاهم العام عن حياتهم على الشعور بالانتماء إلى المدرسة[33]. ويوضح الرسم البياني أدناه أن التلامذة المرتبين في الربع العلوي من مؤشر الشعور بالانتماء مرجحون أكثر من أقرانهم في الربع السفلي من هذا المؤشر للشعور بالرضا عن حياتهم بمقدار نقطة مئوية ونصف.

الرسم البياني 87. متوسط رضا التلامذة المغاربة عن حياتهم حسب شعورهم بالانتماء إلى المدرسة



المصدر : معطيات *PISA 2018*

2 . 3 . عوائق الإدماج: اهتمام المغرب بمظاهر التحرش

يشكل التحرش مصدر قلق متزايد للمسؤولين عن

32 . DeLung, J. and Duckworth K. (1986), High School Teachers and their Students' Attendance: Final Report. Eugene: University of Oregon Center for Education Policy and Management, College of Education. Sommer, B. (1985), What's different about truants? A comparison study of eighth graders. Journal of Youth and adolescence, 14, 411-422

33 . Juvonen, J. (2006), « Sense of belonging, social bonds, and school functioning », in P.A. Alexander et P.H. Winne (éd.), Handbook of Educational Psychology, vol. 2, pp. 655-674, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.

السياسات التربوية[34]. عواقب التحرش على الحياة المدرسية وعلى أداء التلامذة ثابتة لا يمكن إنكارها. كتب حولها الكثير ووثقتها الأدبيات التربوية وغير التربوية على نطاق واسع. وسواء كانوا متحرشين أو متحرش بهم ، فإن التلامذة ضحايا هذه الآفة مرجحون جميعا للتغيب عن الدروس، والتسرب المدرسي، والحصول على نتائج مدرسية ضعيفة مقارنة بأقرانهم الذين لم يختبروا هذا النوع من العلاقات الصراعية[35]. إن التلامذة الذين يتعرضون للتحرش على وجه الخصوص، يميلون إلى المعاناة من مشاكل شخصية كالاكتئاب ، والقلق والعزلة ، وتغيير السلوكيات الغذائية[36].

التحرش الجسدي واللفظي (السخرية والإهانة، والتهديد) الذي يشكل معاملة سيئة مباشرة[37]، والتحرش العلائقي (الاقصاء الاجتماعي)، والتحرش الإلكتروني هي الأشكال الرئيسية للتحرش، ويمكن أن تكون متزامنة . تقيس دراسة PISA الآثار المترتبة عن التحرش من خلال إجابات التلامذة الذين يقولون إنهم ضحايا التحرش، على الأسئلة الست التالية:

الجدول *14*. وصف التحرش من وجهة نظر التلامذة الذين تعرضوا له

الفعل	نوع التحرش
تعرضت بشكل متعمد للإقصاء من طرف التلامذة	علائقي
تعرضت للاستهزاء من طرف التلامذة	لفظي
تعرضت للتعنيف من طرف التلامذة	لفظي/ جسدي
تهجم التلامذة على أغراضي وأخذوها أو كسروها	جسدي
تم دفعي أو ضربي من طرف التلامذة	جسدي
نشرت عني إشاعات سيئة من طرف التلامذة	علائقي

المصدر : معطيات *PISA 2018*

• المقارنة الدولية للتحرش بالتلامذة

في PISA 2018، تم قياس انتشار ظاهرة التحرش بناء على تصريحات التلامذة الذين كانوا ضحية له.

وتظهر نتائج التلامذة المغاربة الذين أجابوا عن الأسئلة المتعلقة بالتعرض لأفعال التحرش في المدارس أنهم أكثر عرضة لهذه الظاهرة مقارنة بالتلامذة في معظم البلدان المقارنة. وبالفعل إن 44% من التلامذة تعرضوا للتحرش مرة واحدة على الأقل في الشهر (خلال الأشهر ال 12 الماضية)، مقارنة بمتوسط 30% في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

في المغرب، ثبت تفشي دال لجميع أشكال التحرش. فوفقا لنتائج دراسة PISA، إن التحرش العلائقي شائع جدا. ذلك أن 25% من التلامذة قالوا إن التلامذة الآخرين غالبا ما ينشرون شائعات سيئة عنهم، وصرح 18% بإنهم يتعرضون للتهميش في غالب الأحيان. النسبتان المسجلتان في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية تقلان عن ذلك نسبيا ، في المتوسط، حيث وصلتا إلى 10% و9% على التوالي.

التحرش اللفظي والنفسي متفشي بدوره على نطاق واسع. فقد صرح 19% من التلامذة بأنهم يتعرضون للتهديد في كثير من الأحيان، وقال 18% إنهم يتعرضون للسخرية. وهاتان النسبتان أعلى بكثير من تينك المسجلتين، في المتوسط، في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، حيث وصلتا إلى 6% و14% على التوالي.

يشكل التحرش الجسدي شكلا من أشكال العنف. وهو شائع كذلك في المدارس، وغالبا ما يعتبره المتخصصون في التربية أكثر خطورة من التحرش اللفظي أو العلائقي.

34 . Rigby, K. (2007), Bullying in Schools: And What to Do about It, Australian Council for Education Research, Melbourne, AU. Rivara, F. and Le Menestrel, S. (eds.) (2016), Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice, National Academies Press, Washington, D.C

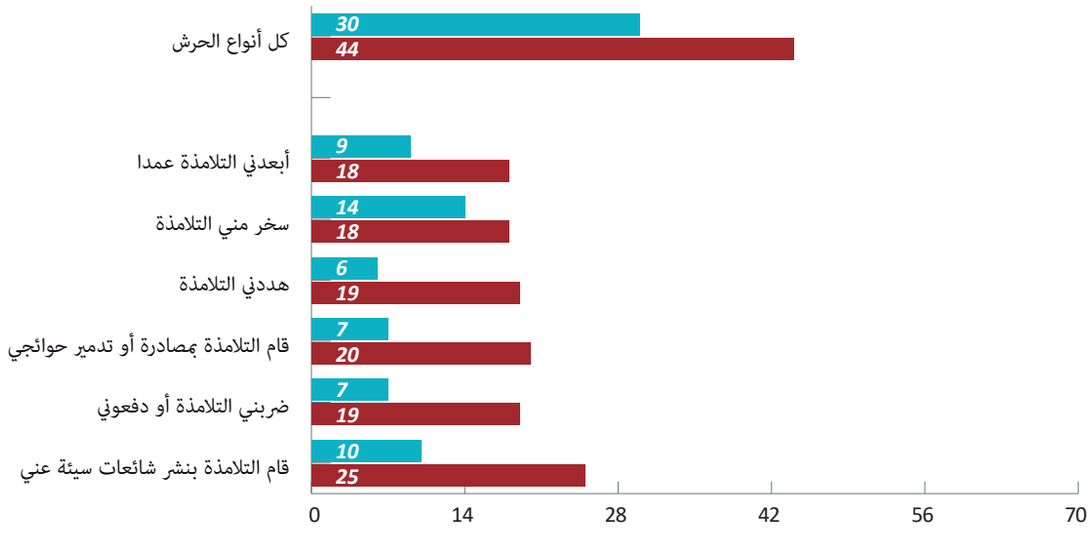
35 . Konishi, C. et al. (2010), "Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis", Canadian Journal of School Psychology, Vol. 25/1, pp. 19-39. Townsend, L. et al. (2008), "The relationship between bullying behaviours and high school dropout in Cape Town, South Africa", South African Journal of Psychology, Vol. 38/1, pp. 21-32.

36 . Haynie, D.L. et al. (2001), "Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth", The Journal of Early Adolescence, Vol. 21/1, pp. 29-49. Kochel, K.P., G.W. Ladd and K.D. Rudolph (2012), "Longitudinal associations among youths' depressive symptoms, peer victimization, and low peer acceptance: An interpersonal process perspective", Child Development, Vol. 83/2, pp. 637-650. Striegel-Moore, R.H. et al. (2002), "Abuse, bullying, and discrimination as risk factors for binge eating disorder", The American Journal of Psychiatry, Vol. 159/11, pp. 1902-1907

37 . Smith, P.K. and S. Sharp (eds.) (1994), Tackling Bullying in Your School: A Practical Handbook for Teachers, Routledge, London, UK. Striegel-Moore, R.H. et al. (2002), "Abuse, bullying, and discrimination as risk factors for binge eating disorder", The American Journal of Psychiatry, Vol. 159/11, pp. 1902-1907.

وبالفعل، فقد صرح 20% من التلامذة المغاربة بأن تلامذة آخرين استولوا على حوائجهم أو دمروها عدة مرات على الأقل في الشهر، وقال 19% منهم إنهم تعرضوا للضرب أو التدافع . ولا تتجاوز هاتين النسبتين 7% ، في المتوسط، في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. ولعل التحرش الجسدي هو شكل التحرش الأكثر بروزا في المدارس . ويميل موظفو التربية إلى اعتباره أكثر خطورة من التحرش اللفظي والعلائقي[38].

الرسم البياني *88*. نسبة التلامذة المغاربة الذين صرحوا بأنهم كانوا ضحايا لأعمال التحرش التالية، مرة واحدة في الشهر على الأقل.

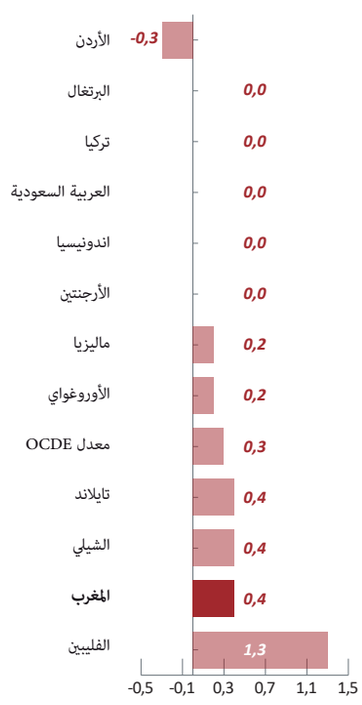


المصدر : معطيات *PISA 2018*

يمكن موجز الإجابات على هذه الأسئلة من وضع مؤشر موحد للتعرض للتحرش، بحيث يكون متوسطه 0 وانحرافه المعياري هو 1 في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وتشير القيم الإيجابية على سلم هذا المؤشر إلى أن التلامذة غالبا ما يتعرضون للتحرش أكثر من أقرانهم في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

يكشف تحليل بيانات PISA 2018 أن التلامذة المغاربة يتعرضون في كثير من الأحيان للتحرش في المدارس أكثر مما يتعرض له تلامذة البلدان المشاركة في دراسة PISA. فبمتوسط 0.4، يرجح التلامذة المغارب، في المتوسط، لأن يتعرضوا لأعمال التحرش في المدرسة أكثر من أقرانهم في جميع تلك البلدان باستثناء الفلبين (1.3). ظاهرة التحرش المدرسي أقل تفشيا في الأردن، والبرتغال، وتركيا، والمملكة العربية السعودية، وإندونيسيا، والأرجنتين، وماليزيا، والأوروغواي.

الرسم البياني *89*. مؤشر التعرض لأعمال التحرش



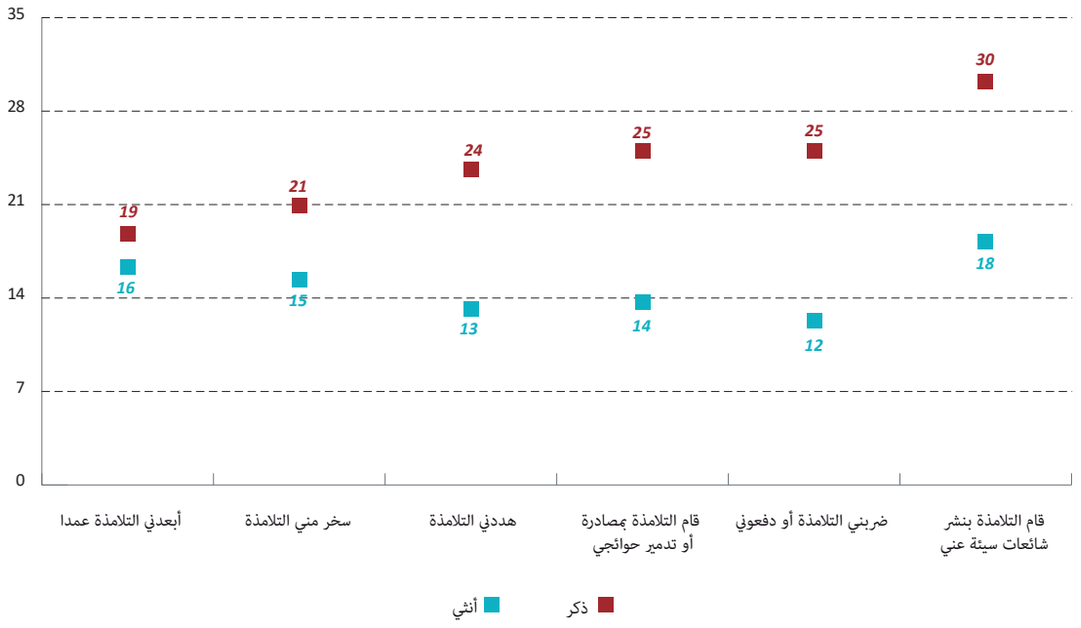
المصدر : معطيات *PISA 2018*

38 . Craig, W. et al. (2009), "A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 Countries", International Journal of Public Health, Vol. 54/2, pp. 216-224. Rivara, F. and Le Menestrel, S. (eds.) (2016), Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice, National Academies Press, Washington, D.C.

• **مواصفات التلامذة ضحايا التحرش**

في المغـرب، مـن المرجـح أن يكـون الأولاد ضحايـا للتحـرش أكـثر مـن الفتيـات، وذلـك بالنسـبة لجميـع أشـكال التحـرش. وبالفعـل، فقـد صرح 30 % مـن الأولاد الذكـور و 18 % مـن البنـات بأنهـم كانـوا ضحايـا شـائعات سـيئة عـدة مـرات في الشـهر عـلى الأقـل بفـارق 12 نقطـة لصالـح البنـات. وبالإضافـة إلى ذلـك، يتبايـن الفـرق بـين الجنسـين ب13 نقطـة لصالـح الفتيـات دائمـا فيـما يخـص التعـرض للـضرب أو التدافـع، وب 11 نقـاط بخصـوص التعـرض للتهديـد. ومـع ذلـك، فـإن الفـوارق بـين الجنسـين صغـيرة نسـبيا، وتـتراوح بـين 6 % فيـما يتعلـق بالتعـرض للسـخرية، و 3% فيـما يخـض أفعـال التهميـش لصالـح الفتيـات. وتؤكـد هـذه النتيجـة دراسـات سـابقة عـن الفـوارق بـين الجنسـين في التحـرش. وبالفعـل إن الفتيـات يتحرشـن بغيرهـن في كثـير مـن الأحيـان أقـل مـن الفتيـان، ويملـن أقـل مـن الأولاد إلى اللجـوء إلى العنـف الجسـدي[39].

الرسم البياني *90*. نسبة التلامذة المغاربة الذين صرحوا بأنهم تعرضهم للتحرش عدة مرات على الأقل في الشهر حسب الجنس



المصدر : معطيات *PISA 2018*

وبـدوره ، يكشـف تحليـل الاختلافـات في مـؤشر التعـرض للتحـرش حسـب الجنـس أن الأولاد أكـثر عرضـة للتحـرش مـن الفتيـات.

تشـير دراسـات سـابقة إلى أن الأطفـال الذيـن ينحـدرون مـن أوسـاط اجتماعيـة واقتصاديـة محرومـة أكـثر عرضـة لأن يتحرشـوا بغيرهـم، أو ليتحـرش بهـم غيرهـم ، أو كليهـما معـا [40]. و تظهـر بيانـات PISA المتعلقـة بالمغـرب أن تلاميـذ المـدارس المهمشـة اجتماعيـا واقتصاديـا هـم أكـثر عرضـة للتحـرش مقارنـة بتلاميـذ المـدارس المحظوظـة ، بفـارق قـدره 0.2 نقطـة. وتـزداد هـذ الفجـوة اتسـاعا بـين التلامـذة المكررين وأولئـك الذيـن لم يكـرروا أبـدا خـلال مسـارهم المـدرسي، لتصـل 0.3 نقطـة. وعـلى الرغـم مـن أن الغـرض مـن التكـرار هـو إعطـاء سـنة إضافيـة مـن الدراسـة لبعـض التلامـذة مـن أجـل تحسـين نمـوهـم المعـرفي والاجتماعـي و / أو السـلوكي[41]، إلا أنـه قـد يسـاهم في زيـادة أعـمال التحـرش . وبهـذا المعنـى ، فـإن التلامـذة الذيـن لديهـم سـنة إضافيـة مقارنـة مـع أصدقائهـم في القسـم، هـم عرضـة لأن يكونـوا عدوانيـين أكـثر مـن أقرانهم

39 . Camodeca, M. et al. (2002), "Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression", Social Development, Vol. 11/3, pp. 332-345. Veenstra, R. et al. (2005), "Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents", Developmental Psychology, Vol. 41/4, pp. 672-6

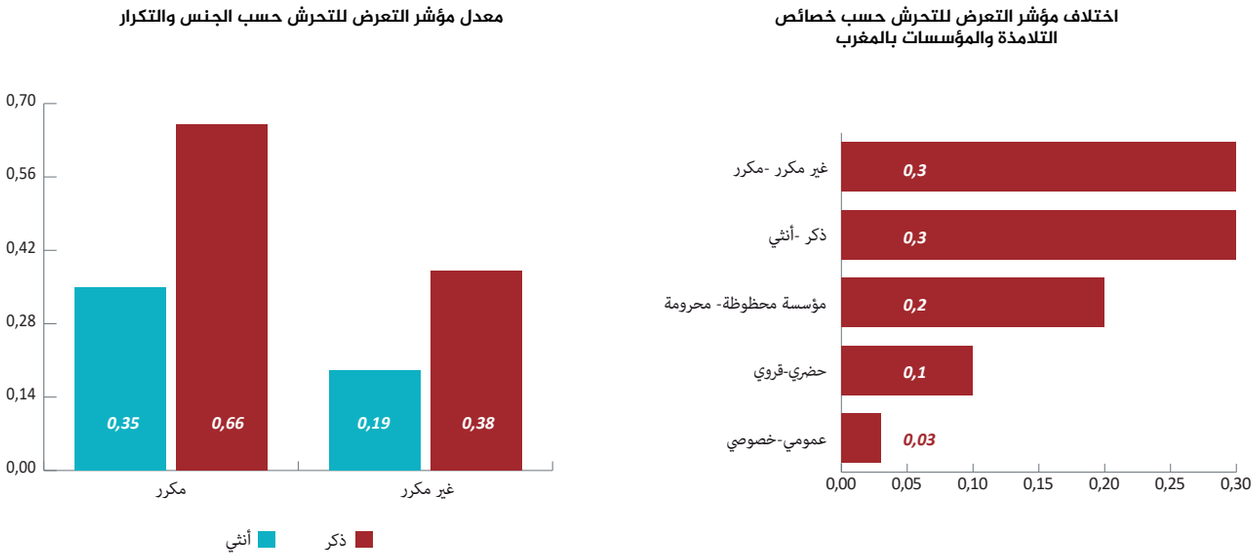
40 . Tippett, N. and D. Wolke (2014), "Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis", American Journal of Public Health, Vol. 104/6, pp. e48-e59 Tippett, N. and D. Wolke (2014), "Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis", American Journal of Public Health, Vol. 104/6, pp. e48-e59

41 . OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris

الذيـن برهنـوا أيضـا عـن أداءات ضعيفـة، ولكنهـم مسـجلون في قسـم أعـلى[42].

ويكشـف تحليـل مـؤشر التحـرش، حسـب الجنـس والوسـط، أن الأولاد المكرريــن هــم الأكــثر عرضــة لأفعــال التحــرش، بقيمـة متوسـطة للمـؤشر تبلـغ 0.66، وهـي أعـلى بكثـير مـن القيمـة المسـجلة لـدى الفتيـان غـير المكرريـن. وعـلى النقيـض مـن ذلـك، تظـل الفتيـات، وخاصـة اللـواتي لم يكـررن أي قسـم دراسي، أقـل تأثـرا بالتحـرش.

الرسم البياني *91*. مؤشر التعرض للتحرش حسب خصائص التلامذة المغاربة ومؤسساتهم بالمغرب



المصدر : معطيات *PISA 2018*

• **التعرض للتحرش والأداء المدرسي**

يمكـن للتحـرش أن يؤثـر في النتائـج المدرسـية[43] لمـا لـه مـن عواقـب عاطفيـة وسـلوكية ونفسـية مـن شـأنها أن تنعكـس عـلى قـدرة الضحايـا عـلى التركيـز عـلى عملهـم المـدرسي.

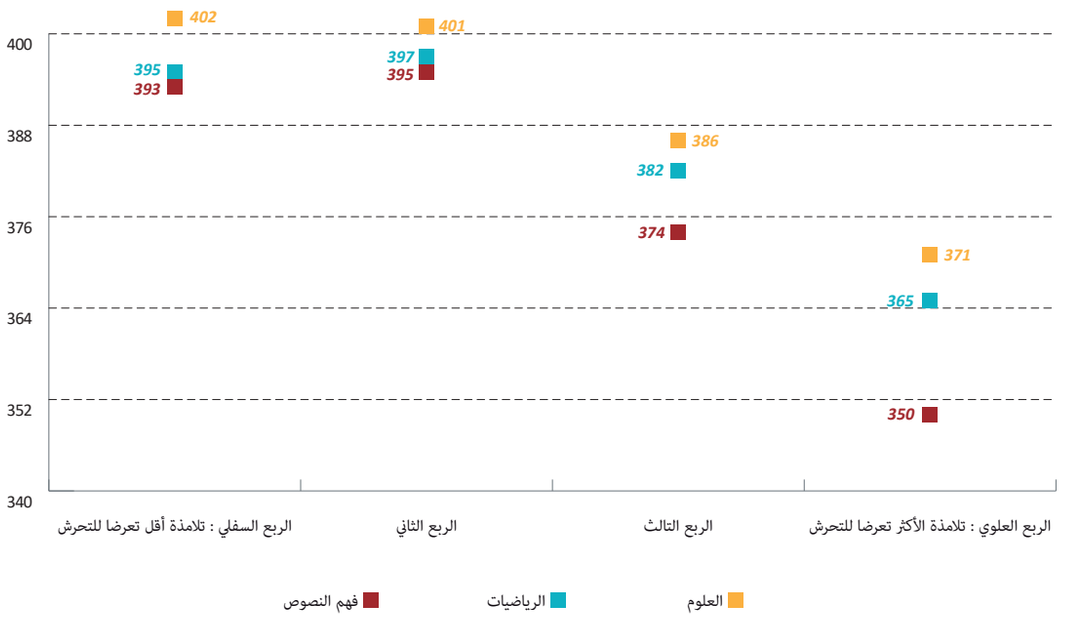
يكشـف تحليـل النتائـج المتوسـطة وفـق أربـاع المـؤشر عـن وجـود ارتبـاط بـين التعـرض للتحـرش ومسـتوى الأداء. وهكـذا نجـد أن التلامـذة الأقـل عرضـة للتحـرش، والذيـن يقعـون في الربـع السـفلي مـن المـؤشر، أفضـل أداء مـن أقرانهـم الذيـن يقعـون في الربـع العلـوي؛ مـما ينـذر بـأن التحـرش يؤثـر سـلبا في الحفـز، واحـترام الـذات، والانتـماء للمدرسـة؛ و يسـاهم ، بالتـالي، في انخفـاض النتائـج المدرسـية للتلامـذة المعرضـين لـه.

الفـوارق في النتائـج بـين الربـع السـفلي والربـع العلـوي مـن المـؤشر دالـة إحصائيـا. وهـي تـتراوح بـين 30 نقطـة في الرياضيـات و31 نقطـة في العلـوم و43 نقطـة في القـراءة.

42 . rothers, L.M. et al. (2010), « A preliminary study of bully and victim behavior in old-for-grade students: Another potential hidden cost of grade retention or delayed school entry », Journal of Applied School Psychology, vol. 26/4, pp. 327-338

43 . Nakamoto, J. and D. Schwartz (2010), "Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review", Social Development, Vol. 19/2, pp. 221-242.

الرسم البياني *92*. النتائج المتوسطة للتلاميذ المغاربة في القراءة والرياضيات والعلوم حسب أرباع مؤشر التعرض للتحرش في المدرسة

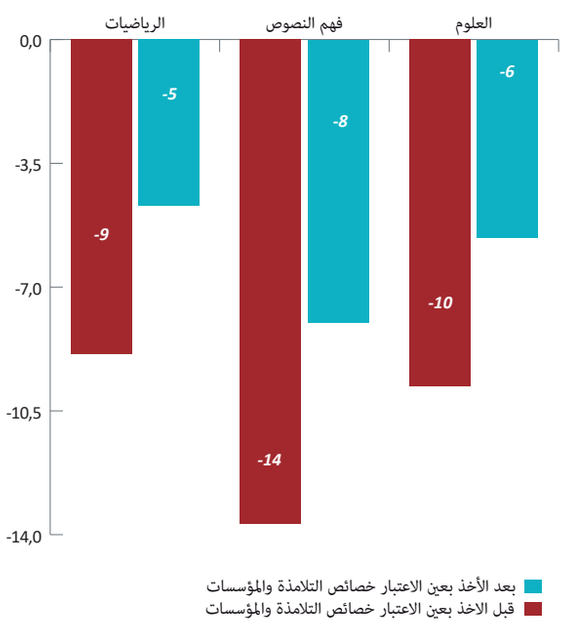


المصدر : معطيات *PISA 2018*

تكشف بيانات PISA 2018 عن وجود ارتباط هام بين مؤشر التعرض للتخويف وللتحرش والأداء في القراءة، والرياضيات والعلوم. وبالفعل، ترتبط زيادة وحدة واحدة من هذا المؤشر بانخفاض في نتائج التلامذة ب 14 و9 و10 نقاط في تلك المواد الثلاث على التوالي، دون مراعاة المواصفات الاجتماعية والاقتصادية للتلامذة ومؤسساتهم.

وبعد تحييد أثر الجانب الاجتماعي والاقتصادي، ينخفض تأثير التعرض للتحرش، وينخفض معه الأداء بمقدار 8 و5 و6 نقاط في المجالات الثلاثة على التوالي، بعد زيادة وحدة واحدة من المؤشر.

الرسم البياني *93* . الاختلافات في النتائج المرتبطة بزيادة وحدة واحدة في مؤشر التعرض للتحرش



تقوم النتائج على الانحدار الخطي مع التحكم في متغيرات والجنس والتكرار والوضع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للتلامذة ونوع المؤسسة ووسطها

المصدر : معطيات *PISA 2018*

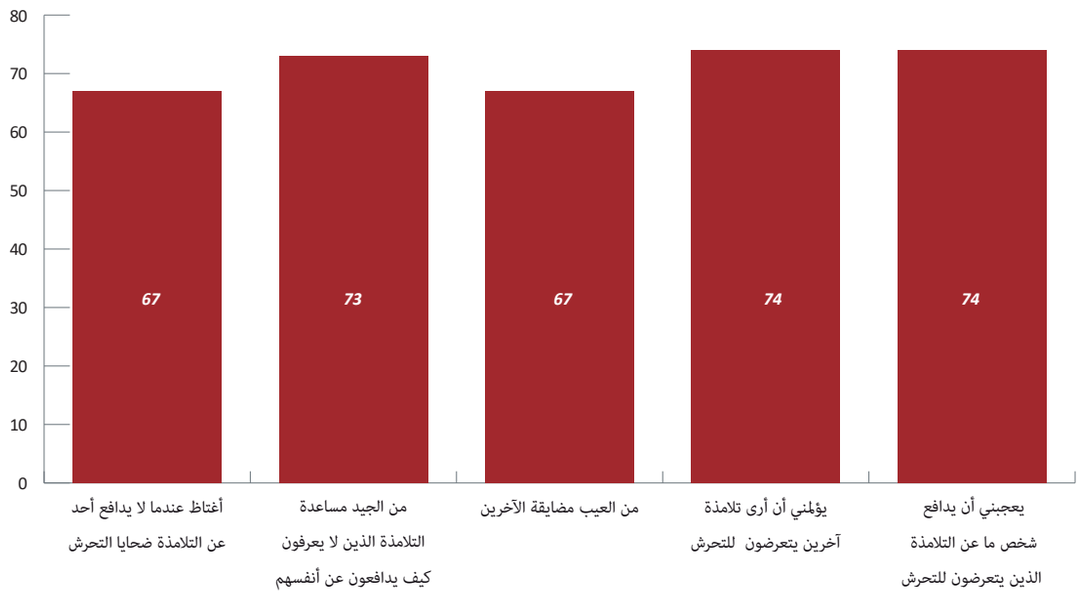
• **موقف التلامذة البالغين من العمر 15 عاما من التحرش**

بالإضافة إلى التلامذة الذين يتعرضون للتحرش والمضايقات في الوسط المدرسي، هناك المعاونون الداعمون للمعتدي، والمشجعون النشطون أو السلبيون، والمراقبون غير المهتمين، والشهود المستنكرون، والشهود المقاومون والمدافعون عن المتحرش به؛ وهؤلاء جميعهم شهود على أعمال التحرش. وغالبا ما يرتبط الاستنكار الأخلاقي لهذه الظاهرة بمشاهدة حالة من المضايقة أو التخويف أو التحرش والتعاطف مع الضحية[44]، والتعبير عن نية التدخل من أجل تغييرها أحيانا[45]. ويمكن أن يكون لموقف الشهود تأثير كبير على الصحة العقلية والبدنية للمتحرش به.

يكشف تحليل أقوال التلامذة عن التحرش في الوسط المدرسي أن التلامذة المغاربة يميلون إلى رفض التحرش واستنكاره: 74% من الشبان الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما يقدرون الشخص الذي يدافع عن التلامذة الذين يتعرضون للتحرش، ويشعرون بالألم عندما يشاهدون عملا من أعمال التحرش. 73% منهم يوافقون على مساعدة التلامذة غير القادرين على الدفاع عن أنفسهم، و 67% منهم ينزعجون عندما لا يدافع أحد عن التلامذة المتحرش بهم.

ومن الضروري تهيئة بيئة مدرسية محفزة، وسياق يشجع السلوك الاجتماعي، وإعداد مناخ اجتماعي من شأنه أن يساعد على رفاه التلامذة، ويحصنهم ضد الحرش.

الرسم البياني *94*. نسبة التلامذة المغاربة الذين يوافقون أو يوافقون تماما على الأقوال التالية :



المصدر : معطيات *PISA 2018*

• **الارتباط بين التعرض للتحرش ورفاهية التلامذة**

يمكن أن يتسبب التحرش في مشاكل نفسية خطيرة مثل الاكتئاب، والقلق، واضطرابات النوم[46]. يظهر تحليل بيانات PISA، في حالة المغرب ، أن 60% من التلامذة الذين غالبا ما يتعرضون للتحرش - مقابل ب 53% الذين لا يتعرضون له في كثير من الأحيان- غير راضين عن حياتهم، وغالبا ما يشعرون، إن لم يكن دائما، بالتعاسة والحزن. وبالفعل، قد يشعر التلامذة الذين يتعرضون للتحرش في كثير من الأحيان، بعدم الأمان، ويجدون صعوبات في الاندماج في

44 . Baldry, A. (2004), "'What about bullying?' An experimental field study to understand students' attitudes towards bullying and victimisation in Italian middle schools", British Journal of Educational Psychology, Vol. 74/4, pp. 583-598.
Poyhonen, V., J. Juvonen and C. Salmivalli (2010), "What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors", Merrill-Palmer Quarterly, Vol. 56/2, pp. 143-163

45 . Rigby, K. and B. Johnson (2006), "Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied", Educational Psychology, Vol. 26/3, pp. 425-440.

46 . Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015), Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. American Psychologist, 70(4), 344–353.

وسطهم المدرسي[47]، ويتخلون عن تكوين صداقات تفاديا لكل اتصال بالمتحرشين المحتملين[48].

الرسم البياني 95. نسبة التلامذة المغاربة حسب مؤشر التحرش والشعور ب «السعادة»

المصدر : معطيات *PISA 2018*

2. 4. جودة التعليم في القسم

يوجد الأستاذ في قلب غالبية التدخلات التي تهدف إلى تحسين تعلم التلامذة وإعدادهم إعدادا جيدا[49]. وتؤكد البحوث المعاصرة[50]، أن التدريس المنظم والهادف والموجه نحو التواصل والتبادل بين الأشخاص أمر مهم لضمان تعلم فعال.

وبالفعل، إن الأساتذة الذين يحرصون على تحديد أهداف واضحة للدروس تتصل مباشرة أو بشكل غير مباشر بتعلم التلامذة ويسعون إلى تحقيقها، من جهة، ويعملون، من جهة أخرى، على إقرار النظام في الأقسام الدراسية المكتظة، يميلون أكثر إلى توفير تعليم فعال. ومن ناحية أخرى، تعد التبادلات بين الأشخاص مهمة لتقديم تعليم جيد ومركز على التلامذة، ولخلق جو ملائم للتعلم في القسم الدراسي .

لذلك تركز مقاييس جودة التدريس في PISA على جودة العلاقات بين التلامذة والأساتذة، ومناخ الانضباط في قاعة الدرس، وكذا على الوضوح والبنية اللذين يوفرهما الأساتذة.

• جودة التدريس في القراءة (الدروس المنظمة)

تعرف الممارسات التربوية التي يعتمدها الأساتذة نوعية التربية وتحددها. يشكل تكوين الأساتذة ومعارفهم المهنية، وتمكنهم من مختلف الطرق التربوية امتيازات تضمن تعليما عالي الجودة.

ومع ذلك، فإن الجوانب الرئيسية للتدريس المباشر، وخاصة منها التتبع الدقيق، وإيقاع القسم الدراسي وتدبيره المناسبين، وهيكلة الدروس وتنظيمها، وملاحظات الأساتذة البناءة والمشجعة، كلها عوامل تمارس تأثيرا إيجابيا في عملية التعلم، وتضمن، على العموم، تدريسا فعالا[51].

في بحث PISA ، طلب من التلامذة تحديد إلى أي مدى تحضر بعض هذه الجوانب في أقسامهم.

في المغرب، أشار 76% من التلامذة الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما إلى أن أساتذة لغة التدريس يشرحون بوضوح أهداف الدرس، وذكر 72% منهم أن الأستاذ يهتم بتقدم كل تلميذ وتلميذة. وبالإضافة إلى ذلك، صرح 55% منهم بأن الأستاذ يقدم مساعدة شخصية عندما يواجه تلميذ(ة) صعوبة في فهم موضوع أو تمرين، وذلك في جميع الدروس أو في معظمها.

47 . Rivara, F. and Le Menestrel, S. (eds.) (2016), Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice, National Academies Press, Washington, D.C

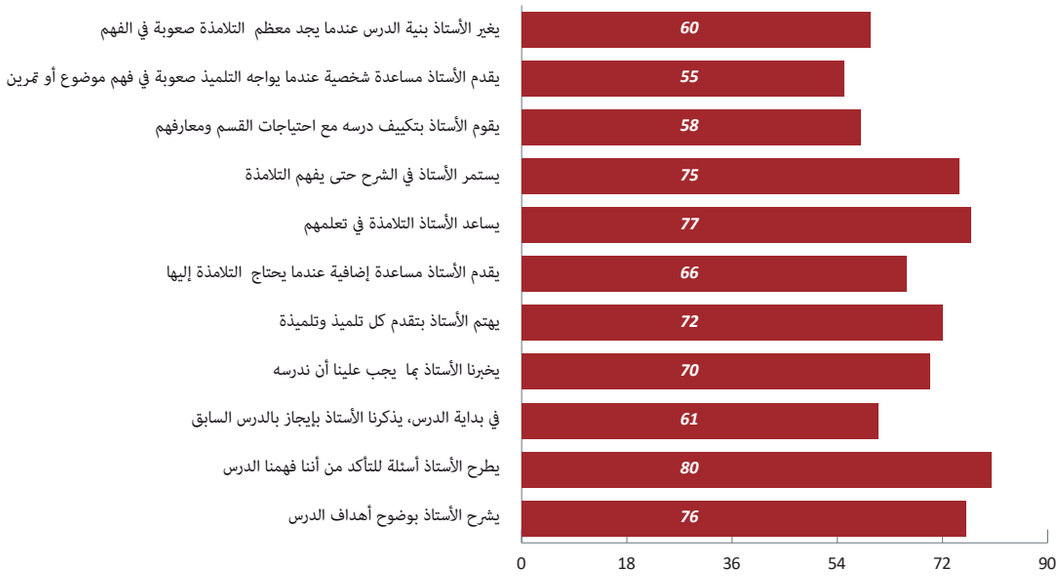
48 . Juvonen, J., Graham, S., (2014), Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. Annual Review of Psychology; 65 (1): 159.

49 . Darling-Hammond, L. et al. (2017), Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World, Jossey-Bass, San Francisco.

50 . Anderson, L. (2004), Increasing teacher effectiveness, UNESCO: International Institute for Educational Planning , Paris

51 . OECD (2009), Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, Éditions OCDE, Paris.

الرسم البياني *96*. دروس منظمة في لغة التدريس (% من التلامذة)



المصدر : معطيات *PISA 2018*

• حماس الأساتذة

يشكل حماس الأساتذة وسيلة لضمان تدريس محفز يقوم على أساس الإيماءات الجسدية، والتعبيرات الوجهية والصوتية، وخلق جو من الفكاهة والمرح داخل القسم، وكذلك على المتعة التي يجدها الأساتذة في التدريس. إن حماس الأساتذة له آثار إيجابية على مواقف التلامذة[52]، ويمكن أن يحسن، أيضا، نتائج تعلمهم، وإن كانت آثاره الملحوظة غير مباشرة بشكل عام[53].

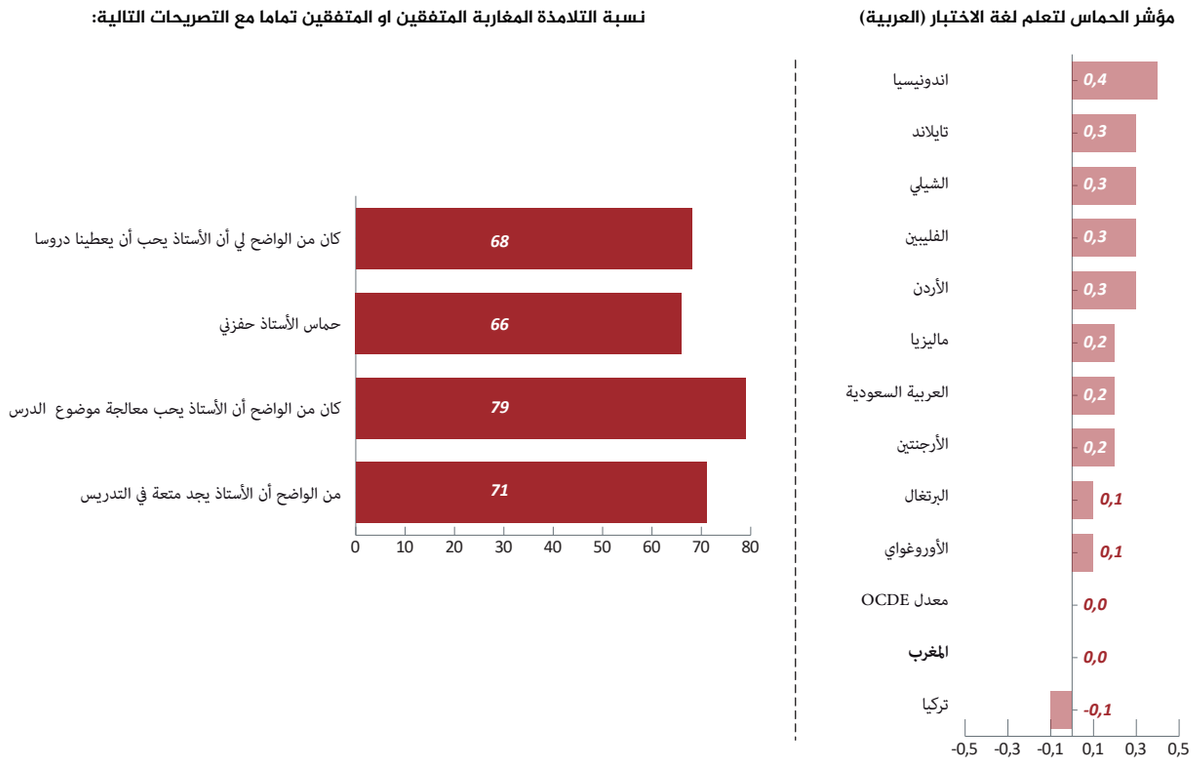
في حالة التلامذة المغاربة، في المتوسط، يوافق أو يوافق تماما 71% منهم على أن أستاذ اللغة العربية يشعر بالمتعة وهو يدرس، ويوافق أ و يوافق تماما 79% منهم على أن الأستاذ يحب معالجة موضوع الدرس. التلامذة الذين يوافقون أو يوافقون تماما، على أن حماس الأستاذ يحفزهم، وأن هذا الأخير يحب إعطاء الدروس هم أقل عددا نسبيا، أي 66% و 68% على التوالي.

ويكشف تحليل مؤشر حماس الأساتذة أن تصور التلامذة المغاربة لحماس أساتذة لغة الاختبار (العربية)، أقل إيجابية مقارنة بمتوسط بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادي ومعظم البلدان في مجموعة المقارنة.

52 . Keller, M. et al. (2016), "Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct", Educational Psychology Review, Vol. 28/4, pp. 743-769. Lazarides, R., H. Gaspard and A. Dicke (2019), "Dynamics of classroom motivation: Teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support", Learning and Instruction, Vo

53 . Keller, M. et al. (2014), "Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest", Learning and Instruction, Vol. 33, pp. 29-38. Kunter, M. (2013), "Motivation as an aspect of professional competence: Research findings on teacher enthusiasm", in Kunter, M. et al. (eds.), Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers, Springer US, Boston, MA. Larkins, A. and C. McKinney (1982), "Two studies of the effects of teacher enthusiasm on the social studies achievement of seventh grade students", Theory & Research in Social Education, Vol. 10/1, pp. 27-41

الرسم البياني 97. حماس أساتذة لغة الاختبار «العربية»

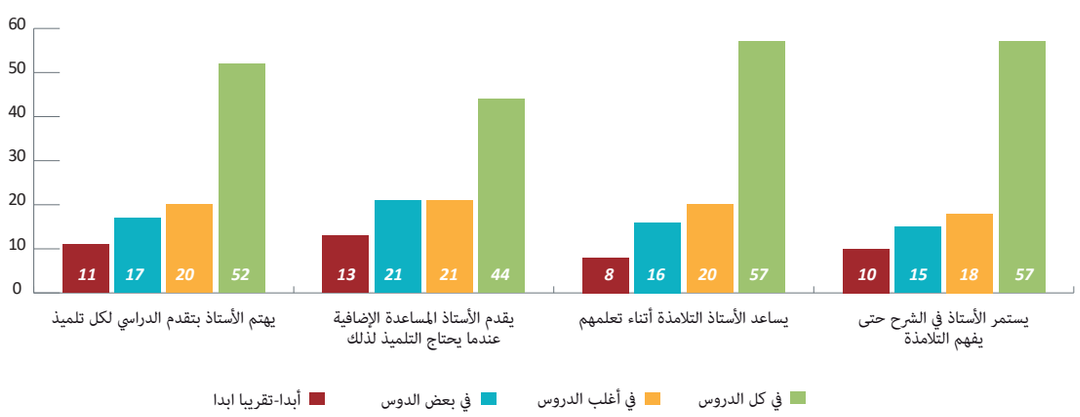


المصدر : معطيات *PISA 2018*

• الدعم المقدم من قبل الأساتذة حسب تصريحات التلامذة

مناخ المؤسسة التعليمية، كما تم قياسه في دراسة PISA 2018، يأخذ في الاعتبار تغيبات التلامذة، ومناخ الانضباط، وسلوكات التلامذة والأساتذة، ودعم الأساتذة للتلامذة. ويكتسي هذا العامل الأخير أهمية كبيرة لأن التلامذة، حتى أكثرهم حرمانا، يتحفزون أكثر للتعلم عندما يدعمهم الأساتذة، ويسمحون لهم بالتعبير عن ذواتهم واتخاذ القرارات[54]. لذلك ، وحتى يستفيد التلامذة من فرص التعلم المتاحة لهم ، يتعين دعم الموظفين التربويين، وخاصة منهم الأساتذة[55].

الرسم البياني 98. نسبة التلامذة المغاربة حسب تواتر الدعم المقدم لهم من قبل أستاذ لغة الاختبار (اللغة العربية)



المصدر : معطيات *PISA 2018*

54 . Ricard, N. and L. Pelletier (2016), "Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation", Contemporary Educational Psychology, Vol. 44-45, pp. 32-40.

55 . Ricard, N. and L. Pelletier (2016), "Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation", Contemporary Educational Psychology, Vol. 44-45, pp. 32-40.

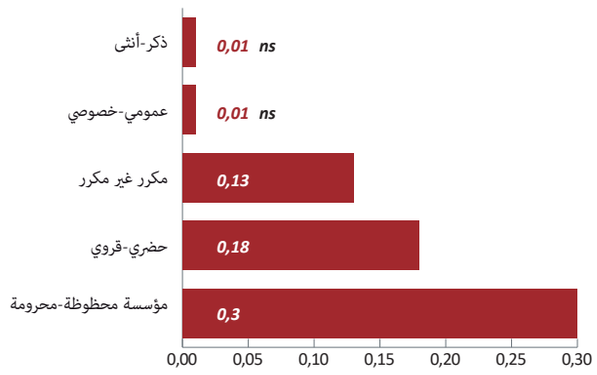
في المغرب، يقول 77% من التلامذة أن أساتذتهم يساعدون التلامذة في تعلمهم في جميع الأقسام الدراسية تقريبا. ويقول 75% منهم إن الأساتذة يواصلون شرح الدروس حتى يفهم التلامذة. وبالإضافة إلى ذلك، يعتقد 72% من هؤلاء التلامذة أن الأساتذة يولون اهتماما لتعلم كل تلميذ وتلميذة على حدى وتقدمه، ويقول 66% منهم إن أساتذتهم يقدمون مساعدة إضافية للتلامذة الذين يحتاجونها في كل درس تقريبا.

تم التوليف بين أقوال التلامذة هذه لإنشاء مؤشر يقيس دعم الأساتذة في دروس اللغة ، بحيث يكون لهذا المؤشر في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية متوسط يساوي 0 ، وانحراف معياري قدره 1. وتعني القيم الإيجابية لهذا المؤشر أن التلامذة يدركون أن أساتذتهم في اللغة يدعمونهم في تعلمهم.

ويعد المغرب من بين البلدان التي يتمتع فيها التلامذة بمواقف أكثر إيجابية تجاه الدعم الذي يتلقونه من أساتذتهم مقارنة بما لوحظ، في المتوسط، في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، وبخصوص القيمة المعطاة للمدرسة، بقيمة 0.09 على سلم يتراوح بين 0.61 - و0.72.

وحسب تصريحات التلامذة، إن الأساتذة في المؤسسات التعليمية المحرومة من النواحي الاجتماعية والاقتصادية يدعمون التلامذة في تعلمهم أكثر مما يفعل زملاؤهم الذين يعملون في المؤسسات المحظوظة. وينطبق الشيء نفسه على أساتذة المناطق القروية مقارنة بأساتذة المناطق الحضرية. وبالإضافة إلى ذلك ، يتلقى التلامذة الذين كرروا سنة أو أكثر دعما مدرسيا ملموسا أكثر من أقرانهم الذين لم يكرروا أبدا. الفوارق في هذا الجانب بين البنات والبنين، وبين تلاميذ ا التعليم الخاص وتلاميذ التعليم العمومي ليست دالة إحصائيا.

الرسم البياني 99. الفوارق في متوسطات مؤشر الدعم المقدم من قبل أستاذ لغة الامتحان (العربية) بين مجموعات التلامذة المغاربة



المصدر : معطيات *PISA 2018*

2 . 5 . بيئة التعلم الموسعة: الأسر

الأسرة هي النواة الأولى التي ينمو فيها الطفل ويتعلم، وهي أهم خلية اجتماعية تستطيع أن تقدم للطفل، إن كان في صحة جيدة، نموا بدنيا ومعنويا واجتماعيا جيدا.

تحتل مشاركة الوالدين والتزامهما أهمية قصوى في البحوث التربوية التي تبين تأثيرها الإيجابي في تعليم الأطفال، وفي الأداء المدرسي؛ وأيضا في الدوافع للتعلم، والالتزام بالتمدرس، والسلوكات المدرسية بشكل عام. وبالفعل، يتفق العديد من المؤلفين على آثار تفاعلات التلامذة مع آبائهم على أدائهم المدرسي، وعلى تطلعاتهم ومواقفهم، وصحتهم النفسية[56].

ومن ناحية أخرى، كثيرا ما يعتمد الأساتذة ومديرو المؤسسات التعليمية على التزام آباء وأمهات وأولياء التلامذة لخلق بيئة مدرسية إيجابية ومواتية في مؤسساتهم. إن تواصل آباء وأمهات وأولياء التلامذة مع أطفالهم حول دراستهم، ومساعدتهم في إنجاز واجباتهم المنزلية، والإشراف على تقدمهم التعليمي ، والتواصل مع الموظفين التربويين ، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وفي الأنشطة المدرسية[57] ؛ كلها عناصر تؤسس للشراكة بين المدرسة والأسرة.

56 . Fan, W. et C.M. Williams (2010), « The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation », Educational Psychology, vol. 30/1, pp. 53-74. Hill, N.E. et Tyson, D.F. (2009), « Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement », Developmental Psychology, vol. 45, pp. 740-763. Juang, L.P. et R.K. Silbereisen (2002), « The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades », Journal of Adolescence, vol. 25/1, pp. 3-18. Kaplan T.N. (2013), « The multiple dimensions of parental involvement and its links to young adolescent self-evaluation and academic achievement », Psychology in the Schools, vol. 50/6, pp. 634-649

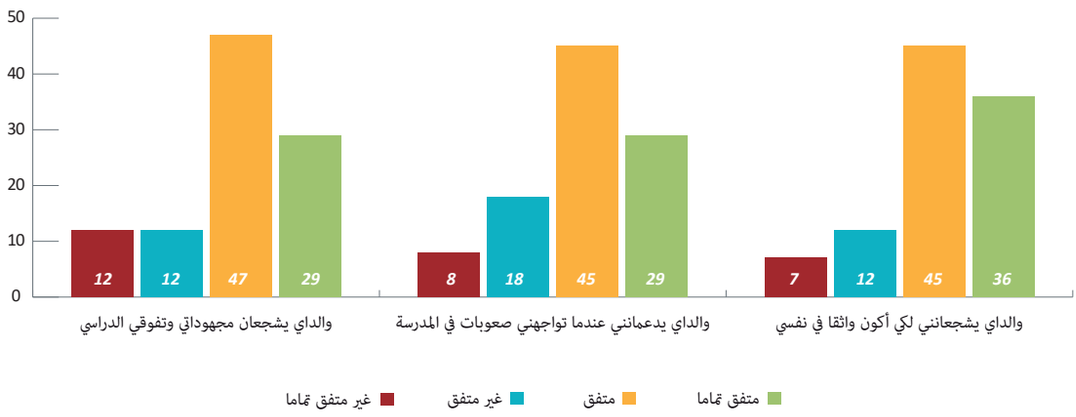
57 . LaRocque, M., I. Kleiman and S. Darling (2011), "Parental involvement: The missing link in school achievement", Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, Vol. 55/3, pp. 115-122.

• **التزام آباء وأمهات وأولياء التلامذة في الأسرة**

سأل بحث PISA التلامذة عن تواتر وطبيعة التواصل والتبادل بين آباء وأمهات وأولياء التلامذة وأبنائهم فيما يخص أنشطتهم المدرسية وتعلمهم.

وفي هذا الصدد ، يرى التلامذة في المغرب أنهم يتلقون دعما مهما من آباء وأمهات وأولياء التلامذة : يقول 81% منهم إن آباءهم يشجعونهم على أن يكونوا واثقين من أنفسهم، وصرح 76% بأن آباءهم يشجعون جهودهم ونجاحهم، و يقول 74% إن آباءهم يدعمونهم عندما يجدون صعوبات في المدرسة.

الرسم البياني *100*. نسبة التلامذة المغاربة حسب أنماط الالتزام الأبوي في المنزل



المصدر : معطيات *PISA 2018*

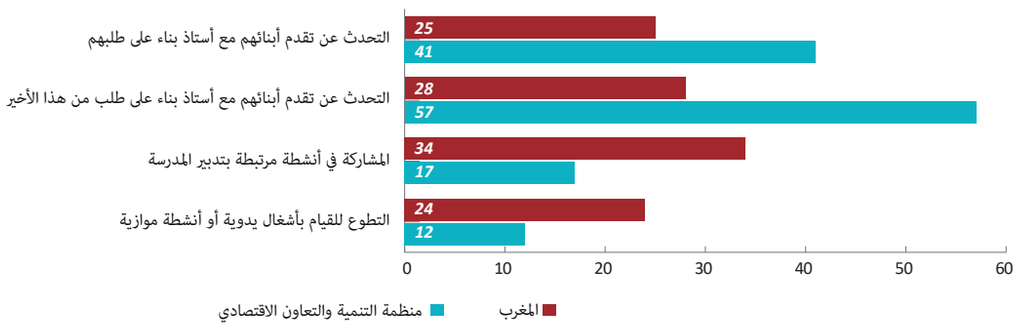
• **مشاركة آباء وأمهات وأولياء التلامذة في الأنشطة المدرسية**

من المسلم به أن خلق بيئة تعليمية إيجابية هو شأن مشترك بين رؤساء المؤسسات التعليمية والأساتذة وآباء التلامذة. يمكن أن تتخذ مشاركة الوالدين شكل مناقشات بينهم وأطفالهم حول المسائل التربوية، وتتبع تقدمهم في الدراسة ، ومساعدتهم في الواجبات المنزلية ، والتواصل مع الأساتذة والموظفين الإداريين ، والمشاركة في تدبير شأن المدرسة.

طلبت دراسة PISA 2018 من مديري المؤسسات التعليمية ذكر نسبة آباء التلامذة الذين يشاركون في الأنشطة التالية المتعلقة بالمؤسسة:

- مناقشة التقدم الذي يحرزه أطفالهم مع الأستاذ، بناء على مبادرتهم؛
- مناقشة التقدم الذي يحرزه أطفالهم مع الأستاذ، بمبادرة من هذا الأخير؛
- المشاركة في الأنشطة المتعلقة بتدبير المؤسسة؛
- التطوع للمهام اليدوية أو الأنشطة الموازية.

الرسم البياني *101*. نسبة آباء التلامذة المغاربة الذين يساهمون في الأنشطة التالية المتعلقة بالمؤسسة التعليمية (تصريحات المديرين)

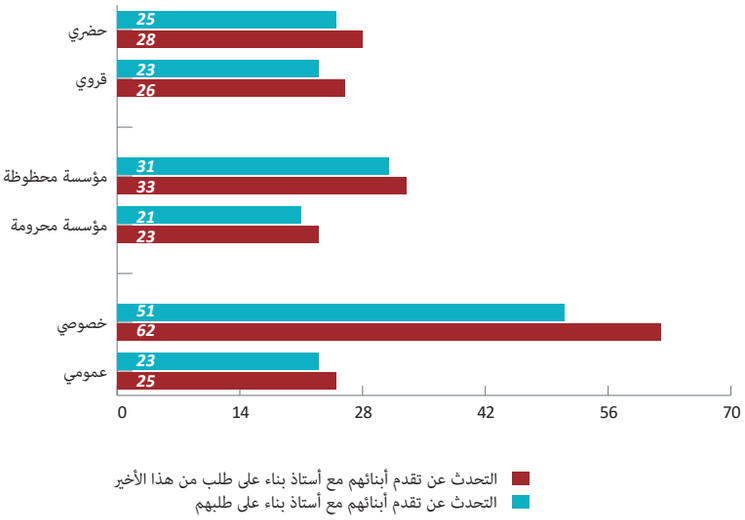


المصدر : معطيات *PISA 2018*

وعموما، تبلغ نسب آباء التلامذة المغاربة الذين يشاركون في الأنشطة المرتبطة بتدبير أمور المؤسسة التعليمية ، ويتطوعون للقيام بمهام يدوية أو أنشطة موازية 34 % و24 % على التوالي، وهاتان النسبتان أعلى بكثير من متوسط بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (17 % و12 % على التوالي). وعلى النقيض من ذلك، يلاحظ أن نسبة الذين يناقشون تقدم أطفالهم مع الأستاذ ، إما بمبادرة من هذا الأخير (28%) أو بمبادرة منهم (25%) تظل أدنى مما هو ملحوظ، في المتوسط، في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (57% و 41% على التوالي).

وبالمقارنة مع آباء التلامذة الذين يدرسون في مؤسسات التعليم العمومي ، يبدو أن آباء تلاميذ المدارس الخاصة أكثر انخراطا في تعليم وتعلم أطفالهم.

الرسم البياني *102*: نسب آباء التلامذة المغاربة الذين يناقشون تقدم أطفالهم مع الأستاذ، حسب خصائص المؤسسات التعليمية (بيانات المديرين)



المصدر : معطيات *PISA 2018*

VI. استنتاجات وتوصيات

يعد «الإنصاف وتكافؤ الفرص» و «الجودة للجميع» من الأسس التي تعتبرها الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 أساسية، والتي نص عليها القانون الإطار 51-17 لتأسيس مدرسة مغربية جديدة. في الوضع الراهن، لا تستطيع المدرسة المغربية تحقيق هذه الأهداف. لا يزال النظام التربوي يجد صعوبات لتجاوز الاختلالات الوظيفية التي تمنع جميع التلامذة الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و 15 عاما من الاستفادة من نفس الفرص التعليمية، بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. تضع نتائج التلامذة المغاربة الذين يبلغون من العمر 15 عاما في دراسة PISA 2018 الأصبع على بعض الاختلالات التي يجب معالجتها من أجل إرساء مدرسة أفضل.

«نظام تربوي غير دامج ...

إن الإدماج، وهو شرط ضروري للإنصاف، بعيد المنال في المدرسة المغربية اليوم. والواقع أن نسبة كبيرة من الأطفال الذين تبلغ أعمارهم 15 عاما (36%) والذين كان من المفترض أن يكونوا في القسم 10 (الجذع المشتركة)، لم يتمكنوا من الوصول إلى هذا المستوى . ولا يزال بعض هؤلاء الشبان في الثانوي الإعدادي ، وبعضهم الآخر حتى في المدرسة الابتدائية، ومنهم من تركوا المدرسة دون أن يتمكنوا من اكتساب الكفايات الأساسية. أفراد هذه الفئة الأخيرة لم يشاركوا في دراسة PISA ، لأنهم لا يستوفون شرط المشاركة ؛ وهو الوصول إلى مستوى السنة 7 (السنة الأولى إعدادي) على الأقل. ولو أتيحت لهؤلاء التلامذة فرصة اجتياز اختبارات PISA لكانت نتائج المغرب في تلك الروائز أقل مما هي عليه.

... وهو ما لا يسمح لجميع التلامذة باكتساب نفس الكفايات ...

برهن التلامذة الذين ينحدرون من أسر ميسورة ومحظوظة على المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والذين يدرسون في مؤسسات التعليم الحضرية أو في مدارس التعليم الخاص، على أداء أفضل بكثير من أداء اقرانهم الذين لا يستفيدون من هذه الظروف المواتية. وهكذا، لا يتمتع التلامذة المغاربة بنفس الفرص لاكتساب نفس الكفايات بغض النظر عن أوضاعهم وظروفهم الاجتماعية، مما يعرض للخطر مبدأ تكافؤ الفرص الذي تدعو إليه الرؤية الاستراتيجية.

...ويتميز بالتكرار. هي سياسة لا تساعد بالضرورة على تحسين مستوى مكتسبات التلامذة، والتي يجب التخلي عنها لصالح آلية لتتبع تعلم التلامذة، وتوفير دعم مدرسي فعال.

تظهر النتائج التي حصل عليها المغرب في اختبارات PISA 2018 ضعفا عاما في أداء تلامذته . فهو يحتل أدنى مرتبة في سلم المراتب مع البلدان التي سجلت أدنى النتائج في تلك الروائز ، سواء في القراءة أو الرياضيات أو العلوم. الفوارق التي سجلها المغرب مقارنة مع متوسط منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية كبيرة جدا (تتراوح بين نقطة 112 في العلوم و 128 نقطة في القراءة،)؛ وهو ما يعادل أربع سنوات من الدراسة تقريبا). وتعد نسبة التلامذة المغاربة المتمكنين من الحد الأدنى من الكفايات من أدنى النسب التي حصلت عليها البلدان المشاركة (27% في القراءة، و24% في الرياضيات، و31% في العلوم).

وترتبط هذه النتائج ارتباطا وثيقا بالتكرار، لأننا نجد بين التلامذة المغاربة أعلى نسبة المكررين ضمن جميع البلدان والاقتصادات المشاركة (49%). ويؤكد هذا المعطى النتائج التي توصلت إليها دراسات أخرى، وطنية (PNEA) ودولية (TIMSS و PIRLS) بخصوص مشكلة التسرب المدرسي وعلاقته بالتكرار. والواقع أن المدرسة المغربية لا تزال تعاني من هذه الآفة التي لا تعمل إلا على توسيع اللامساواة في التعلم، لاسيما وأنها تمس بشكل خاص التلامذة المحرومين اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا، والذين يدرسون في الوسط القروي، أو في مؤسسات التعليم العمومي.

يبدو أن التكرار الذي يهدف أصلا إلى تمكين التلامذة الذين يواجهون صعوبات في التعلم من تحسين مستواهم، وتدارك ما فاتهم من تعلمات، ليس سياسة ناجعة لتحقيق هذا الهدف، لأن نتائج هؤلاء المكررين تظل أدنى بكثير من نتائج أقرانهم الذين لم يسبق لهم أن عاشوا هذه التجربة (تتراوح الفوارق بين نتائج الفئتين بين 72 و 82 نقطة حسب مجال التقييم). وبالإضافة إلى ذلك، يبدو أن التكرار مرتبط بعدم انخراط التلامذة المكررين في الدراسة، وتراجع اهتمامهم بالمدرسة والتعلمات. وفي هذا الصدد، لوحظ أن التلامذة المكررين يصلون إلى المدرسة متأخرين، ويتغيبون عن الدروس أكثر مما يفعل أقرانهم غير المكررين ، كما يشعرون بانتماء أضعف إلى مدرستهم مقارنة بغير المكررين.

وزيادة على ذلك، يمكن أن تكون للتكرار آثار سلبية على رفاه التلامذة وتطلعاتهم المستقبلية، ولاسيما فيما يخص الدراسات التي يعتزمون متابعتها ، والمهنة التي يأملون ممارستها . وفي هذا الإطار، تظهر نتائج PISA أن التلامذة المكررين يعطون معنى أقل لحياتهم مقارنة مع التلامذة الذين لم يكرروا أبدا في مسارهم الدراسي. وبالمثل إن عددا قليلا منهم فقط هم الذين صرحوا بأهم يريدون مواصلة دراستهم حتى يكونوا قادرين على ممارسة مهنة تستلزم الحصول على شهادة عليا.

صحيح أن بيانات PISA لا تسمح بالقول بوجود علاقات سببية بين التكرار وهذه الجوانب، ولكنها تفيد، في كل الحالات، أنه لا يمكن أن يؤدي إلا إلى تفاقمها. ولذلك يجب التفكير في بدائل أخرى للحد من اللجوء إلى هذه الممارسة، بل وللقضاء عليها على المدى المتوسط.

بدعم من تعليم أولي عالي الجودة في السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي ، يتعلم التلامذة القراءة والكتابة، وهما الكفايتان الأساسيتان والضروريتان لجميع أشكال التعلم في المنهاج الدراسي اللاحق. يجب دعم هاتين المرحلتين الأساسيتين بتعليم فعال وجيد؛ يوفر تعلما أفضل للجميع. ومن الأهمية بمكان، أيضا، إنشاء خلايا لليقظة داخل المؤسسات التعليمية للكشف عن التلامذة الذين يحتمل أن يجدوا صعوبات في التعلم، وخاصة منهم المنتمين إلى الأسر المعوزة، وإلى الوسط القروي. إن الكشف المبكر عن هؤلاء التلامذة سيمكن من مساعدتهم للتغلب على تلك الصعوبات قبل أن تتفاقم وتؤدي إلى التكرار أو حتى إلى ترك المدرسة. ويجب أن تركز الإجراءات التي يتعين اتخاذها في هذا السياق على التعجيل بإرساء أجهزة الدعم الفردية داخل المؤسسات التعليمية لتتكلف بالتلامذة الذين يواجهون صعوبات في التعلم. ويتوقف نجاح هذه الإجراءات على دعم الأساتذة، والتعاون فيما بينهم. ويمكن لتخفيف البرامج الدراسية من أجل دمج الدعم الموجه للتلاميذ في الزمن المدرسي الرسمي أن يساعد الأساتذة على تحويل هذه الإجراءات إلى واقع ملموس. ومن ناحية أخرى، يجب أن يرافق الدعم التربوي الموجه لهؤلاء التلامذة دعم اجتماعي لردم اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية والحد من تأثيرها.

وأخيرا، إن التعجيل بتعميم التعليم الأولي، وتعزيز جودته، من شأنه أن يكمل بفعالية هذه السياسة الرامية إلى وضع حد للتكرار في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي حيث لا يزال منتشرا بشكل كبير (معدلات 11.8 في المائة في السنة الأولى و 10.1 في المائة في السنة الثانية). هذا في الوقت الذي يخضع فيه تطبيق التكرار في العديد من البلدان الأوروبية التي تسمح به لمجموعة من القيود[1] (Eurydice، 2011). »

«التلامذة المغاربة الأفضل أداء لا يصلون إلى متوسط منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، مما يدفع إلى مساءلة المناهج والبرامج والمقاربات البيداغوجية

يحصل التلامذة المغاربة الأفضل أداء[2] على نتائج تبقى دون متوسط النتائج التي يحصل عليها تلامذة بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في كل من القراءة والرياضيات والعلوم. وهذا يدفع إلى التساؤل عن مدى تمكين الطرق البيداغوجية المعتمدة في المدرسة المغربية، والممارسات التعليمية السائدة فيها، التلامذة من اكتساب الكفايات التي تقيمها دراسة PISA.

لا تهدف دراسة PISA إلى تقييم المعارف المكتسبة من قبل التلامذة فحسب، بل، أيضا، إلى تقييم قدرتهم على تعبئة تلك المعارف وتوظيفها في سياقات مختلفة. وبهذا المعنى، يقوم بحث PISA بتقييم قدرة التلامذة على التفكير،

1 . Eurydice (2011), Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques, Commission Européenne

2 . التلاميذ الأكثر أداءا يتمركزون في النسبة المئوية التسعون

والتأويل، والاستدلال، والشرح والتقييم. وهذه الكفايات هي التي ستساعد التلامذة على النمو والمشاركة في تنمية بلدهم. ومع ذلك، تظهر نتائج التلامذة المغاربة أنهم بعيدون كل البعد عن اكتساب هذه الكفايات.

ومن ثمة، فإن التحليل المفصل والمعمق للمناهج والبرامج الدراسية المغربية، والمقاربات التربوية، وطرق التدريس المعتمدة في المغرب، في ضوء الممارسات السائدة في البلدان الأفضل الأداء، يفرض نفسه علينا أكثر من أي وقت مضى. وسيمكن هذا التحليل من الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة قصد مراجعة هذه المجالات وتكييفها مع المتطلبات التي يفرضها عالم يتجه أكثر فأكثر نحو التكنولوجيات والابتكار. وفي هذا الصدد، يجب إيلاء الاهتمام لجميع أسلاك التعليم الثانوي، لأن دراسة PISA تقوم بتقييم الكفايات المكتسبة خلال هذا المسار التعليمي. وعليه، فإن مواطن الضعف التي لوحظت لدى التلامذة المغاربة هي نتيجة لصعوبات التعلم، ونقص الكفايات المتراكمة منذ التعليم الابتدائي.

نقص في الموارد المادية والبيداغوجية والرقمية يستدعي تحسين توافرها وجودتها، والقيام بصيانتها واستعمالها على الوجه الأفضل.

يدرس عدد كبير من التلامذة في مؤسسات يعاني فيها التعليم من نقص في الموارد (المادية والبيداغوجية والبنية التحتية) أو من عدم ملاءمة تلك الموارد، ورداءة نوعيتها وجودتها.

لا يتوفر المغرب على ما يكفي من المعدات والموارد الرقمية. وفي هذا السجل، يلاحظ أن أعلى نسبة من التلامذة المسجلين في المؤسسات التي لا تتوفر على حواسيب هي النسبة التي نجدها في المغرب، مقارنة بجميع البلدان والاقتصادات المشاركة في دراسة PISA . وتصح هذه الملاحظة على الحواسيب المتصلة بالإنترنت، والموضوعة رهن إشارة التلامذة والأساتذة.

بالإضافة إلى عدم توافر الأجهزة الرقمية والربط بالإنترنت وعدم كفايتها، تواجه المؤسسات التعليمية، أيضا، مشكلة جودة هذه الموارد في حالة توافرها. لهذا نجد أن عددا قليلا من التلامذة المغاربة هم الذين يتابعون دراستهم في مؤسسات تتوفر على أجهزة رقمية قوية وفعالة بما فيه الكفاية، وحيث نطاق وسرعة الاتصال بالإنترنت كافيين.

وتصح هذه الملاحظ، كذلك، على توافر البرامج المعلوماتية، والمنصات المخصصة للتعلم ، والموارد التي تساعد الأساتذة على استخدام الأجهزة الرقمية.

وعلاوة على توافر أو عدم توافر تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المؤسسات التعليمية المغربية، فإن استخدام هذه الأدوات يواجه، أيضا، نقص الأطر التربوية المؤهلة والقادرة على توظيفها لتحسين تعلم التلامذة. والملاحظ، في هذا الصدد، أن الأساتذة لا يتوفرون دائما على الكفايات التقنية والبيداغوجية الكافية لدمج الأجهزة الرقمية في التدريس. وتتفاقم هذه المشكلة بسبب غياب الموظفين المؤهلين في المساعدة التقنية الضرورية لدعم الأساتذة في استخدامهم للأجهزة الرقمية والقيام بصيانتها.

وفي الوقت الذي فرضت جائحة كوفيد 19 اللجوء إلى التعليم عن بعد لفترة تجاوزت ثلاثة أشهر، لم يكن التلامذة ولا الأساتذة مستعدين لاستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال باعتبارها وسيلة للتعليم والتعلم. ووفقا لتصريحاتهم، فإن معظم الأساتذة[3] الذين شاركوا في دراسة PISA لا يستعملون هذه الأدوات أبدا، أو يستعملونا في عدد قليل من الدروس فقط، وخاصة البرامج المعلوماتية، والأدوات متعددة الوسائط، ووسائل الاتصال، وموارد التعلم التفاعلية، والألعاب الرقمية التربوية، وغيرها.

ويلاحظ هذا النقص في الموارد البيداغوجية، والبنيات التحتية الأساسية بشكل أكثر حدة في المؤسسات المحرومة اجتماعيا واقتصاديا، وفي مؤسسات التعليم العمومي، مقارنة بالمؤسسات ذات امتيازات ، ومؤسسات التعليم الخاص. وينطبق الشيء نفسه على موارد تكنولوجيا الإعلام والاتصال ولا سيما الحواسيب، التي تعاني مؤسسات الوسط القروي بشكل خاص من نقصها؛ وهو ما يفاقم الفجوة الرقمية في الأوساط الاجتماعية والاقتصادية المحرومة. وهكذا، فعلى الرغم من الجهود المبذولة، لا تزال اللامساواة في الحصول على الموارد المادية والتربوية الأساسية والضرورية واقعا وتحديا قائمين.

تعكس جميع هذه النتائج الحاجة إلى تحسين ظروف عمل التلامذة والأساتذة في المؤسسات التعليمية من خلال توفير الموارد التعليمية الضرورية، والبنيات اللازمة، وضمان

3 . نقص يقدر بأكثر من 30%

جودتها. ومن الضروري، أيضا، تزويد جميع المؤسسات بالعدد الكافي من المعدات والموارد الرقمية عالية الجودة، وضمان صيانتها وحسن سيرها. ويجب، كذلك، تنويع تلك الموارد، ووضعها رهن إشارة الأساتذة والتلامذة لاستخدامها، ليس داخل القسم الدراسي فحسب، ولكن أيضا خارجه، وخاصة لإعداد الدروس، وإجراء البحوث، وإنجاز الواجبات المنزلية.

إن تكوين الأساتذة في استخدام الأجهزة والموارد الرقمية، ومصاحبتهم، وتشجيعهم هي إجراءات لا يقل أهمية عن تجهيز المؤسسات التعليمية. وينبغي أن ينصب هذا التكوين على إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التدريس، وإعداد الدروس، وتتبع تقدم التلامذة ، ومعالجة ما قد يواجهونه من صعوبات .

ومن ناحية أخرى، يظل التمييز الإيجابي لصالح التلامذة الذين ينحدرون من الأوساط الهشة والمحرومة ضروريا للحد من اللامساواة، وتمكين جميع التلامذة من الاستفادة من نفس الموارد وظروف التعلم.

« إن النقص الحاصل في التكوين الأساس والتطور المهني يدعو إلى تعزيزهما وتحسينهما»

يعد المغرب من بين البلدان/الاقتصادات التي يفتقر فيها الأساتذة إلى التأهيل الكافي من حيث مستوى التعليم، ومدة التكوين الأساس، والتطور المهني. وقد أفاد العديد من مديري المؤسسات التعليمية أن التعليم يتأثر بشكل كبير بهذا النقص في الموارد البشرية أو عدم ملاءمتها .

ويلاحظ، أيضا، وجود فوارق كبيرة بين قطاعي التعليم العمومي والخاص . ذلك أن تلاميذ التعليم العمومي يعانون من تلك المشاكل أكثر مما يعاني منها تلاميذ التعليم الخاص. ويصح هذا، أيضا، على التلامذة المحرومين اجتماعيا واقتصاديا مقارنة بأقرانهم الأكثر حظا.

وتبين هذه النتائج أنه من الضروري العمل على رفع مستوى تأهيل الأساتذة حتى يكون له أثر إيجابي على تعلم التلامذة. ومن أجل تحقيق هذه الغاية، يجب أن تكون معايير انتقاء أساتذة المستقبل أكثر تشددا وصرامة. ويجب، أيضا، تمديد مدة التكوين الأساس حتى يتمكن الأساتذة المتدربون من اكتساب الكفايات اللازمة لممارسة المهنة. كما يلزم تحسين محتويات التكوين، وتعزيز جانبه العملي من خلال التداريب العملية في الأقسام الدراسية.

ومع ذلك، يظل توافر مكونين أكفاء لضمان تأطير أساتذة المستقبل تأطيرا جيدا، شرطا ضروريا لتحسين التكوين الأساس للأساتذة.

يجب أن يتبع التكوين الأساس تكوين مستمر طيلة الحياة المهنية. وحتى يساعد هذا التكوين الأساتذة على التطور، وتحيين معارفهم وكفاياتهم والارتقاء بها، يجب أن يفي بما يلزم من المتطلبات من حيث المحتويات، والتواتر، والغلاف الزمني المخصص له . وموازاة مع التكوين الحضوري، سيسمح التعليم عن بعد لعدد أكبر من الأساتذة، بفضل الإمكانات التي تتيحها وسائل الإعلام والاتصال، بالاستفادة من التكوين المستمر على نحو أكثر تواترا. وبالإضافة إلى ذلك، ومن أجل التزام الأساتذة ومشاركتهم بصورة أفضل، يجب أن تصاحب التدابير الرامية إلى تطويرهم المهني آليات تروم تشجيعهم وحفزهم.

ويجب، أيضا، دعم المديرين بعدد كاف من الموظفين الإداريين من أجل إدارة جيدة للمؤسسات التعليمية، وخاصة تلك التي تقع في أوساط اجتماعية واقتصادية هشة وفقيرة .

«زمن التعليم والتعلم متأثر بمشاكل التأخرات والتغيبات وعدم الانضباط، وهي مشاكل يجب معالجتها لتحسين التعلمات»

تتطلب الاستفادة الكاملة من الزمن المدرسي وتكريسه كاملا للتعلم التزاما جادا من قبل التلامذة. المواظبة والانضباط أثناء الدروس هما عنوان هذا الالتزام.

فيما يتعلق بهذا الجانب، تظهر بيانات PISA 2018 أن نسبة كبيرة من التلامذة المغاربة لا يبرهنون على أي التزام إزاء المدرسة كما تشهد على ذلك تغيباتهم المتكررة عن الدروس ووصولهم متأخرين إلى المدرسة. ونتيجة لذلك، لا يستفيد هؤلاء التلامذة من فرص التعلم المتاحة لهم، وإنجازاتهم أقل من إنجازات أقرانهم المواظبين.

وهذه السلوكيات المضرة بعملية التعليم والتعلم، أكثر شيوعا بين الأولاد الذكور، وبين التلامذة المحرومين اجتماعيا واقتصاديا، والمكررين، والتلامذة الذين يتابعون دراستهم في المؤسسات القروية والعمومية.

وبالإضافة إلى التغيبات والتأخرات، يمكن لعدم انضباط التلامذة داخل الأقسام الدراسية أن يهدر ، بدوره، الزمن

المخصص للتعليم والتعلم. وفي هذا السياق، تظهر نتائج الدراسة أن المغرب يعد من بين البلدان التي لا يساعد فيها مناخ الانضباط السائد في الأقسام الدراسية على التعلم، وخاصة في المؤسسات التي تقع المناطق الحضرية وفي مؤسسات القطاع العمومي.

تبين هذه النتائج أن هناك حاجة ملحة، أكثر من أي وقت مضى، لإيجاد حلول تمكن من التغلب على عدم التزام التلامذة تجاه المدرسة والتعلم . يجب أن تستند هذه الحلول إلى معرفة أفضل لأسباب هذه الظاهرة، حتى يتمكن النظام التعليمي من مواجهتها بفعالية أكبر. يتطلب ذلك أن يقترب أعضاء هيئة التدريس والإدارة من التلامذة، ويتحلوا بحسن الاستماع، لتشجيعهم على التصريح بأسباب عدم اهتمامهم وحفزهم. كما أن التعاون بين الأساتذة وآباء وأمهات وأولياء التلامذة ، وإشراك هؤلاء آباء وأمهات وأولياء التلامذة ، وتوعيتهم بخطورة هذه الظاهرة وتداعياتها يكتسيان أهمية كبيرة.

لذلك، يجب تحسين ممارسات التدريس لجعل الدروس أكثر إثارة للاهتمام. وفي هذا الصدد، يجب أن تشجع الطرق البيداغوجية مشاركة التلامذة في التعلم الفعال، وتثير فضولهم، وتنمي فيهم روح المبادرة. ويجب، كذلك، جعل التعلم أكثر جاذبية، وخاصة باستعمال الأدوات الرقمية.

يجب أن يشمل تحسين ممارسات الأساتذة، أيضا، تدبير الأقسام الدراسية، وسلوك التلامذة المشاغبين، من خلال تكوينات مستمرة تتناول هذه الجوانب.

ومن ناحية أخرى، يجب تحسين ظروف التلامذة المحرومين، ولا سيما في الوسط القروي، والتلامذة الذين يتعيبون أو يتأخرون عن الدراسة مجبرين لا مخيرين.

يمكن أن تصدر التغيبات عن الأساتذة، أيضا. وهي تشكل في هذه الحالة عقبة كبيرة في وجه التعلم. لا توفر بيانات PISA معلومات عن تواتر هذه المشكلة وأسبابها، ولكنها تمكن من تقدير وقعها على تعلم التلامذة من خلال تصورات مديري المؤسسات التعليمية. ويري هؤلاء المديرون أن نسبة لا يستهان بها من التلامذة يدرسون في مؤسسات تعوق فيها مشكلة تغيب الأساتذة التعلم بشكل كبير، إلى كبير جدا .

يمكن لتحسين ظروف عمل الأساتذة، وجودة البيئة المدرسية، وتحفيز الأساتذة وتشجيعهم، أن تحد من تكرار هذه المشكلة. وبالإضافة إلى ذلك، من الأهمية بمكان تطوير الكفايات القيادية والتدبيرية لمديري المؤسسات التعليمية، ومساهمتهم في التطوير المهني للأساتذة ، فضلا عن مشاركتهم في التخطيط، لا سيما فيما يتعلق بجداول استعمال الزمن، واستراتيجيات تعويض الأساتذة المتغيبين، وذلك من أجل التخفيف من أثر هذه المشكلة على التلامذة.

ومن المهم، أيضا، تحسين الخدمات الصحية للأساتذة ، ولا سيما في المناطق القروية ، ومصاحبتهم بشكل دائم من قبل مديري المؤسسات والمفتشين التربويين، للسهر على تحسين صحتهم العقلية، ورفاههم الاجتماعي والنفسي.

«التحرش: عائق للإدماج يجب معالجته»

التحرش هو أحد الحواجز الأساسية التي تحول دون الإدماج، وتؤثر بشكل سلبي في حياة التلامذة المدرسية ، وفي أدائهم المدرسي، ورفاهيتهم النفسية والاجتماعية. فهو يقلل بشكل كبير من شعور التلامذة بالانتماء إلى مؤسستهم ، ويدفعهم إلى التغيب عن الدروس، وأحيانا إلى ترك المدرسة، كما يتسبب في حصولهم على نتائج مدرسية أضعف من نتائج أقرانهم الذين لم يعرفوا هذا النوع من المشاكل. ولذلك يجب على السياسات الرامية إلى تحسين البيئة والحياة المدرسيتين أن تأخذ هذه الظاهرة في الحسبان.

في دراسة PISA 2018 ، تشير النتائج الخاصة بالمغرب إلى انتشار كبير ودال لجميع أشكال التحرش(الجسدية والعلائقية والنفسية) في المؤسسات التعليمية المغربية حيث تتكرر هذه الظاهرة أكثر مما تتكرر، في المتوسط، في مدارس بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

ويكشف تحليل مشاكل التحرش تبعا للجنس، أيضا، أن الأولاد الذكور أكثر عرضة لهذه الآفة من الفتيات. ويتعرض له تلامذة المؤسسات التعليمية المهمشة والمحرومة على المستويات الاجتماعية والاقتصادية أكثر مما يتعرض له تلامذة المؤسسات المحظوظة . وبالمثل، وجد أن التحرش ينتشر بين التلامذة المكررين أكثر مما ينتشر بين غير المكررين. وبالإضافة إلى ذلك، كلما تعرض التلميذ للتحرش، زاد شعوره بالحزن.

انطلاقا من كون القسم الدراسي هو الفضاء الذي يطور فيه التلامذة سلوكيات المسؤولية منذ نعومة أظافرهم، من المهم تحسيسهم منذ دخولهم المدرسة بمسألة حقوق وواجبات كل واحد منهم. ويمكن تجسيد ذلك من خلال تعزيز التربية على القيم المدنية والأخلاقية في مرحلة التعليم الابتدائي، ومن خلال إدراج هذه المواضيع في التكوين الأساس والمستمر للأساتذة.

ومن جهة أخرى، إن إنشاء مجلس تأديبي داخلي في القسم الدراسي يتولى مهمة التدبير الداخلي لشؤون القسم، بدعم من الأستاذ والموظفين الإداريين، هو إجراء من شأنه أن يساعد في تفادي مشاكل التحرش ومعالجتها. وبالإضافة إلى ذلك، من المهم إشراك التلامذة في أشغال مجالس التدبير في المؤسسات التعليمة، والتركيز أثناء مناقشات تلك المجالس على التفكير في مشاكل التحرش. وبالمثل، من المهم تعزيز مراكز الاستماع داخل لمؤسسات التعليمية، وتكوين الأساتذة على تقنيات الاستماع.

إن وضع خريطة للمناطق والمؤسسات الأكثر عرضة لخطر التحرش من أجل تطوير مشاريع المؤسسات التي تعالج هذه الظاهرة من شأنه أن يساعد على مواجهتها. كما أن تزويد منصة «مسار» بمعطيات عن الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والمدرسية للتلامذة، سيساعد على التعرف على التلامذة المعرضين لهذا الخطر. وعلى نفس المنوال، سيكون من المهم إنشاء مراصد وطنية وجهوية لليقظة لرصد وتتبع الجوانب المتصلة بالسلوك المدني داخل المدرسة وفي محيطها.

ويمكن أن تساعد التدابير الأخرى المتمثلة في إعطاء التلامذة والشباب فرص التعبير عن أنفسهم، والتفتح الشخصي على امتصاص جميع أشكال العنف. يتعلق الأمر هنا بالارتقاء بالأنشطة الموازية، وتوفير الأنشطة الخارجة عن المدرسة، وخاصة منها الأنشطة الرياضية والثقافية، فضلا عن الأنشطة ذات الطابع الاجتماعي والتضامني، والتي تساعد على تنمية روح العمل التطوعي.

يمكن لهذه الأنشطة أن تعزز شعور التلامذة بالانتماء إلى مؤسستهم الذي يبدو أنه مرتبط بنتائجهم في اختبارات PISA. وترجع أهمية أخذ هذا الجانب في الاعتبار إلى ضعف هذا الشعور بالانتماء لدى فئات معينة من التلامذة. يتعلق الأمر بالتلامذة الذين ينتمون إلى أسر محرومة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا، والتلامذة الذين يدرسون الوسط القروي أو في مؤسسات التعليم العمومي، أو الذين كرروا قسما دراسيا مرة واحدة على الأقل خلال مسارهم المدرسي.

يمكن لجودة الوسط المدرسي، ومناخ القسم الدراسي أن يعززا أو يقوضا شعور التلامذة بالانتماء إلى مؤسساتهم. ومن ثمة، فإن دور الأساتذة هو خلق بيئة جذابة داخل الفصل الدراسي، وإشراك جميع التلامذة في الدرس، وخلق مناخ من المنافسة الصحية القائمة على الاحترام والتقدير للجهد المدرسي ، مع تشجيع العمل الجماعي، والتعاون بين التلامذة.

إن إيلاء أهمية خاصة للتلامذة الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم، من خلال توفير الدعم اللازم لهم ، يمكن أن يحول دون تراجع انخراطهم في أنشطة المدرسة. وبالفعل، إن هؤلاء التلامذة، بسبب عجزهم على متابعة الدروس، أقل استعدادا للإحساس بشعور الانتماء إلى مدرستهم، وهو ما من شأنه أن يفاقم صعوباتهم. »

تعزيز مشاركة آباء التلامذة في الحياة المدرسية

يجب أن يكون خلق بيئة تعليمية إيجابية أحد اهتمامات مديري المؤسسات التعليمية والأساتذة وآباء التلامذة. إن النقاش مع أبنائهم، وتتبع تقدمهم، ومساعدتهم على إنجاز الواجبات المنزلية ، والتواصل مع الأساتذة والموظفين الإداريين، والمشاركة في تدبير المدرسة ، كلها جوانب تعكس التزام آباء وأمهات وأولياء التلامذة ومشاركتهم في تعليم أبنائهم. وفي هذا الصدد، تظهر نتائج دراسة PISA أن نسب آباء وأمهات وأولياء التلامذة والأمهات المغاربة الذين يشاركون في الأنشطة المتعلقة بتدبير المدرسة، ويتطوعون للقيام بمهام يدوية أو بأنشطة موازية، ويناقشون تقدم أبنائهم مع الأساتذة لا تزال ضعيفة.

يجب أن تحث هذه النتائج المسؤولين عن السياسات العمومية على تعزيز الجهود الرامية إلى ترسيخ أبوية إيجابية . ينبغي أن تركز هذه الجهود على تقوية مشاركة آباء وأمهات وأولياء التلامذة في تدبير المدرسة، وتزويدهم بالوسائل اللازمة للاطلاع على الوضع المدرسي لأطفالهم (مواقع الويب، والاجتماعات، والاتصالات الهاتفية، وما إلى ذلك).

وفي هـذا الصـدد، سـيكون مـن المفيـد تشـجيع إنشـاء شـبكات جمعيـات للمسـاعدة المتبادلـة بـين الأسر، وتسـهيل اللقـاءات مـع المهنيـين لمسـاعدة آبـاء وأمهـات وأوليـاء التلامـذة والأمهـات، وتمكينهـم مـن الحصـول عـلى خدمـات المشـورة، مـع اسـتهداف الأسر التـي تواجـه صعوبـات اجتماعيـة بشـكل خـاص. ويمكـن أن يسـاعدهم ذلـك عـلى التغلـب عـلى الأوضـاع الصعبـة التـي قـد تعـرض حياتهـم، ويرشـدهم في تدبـير الغضـب والصراعـات مـن خـلال الوسـاطة. ومـن المؤكـد أن هـذه الإجـراءات ستسـاعد عـلى أن يبقـى النمـو البـدني والاجتماعـي العاطفـي للأطفـال، وكـذا منهاجهـم الـدراسي بمنـأى عـن المشـاكل الأسريـة، وأن لا يتأثـرا بهـا.

المراجع

Agasisti, T. et al. (2018), "Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA", OECD Education Working Papers, No. 167, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/e22490ac-en.

Alkhazaleh, Z., & Mahasneh, A. M. (2016), Fear of failure among a sample of Jordanian undergraduate students, Psychology Research and Behavior Management, 53, doi:10.2147/prbm.s96384

Altinok, N. (2007), Essais sur la qualité de l'éducation et la croissance économique, Economies et finances, Université de Bourgogne.

Anderman, L. (2003), "Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging", The Journal of Experimental Education, Vol. 72/1, pp. 5-22, http://dx.doi.org/10.1080/00220970309600877.

Anderson, L. (2004), Increasing teacher effectiveness, UNESCO: International Institute for Educational Planning , Paris.

Arum, R. and M. Velez (2012), Improving learning environments : school discipline and student achievement in comparative perspective, Stanford University Press.

Atkinson, J.W. (1957), Motivational determinants of risk-taking behaviour, Psychological Review, Vol. 64, No. 6.

Avvisati, F. et al. (2014), "Getting parents involved: A field experiment in deprived schools", Review of Economic Studies, Vol. 81/1, http://dx.doi.org/10.1093/restud/rdt027.

Avvisati, F., B. Besbas and N. Guyon (2010), "Parental involvement in school: A literature review", Revue d'Economie Politique, Vol. 120/5.

Baker, M., J. Sigmon and M. Nugent (2001), "Truancy Reduction: Keeping Students in School.", Juvenile Justice Bulletin, http://www.ncjrs.org/pdffiles1/ojjdp/188947.pdf (consulté le 19 Avril 2018).

Bandura, A. (1997), Self-Efficacy: The Exercise of Control, W. H. Freeman, New York.

Banerjee, A. and E. Duflo (2006), "Addressing Absence", Journal of Economic Perspectives, Vol. 20/1, pp. 117-132, http://dx.doi.org/10.1257/089533006776526139.

Banerjee, A. et al. (2010), "Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India", American Economic Journal: Economic Policy, Vol. 2/1, pp. 1-30, http://dx.doi.org/10.1257/pol.2.1.1.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2000), Achievement goals and optimal motivation, Intrinsic and Extrinsic Motivation, 229–254.

Battistich, V. et al. (1997), "Caring school communities", Educational Psychologist, Vol. 32/3, pp. 137-151, http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1.

Baumeister, R. and M. Leary (1995), "The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation", Psychological Bulletin, Vol. 117/3, pp. 497-529, http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497.

Berlinski, S. et al. (2016), "Reducing parent-school information gaps and improving education outcomes: Evidence from high frequency text messaging in Chile", https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/publications/726_%20Reducing-Parent-School-information-gap_BBDM-Dec2016.pdf (consulté le 18 april 2018).

Blackwell, L., K. Trzesniewski and C. Dweck (2007), Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention, Child Development, Vol. 78/1, pp. 246-263.

Bogenschneider, K. (1997), "Parental Involvement in Adolescent Schooling: A Proximal Process with Transcontextual Validity", Journal of Marriage and the Family, Vol. 59/3, p. 718, http://dx.doi.org/10.2307/353956.

Boswell, Kwoneathia Rasha (2016), The Role Of Study Strategy Use, Meaning In Life, And Grit On The Academic Success Of University Students, Electronic Theses and Dissertations. 832.

Bouguen, A., Grenet, J., Gurgand,M. (2017), La taille des classes influence-t-elle la réussite scolaire ?, Les notes de l'IPP, No. 28, Institut des Politiques Publiques, Paris.

Bowles, S. and H. Gintis (1976), Schooling in capitalist America, Basic Books, New York.

Brassai, L., Piko, B. F., & Steger, M. F. (2010), Meaning in Life: Is It a Protective Factor for Adolescents' Psychological Health? International Journal of Behavioral Medicine, 18(1), 44–51.

Bressoux, P., F. Kramarz and C. Prost (2009), Teachers' Training, Class Size and Students' Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes, The Economic Journal, Vol. 119/536, pp. 540-561.

Bücker, S. et al. (2018), Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis, Journal of Research in Personality, Vol. 74, pp. 83-94.

Call KT, Riedel AA, Hein K, McLoyd V, Petersen A, Kipke M. (2002), Adolescent health and well-being in the twenty-first century: a global perspective, J Res Adolesc, 12:69–98.

Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003), Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students, Psychology in the Schools, 40(4), 417–427.

Carmel L. Proctor, C.L., Linley, P.A., Maltby, J.(2009), Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature, Journal of happiness studies, 10(5), 583-630, doi 10.1007/s10902-008-9110-9.

Catalano, R. et al. (2004), "The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group", Journal of School Health, Vol. 74/7, pp. 252-261, http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x.

Catsambis, S. (2001), "Expanding Knowledge of Parental Involvement in Children's Secondary Education: Connections with High School Seniors' Academic Success", Social Psychology of Education, Vol. 5/2, pp. 149-177, http://dx.doi.org/10.1023/A:1014478001512.

Cerdan-Infantes, P. and D. Filmer (2015), "Information, Knowledge and Behavior: Evaluating Alternative Methods of Delivering School Information to Parents", Policy Research Working Paper, No. 7233, World Bank Group, Washington, http://econ.worldbank.org. (consulté le 18 avril 2018).

Chaudhury, N. et al. (2006), "Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries", Journal of Economic Perspectives, Vol. 20/1, pp. 91-116, http://dx.doi.org/10.1257/089533006776526058.

Chiu, M. et al. (2016), "Students' Sense of Belonging at School in 41 Countries", Journal of Cross-Cultural Psychology, Vol. 47/2, pp. 175-196, http://dx.doi.org/10.1177/0022022115617031.

Chombart de Lauwe (1964), Aspirations, images guides et transformations sociales, In: Revue franmages guides et trans5-2. pp. 180-192.

Chombart de Lauwe (1976), Transformations de l'environnement, des aspirations et des valeurs, Paris, CNRS.

Clotfelter, C., H. Ladd and J. Vigdor (2009), "Are Teacher Absences Worth Worrying About in the United States?", Education Finance and Policy, Vol. 4/2, pp. 115-149, http://dx.doi.org/10.1162/edfp.2009.4.2.115.

Coe, R. et al. (2014), “What makes great teaching? A framework for professional learning Question 1: " What makes great teaching? "”, https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf (consulté le 19 avril 2018).

Coleman, J. et al. (1966), Equality of educational opportunity, National Center for Educational Statistics.

Damon, W. (2008) The Path to Purpose. Simon & Schuster (New York).

Darling-Hammond, L. et al. (2017), Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World, Jossey-Bass, San Francisco.

Diener, E. (1984), Subjective well-being, Psychological Bulletin, Vol. 95/3, pp. 542-575.

Dizon-Ross, R. (2018), “Parents' Beliefs About Their Children's Academic Ability: Implications for Educational Investments”, http://faculty.chicagobooth.edu/rebecca.dizon-ross/research/papers/perceptions.pdf (consulté le 19 avril 2018).

Duflo, E., P. Dupas and M. Kremer (2015), “School governance, teacher incentives, and pupil–teacher ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools”, Journal of Public Economics, Vol. 123, pp. 92-110, http://dx.doi.org/10.1016/J.JPUBECO.2014.11.008.

Duflo, E., R. Hanna and S. Ryan (2012), “Incentives Work: Getting Teachers to Come to School”, American Economic Review, Vol. 102/4, pp. 1241-1278, http://dx.doi.org/10.1257/aer.102.4.1241.

Dumora, B. (2004), La formation des intentions d’avenir à l’adolescence, Psychologie du travail et des organisations, no 10, p. 249-262.

Dupont, V., Monseur, C., Lafontaine, D. et Fagnant, A. (2012), L’impact de la motivation et des émotions sur les aspirations professionnelles des jeunes de 15 ans, Revue française de pédagogie http://journals.openedition.org/rfp/3918 ;

Dweck, C. (1986), “Motivational processes affecting learning.”, American Psychologist, Vol. 41/10, pp. 1040-1048, http://dx.doi.org/10.1037/0003-066x.41.10.1040.

Dynarski, S., J. Hyman and D. Schanzenbach (2013), Experimental Evidence on the Effect of Childhood Investments on Postsecondary Attainment and Degree Completion, Journal of Policy Analysis and Management, Vol. 32/4, pp. 692-717.

Éducation 2030 (2016), Déclaration d’Incheon et Cadre d’action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4, p. 33.

Edwards, A.L. (1953), The relationship between the judged desirability of a trait and the probability that the trait will be endorsed, Journal of Applied Psychology, vol. 37/2, pp. 90-93, http://dx.doi.org/10.1037/h0058073

Edwards, A.L. (1953), The relationship between the judged desirability of a trait and the probability that the trait will be endorsed, Journal of Applied Psychology, vol. 37/2, pp. 90-93, http://dx.doi.org/10.1037/h0058073.

Fan, W. and C. Williams (2010), “The effects of parental involvement on students’ academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation”, Educational Psychology, Vol. 30/1, pp. 53-74, http://dx.doi.org/10.1080/01443410903353302.

Finn, J. D. and Achilles, C.M. (1999), Tennesse’s class size study: Findings, implications and misconceptions, Educational Evaluation and Policy Analysis 21, 97-110.

Frank Martela et Michael F. Steger (2016), The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance, The Journal of Positive Psychology.

Glewwe, P. and K. Muralidharan (2016), “Improving Education Outcomes in Developing Countries: Evidence, Knowledge Gaps, and Policy Implications”, Handbook of the Economics of Education, Vol. 5, pp. 653-743, http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-444-63459-7.00010-5.

Goodenow, C. (1993), “Classroom Belonging among Early Adolescent Students”, The Journal of Early Adolescence, Vol. 13/1, pp. 21-43, http://dx.doi.org/10.1177/0272431693013001002.

Greenwald, R., Hedges, L.V. and Laine, R.D. (1996a),The effect of school resources on student achievement, Review of Educational Research 66, 361-396.

Gustafsson, J.-E. (2003), What do we know about effects of school resources on educational results? Swedish Economic Policy Review, 10(3), 77–110.

Gutman, L.M. et Akerman, R. (2008), Determinants of aspirations, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Research Report, No.27.

Halama,P., Medova, M. (2007), Meaning in life and hope as predictors of positive mental health: do they explain residual variance not predicted by personality trait? Stud Psycholog, 49:191–200.

Hallfors, D. et al. (2002), “Truancy, Grade Point Average, and Sexual Activity: A Meta-Analysis of Risk Indicators for Youth Substance Use”, Journal of School Health, Vol. 72/5, pp. 205-211, http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06548.x.

Hanushek, E.A. (1997), Assessing the effects of school resources on student performance: An update, Educational Evaluation and Policy Analysis 19, 141- 164.

Hattie, J. (2009), Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, Routledge.

Hattie, J. and G. Yates((n.d.)), Visible learning and the science of how we learn, Routledge, London.

Hawkins, J. and J. Weis (1985), “The social development model: An integrated approach to delinquency prevention”, The Journal of Primary Prevention, Vol. 6/2, pp. 73-97, http://dx.doi.org/10.1007/BF01325432.

HCP (2020), Activité, emploi et chômage : premiers résultats.

Helmreich, R.L., Beane,W., Lucker, W., et Spence, J.T. (1978), Achievement motivation and scientific attainment, Personality and social psychology bulletin.

Henry D. Mason (2017), Sense of meaning and academic performance: A brief report, Journal of Psychology in Africa, 27:3, 282-285

Henry, G.T, C. Kevin Fortner, K. and Thompson, C.L. (2010), Targeted Funding for Educationally Disadvantaged Students: A Regression Discontinuity Estimate of the Impact on High School Student Achievement, Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 32, No. 2, pp. 183-204.

Henry, K. and D. Huizinga (2007), “Truancy’s Effect on the Onset of Drug Use among Urban Adolescents Placed at Risk”, Journal of Adolescent Health, Vol. 40/4, pp. 358. e9-358.e17, http://dx.doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2006.11.138.

Hicks, J. A., & King, L. A. (2009), Meaning in Life as a Subjective Judgment and a Lived Experience, Social and Personality Psychology Compass, 3(4), 638–653.

Hicks, J. A., et King, L. A. (2007), Meaning in life and seeing the big picture: Positive affect and global focus, Cognition & Emotion, 21(7), 1577–1584

Hoover-Dempsey, K. and H. Sandler (1997), “Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education?”, Review of Educational Research, Vol. 67/1, p. 3, http://dx.doi.org/10.2307/1170618.

Hoover-Dempsey, K. et al. (2005), “Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications”, The Elementary School Journal, Vol. 106/2, pp. 105-130, http://dx.doi.org/10.1086/499194.

INE-CSEFRS (2014), La mise en œuvre de la Charte Nationale d’Éducation et de Formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis, Instance Nationale d’Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l’Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

INE-CSEFRS (2017), Programme national d'évaluation des acquis des élèves du tronc commun PNEA 2016, Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

INE-CSEFRS (2018), TIMSS 2015 : résultats des élèves marocains en mathématiques et en sciences dans un contexte international, Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

INE-CSEFRS (2019), Atlas Territorial de l'abandon scolaire, Analyse des parcours de la cohorte 2014-2018 et cartographie communale, Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

INE-CSEFRS (2019), Cadre de performance du suivi de la vision stratégique à l'horizon 2030 : niveau national 2015-2018, Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

INE-CSEFRS (2019), Les ménages et l'éducation : perceptions, attentes et aspirations, Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

INE-CSEFRS (2019), Résultats des élèves marocains dans l'étude internationale sur le progrès en littératie PIRLS 2016, Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique.

Jensen, B. et al. (2012), The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en.

Juvonen, J. (2006), "Sense of Belonging, Social Bonds, and School Functioning.", in Handbook of educational psychology., Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Juvonen, Janna: Department of Psychology, University of California, Los Angeles, Los Angeles, CA, US, 90095.

Juvonen, J., G. Espinoza and C. Knifsend (2012), "The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement", in Handbook of Research on Student Engagement, Springer US, Boston, MA, http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18.

Kaplan Toren, N. and R. Seginer (2015), "Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: a longitudinal study", Social Psychology of Education, Vol. 18/4, pp. 811-827, http://dx.doi.org/10.1007/s11218-015-9316-8.

Keith, T. et al. (1998), "Longitudinal Effects of Parent Involvement on High School Grades: Similarities and Differences Across Gender and Ethnic Groups", Journal of School Psychology, Vol. 36/3, pp. 335-363, http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(98)00008-9.

Klem, A. and J. Connell (2004), "Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement", Journal of School Health, Vol. 74/7, pp. 262-273, http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x.

Klieme, E., C. Pauli and K. Reusser (2009), "The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms", The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom, pp. 137-160.

Kremer, M., C. Brannen and R. Glennerster (2013), "The challenge of education and learning in the developing world.", Science (New York, N.Y.), Vol. 340/6130, pp. 297-300, http://dx.doi.org/10.1126/science.1235350.

Lee, V. and D. Burkam (2003), "Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure", American Educational Research Journal, Vol. 40/2, pp. 353-393, http://dx.doi.org/10.3102/00028312040002353.

Looker D. et Thiessen, V. (2004), Les aspirations des jeunes Canadiens à des études avancées, Direction générale de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et planification, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.

Ma, X. (2003), "Sense of Belonging to School: Can Schools Make a Difference?", The Journal of Educational Research, Vol. 96/6, pp. 340-349, http://dx.doi.org/10.1080/00220670309596617.

Ma, X. and J. Willms (2004), "School Disciplinary Climate: Characteristics and Effects on Eighth Grade Achievement", Alberta Journal of Educational Research, Vol. 50/2, http://hdl.handle.net/10515/sy5xw4832 (consulté le 19 avril 2018).

Mallick, L., DAS, P.K and Pradhan, K.C. (2016), Impact of educational expenditure on economic growth in major Asian countries: Evidence from econometric analysis, Theoretical and Applied Economics, No. 2(607), Summer, pp, 173-186.

Marcoux-Moisan, M., Cortes, P.Y., Doray, P., Blanchard, C., Picard, F., Perron, M., Veillette, S. et Larose, S. (2010), L'évolution des aspirations scolaires, (Projet Transitions, Note de recherche 5), Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Montréal

Martin, A. (2002), "Motivation and Academic Resilience: Developing a Model for Student Enhancement", Australian Journal of Education, Vol. 46/1, pp. 34-49, http://dx.doi.org/10.1177/000494410204600104.

Maslow, A. (1943), "A theory of human motivation.", Psychological Review, Vol. 50/4, pp. 370-396, http://dx.doi.org/10.1037/h0054346.

McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2005)., The Shame of Failure: Examining the Link Between Fear of Failure and Shame, Personality and Social Psychology Bulletin, 31(2), 218–231. doi:10.1177/0146167204271420

McTigue, E., E. Washburn and J. Liew (2009), "Academic Resilience and Reading: Building Successful Readers", The Reading Teacher, Vol. 62/5, pp. 422-432, http://dx.doi.org/10.1598/rt.62.5.5.

Meece, J. and J. Eccles (2010), "Protect, Prepare, Support, and Engage: The Roles of School-Based Extracurricular Activities in Students' Development", pp. 384-396, http://dx.doi.org/10.4324/9780203874844-36.

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014), What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement, Journal of Educational Psychology, 106(1), 121–131.

Middleton, K. L., & Jones, J. L. (2000), Socially desirable response sets: The impact of country culture, Psychology and Marketing, 17(2), 149–163, https://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1520-6793(200002)17:23.0.CO;2-L

Mol, S. and J. Jolles (2014), "Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school", Frontiers in Psychology, Vol. 5, http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01214.

Montt, G. (2016), « Are socioeconomically integrated Schools Equally Effective for Advantaged and Disadvantaged Students? », Comparative Education Review, http://doi.org/10.1086/688420.

Moriconi, G. and J. Bélanger (2015), "Supporting teachers and schools to promote positive student behaviour in England and Ontario (Canada): Lessons for Latin America", OECD Education Working Papers, No. 116, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/5js333qmrqzq-en.

Mostafa, T. and J. Pál (2018), "Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey", OECD Education Working Papers, No. 168, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en.

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991), Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation, Journal of Counseling Psychology, 38, 30–38.

Nannyonjo, H. (2007), Education Inputs in Uganda, The World Bank, http://dx.doi.org/10.1596/978-0-8213-7056-8.

OCDE (2010), PISA 2009 Results: Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III), PISA, OCDE Publications, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en

OCDE (2011), Introduction au PISA, dans PISA 2009 Results : Learning to Learn : Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III), Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264091542-3-fr

OCDE (2013), Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012 : Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264190559-fr.

OCDE (2015), Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ?, PISA à la loupe.

OCDE (2016), Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en matières financières, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264259478-fr.

OCDE (2017), PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science, Preliminary Version. Paris : Publications de l'OCDE. https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/PISA-D-Assessment-and-Analytical-Framework-Ebook.pdf

OCDE (2018), Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264288850-fr

OCDE (2019), Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves, PISA, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr.

OCDE (2019), Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves, PISA, Éditions OCDE, Paris.

OECD (2003), Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264018938-en.

OECD (2009), Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en.

OECD (2013), OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en

OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en.

OECD (2016b), PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, Éditions OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en.

OECD (2017), "How do teachers become knowledgeable and confident in classroom management?: Insights from a pilot study", Teaching in Focus, No. 19, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/8b69400e-en.

OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en.

OECD (2018), Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264073234-en

OECD (2019), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b25efab8-en.

OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en.

OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/acd78851-en.

OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/ca768d40-en.

Office for Standards in Education (2001), Improving Attendance and Behaviour in Secondary Schools, OFSTED.

Ogbu, J. (2003), Black American students in an affluent suburb : a study of academic disengagement, L. Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

ONDH (2019), Évaluation d'impact des programmes d'appui social à la scolarisation, Observatoire National du développement Humain.

Park, N., M. Park and C. Peterson (2010), When is the search for meaning related to life satisfaction?, Applied Psychology: Health and Well-Being, Vol. 2/1, pp. 1-13.

Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015), Mind-Set Interventions Are a Scalable Treatment for Academic Underachievement, Psychological Science, 26(6), 784–793.

Piketty, T., et Valdenaire, M. (2006), L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995, Les Dossiers-Enseignement scolaire, n° 173, MENDEP.

Pitzer, J. and E. Skinner (2017), "Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year", International Journal of Behavioral Development, Vol. 41/1, pp. 15-29, http://dx.doi.org/10.1177/0165025416642051.

Ricard, N. and L. Pelletier (2016), "Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation", Contemporary Educational Psychology, Vol. 44-45, pp. 32-40, http://dx.doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2015.12.003.

Rowan-Kenyon, H. T., Perna, L. W., et Swan, A. K. (2011), Structuring Opportunity: The Role of School Context in Shaping High School Students' Occupational Aspirations. The Career Development Quarterly, 59(4), 330–344. doi:10.1002/j.2161-0045.2011.tb00073.x

Schulenberg, J. et al. (1994), "High School Educational Success and Subsequent Substance Use: A Panel Analysis Following Adolescents into Young Adulthood", Journal of Health and Social Behavior, Vol. 35/1, p. 45, http://dx.doi.org/10.2307/2137334.

Seginer, R. (2006), "Parents' Educational Involvement: A Developmental Ecology Perspective", Parenting, Vol. 6/1, pp. 1-48, http://dx.doi.org/10.1207/s15327922par0601_1.

Shochet, I. et al. (2006), "School Connectedness Is an Underemphasized Parameter in Adolescent Mental Health: Results of a Community Prediction Study", Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, Vol. 35/2, pp. 170-179, http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1.

Shumow, L. and R. Lomax (2002), "Parental Efficacy: Predictor of Parenting Behavior and Adolescent Outcomes", Parenting, Vol. 2/2, pp. 127-150, http://dx.doi.org/10.1207/S15327922PAR0202_03.

Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006), The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life, Journal of Counseling Psychology, 53(1), 80–93

Steger, M.F. (2012), Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of spirituality, psychopathology, and well-being, In: Wong PTP, Fry PS, eds, The human quest for meaning (2nd ed).

Stiglitz, J.E., A. Sen and J.P. Fitoussi (2009), Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress.

Suryadarma, D. (2012), How corruption diminishes the effectiveness of public spending on education in Indonesia, Bulletin of Indonesian Economic Studies, Vol. 48/1, pp. 85-100.

UNESCO (2005), Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, UNESCO, http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf (consulté le 19 avril 2018).

UNESCO (2009), Policy Guidelines on Inclusion in Education, UNESCO, http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf (consulté le 19 avril 2018).

Vieno, A. et al. (2007), Social Support, Sense of Communityin School, and Self-Efficacy as Resources During Early Adolescence: An Integrative Model, American Journal of Community Psychology, Vol. 39/1-2, pp. 177-190.

Wall, J., Covell, K. et McIntyre, P. (1999), Implications of social supports for adolescents' education and career aspirations, Canadian Journal of Behavioural Science, 31 (2), 63-71.

Warzee, A. et al. (2006), La place et le rôle des parents dans l'école, http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/064000860/index.shtml (consulté le 19 avril 2018).

Watson, D. (2002), Positive affectivity: The disposition to experience pleasurable emotional states, In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology (p. 106–119). Oxford University Press.

Wei, Y., R. Clifton and L. Roberts (2012), School Resources and the Academic Achievement of Canadian Students, Alberta Journal of Educational Research, Vol. 57/4, pp. 460-478.

Wentzel, K. (1998), "Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers.", Journal of Educational Psychology, Vol. 90/2, pp. 202-209, http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202.

Willms, J. D., L. Tramonte, J. Duarte et S. Bos (2012). Assessing Educational Equality and Equity with Large-scale Assessment Data: Brazil as a Case Study. Washington: Inter-American Development Bank. https://publications.iadb.org/publications/english/document/Assesing-Educational-Equality-and-Equity-with-Large-Scale-Assessment-Data-Brazil-as-a-Case-Study.pdf.

Wilson, V. et al. (2008), "'Bunking off': the impact of truancy on pupils and teachers", British Educational Research Journal, Vol. 34/1, pp. 1-17, http://dx.doi.org/10.1080/01411920701492191.

المديرية المكلفة بالدعم الاجتماعي(2019) ، برنامج «تيسير» للتحويلات المالية المشروطة، مرحلة تعزيز وتوسيع البرنامج برسم الموسم الدراسي 2018-2019 : الحصيلة السنوية للإنجاز، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي

لذكر هذا التقرير :

الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي .

تحت إدارة رحمة بورقية وبمساهمة أمينة بنبيكة ، فاطمة برحو ، سناء الشدادي ،

البرنامج الدولي لتتبع المكتسبات التلامذة (*PISA 2018*) .

التقرير الوطني ، دجنبر *2021* .

ترجمة وتصحيح وتنسيق وتصميم ونشر :

محمد زرنين ، 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