

المملكة المغربية



المجلس الأعلى للتعليم

التقرير الموضوعاتي لسنة 2009 حول نتائج
البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008

التقرير التحليلي

ماي 2009

التقرير التحليلي

الفهرس

مقدمة

5

1. تذكير منهجي بالبرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 8

2. تحليل وصفي لنتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 11

2.1. تقديم الاستمارات 11

2.1.1. استمارة التلميذ 11

2.1.2. استمارة الآباء 12

2.1.3. استمارة المدرس 13

2.1.4. استمارة المؤسسة 13

2.2. تحليل وصفي لمتغيرات السياق 13

2.2.1. خصائص التلاميذ 14

2.2.2. خصائص آباء وأولياء التلاميذ 19

3.2.2. خصائص المدرسين 23

4.2.2. خصائص المديرين والمؤسسات التعليمية 29

3.2. توصيف نتائج التلاميذ حسب متغيرات السياق والمتغيرات الفردية 32

1.3.2. تحصيل التلاميذ حسب المميزات الفردية والشخصية 33

2.3.2. تحصيل التلاميذ حسب مميزات الوسط الاجتماعي والعائلي 40

3.3.2. تحصيل التلاميذ حسب خصائص المدرسين 46

4.3.2. تحصيل التلاميذ حسب خصائص المؤسسات التعليمية 50

3. تأثير المتغيرات السياقية على تحصيل التلاميذ

في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 55

1.3. أشكلة الموضوع 56

2.3. الإطار المنهجي 62

3.3. نمذجة مكتسبات التلاميذ 67

1.3.3. النماذج متعددة المستويات : النموذج الفارغ ووجود تأثير المؤسسة 67

72	2.3.3. تأثير المميزات الفردية على تحصيل التلاميذ
84	3.3.3. تأثير خصائص المدرسين على مكتسبات التلاميذ
94	4.3.3. تأثير مميزات المؤسسة على تحصيل التلاميذ
101	الخلاصات والآفاق
106	خاتمة
107	لائحة المراجع
109	قائمة المبيانات
110	قائمة الجداول

مقدمة

حققت المنظومة التربوية الوطنية، منذ بداية عشرية التعليم واعتماد الميثاق الوطني للتربية والتكوين، تقدماً ملموساً على مستوى تعميم الولوج إلى التعليم والتقليص من الفوارق في هذا المجال. غير أنها، وعلى الرغم من هذه الإحرازات الكمية الملموسة، وبعد حوالي عشر سنوات من دخول الميثاق حيز التطبيق، لا تزال غير قادرة على تمكين أكبر عدد من التلاميذ من النجاح الدراسي؛ هذا في الوقت الذي لا يتوفر الناجحون منهم دائماً على المؤهلات الكافية لولوج سوق الشغل والاندماج اقتصادياً ومجتمعياً.

والحال أن أهمية الملاءمة الجيدة بين العرض التربوي، والحاجات الناتجة عن التحولات التي يعرفها الاقتصاد والمجتمع، وضرورة تطوير المؤهلات الشخصية للأفراد، تدفع إلى التساؤل حول الكفايات الملقنة للمتعلمين، وحول المعارف الأساسية التي يجب على كل تلميذ التحكم فيها، لكي يتمكن من متابعة دراسته بطريقة لائقة، وذلك منذ الطور الابتدائي ومروراً بالثانوي الإعدادي. فهذان السلكان يعتبران مفصلين فيما يخص اكتساب المعارف والكفايات الأساسية.

فالتلاميذ الذين يجتازون الطورين الابتدائي والإعدادي دون تكوين متين، قد يواجهون صعوبات للارتقاء إلى الأسلاك العليا، وبالتالي لولوج سوق الشغل. كما أن حظوظهم في النجاح كثيراً ما تكون ضعيفة في المستويات اللاحقة. إضافة إلى أن الأشخاص ذوي الكفايات المحدودة والذين لا يتوفرون على الموارد الضرورية للتعليم بفعالية معرضون للتهميش اقتصادياً واجتماعياً.

بناء على هذا، ارتأى المجلس الأعلى للتعليم أن يخصص تقريره الموضوعاتي لهذه السنة لدراسة إشكالية الكفايات والمعارف الأساسية الملقنة في المدرسة لتقويم مستوى التلاميذ، وفهم العوامل المتحكمة في النجاح الدراسي.

وقد تم إنجاز البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي PNEA 2008، بشراكة مع وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، ممثلة في المركز الوطني للتقويم والامتحانات، على أساس أن يصبح برنامجاً دورياً لتقويم تحصيل التلاميذ في المواد الأساسية، ولاسيما في الرياضيات والعلوم واللغتين العربية والفرنسية. وهو مشروع التزم به مؤخراً المجلس الأعلى للتعليم بغية إبراز مدى استجابة منظومة التربية والتكوين لتطلعات التلاميذ والمجتمع.

ويسعى البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي إلى ترسيخ ثقافة قياس وتقويم مكتسبات التلاميذ، بهدف تطوير وتوفير قاعدة معطيات حول مؤشرات جودة المنظومة التربوية في المواد الأربع الأساسية التي سبقت الإشارة إليها، كما يمكنه أن يشمل في تقويمات لاحقة مواد دراسية ومستويات تعليمية أخرى.

ومن شأن هذا التقرير أن يكون إطاراً مرجعياً لمعرفة مستويات التحصيل لدى التلاميذ المغاربة عند محطات حاسمة من مسارهم الدراسي. وبالتالي، فإن مستوى التحصيل الملاحظ لدى التلاميذ على إثر هذا التقويم، وكذا التطور الذي سيعرفه هذا المستوى بمناسبة التقويمات القادمة، سيسهل مؤشراً حقيقياً للسياسة التعليمية المنتهجة في بلدنا.

إن المعلومات المستقاة في إطار البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي، ستمكن من دون شك، من القيام بتحليلات معمقة لمستوى كفايات التلاميذ في طوري التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي. كما أن هذا البرنامج سيتيح فرصة دراسة تباين الكفايات بين مختلف الفئات السوسيواقتصادية، وكذا العوامل المؤثرة في مستوى وتوزيع الكفايات على الصعيد الوطني.

لقد جعل المغرب من اللامركزية واللاتركيز خلال العشرية الأخيرة، الطريقة المثلى والأنجع لتدبير منظومة التربية والتكوين. غير أن هذا التوجه ساهم في تعقيد قيادة المنظومة على جميع الأصعدة. لهذا، أصبح من الضروري التوفر على مؤشرات حول مجمل مكونات المنظومة في كل المستويات. هذا بالإضافة إلى كون عمليات التقويم تشكل شرطا أساسيا لضمان تدبير فعال لمنظومة التربية والتكوين.

كيف يمكن التوفر إذن على وسائل التقويم واستعمالها بطريقة جيدة، لأجل التمكن من تحديد سياسات تربوية صائبة؟ وهل يمكن أن يصبح قياس تحصيل التلاميذ وسيلة جيدة للحكم على نجاعة وجودة منظومة التربية والتكوين؟

هكذا، فإنه من المنتظر أن يوجه البرنامج الوطني لتقويم التحصيل عمل المسؤولين عن السياسات التربوية وأن يمكن من مراقبة نجاعة وملاءمة العمليات التربوية. كما من شأنه أن يشكل وسيلة فعالة في قيادة المنظومة التربوية، بغاية إرساء سياسات ملائمة وإغناء المشاريع وإجراء التعديلات اللازمة.

غير أنه تجدر الإشارة إلى أن هذا البرنامج، تعثره بعض النواقص المنهجية الواجب أخذها بعين الاعتبار لتقويم مداها وتنسيب النتائج المترتبة عنها. ويتعلق هذا القصور بالعناصر التالية :

- الإجراءات المتخذة في تصميم انتقاء العينة حددت من حجم العينة وأضعفت تمثيلية¹ كل من الوسط القروي والتعليم الخصوصي ؛
- هذه النقطة الأولى أثرت بشكل سلبي على تعميم النتائج على جميع المستويات، وحدت من إمكانية مقارنة نتائج القطاعين العمومي والخصوصي بين وداخل الجهة، وكذا نتائج القطاع الخصوصي بين الجهات ؛
- يطرح تصميم العينة صعوبة أخرى تكمن في قياس تأثير القسم، إذ يصعب مقارنته بشكل واضح، لكون العينة شملت قسما واحدا بكل مستوى ومؤسسة تعليمية ؛
- في غياب تقويم موحد وموضوعي لمستوى التلاميذ في بداية السنة (base-line)، تصعب مقارنة تأثير المدرس عن طريق قياس تغير مردودية التلاميذ في شكل تحصيل دراسي عند نهاية السنة (end-line) ؛
- أعطيت الأولوية في الروايز لما هو مفترض أن يتعلمه التلاميذ، وليس لما تعلموه فعليا في المدرسة (المناهج المقررة مقابل المناهج المطبقة) ؛
- ترتب عن هذه الوضعية مستوى ضعيف لمردودية التلاميذ، وهو ما قد يجوز التساؤل معه عما إذا كان البرنامج قد قام بقياس شامل لإنجازات التلاميذ أم بقياس جزئي فقط ؛
- اعتبارا لهذا، فإن إنجازات التلاميذ في روايز البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي قد تكون غير منصفة في حقهم ؛
- غياب مرجعيات للكفايات بجميع المستويات التعليمية، وعلى الخصوص بالنسبة للمواد موضوع البرنامج.

¹ استثناء المدارس الفرعية والمؤسسات ذات متوسط ضعيف لعدد التلاميذ بالقسم مبرر بكونها ستخضع لدراسة خاصة.

لكن ما يجب التأكيد عليه في هذا الصدد، هو أن الغاية من هذه الدراسة لا تكمن في فهم عوامل النجاح الدراسي فحسب؛ حيث إنها لا تكتفي بتقديم النتائج حسب المواد والمستويات التعليمية، بل تقوم بتحليلها اعتباراً للتباين في مستويات التحصيل، وفي ارتباط بالمؤسسات والمميزات الخصوصية للتلاميذ. وعلى هذا الأساس، فقد جاءت هيكلة التقرير التحليلي في ثلاثة أجزاء :

يتطرق الجزء الأول منه للمنهجية المعتمدة في إنجاز البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي، كما يسطر مختلف المراحل التي اعتمدت عليها الدراسة من خلال نقطتين أساسيتين :

- عُدّة التقويم، بما في ذلك إعداد الروائز؛ حيث يصف مراحل وضع الإطارات المرجعية والرائز القبلي والتحليل البسيكومتري (القياس السيكولوجي) للروائز، وكذا إعداد استمارات السياق؛
- خطة المعاينة، وتصف قاعدة الاستيبار وحجم العينة، وتدقق المنهجية المستعملة لسحب العينة.

أما الجزء الثاني من التقرير، فينصب على التحليل الوصفي لنتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي، ويتمحور حول العناصر التالية :

- تقديم عام للاستمارات المدرجة في عدة تقويم تحصيل التلاميذ، والتي شكلت وسيلة لتشخيص المتغيرات المفسرة لمستوى مهارات التلاميذ؛
- وصف لأهم متغيرات السياق التي تحتوي عليها الاستمارات، وتعطي فكرة عن خصائص التلاميذ المتحنيين وأبائهم ومدرسيهم والمؤسسات التي يرتادونها؛
- تحليل وصفي لتحصيل التلاميذ حسب نفس المتغيرات السياقية والشخصية، كل واحدة على حدة، وحسب المواد الدراسية والمستويات التعليمية.

أما الجزء الثالث من التقرير، فيتطرق لتفسير مكتسبات التلاميذ في مختلف المواد التي شملها البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 حسب العوامل الفردية والسياقية؛ إذ سيتناول مدى تأثير نتائج التلاميذ ببعض خصائصهم (تأثير التلميذ) أو بعوامل أخرى مرتبطة بالمؤسسات التعليمية المرتادة (تأثير المؤسسة).

وسيختم التقرير التحليلي باستنتاج أهم الدروس والعبر التي ستشكل توصيات لتوجيه السياسة التربوية، مع احترام المبدأ الأساسي في التقويم: القياس أولاً، ثم اتخاذ الإجراءات اللازمة لضمان التقدم.

1. تذكير منهجي بالبرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي² 2008

يعد البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي PNEA تقويماً وطنياً لنتائج التلاميذ المغاربة بمستويات الرابع والسادس ابتدائي والثاني والثالث ثانوي إعدادي، في الرياضيات والعلوم واللغتين العربية والفرنسية.

وبهم البرنامج تحديد كفاءات ومعارف التلاميذ في المواد المبينة آنفاً قياساً إلى الأهداف المحددة في المناهج والقرارات المعتمدة.

من جهة أخرى، فمن بين المبادئ التي يركز عليها البرنامج، تشخيص أهم العوامل المرتبطة بالمدرسة، والعائلة، والسياق، والمحددة للنجاح الدراسي؛ إذ يكمن الهدف الأساسي في وضع استراتيجيات الاستدراك والدعم المدرسي والاجتماعي بغية تحسين جودة التعليمات. لأجل ذلك، فإن نتائج التلاميذ تقابل بمميزاتهم الشخصية وبالعوامل الحاسمة في تعلمهم بالمدرسة، لتوضيح الفوارق بين بروفائلات الكفايات وخصائص المؤسسات التعليمية المتميزة بنتائج ذات مستويات عالية.

وقد تم وضع وتطوير الإطارات المرجعية للتقويم في كل مستوى من طرف مجموعة من الخبراء التربويين، وتمت المصادقة عليها وتبنيها من طرف المركز الوطني للتقويم والامتحانات التابع لقطاع التعليم المدرسي. كما تم إسناد إعداد عُدّة التقويم إلى فريق من المدرسين والمفتشين التربويين تحت إشراف لجنة قيادة.

كما أن الاستثمارات التي ملئت من طرف التلاميذ وأولياهم والمدرسين ورؤساء المؤسسات، توفر المعلومات الأساسية لتغذية التحليلات المدرجة في هذا التقرير³.

وبموازاة مع ذلك، تم وضع دلائل لعمليات إعداد التقويم الخاصة بإجراء الروائز وتصحيحها (شبكة الإجابات والتنقيط)، وكذا مراقبة جودة العمليات.

² المنهجية معروضة بتفصيل في كتيبات البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي

³ يتضمن الفصل الأول من الجزء الثاني من هذا التقرير تقديماً لهذه الاستثمارات

الإطار أ : عناصر منهجية للبرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008

مجالات التقويم والفئات المستهدفة :

- يتوخى البرنامج التقويمي قياس معارف ومهارات تلاميذ التعليم العمومي والخصوصي بأسلاك الابتدائي والثانوي الإعدادي كل أربع سنوات ؛
- يتعلق الأمر بتقويم موحد وضعت عدته من طرف فريق خبراء المحتوى. أما الروائز، فقد همت تلاميذ المستويات : الرابع والسادس ابتدائي والثاني والثالث ثانوي إعدادي ؛
- المواد المروزة هي اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات والعلوم، بما فيها الفيزياء والكيمياء بالثانوي الإعدادي ؛
- وقع التركيز على مجالات التعلم المفترض أن يتقنها التلميذ في كل مادة دراسية، وكذا المستويات المهارية لعملية التعلم ؛
- عينة تفوق 6300 تلميذ بكل مستوى، موزعين تناسبيا حسب الجهات والوسط الجغرافي ؛
- المؤسسات المنتقاة هي مؤسسات تتوفر على بنية تربوية كاملة، وعلى متوسط تلاميذ يفوق 15 تلميذا بالقسم ؛
- تشكل مؤسسات التعليم الخصوصي طبقة قائمة الذات منتقاة بمناطق التوطن، وعددها عشر مؤسسات ابتدائية و15 ثانوية إعدادية.

عُدّة إجراء البحث وسيره :

- تتكون عُدّة التقويم من روائز "ورق- قلم رصاص"، وقد حددت مدة الاختبار طبقا للرائز القبلي ؛
- أخضعت مجموع الروائز لتقويم الجودة البسيكومترية (القياس السيكولوجي) اعتمادا على النظرية الكلاسيكية للروائز ؛
- تتخذ أسئلة الروائز أشكالا مختلفة، من ضمنها أسئلة الاختيارات المتعددة، وفيما يخص اللغات، شكلت نصوص الفهم وأسئلة التحرير موضوع الروائز ؛
- وبالموازاة، وجهت استمارات سياقية تصف الميزات الشخصية والاجتماعية والديموغرافية للتلاميذ ولأوليائهم ؛
- أنجز البحث منتصف يونيو 2008، وهم تعلمات السنة الدراسية 2007-2008.

نتائج الدراسة :

- مؤشرات عامة عن تحصيل التلاميذ في مختلف المواد المعنية ؛
- أهم العوامل السياقية المفسرة لنتائج التلاميذ.

تتكون الشريحة المستهدفة في بحث البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 بالنسبة للتعليم الابتدائي، من تلاميذ المدارس المستقلة ذات البنية الكاملة والتي يفوق بها متوسط التلاميذ بالقسم 15 تلميذاً. أما في التعليم الثانوي الإعدادي، فإن أساس المعاينة يشمل كل الثانويات الإعدادية المتوفرة على بنية كاملة.

لقد أولى بحث البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي اهتماماً خاصاً لتقويم تلاميذ المستويات الأربعة، بما يسمح بمقارنة النتائج بين الجهات والوسط، قدر الإمكان. لذا، تم اللجوء إلى تنضيد (مطابقة) صريح حسب الجهات، ثم تنضيد ضمني حسب الوسط. إضافة إلى أن حجم العينة حدد بالتمائل مع دراسات مشابهة، وعلى الأخص، دراسة التقويم الدولي TIMSS.

إن التحليل المفصل لنتائج التلاميذ حسب المواد موفر بإسهاب في كتيبات البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي التي وضعت لهذا الغرض. أما هذا التقرير، فيعني بإبراز الاتجاهات الكبرى للنتائج، والقيام بالتحاليل الوصفية، ونمذجة عوامل الردودية الدراسية للتلاميذ، واستخلاص العبر والآفاق، واقتراح سبل التقدم.

2. تحليل وصفي لنتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008⁴

سيتم في الفصل الأول من هذا الجزء عرض الاستثمارات المتضمنة في عُدّة تقويم تحصيل التلاميذ، والتي سيُركّز عليها في تحديد المتغيرات المفسرة لمستوى تحصيلهم.

بعد ذلك، سيتطرق الفصل الثاني لتوصيف مميزات العينة من خلال أهم المتغيرات الواردة في مختلف الاستثمارات، والتي ستستعمل لدراسة العلاقات بين المميزات الشخصية والسياقية ومردودية التلاميذ؛ إذ سينصب التحليل الوصفي، في مرحلة أولى، على الخصائص الشخصية للتلاميذ، ومسايرهم الدراسي، ووسطهم المدرسي، وكذلك محيطهم العائلي والاجتماعي. أما في المرحلة الموالية، فسيهتم التحليل بمميزات المدرسين وظروف عملهم، وكذا تكوينهم ومسايرهم المهني، ومميزات الأقسام التي شملت الدراسة. وأخيرا، سيعالج هذا التحليل مميزات المؤسسة التعليمية وخصوصا تجهيزاتها الأساسية والمنقولة، بنيته التربوية، مواردها البشرية وتأهيل موظفيها، وكذا الجوانب المتعلقة بالانفتاح على محيطها.

وختاما، سيخصص فصل ثالث لتحليل وصفي للنتائج المحصلة من طرف التلاميذ في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي؛ إذ سينصب الاهتمام على النتائج الإجمالية حسب المادة والمستوى، مع إبراز العلاقة بين النتائج المحصل عليها والمتغيرات السياقية والفردية، كل على حدة.

1.2. تقديم الاستثمارات

ينبغي التأكيد على أن تحليل العوامل المسؤولة عن النجاح الدراسي يتم، في كثير من الأحيان، بالاستناد إلى أربع زوايا أساسية. أولها، تستمد مرجعيتها من العوامل المرتبطة بالخلفية الأسرية والسوسيو-اقتصادية للتلميذ. وثانيها تتعلق بمدى قدرة الأسرة على المراقبة الحثيثة والمشاركة الفعلية في الحياة المدرسية، وكذا بظروفها السوسيو-اقتصادية. أما ثالثها، فتربط بالمدرسين من حيث خصائصهم والشروط والظروف المهنية المرتبطة بممارسة المهنة في علاقة بالمادة المدّسة. وأما الزاوية الأخيرة، فتحيل إلى المؤسسة التعليمية من خلال خصائص المدير، والمجال السوسيو-اقتصادي المحيط بها، وكذا خصوصيات التدبير الإداري والبيداغوجي.

لقد وضعت هذه الاستثمارات بهدف تفسير النتائج الإجمالية للتلاميذ الذين شملتهم الدراسة من جهة، وتقويم تأثير المتغيرات السياقية على تحصيلهم، وذلك بغية استثمارها في تحليل محددات التحصيل الدراسي في الجزء الثالث من هذا التقرير.

1.1.2. استثمار التلميذ

في ضوء التقويمات الدولية، يظهر أن العوامل المرتبطة بالتلاميذ تنصدر محددات النجاح الدراسي. فالحافز، والمواقف تجاه محيط المدرسة، والمهارات الاجتماعية، والتعليم ما قبل المدرسي، إضافة إلى

⁴ إن المعطيات التي سيتم عرضها فيما يلي، قد تم تجميعها وتحليلها تبعا لتصريحات الأشخاص المستجوبين، بغض النظر عن مدى مطابقة المواقف والتمثلات للواقع المدرس.

المميزات العادية كالسن والنوع، كلها عناصر يتم استحضارها باستمرار في المراجع بوصفها متغيرات مفسرة لمدودية التلاميذ ومكتسباتهم الدراسية.

وتتألف هذه الاستمارة من أربعة أجزاء مخصصة لـ :

- المعلومات الشخصية والمسار الدراسي للتلاميذ ؛
- معطيات حول الوسط العائلي للتلاميذ ؛
- الحياة المدرسية ؛
- معلومات حول سلوك ومواقف التلاميذ إزاء المدرسة.

تسمح المعلومات الشخصية من تحديد السن، والنوع، والمسافة بين السكن والمدرسة المرتادة للتلاميذ المشاركين في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008. كما تعطي أيضا بيانات عن التأخر الدراسي لدى التلاميذ، عند الاقتضاء، وكذلك عن مساهمهم الدراسي، وبالأخص متابعتهم التعليم الأولي.

ويمكن المعطيات المتعلقة بالوسط العائلي للتلميذ، من جمع بيانات عن المحيط الاجتماعي للتلاميذ المشاركين في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل 2008. فبالإضافة إلى عدد أفراد الأسرة، والمستوى الدراسي للآباء والأولياء، فهي تتضمن كذلك معلومات عن المهن الممارسة من طرف هؤلاء، واللغة المتداولة داخل البيت، ومدى توفر بعض التجهيزات بالسكن العائلي.

وبخصوص الجوانب المتعلقة بالحياة المدرسية، فتروم ضبط العلاقة الرابطة بين التلميذ ومؤسسته، وتواتر وكثافة الفروض والوقت المخصص لإنجازها في كل مادة، وكذا تقويم مواظبته اعتمادا على معطيات الغياب.

أما الجزء الأخير من الاستمارة، والمتعلق بالمعلومات حول مواقف وسلوك التلاميذ، فيتضمن بيانات عن درجة التعلق بالمدرسة، والرغبة والاهتمام، وتفضيل بعض المواد الدراسية، وكذا تلك التي يعاني فيها التلاميذ صعوبات للتعليم. كما يقدم أيضا معلومات إضافية من قبيل دواعي البقاء في المنظومة ومتابعة الدراسة.

وتجدر الإشارة إلى أن تعبئة هذه الاستمارة تمت من طرف التلاميذ بمساعدة مدرسيهم، عند الاقتضاء، وذلك تحت إشراف مسؤول جهوي عن البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008.

2.1.2. استمارة الآباء

تم توجيه استمارة لآباء التلاميذ المشاركين في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي كذلك، بهدف استكمال المعلومات المستقاة من استمارة التلميذ.

تتوخى هذه الاستمارة، المكونة من حوالي ثلاثين سؤالاً، بالإضافة إلى تجميع معلومات عن الوسط العائلي، إجراء تقاطعات مع البيانات والمعلومات التي تندرج في الاستمارة الخاصة بالتلميذ. وقد استعملت كذلك كوسيلة لضبط جودة المعلومات الواردة في الاستمارتين معا.

⁵ العوامل الأساس المرتبطة بالنجاح الدراسي- جامعة كيبيك بمونريال- يناير 2003.

إضافة إلى المعلومات المشتركة بين الاستمارتين، تشمل الاستمارة الموجهة إلى الآباء، من بين أهم جوانبها، معلومات عن أنشطة التلميذ خارج المدرسة، وعن مدى تتبع الآباء لمسار أبنائهم الدراسي، وكذا انخراطهم في الحياة الجماعية للمدرسة. كما تتيح أيضا التوفر على معلومات بخصوص درجة رضا الآباء على مستوى أبنائهم الدراسي، وعلى الخدمات المقدمة من طرف المؤسسة التعليمية.

3.1.2. استمارة المدرس

تم إعداد استمارة أخرى خاصة بالمدرس، وتمريضها على المدرسين الذين اختيرت الأقسام التي يدرسون بها ضمن عينة البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي. وتنقسم الاستمارة الخاصة بالمدرسين إلى استمارتين فرعيتين، استمارة موجهة لأساتذة التعليم الابتدائي، وأخرى موجهة لأساتذة التعليم الثانوي الإعدادي، ضمت كلاهما حوالي ستين سؤالاً في شقين. يتعلق الشق الأول منها بالمعلومات العامة عن المستجوب، مثل السن، والدرجة، والمستوى الأكاديمي، والمسار المهني. كما يمكن من معرفة مدى رضا المدرسين عن ظروف عملهم، وعلاقتهم بباقي مكونات المؤسسة من تلاميذ، وإدارة، وموظفين.

أما الشق الثاني، فيهتم بالجوانب المهنية لممارسة مهنة التدريس، ويوفر معلومات حول الحافز، والاختيار المهني، والمسار التكويني للمدرس، من خلال المعطيات الضابطة لتكوينه الأساس والمستمر. كما ينصب على الممارسة وعلى كيفية تدبير وتنظيم التدريس حسب المادة؛ فضلا عن تشخيص الصعوبات التي تصادف التلاميذ في التمكن من المعارف حسب مجالات التعلم في كل مادة، وكذا العوامل المحتملة الكامنة وراء هذا الوضع. كما يعطي أيضا فكرة عن الصيغة المتبعة من طرف المدرس في تقويم عمل تلاميذه، ويوفر بيانات حول التدبير التربوي في المؤسسة، مثل مدى انخراط المدرس في مختلف هيئات المؤسسة.

4.1.2. استمارة المؤسسة

ولإتمام عناصر تحليل عوامل النجاح الدراسي التي قد تفسر نتائج التلاميذ، تم توجيه استمارة أخيرة إلى مديري المؤسسات التعليمية التي اختير منها تلاميذ للمشاركة في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي.

وتتضمن هذه الاستمارة، إضافة إلى المعلومات العامة عن المدير، ومساره المهني، وتكوينه الأساس والمستمر، معلومات عن المؤسسة التعليمية، وبنيتها التربوية، ومحيطها، ومكان توطيئها. كما أنها توفر معلومات حول التدبير التربوي والإداري للمؤسسة التعليمية، والحياة المدرسية. من جهة أخرى، شملت هذه الاستمارة جردا للنتائج المدرسية لتلاميذ العينة خلال السنة الدراسية، وهي النقاط المحصل عليها في المراقبة المستمرة؛ حيث تم استعمالها كبديل للتقويم التشخيصي القبلي في بداية السنة.

2.2. تحليل وصفي لمتغيرات السياق

يقدم هذا الفصل، كما سبقت الإشارة إلى ذلك في تمهيد هذا التقرير، توصيفا لمتغيرات السياق انطلاقا من الاستمارات التي تمت تعبئتها، والتي تفضي في نهاية الأمر إلى تكوين فكرة عن خصائص تلاميذ العينة وأبائهم وأساتذتهم ومؤسساتهم.

ويجدر التأكيد على أن التحليل الوصفي للعينة سيقصر على المعطيات المؤكدة في الملفات المدمجة حسب المستوى، والمتعلقة بالتلاميذ الذين اجتازوا كل الروائز، والذين أجاب على الاستمارات كل من أوليائهم ومدرسيهم ومديري المؤسسات التي يدرسون بها. وجراء هذا، شهد عدد البيانات تقلصا قياسا إلى حجم العينة الأصلي بفعل تغيب التلاميذ أثناء اجتياز بعض الروائز، أو عدم تعبئة الاستمارات من طرف الآباء والأولياء، أو من طرف المدرسين ومديري المؤسسات التعليمية.

1.2.2. خصائص التلاميذ

تشتمل قاعدة المعطيات الناتجة عن الملف المدمج والمتعلق بخصائص التلاميذ، ونتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي في التعليم الابتدائي، على بيانات ما يقارب 4130 تلميذا بالسنة الرابعة وحوالي 4180 تلميذا بالسنة السادسة.

أما في التعليم الثانوي الإعدادي، فتتوفر بيانات تخص حوالي 2470 تلميذا بالسنة الثانية، وما يقارب 2670 تلميذا بالسنة الثالثة.

واعتبارا لذلك، فإن العدد الأولي للتلاميذ المشكل لقاعدة المعطيات للمستويات الأربعة المعنية بالبحث، قد تناقص في المتوسط بما يقرب 1800 تلميذ بكل مستوى من التعليم الابتدائي، وما يقرب من 2200 تلميذ بكل مستوى من التعليم الثانوي الإعدادي.

خاصية التلاميذ حسب السن

يبين توزيع أعمار التلاميذ الذين شملتهم عينة البحث، أن متوسط العمر يرتفع إلى 11 سنة وسبعة أشهر بالسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، علما أن السن القانوني بهذا المستوى محدد في تسع سنوات. بينما يناهز متوسط عمر تلاميذ العينة في السنة السادسة من التعليم الابتدائي، 12 سنة وثمانية أشهر. وتشير عينة تلاميذ المستوى السادس أنهم أقل تأخرا قياسا إلى السن القانوني من زملائهم بالمستوى الرابع من هذا الطور التعليمي.

ففي المستوى الرابع من التعليم الابتدائي، ثلاثة تلاميذ من أصل عشرة، يقل عمرهم عن تسع سنوات، وحوالي الثلثين (36%) يتراوح سنهم ما بين تسعة و11 سنة، و فقط 7% ينحصر عمرهم ما بين 11 و13 سنة. أما في المستوى السادس من التعليم الابتدائي، فإن التلاميذ يتركزون في الفئة العمرية 11-13 سنة، حيث تصل نسبتهم إلى 27% من مجموع التلاميذ الذين شملهم البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي. كما أن تلميذا واحدا من أصل خمسة تلاميذ يعرف تأخرا بسنتين على الأقل مقارنة بالسن القانوني.

جدول 1 : خصائص التلاميذ حسب السن

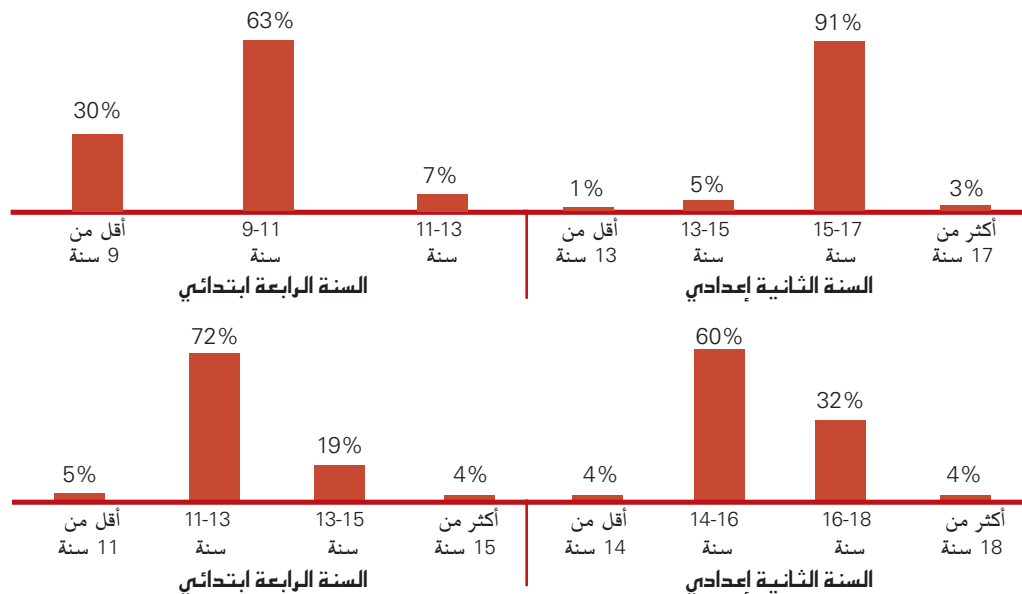
السن	المتوسط	السن القانوني	الفارق	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
السنة الرابعة ابتدائي	11,7	9	2,7	9,8	8	13
السنة السادسة ابتدائي	12,8	11	1,8	1,23	10	18
السنة الثانية إعدادي	16,3	13	3,3	0,83	11	20
السنة الثالثة إعدادي	16,2	14	2,2	1,24	13	20

ويؤكد هذا التوزيع حقيقة تطور نسبة التلاميذ المتأخرين دراسيا قياسا إلى السن الرسمي في التعليم الابتدائي. وترجع هذه الفوارق، إضافة للتكرار، إلى كون الالتحاق بالتعليم الابتدائي في سن الخامسة والنصف مرهون بتوفر المقاعد، وهو ما يختلف حسب الأقاليم، بل حتى بين القطاعات المدرسية داخل نفس الإقليم.

وبيلغ متوسط العمر لدى تلاميذ عينة المستوى الثاني من التعليم الإعدادي 16 سنة وثلاثة أشهر. وفي المتوسط، فإن توزيع أعمار تلاميذ هذه العينة يوحى بنوع من التجانس. كما يتضح من خلال هذا التوزيع أن تلاميذ هذا المستوى التعليمي راكموا سنوات تأخر بينة تناهز 3,3 سنوات قياسا إلى السن الرسمي في هذا المستوى، والمحدد في 13 سنة. وبالتالي، فإن تسعة تلاميذ من أصل عشرة يعرفون تأخرا دراسيا بسنتين على الأقل عن السن القانوني.

وعلى النقيض من ذلك، فإن توزيع أعمار تلاميذ المستوى الثالث من التعليم الثانوي الإعدادي يبدو غير متجانس؛ بحيث أن ثلاثة أطفال من أصل كل خمسة، يتراوح عمرهم ما بين 15 و16 سنة، كما أن ثلث تلاميذ عينة الثانوي الإعدادي ينتمون إلى الفئة العمرية 17-18 سنة. أما باقي التلاميذ، فيوجدون على أطراف التوزيع، إذ أن عمر 4% منهم أقل من 14 سنة و 4% يتجاوز عمرهم 18 سنة.

مبيان 1 : توزيع التلاميذ حسب الفئات العمرية



خاصية التلاميذ حسب النوع

بصفة عامة، تعتبر تمثيلية النوع في العينة متوازنة؛ إذ أن عدد الإناث مساو لعدد الذكور المستجوبين في إطار البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، وذلك في المستوى الثاني من التعليم الثانوي الإعدادي.

أما في المستوى السادس من التعليم الابتدائي، فإن التلاميذ يتوزعون إلى 51% إناث و49% ذكور. في حين يلاحظ امتياز طفيف لصالح الإناث بكل من المستوى الرابع من التعليم الابتدائي والمستوى الثالث من التعليم الثانوي الإعدادي (52% مقابل 48%).

جدول 2 : توزيع تلاميذ حسب النوع

الجنس	السنة الرابعة ابتدائي	السنة السادسة ابتدائي	السنة الثانية إعدادي	السنة الثالثة إعدادي
ذكور	48%	49%	50%	48%
إناث	52%	51%	50%	52%

وخلاصة القول، إن هذه النسب تسجل ظهور تكافؤ نسبي للنوع في عينة التلاميذ الذين شملهم البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008.

خاصية التلاميذ حسب المسافة الفاصلة عن المؤسسة التعليمية

يتبين من خلال توزيع التلاميذ حسب المسافة الفاصلة بين مقر سكنهم والمؤسسة التعليمية المرتادة، أن تلاميذ التعليم الابتدائي لا يقطنون في الغالب بعيدا عن المؤسسة التعليمية، ذلك أن ستة تلاميذ من أصل عشرة بالمستوى الرابع يرتادون مؤسسة تعليمية على بعد أقل من كيلومتر واحد من مقر سكنهم، وأن حوالي 21% يقطعون مسافة لا تتعدى كيلومتريْن اثنين.

أما بالنسبة لتلاميذ المستوى السادس، فإن 90% منهم لا يقطنون بعيدا عن المؤسسات التعليمية (أكثر من الثلثين يقطعون مسافة أقل من كيلومتر، وما يقارب 21%، ما بين كيلومتر واحد وكيلومتريْن اثنين). ويعد هذا ثمرة لمجهودات تعميم التعليم الابتدائي.

وبالمقابل، فإن تلاميذ الطور الثانوي الإعدادي المشاركين في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، لا يحضون بقرب المؤسسات التعليمية في أغلب الأحوال (حوالي 25% يقطنون على بعد أكثر من كيلومتريْن و17% على بعد أكثر من أربعة كيلومترات)، نتيجة الضغط الذي يفرضه التحول الديموغرافي وانعكاسات تعميم التعليم الابتدائي. فمن بين كل أربعة تلاميذ، يقطن اثنان على بعد أقل من كيلومتر واحد من الإعدادية، ويقطع تلميذ واحد مسافة تتراوح ما بين كيلومتر وكيلومتريْن، بينما الرابع عليه قطع أكثر من كيلومتريْن للوصول إلى أقرب إعدادية. وهذا الوضع ينطبق على تلاميذ المستوى الثاني والثالث من التعليم الثانوي الإعدادي على السواء، بنسب جد متقاربة.

جدول 3 : توزيع التلاميذ حسب المسافة الفاصلة بين السكن والمؤسسة التعليمية المرتادة (ب %)

المسافة	السنة الرابعة ابتدائي	السنة السادسة ابتدائي	السنة الثانية إعدادي	السنة الثالثة إعدادي
أقل من 1 كلم	60%	68%	50%	49%
بين 1 كلم و 2 كلم	21%	21%	25%	27%
بين 2 كلم و 3 كلم	9%	6%	8%	8%
بين 3 كلم و 4 كلم	5%	3%	6%	5%
أكثر من 4 كلم	5%	3%	11%	12%

خاصية التلاميذ حسب بيان الدراسة

إضافة إلى السن، الذي يعتبر أول مؤشر لقياس التأخر الدراسي، فإن بيان الدراسة يعد المؤشر الثاني الذي يمكن من إعطاء فكرة عن المردودية الداخلية للمنظومة، من خلال نسبة الفشل الدراسي أو عدد سنوات التكرار. فإذا كان من المسلم أن متغير عمر التلاميذ جد مترابط بالتأخر الدراسي، فيجب أن نستحضر أنه غالبا ما يلتحق التلاميذ بالمدرسة في سن مبكر أو متأخر، وبالتالي يجدون أنفسهم في وضع عادي أو في وضع تأخر طبيعي. وبالرجوع إلى عينة التلاميذ المعنية بالدراسة، فإن متوسط التأخر الدراسي لا يتعدى سنة تكرار واحدة، باستثناء المستوى الثالث من التعليم الثانوي الإعدادي، حيث تسجل 1,1 سنة تكرار في المتوسط.

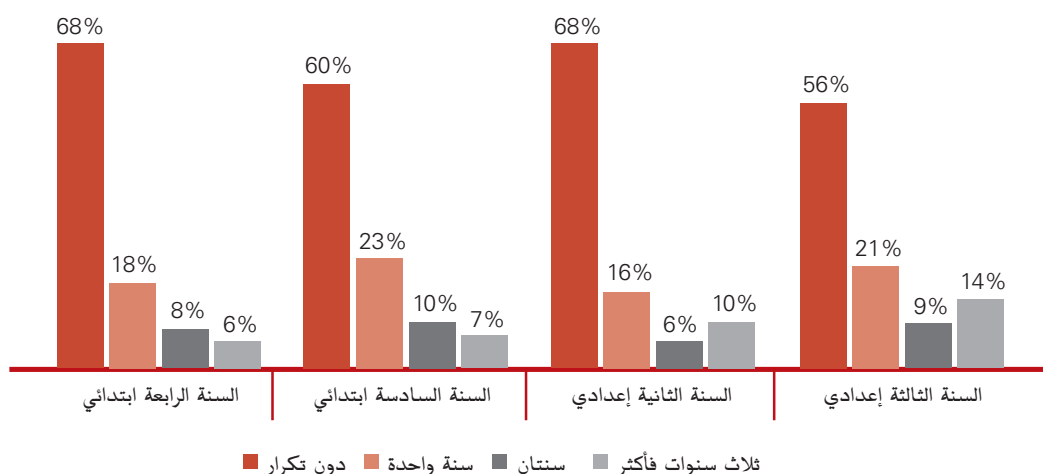
جدول 4 : خاصية التلاميذ حسب بيان الدراسة المعبر عنه بعدد سنوات التكرار

التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
السنة الرابعة ابتدائي	0,5	1,03	0	3
السنة السادسة ابتدائي	0,7	1,19	0	5
السنة الثانية إعدادي	0,8	2,07	0	6
السنة الثالثة إعدادي	1,1	1,81	0	9

يوضح توزيع التلاميذ حسب عدد سنوات التكرار، مقارنة بالسن، أن تأخر التلاميذ طبيعي وناتج عن التسجيل المتأخر أكثر منه عن تراكم التكرار. إلا أنه مع ذلك، يسجل أن ثلاثة تلاميذ من أصل عشرة بالمستوى الرابع من التعليم الابتدائي كرروا سنة واحدة على الأقل (32%)، بينما ترتفع هذه النسبة إلى 40% بين تلاميذ المستوى السادس لنفس الطور التعليمي.

وموازاة مع ذلك، يعرف تلاميذ التعليم الثانوي الإعدادي المنتمين لعينة الدراسة كذلك، تأخرا في مسارهم الدراسي بفعل التكرار. ويظهر التوزيع أن ثلثي تلاميذ عينة المستوى الثاني لم يكرروا أي سنة، بينما سبق لتلميذ واحد من أصل كل خمسة أن كرر سنة واحدة بالمستوى الثالث من التعليم الثانوي الإعدادي، و23% منهم كرروا سنتين على الأقل خلال المرحلتين الابتدائية والإعدادية.

مبيان 2 : توزيع تلاميذ العينة حسب عدد سنوات التكرار



خاصية التلاميذ حسب النتائج المدرسية القبلية

تم جمع نقاط التلاميذ خلال السنة الدراسية 2007-2008، ضمن الاستمارة الموجهة لمديري المؤسسات التعليمية، وهي تهم معدلات المراقبة المستمرة حسب الأسس بالنسبة للمواد الدراسية موضوع الدراسة. وبالرجوع إلى هذه البيانات، يسجل بروز تغيرات مهمة نوعا ما في المعدلات خلال السنة الدراسية في جميع المستويات، خصوصا بمستويات التعليم الثانوي الإعدادي. وإذا كانت معدلات تلاميذ التعليم الابتدائي في المراقبة المستمرة تفوق المعدل المقبول للنجاح، فإن معدلات تلاميذ الثانوي الإعدادي تقترب بالكاد من المعدل.

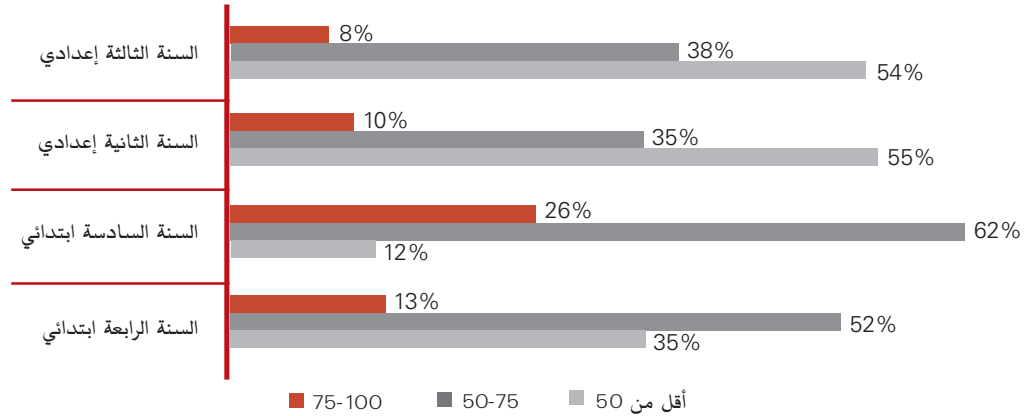
جدول 5 : خاصية التلاميذ حسب النتائج المدرسية القبلية

النتائج القبلية	المعدل	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
السنة الرابعة ابتدائي	55,9	1,56	10	95,4
السنة السادسة ابتدائي	66	1,32	29,4	96,8
السنة الثانية إعدادي	50,2	1,65	0	96,0
السنة الثالثة إعدادي	50,2	3,18	0	96,8

وبصفة إجمالية، فإن المعدلات المتعلقة بالنتائج المدرسية القبلية لتلاميذ التعليم الابتدائي المعنيين بالبحث، تتركز ما بين 50 و75 نقطة من مجموع مائة؛ إذ تصل نسبة التلاميذ في هذا المجال إلى 52% في المستوى الرابع من التعليم الابتدائي، و62% في المستوى السادس من نفس الطور التعليمي.

أما في أطراف توزيع هذه المعدلات، فإن 35% من تلاميذ المستوى الرابع من التعليم الابتدائي لا ترقى نتائجهم للمعدل، بينما يتجاوز 13% منهم فقط معدل 75 نقطة من مجموع مائة. وبالمقابل، فإن التوزيع معكوس في المستوى السادس من نفس الطور التعليمي؛ حيث استطاع تلميذ من أصل كل أربعة تلاميذ تجاوز معدل 75 نقطة، بينما 12% من التلاميذ فقط لم تحصل على المعدل.

مبيان 3 : توزيع التلاميذ حسب النتائج المدرسية القبلية باعتماد الربعيات (quartiles)



وبالمقابل، فإن الوضع مختلف على مستوى التعليم الثانوي الإعدادي، حيث أن توزيع معدلات النقط متشابه في المستويين الذين خضعا للدراسة. فأكثر من نصف التلاميذ لم يحصلوا على المعدل خلال السنة الدراسية، سواء في المستوى الثاني أو الثالث من الطور الثانوي الإعدادي؛ إذ تصل نسبة التلاميذ الحاصلين على معدل يتراوح ما بين 50 و75 نقطة من مجموع مائة، إلى 35% في المستوى الثاني، وإلى 38% في المستوى الثالث.

ويمكن إرجاع هذه الوضعية بصفة عامة، بالأساس، إلى اختلاف طرق وأساليب التقويمات الدراسية حيث تسود المراقبة المستمرة.

2.2.2. خصائص آباء وأولياء التلاميذ

تعتبر العائلة، في رأي الباحثين في مجال المردودية الداخلية للتربية، أحد العوامل الأكثر تأثيرا في النجاح الدراسي⁶. وسيتم التركيز في هذا الصدد على العوامل التي تبدو الأكثر تعبيراً، بعد فرز معطيات استمارة الآباء والأولياء. ويتعلق الأمر هنا، على الخصوص، بالوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسر؛ مستوى الآباء والأولياء التعليمي والمهني، ظروف ووسط العيش، مساهمة الأبناء في الأشغال المنزلية، ومساعدة الآباء والأولياء أبناءهم في الفروض والواجبات المنزلية.

وقد كان من الممكن اعتماد متغيرات إضافية وردت في هذه الاستمارة أو في استمارات أخرى أيضاً، تهم على سبيل المثال علاقة الأسرة بالمدرسة والمدرسين. ورغبة في التبسيط وضمان وثاقة صلة التحليل، فإن معالجتها تمت في إطار تقويم مميزات المؤسسات والمدرسين على التوالي.

وقد عرفت الاستمارة الموجهة لآباء وأولياء التلاميذ الذين شملتهم الدراسة تجاوبا ضعيفا نسبيا، خصوصا لدى أولياء تلاميذ الطور الثانوي الإعدادي. ذلك أن قاعدة المعطيات الناجمة عن الملف المدمج المتضمن للمميزات السوسيوعائلية، يتكون، بالنسبة للتعليم الابتدائي، من بيانات تهم حوالي 3720 تلميذا بالمستوى الرابع، و3580 تلميذا بالمستوى السادس. أما بالنسبة للثانوي الإعدادي، فإن البيانات تهم ما يقارب 2120 تلميذا بالمستوى الثاني، و2660 تلميذا بالمستوى الثالث.

⁶ العوامل الأساس المرتبطة بالنجاح الدراسي - جامعة كيبك بمونريال - يناير 2003.

وإجمالاً، فإن العدد الأولي للتلاميذ المشاركين في الدراسة في المستويات الأربعة، تناقص في المتوسط بـ 2400 تلميذاً بالابتدائي، و2600 تلميذاً بالثانوي الإعدادي.

المستوى التعليمي للآباء والأولياء

إن آباء وأولياء تلاميذ العينة المعنيين بالبرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 لهم مميزات شبه متماثلة. ذلك أن بنية المستوى التعليمي للآباء، تبين في كل المستويات التي شملتها الدراسة؛ أن نسبة الآباء والأولياء الذين لم ينهوا تعليمهم الابتدائي أو لم يلجوا المدرسة بتاتا جد مرتفعة؛ إذ تقارب 47% من مجموع آباء وأولياء تلاميذ التعليم الابتدائي. كما أنها تصل إلى حوالي 44% من آباء تلاميذ المستوى الثاني من التعليم الثانوي الإعدادي و45% في المستوى الثالث من نفس الطور التعليمي. أما نسبة الآباء الحاصلين على شواهد عليا، فلا تتعدى 9% في أحسن الأحوال بالنسبة لآباء تلاميذ الطور الثانوي الإعدادي، في حين تصل 5% بالنسبة لآباء تلاميذ الطور الابتدائي.

جدول 6 : توزيع التلاميذ حسب المستوى الدراسي للآباء والأولياء

المستوى الدراسي للأب	السنة الرابعة ابتدائي	السنة السادسة ابتدائي	السنة الثانية إعدادي	السنة الثالثة إعدادي
غير متعلم	47%	47%	44%	45%
الشهادة الابتدائية	24%	24%	23%	22%
الشهادة الإعدادية	14%	13%	11%	12%
البكالوريا	10%	11%	13%	13%
الدراسات الجامعية	5%	5%	9%	8%

ويكتسي المستوى التعليمي للأمهات مظهرا مماثلا حسب المستوى المعني بالدراسة، مع نسبة أكبر للنساء اللواتي لم تتعلمن أو لم تكملن المرحلة الابتدائية؛ إذ تتراوح نسبتهن ما بين 57% من أمهات تلاميذ الثانية إعدادي، و62% من أمهات تلاميذ السادسة ابتدائي. أما الأمهات الحاصلات على الإجازة على الأقل، فلا تتجاوز نسبتهن 5% في المتوسط بالنسبة لجميع المستويات المعنية بالدراسة.

مهنة الآباء

يظهر جليا أن مهنة الأب مرتبطة ضمنا بمستواه التعليمي، وبالتالي يمكن أن تلعب دورا في تفسير المكتسبات الدراسية لدى التلاميذ. وهي كذلك فاعل في إطار متغيرات الوضع الاجتماعي، التي يتوقع أن تكون جزءا من النموذج التفسيري للمكتسبات الدراسية الذي سيتم التطرق إليه لاحقا.

جدول 7 : توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب مهنة الأب

مهنة الأب	السنة الرابعة ابتدائي	السنة السادسة ابتدائي	السنة الثانية إعدادي	السنة الثالثة إعدادي
أجير	24%	26%	19%	17%
موظف	24%	28%	25%	26%
تاجر	13%	17%	12%	11%
فلاح	9%	11%	11%	13%
صانع تقليدي	14%	18%	9%	8%
متقاعد	5%	0%	6%	7%
مهنة أخرى	11%	0%	18%	19%

في هذا السياق، فإن أغلبية آباء وأولياء تلاميذ التعليم الابتدائي الذين شملتهم الدراسة، أجراء أو موظفون؛ حيث تصل نسبة هؤلاء إلى 48% من آباء وأولياء تلاميذ المستوى الرابع، مقابل 54% من آباء تلاميذ المستوى السادس. أما المهن الأخرى للآباء، فتتوزع أهمها بالمستوى الرابع على صناع تقليديين بنسبة 14%، وتجار بنسبة 13%، وفلاحين بنسبة 9%. أما بالنسبة لآباء تلاميذ المستوى السادس، فتشكل هذه المهن، على التوالي، نسب 19% و16% و11%.

وفي طور التعليم الثانوي الإعدادي، يصير توزيع مهن الآباء مشابها نسبيا لما سبق، وذلك في كلا المستويين المشمولين بالدراسة؛ إذ لا يختلف التوزيع عما هو ملاحظ لدى آباء تلاميذ الطور الابتدائي؛ حيث أن 44% من آباء تلاميذ المستوى الثاني، و43% في المستوى الثالث ثانوي إعدادي أجراء أو موظفون، بينما يشكل التجار والفلاحون والصناع التقليديون 32% من آباء تلاميذ كل من المستويين الدراسيين. هذا في حين صرح أب واحد من أصل أربعة بممارسة مهنة أخرى أو أنه في وضعية متقاعد.

ظروف وسط العيش

تشكل ظروف الحياة في الوسط العائلي، وأساسا الموارد البيداغوجية، مثل توفر مكتبة، أو تجهيزات كالحاسوب، أو التوفر على غرفة شخصية، متغيرات الوسط المعيشي للتلاميذ. وهذه المتغيرات رهينة بالمستوى السوسيواقتصادي للأسر، وتبرز إلى أي مدى تعمل الأسر على توفير الظروف المناسبة للتعليم لأبنائها من خلال توفير بعض التجهيزات التربوية بالبيت.

وبخصوص الموارد البيداغوجية، صرح 28% من آباء تلاميذ المستوى الرابع ابتدائي، و32% من آباء تلاميذ المستوى السادس بنفس الطور التعليمي توفر أبنائهم على مكتبة. في حين يتوفر تلميذان من أصل خمسة تلاميذ بالمستوى الثاني من التعليم الثانوي الإعدادي، و38% بالمستوى الثالث بنفس الطور التعليمي على مكتبة.

جدول 8 : توزيع التلاميذ حسب ظروف ووسط العيش

ظروف ووسط العيش	حاسوب		مكتبة		غرفة فردية	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
السنة الرابعة ابتدائي	25%	75%	28%	72%	33%	67%
السنة السادسة ابتدائي	27%	73%	32%	68%	36%	64%
السنة الثانية إعدادي	40%	60%	40%	60%	51%	49%
السنة الثالثة إعدادي	38%	62%	38%	62%	49%	51%

ويظهر أن نسبة تلاميذ التعليم الابتدائي المتوفرين على حاسوب مماثلة، لكون تلميذ من أصل أربعة يتوفر على حاسوب بالمنزل. أما تلاميذ الثانوي الإعدادي، فتسجل بينهم نفس النسبة الملاحظة لتوفر مكتبة بالبيت فيما يخص توفر حاسوب.

أما فيما يتعلق بالظروف العائلية الأخرى، فإن ثلث تلاميذ الطور الابتدائي يتوفرون على غرفة شخصية بنسبة مئوية تناهز 33% من تلاميذ المستوى الرابع، و36% من تلاميذ المستوى السادس. بينما يتوزع تلاميذ الثانوي الإعدادي مناصفة بين من يتوفرون ومن لا يتوفرون على غرفة شخصية. ويجدر التذكير أن هذه المعطيات مستقاة من تصريحات آباء وأولياء التلاميذ، رغم أنها تبدو مبالغاً فيها قياساً بالواقع.

المساعدة في الأشغال المنزلية

تؤثر المساعدة في الأشغال المنزلية أو في الفلاحة على التحصيل الدراسي للتلاميذ؛ بحيث من المؤكد أن كثافة الأشغال المنزلية لها تأثير سلبي على التحصيل الدراسي، وقد تؤدي إلى التكرار المؤدي إلى الانقطاع المدرسي. ويظهر لأول وهلة أن هذا المتغير يتمتع بقدرة تفسيرية جيدة في التحصيل الدراسي. لهذا، تم الحرص على عرض مميزات عينة التلاميذ ضمن البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي حسب هذا المتغير.

وحسب ما هو مألوف لدى بعض الأسر المغربية، فإن مشاركة الأطفال في الأشغال المنزلية موازاة مع متابعة الدراسة شيء عادي؛ حيث تشير المعطيات إلى أن أزيد من ثلثي تلاميذ المستوى السادس من التعليم الابتدائي (68%)، والثالث من التعليم الثانوي الإعدادي (72%) بصفة خاصة، يشاركون في الأعمال المنزلية حسب تصريح الآباء.

جدول 9 : توزيع تلاميذ العينة حسب المساعدة في الأشغال المنزلية

المساعدة في الأشغال المنزلية	السنة الرابعة ابتدائي	السنة السادسة ابتدائي	السنة الثانية إعدادي	السنة الثالثة إعدادي
نعم	58%	68%	67%	72%
لا	42%	32%	33%	28%

أما تلاميذ المستوى الرابع من التعليم الابتدائي، فلا يشاركون في الأشغال المنزلية بنفس القدر؛ إذ يصل عدد المساهمين فيها من بينهم إلى 58%.

الدعم التربوي العائلي

يسمح الدعم التربوي في المحيط العائلي بتقويم درجة مساعدة الأطفال في إنجاز الفروض المنزلية؛ إذ أنه مرتبط أساساً بمستوى تعلم الأبوين، وبالتالي، يحتمل وجود ارتباط بين الدعم التربوي العائلي والمردودية الدراسية؛ إذ يمكن القول بأن مردودية التلاميذ والتحصيل الدراسي في تفاعل، على العموم، مع المناخ العائلي. فوجود مناخ غير مساعد ومواقف الآباء والأولياء، ومستواهم التعليمي، والظروف الاجتماعية... كلها عوامل لها انعكاس جلي على المردودية الدراسية، وحتى على سلوك الأطفال في المدرسة. وفي المقابل، فحينما تتوفر الظروف المساعدة ويحضر اهتمام الأولياء في تتبع دراسة الأبناء، وخصوصاً عن قرب وعبر الدعم التربوي، فإن ذلك عادة ما يؤدي إلى نتائج حسنة ويصبح لدى التلاميذ مستوى طموح جيد وثقة أكبر بالنفس.

وتباين تصريحات الأولياء المستجوبين بخصوص وثيرة مساعدة الأطفال في إنجاز الفروض والواجبات المنزلية. فبغض النظر عن المستويات الدراسية المشمولة بهذه الدراسة، يتضح، غالباً، أن الآباء لا يساعدون أبنائهم في الواجبات المدرسية؛ حيث تتراوح نسبة الآباء الذين يقدمون الدعم لأبنائهم ما بين 22% بالنسبة لتلاميذ الثانية ثانوي إعدادي، و31% بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

جدول 10 : توزيع التلاميذ حسب الدعم التربوي العائلي

الدعم التربوي العائلي	السنة الرابعة ابتدائي	السنة السادسة ابتدائي	السنة الثانية إعدادي	السنة الثالثة إعدادي
غالباً	31%	47%	22%	23%
أحياناً	47%	48%	48%	43%
أبداً	22%	26%	30%	34%

بالمقابل، لا يتلقى قرابة ثلث تلاميذ المستويين الثاني والثالث بالثانوي الإعدادي أي دعم تربوي من طرف أوليائهم في إنجاز الفروض المنزلية. وتقل هذه النسبة في التعليم الابتدائي؛ حيث تتراوح في المستويين المعنيين بالدراسة ما بين 22% و26% في المتوسط.

ومع ذلك، فإن نسبة مهمة من الأولياء تحاول مساعدة الأبناء، ذلك أن نسبة الأولياء تصل إلى 43% في نهاية الطور الثانوي الإعدادي، مقابل 48% في بقية المستويات.

2.2.3. خصائص المدرسين

كما تم التأكيد على ذلك سابقاً، تم توجيه استمارة لكل مدرس يعمل بالأقسام المنتقاة في العينة، وذلك في كل مادة من المواد الخاضعة للتقويم في إطار البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي.

والحال أن النجاح الدراسي يتطلب مدرسين ذوي تكوين جيد وحافز قوي. كما أن خبرة المدرسين قد تكون حاسمة في تدبير الزمن المدرسي داخل الفصل الدراسي. في هذا الاتجاه، تم اختيار هذه المتغيرات لتوصيف خاصية المدرسين، وتم الاحتفاظ بتلك التي تتوفر على الصفات الضرورية للتحليل. ويتعلق الأمر هنا بامتياز، بالتكوين الأساس والمستمر للمدرسين، ومستواهم الدراسي، والأقدمية العامة، والاستقرار بالمؤسسة، واختيار مهنة التدريس، وكذا الرضا عن المناخ الدراسي للمؤسسة بصفة عامة.

لقد كان مدرسو التعليم الابتدائي أكثر استجابة من الآباء لتعبئة الاستمارة الموجهة إليهم. وهكذا، اشتملت قاعدة المعطيات الناجمة عن الملف المدمج والمتضمن لمميزات المدرسين ونتائج تلامذتهم، على بيانات تهم ما يقارب 4860 تلميذا بالمستوى الرابع ابتدائي، وحوالي 4570 تلميذا بالمستوى السادس لنفس الطور التعليمي. وهو ما جعل العينة تنقص بحوالي 1400 تلميذ في المتوسط عن العينة الأصلية.

أما في الثانوي الإعدادي، فإن الملف المدمج يشتمل على بيانات حوالي 3080 تلميذا بالمستوى الثاني، و3120 تلميذا بالمستوى الثالث. وهو ما يشكل تناقصا يناهز 1800 تلميذا، في المتوسط، مقارنة بالعينة الأصلية.

الأقدمية أو خبرة المدرسين

يتوفر مدرسو الابتدائي الذين شملهم البحث في إطار البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، على خبرة كافية في المتوسط من حيث عدد سنوات الأقدمية، وإن كان هناك تشتت كبير حول متوسط التوزيع. ويمكن أن يستنتج أن أغلبية المدرسين هم ذوي خبرة كبيرة؛ إذ يتوفر أكثرهم على ما يفوق 26 سنة من الممارسة.

وبالفعل، فإن نصف مدرسي مختلف المواد الدراسية والمستويات التعليمية التي شملتها الدراسة يتجاوزون هذه الأقدمية، باستثناء مدرسي مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية بالمستوى الرابع ابتدائي؛ حيث تبلغ نسبة المتوفرين من بينهم على هذه الأقدمية حوالي 41%.

جدول 11 : خاصية مدرسي التعليم الابتدائي حسب سنوات العمل

المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
السنة الرابعة ابتدائي	12,6	7,63	1	32
اللغة العربية	21,0	9,20	2	41
اللغة الفرنسية	21,2	9,10	2	41
الرياضيات	22,7	7,90	2	39
العلوم	23,7	7,50	3	39
السنة السادسة ابتدائي	23,0	8,90	1	40
اللغة العربية	22,7	8,90	1	40
اللغة الفرنسية	23,6	7,50	3	39
الرياضيات				
العلوم				

ويتوفر مدرسو الثانوي الإعدادي أيضا على خبرة كافية من حيث عدد سنوات العمل، لكن بتباين واضح حول المتوسط بالنسبة لمعظم المواد الدراسية والمستويات التعليمية التي شملتها الدراسة؛ فنصف المستجوبين يتوفرون على أكثر من عشرين سنة من الخدمة. أما أكثرهم خبرة، فهم مدرسو مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية، سواء بالمستوى الثاني أو الثالث ثانوي إعدادي؛ إذ تصل نسبهم إلى 62% و70%، على التوالي، من مجموع المدرسين المستجوبين.

جدول 12 : خاصية مدرسي التعليم الثانوي الإعدادي حسب سنوات العمل

المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى	
السنة الثانية إعدادي	اللغة العربية	18,7	9,3	1	39
	اللغة الفرنسية	20,6	9,8	1	42
	الرياضيات	20,1	9	1	38
	علوم الحياة والأرض	19,2	9,4	1	34
	الفيزياء والكيمياء	17,8	9,2	1	41
السنة الثالثة الإعدادي	اللغة العربية	19	9,1	1	40
	اللغة الفرنسية	20,3	9,5	1	35
	الرياضيات	20	9,5	1	36
	علوم الحياة والأرض	19,2	8,6	1	35
	الفيزياء والكيمياء	17,4	9,1	1	34

التكوين الأساس والمستمر للمدرسين

إن من شأن نقص تأهيل المدرسين أن يشكل عاملا حاسما في نتائج التلاميذ. فالمدرسون هم أساس تربية جيدة، ولذا فإن توفر المدرس المؤهل بكيفية جيدة، يؤثر دون شك على نتائج التلاميذ، إلى جانب العوامل الفردية والعائلية للتلاميذ.

ويؤكد المسار التكويني للأساتذة على أن أغلبهم استفاد من تكوين أساس بمراكز تكوين مدرسي الابتدائي والثانوي الإعدادي على السواء. فأكثرتهم يتوفرون على الشروط الدنيا المطلوبة، ومؤهلون للتدريس، إضافة إلى تكوينهم الأكاديمي. ذلك أن نسبة الذين تلقوا تكوينا أساسا تتراوح ما بين 75% بالنسبة لمدرسي مادة اللغة العربية بالمستوى الرابع ابتدائي، و90% عند مدرسي مادة علوم الحياة والأرض بالمستوى الثالث إعدادي.

وهذا يفسر بجلاء السياسة المتبعة في توظيف المدرسين، والتي تقتضي المرور من مراكز تكوين الأطر التربوية، إلا بعض الاستثناءات.

جدول 13 : توزيع المدرسين حسب الاستفادة من التكوين

المدرسون الذين تلقوا تكوينا أساسا	السنة الرابعة ابتدائي	السنة السادسة ابتدائي	السنة الثانية إعدادي	السنة الثالثة إعدادي
اللغة العربية	75%	78%	79%	83%
اللغة الفرنسية	82%	80%	84%	87%
الرياضيات	83%	80%	85%	83%
علوم الحياة والأرض	75%	79%	85%	90%
الفيزياء والكيمياء	-	-	84%	87%

وانطلاقاً من مبدأ ضرورة التعلم مدى الحياة، فإن التكوين المستمر للمدرسين، من شأنه تحسين نتائج التلاميذ. وتجدر الإشارة إلى أنه باستثناء بعض المدرسين في بعض التخصصات والمستويات، فإن أكثر من النصف قد استفاد من التكوين المستمر. كما أضحت هذا الأخير إحدى الأولويات في ظل التجديدات التي يعرفها الحقل التربوي الوطني. وإجمالاً، وكما يبين ذلك الجدول أدناه، فإن هذا التكوين يزداد كثافة في نهاية الأسلاك، وبالنسبة لكل المواد التي شملتها الدراسة.

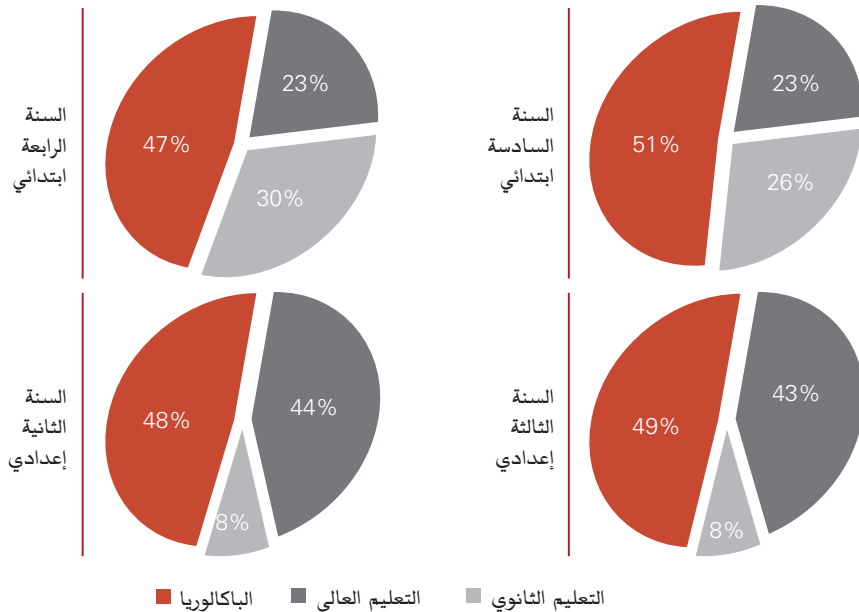
جدول 14 : توزيع المدرسين حسب الاستفادة من التكوين المستمر

المدرسون الذين تلقوا تكويناً مستمراً	السنة الرابعة ابتدائي	السنة السادسة ابتدائي	السنة الثانية إعدادي	السنة الثالثة إعدادي
اللغة العربية	34%	62%	48%	60%
اللغة الفرنسية	38%	64%	57%	57%
الرياضيات	38%	63%	54%	58%
علوم الحياة والأرض	33%	62%	54%	63%
الفيزياء والكيمياء	-	-	58%	57%

المستوى الدراسي للمدرسين

يرتبط المستوى الدراسي للمدرسين، حتماً، بشروط التكوين. ذلك أن شهادة البكالوريا تشكل المستوى الأدنى لولوج مؤسسات التكوين، سواء تعلق الأمر بالتعليم الابتدائي أو الثانوي الإعدادي. غير أن مستوى الولوج قد تطور خلال السنوات مع توالي الإصلاحات. وترتب عن هذا، تعدد المستويات الدراسية لدى المدرسين، سواء في التعليم الابتدائي أو في التعليم الثانوي الإعدادي.

مبيان 4 : خاصية المدرسين حسب المستوى الدراسي



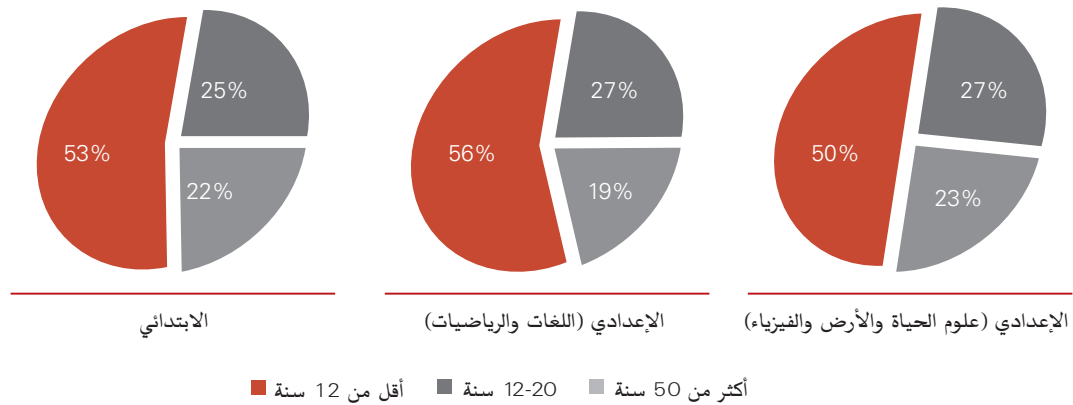
وتؤكد عينة الدراسة هذه المعايير، كما يبينها البيان المتعلق بخاصية المدرسين حسب المستوى الدراسي. فعلى مستوى التعليم الابتدائي، يلاحظ أن قرابة نصف المدرسين يتوفرون على شهادة البكالوريا، وفقط 23% تابعوا دراسات عليا.

أما بالثانوي الإعدادي، فإن غالبية المدرسين حاصلون على البكالوريا، و44% منهم تابعوا دراسات عليا، و8% فقط هم الذين لا يتجاوز مستواهم الدراسي التعليم الثانوي.

استقرار المدرسين

من بين العوامل الأخرى المؤثرة في جودة التعليم والتلقين، يذكر تغيب المدرسين، وأيضا استقرارهم. وهكذا، فإن المنظومة تشهد سنويا عملية واسعة للحركة الانتقالية، سواء على المستوى الجهوي أو الوطني. ورغم إكراهات الخريطة المدرسية، فإن طلبات الانتقال في ارتفاع مستمر. كما أن عدم تلبية هذه الطلبات يؤثر، في الغالب، على ظاهرة عدم الاستقرار؛ إذ توجد حركة حقيقية للمدرسين تؤثر على أقدميتهم بالمنصب، وبالتالي على استقرارهم.

مبيان 5 : خاصية المدرسين حسب الاستقرار بالمنصب



ويؤكد البيان أعلاه هذا الاستنتاج بخصوص المدرسين الذين شارك تلامذتهم في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008؛ ذلك أن أكثر من نصف المدرسين تقل أقدميتهم بالمنصب عن 12 سنة. وترتفع هذه النسبة استثناءً بين مدرسي مادتي علوم الحياة والأرض والكيمياء إلى حوالي 56%. وعلى العكس من ذلك، يسجل استقرار أكبر بين مدرسي الرياضيات واللغات بالثانوي الإعدادي، إذ تصل نسبة المتوفرين من بينهم على أقدمية تفوق 20 سنة إلى حوالي 23%.

الرضا عن المناخ المدرسي بالمؤسسات

اعتبارا لموقع توطين المؤسسة التعليمية، فإن المحيط والمناخ المدرسي والعلائقي السائد بها قد يتسبب في تنامي الشعور بعدم الرضا وعدم الارتياح لدى المدرسين، وهو ما قد يؤثر على المردودية التعليمية للتلاميذ. فغالبا ما يصبح المدرسون غير الراضون عن وسط عملهم متدمرين، وبالتالي غير متحفزين وفي وضعية تعليمية مخيبة للأمل.

قد ينجم هذا الشعور عن علاقة المدرس بالإدارة، أو علاقة المدرسين في ما بينهم، أو تساهل الإدارة مع بعض السلوكيات اللامدنية للتلاميذ، أو عدم احترام قواعد التدبير الإدارية والتربوية.

إن المدرسين الذين أجابوا على الاستمارة هم في الغالب راضون عن المناخ السائد بالمؤسسات المشمولة بالبرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008. فأكثر من نصف مدرسي الابتدائي صرحوا بأنهم مرتاحون لمحيط مدارسهم، مقابل 38% ممن أبدوا ارتياحا نسبيا.

هذا في حين تتباين الآراء لدى مدرسي الإعدادي؛ حيث أعرب 47% من مدرسي اللغات عن ارتياحهم الكامل، مقابل 37% ممن عبروا عن ارتياح نسبي فقط. وبالموازاة، يبدو أن مدرسي مادتي علوم الحياة والأرض والفيزياء والكيمياء موزعين بالتساوي بين مرتاحين تماما ومرتاحين نسبيا (44% لكل فئة). ومع ذلك، فإن درجة عدم الرضا لدى هذه الفئة من المدرسين تظل الأكثر ارتفاعا (12%).

جدول 15 : توزيع المدرسين حسب المناخ الدراسي للمؤسسة

مدرس	نعم	نسبيا	لا
الابتدائي	56%	38%	6%
الإعدادي (اللغات)	47%	44%	9%
الإعدادي (الرياضيات)	57%	37%	6%
الإعدادي (العلوم والفيزياء والكيمياء)	44%	44%	12%

اختيار المهنة

انطلاقا من كون حافز المدرسين هو رهن، بالدرجة الاولى، بمدى اقتناعهم وميولهم للمهنة، تم طرح مسألة اختيار مهنة التدريس على مدرسي الفصول الدراسية التي شملها البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008. فالانجذاب نحو مهنة التدريس يمكن أن يفسر، إلى حد ما، نتائج التلاميذ في التحصيل الدراسي.

ويتضح من خاصية المدرسين، أن غالبيتهم في السلك الابتدائي والثانوي الإعدادي صرحوا بأنهم اختاروا المهنة عن اقتناع، ذلك أن النسبة تتراوح ما بين 78% عند مدرسي مادتي اللغة الفرنسية والرياضيات في المستوى الرابع ابتدائي، و90% عند مدرسي اللغة العربية بالمستوى الثالث ثانوي إعدادي.

وتنفرد عينة الأساتذة الذين شملتهم هذه الدراسة عن تلك التي قام بها المجلس حول مهنة التدريس في السنة الماضية، حيث لم تتعد هذه النسبة آنذاك 81% بالنسبة لمدرسي التعليم الابتدائي، و35% بالنسبة لمدرسي التعليم الثانوي الإعدادي.

جدول 16: خاصية المدرسين حسب الميل للمهنة

نسبة المدرسين الذين امتهنوا التعليم ليلهم للمهنة	السنة الرابعة ابتدائي	السنة السادسة ابتدائي	السنة الثانية إعدادي	السنة الثالثة إعدادي
اللغة العربية	80%	87%	85%	90%
اللغة الفرنسية	78%	80%	81%	85%
الرياضيات	78%	81%	82%	82%
العلوم علوم الحياة والأرض	80%	87%	82%	86%
الفيزياء والكيمياء	-	-	80%	88%

2.2.4. خصائص المديرين والمؤسسات التعليمية

غالبا ما يرجح القول بأن خصائص المؤسسات التعليمية تؤثر على نتائج التلاميذ⁷. وللتأكد من ذلك، يدرج هذا الجزء توصيفا للخصائص بعينة المؤسسات المدرجة ضمن البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي.

للقيام بذلك، تم التطرق لبعض متغيرات الاستمارة الموجهة للمديرين. واعتبرت هذه المتغيرات معبرة انطلاقا من تقويم تأثير كل منها على حدة. ويتعلق الأمر بالتجهيزات الضرورية، والأمن، والسلامة داخل المؤسسات، ووجود شراكة حولها. كما تم اعتبار متغيرين آخرين يتعلقان بالريادة التربوية للمؤسسة، يتجلبان في الأقدمية المهنية للمدير ومستواه التعليمي.

لقد عرفت الاستمارة الموجهة للمديرين استجابة مماثلة لاستجابة استمارة الأولياء. فعلى صعيد التعليم الابتدائي، تتكون قاعدة معطيات الملف المدمج المتضمن لمميزات المؤسسات ونتائج التلاميذ بيانات تناسب حوالي 4790 تلميذا بالمستوى الرابع ابتدائي، و4500 تلميذا بالمستوى السادس ابتدائي. وهو ما يمثل نقصا قدره 1480 تلميذا، في المتوسط، عن العينة الأصلية.

أما في الثانوي الإعدادي، فإن الملف المدمج يشتمل على بيانات متعلقة بما يقرب 3340 تلميذا بالمستوى الثاني إعدادي، وحوالي 3380 تلميذا بالثالثة إعدادي، بمعنى أن العينة تناقصت عن العينة الأصلية بحوالي 1600 تلميذا في المتوسط.

التجهيز أو البنية التحتية للمؤسسات التعليمية

انطلاقا من كون الفضاء المدرسي يعد أحد العوامل المؤثرة في تحصيل التلاميذ، فإن افتقار المؤسسة لأبسط التجهيزات ينعكس سلبا على استمرارهم الدراسي كذلك. كما أن هشاشة الحجرات، وانعدام التجهيزات والوسائل البيداغوجية، عوامل محتملة في تفسير النتائج الدراسية. ومع ذلك، فقد تم الاحتفاظ، في إطار البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، فقط بالمتغيرات التي تسمح بالاستغلال الجيد من خلال جودة معطياتها. ويتعلق الأمر بتوفر قاعدة متعددة الوسائط ووجود مكتبة ومرفق صحي.

⁷ تقدير وتفسير تأثير الفصول الدراسية، التحصيل في القراءة (Bressoux)

وهكذا، فعلى مستوى التعليم الابتدائي، تتوفر 30% من المدارس التي شملتها الدراسة على قاعة متعددة الوسائط مقابل 63% من الثانويات الإعدادية. كما أن سبعة ثانويات إعدادية من أصل عشرة تتوفر على خزنة، مقابل 26% من المدارس الابتدائية. غير أن 15% من الثانويات الإعدادية و13% من المدارس الابتدائية التي تنتمي لعينة الدراسة لا تتوفر على مرفق صحي.

جدول 17 : توزيع المؤسسات التعليمية حسب التجهيزات

التجهيزات الأساسية المتوفرة	مكتبة		قاعة متعددة الوسائط		تجهيزات صحية	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
السنة الرابعة ابتدائي	27	73	30	70	87	13
السنة السادسة ابتدائي	24	76	28	72	86	14
السنة الثانية إعدادي	73	27	65	35	93	7
السنة الثالثة إعدادي	72	28	63	37	85	15

الأمن والسلوك المدني داخل المؤسسات التعليمية

نظرا لتنامي ظاهرة السلوكات اللامدنية، تركز الاهتمام على دراسة درجة التحلي بقيم المواطنة والاحترام والتسامح، وأثر ذلك على تحصيل التلاميذ؛ حيث يعتبر المحيط المدرسي الآمن شرطا أساسيا لتيسير أنشطة التعليم والتعلم على مستوى المؤسسة التعليمية، إذ يمكن كلا من المدرسين والإدارة والتلاميذ من الانكباب على أنشطة التعلم.

وبالرجوع إلى المعلومات الواردة في الاستمارة المعبئة من طرف المديرين، تعرف ثلث المدارس الابتدائية تقريبا، وما يقارب ربع الثانويات الإعدادية التي شملتها الدراسة حالات تخريب متعددة داخل المؤسسة. كما أن الاعتداءات والسلوكات اللامدنية منتشرة أساسا في التعليم الثانوي الإعدادي (حوالي 26% من إحصائيات العينة). وربما يرجع ذلك، بالأساس، إلى السن الحرج لدى هؤلاء التلاميذ، والذي يتزامن ومرحلة المراهقة.

جدول 18 : الأمن والسلوك المدني داخل مؤسسات العينة

المؤسسات التي سجل بها	السنة الرابعة ابتدائي	السنة السادسة ابتدائي	السنة الثانية إعدادي	السنة الثالثة إعدادي
اعتداء على التلاميذ	30%	28%	62%	61%
عمليات سرقة	34%	33%	23%	25%
حوادث تخريب	34%	32%	33%	34%

وتتعرض المدارس الابتدائية المنتمية لعينة البحث لنفس الظواهر، وإن بدرجة أقل. فقد صرح مديرو 34% منها بحدوث عمليات تخريب للتجهيزات. كما أفاد ثلاثة مديرين من أصل عشرة تعرض التلاميذ لاعتداءات بمحيط المؤسسات.

الشراكة

تحتل الشراكة اليوم مكانة هامة في تحقيق مشاريع واعدة لفائدة المدرسة المغربية. وقد أصبحت المؤسسة التعليمية تنخرط، أكثر فأكثر، في اتفاقيات شراكة، ولاسيما بغية تنويع مصادر التمويل، خاصة مع المجتمع المدني.

جدول 19 : توزيع المؤسسات التعليمية حسب انخراط المؤسسات في علاقات شراكة

توفر الشراكة	السنة الرابعة ابتدائي	السنة السادسة ابتدائي	السنة الثانية إعدادي	السنة الثالثة إعدادي
نعم	39%	39%	44%	45%
لا	61%	61%	56%	55%

وقد بينت الدراسة أن انخراط مؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي في علاقات شراكة يفوق عامة انخراط مؤسسات التعليم الابتدائي. فبغض النظر عن نوعية مبادرات الشراكة، فإنها تتم تقريبا في مدرستين من أصل خمسة مدارس (38%)، وفي حوالي أربع ثانويات إعدادية من أصل تسعة (45%).

الريادة التربوية

من المعروف أن توفر ريادة تربوية مؤهلة على رأس المؤسسة التعليمية من شأنه ضمان تدبير تربوي وإداري جيد. في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي، تم اعتبار متغيرين اثنين لتوفرهما على قدرة تفسيرية لردودية التلاميذ، هما الأقدمية في الإدارة والمستوى الدراسي للمدير. وقد كان بالإمكان الإحاطة بمتغيرات أخرى، مثل التكوين الأساس والمستمر للمديرين، إلا أن ضعف البيانات المتوفرة حال دون أخذها بعين الاعتبار في التحليل.

وإجمالا، فإن 25% من مديري المؤسسات الابتدائية الذين أجابوا على الاستمارة الموجهة إليهم يتوفرون على أقدمية تفوق عشر سنوات في المنصب، في حين أن أكثر من نصف المديرين المستجوبين (56%) راكموا أقل من ثمان سنوات من الممارسة الفعلية كمديرين بالمدارس الابتدائية. كما أن مديرا واحدا من أصل كل خمسة مديرين يمارس هذه المهمة لمدة متراوحة بين 8 و 10 سنوات.

جدول 20 : خاصية مديري المؤسسات التعليمية حسب الأقدمية

الأقدمية	المعدل	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
المدارس الابتدائية	8,6	3,8	1	26
الإعداديات	6,2	5,4	0	28

وعلى النقيض من ذلك، يتوفر مديرو المؤسسات الإعدادية على أقدمية أقل في المنصب مقارنة بمديري المدارس الابتدائية التي شملتها الدراسة، إذ أن كثيرا منهم لا تتعدى أقدميتهم خمس سنوات في الإدارة، ويشكلون 84% من مجموع عينة مديري المؤسسات التعليمية الإعدادية. في حين يتوزع الباقون إلى 30% ممن تتراوح أقدميتهم ما بين خمس وثمان سنوات، و22% ممن تفوق أقدميتهم ثمان سنوات.

وبغض النظر عن طور التعليم، لا يتوفر قرابة نصف عدد المديرين على مستوى الدراسات العليا، والمتمثلة في الإجازة على أقل تقدير. وهذا راجع لكون الارتقاء إلى مهمة مدير المؤسسة يغلب عليه استيفاء بعض الشروط ويخضع لمساطر إدارية محضة، ولا يعتمد على توفر المرشح على شواهد عليا في معظم الحالات.

جدول 21 : خاصية مديري المؤسسات التعليمية حسب المستوى التعليمي

المستوى الدراسي	السنة الرابعة ابتدائي	السنة السادسة ابتدائي	السنة الثانية إعدادي	السنة الثالثة إعدادي
الثانوي	26%	28%	9%	10%
البكالوريا	25%	24%	35%	34%
دراسات عليا	49%	45%	56%	54%
آخر	0%	3%	0%	2%

3.2. توصيف نتائج التلاميذ حسب متغيرات السياق والمتغيرات الفردية

تهدف الاستثمارات المستعملة في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، إلى الإحاطة بالميزات الأساسية للتلاميذ، والمدرسين، والمؤسسات، وتجميع كل معلومة معبرة قابلة للترابط مع المردودية التعليمية للتلاميذ. وقد تم الحرص على وصف المميزات حسب المتغيرات الأكثر تعبيرا والمتداولة في أدبيات تقويم التحصيل الدراسي، وكذا الأكثر ترددا في جرد الكتابات في هذا الصدد⁸.

وسيشمل هذا الفصل تحليلا وصفيا لأهم نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، حيث سيتم وصف النتائج الإجمالية للتلاميذ والقيام ببحث دور المتغيرات الفردية والسياقية التي تم التطرق إليها في الفصل السابق.

وهذه التحاليل ثنائية المتغيرات، ستكون تقريبية، ولن تأخذ بعين الاعتبار البنية التراتبية للفئات موضوع الدراسة. وسيتم الوقوف، في الجزء الثالث من هذا التقرير، على تحاليل أكثر دقة، وخصوصا التحاليل متعددة المستويات، والتي ستدرج في نفس الوقت المتغيرات الفردية والسياقية. ويقدم هذا الفصل تحليلا وصفيا لمتغيرات السياق مبنيا على فرضيات الترابط بين نتائج تحصيل تلاميذ العينة وهذه المتغيرات، كل واحدة على حدة.

كما ينبغي التأكيد على أن هذا التحليل يمكن من تحديد المردودية التعليمية ومختلف المتغيرات المفسرة، وكذا اختبار هذه العلاقة. كما سيتم قياس درجة أهمية كل من هذه العلاقات باللجوء إلى الاختبار الإحصائي «كاي تربيع (chi-deux)». من جهة أخرى، سيتم اعتبار كل علاقة لها قيمة ناتجة عن هذا الاختبار يقل احتمالها (p-value) عن عتبة 10%، علاقة معبرة. وقد فضل اللجوء إلى هذا النوع من الاختبار الإحصائي بدل تحليلات الانحدار، لأن الهدف ليس البحث عن علاقة سببية وإنما عن علاقة وظيفية.

⁸ العوامل الأساسية المرتبطة بالنجاح الدراسي - جامعة كيبك بمونريال يناير 2003.

وبديهي أن التلاميذ ليست لهم نفس الميزات، إذ أنهم ليسوا من نفس السن أو النوع، كما أن بعضهم ينحدر من وسط اجتماعي فقير، في الوقت الذي ينتمي آخرون إلى وسط ميسور. إضافة إلى أنهم لم يتوفروا على نفس المحيط المدرسي. لذا، ستركز البحث حول مدى وجود علاقة بين نتائج التلاميذ وبعض مميزاتهم الفردية أو بعض خصائص محيطهم المدرسي.

وتجدر الإشارة إلى أنه في هذا الجزء، سيتم اعتبار مجموع التلاميذ حسب المستوى التعليمي المعني بالدراسة، والذين تتوفر كافة المعلومات عنهم في كل الروايز والاستمارات دون استثناء، وفق البيان التعريفي للتلميذ؛ بحيث تم دمج المعطيات الواردة في كل الاستمارات السابق ذكرها والمنتقاة من الاستمارات ونتائج تحصيل التلاميذ المرتبطة بها.

ويجدر التأكيد كذلك، أن نتائج التلاميذ في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي ضعيفة على وجه العموم. فنسبة التلاميذ الذين حصلوا على 50% على الأقل من الإجابات الصحيحة في الروايز، تصل في أحسن الأحوال إلى 46% بالنسبة لتلاميذ المستوى السادس ابتدائي في العلوم. وكما سبق تعريفه في أطلس منظومة التربية والتكوين، فإن مؤشر نسبة المعارف الأساسية هذا (انظر المؤشرات 3.22 و3.23) يسمح بقياس فعالية وجودة التربية انطلاقاً من تقويم التحصيل. كما تشير النتائج المحصلة في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، إلى ضعف مستوى التحصيل وإلى جودة لا تزال بعيدة عن المستويات المرجوة والأهداف المسطرة.

ومع ذلك، يمكننا التساؤل إلى أي حد تعكس نتائج التلاميذ في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي مردوديتهم الحقيقية؟ فليست هناك عناصر كافية للقول بأن المناهج المقررة هي نفسها المناهج المطبقة. بعبارة أخرى، هل تم القيام بقياس حقيقي لتحصيل التلاميذ أم بقياس جزئي؟

اعتباراً لذلك، سيتم تصنيف تحصيل التلاميذ من أجل التوصيف حسب الميزات الفردية والسياقية في خانة تحصيل جد ضعيف، وتحصيل متوسط الضعيف، وتحصيل ضعيف. ذلك أن النتائج المحصلة لا تسمح باقتراح التصنيف التقليدي القائم على نتائج ضعيفة، نتائج متوسطة، ونتائج جيدة.

1.3.2. تحصيل التلاميذ حسب المميزات الفردية والشخصية

سيتم التطرق في هذا الجزء إلى دراسة العلاقة بين بعض الميزات والخصائص الفردية والشخصية لتلاميذ التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي ومردوديتهم التعليمية، وخصوصاً السن، والنوع، والوضعية الدراسية (التكرار)، والمسافة الفاصلة عن المدرسة، والنتائج المدرسية القبلية. وهذه المتغيرات، التي تم اعتبارها لمقابلتها مع نتائج التلاميذ في إطار البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، ستكون من تفسير نجاح أو عدم نجاح التلاميذ. وسيتقصر هنا على دراسة وجود هذه العلاقات من خلال اختبارات أحادية الأبعاد.

فعلى صعيد التعليم الابتدائي، تشير نتائج الدراسة أن مستوى تحصيل التلاميذ له ارتباط بخصائصهم الشخصية والفردية بصفة عامة. فغالبيتها الاختبارات الإحصائية تبين أنها معبرة بعبارة 1%. غير أنه غالباً ما يكون الجمع بين النتائج المحصل عليها في مادة الرياضيات والنوع غير مُعبر إحصائياً، بمعنى أنه ليس هناك اختلاف في تحصيل التلاميذ في مادة الرياضيات في المستوى الرابع من التعليم الابتدائي، أو أنه معبر بعبارة 10% في المستوى السادس ابتدائي. كما أن النوع يمارس تأثيراً مطلقاً محتملاً على مردودية التلاميذ في العلوم بعبارة 10% في المستوى الرابع ابتدائي وبعبارة 5% بالمستوى السادس ابتدائي.

جدول 22 : نتائج تلاميذ التعليم الابتدائي حسب المميزات الفردية

المستوى	المادة	النوع	السن	المسافة	التكرار	النتائج القبلية
المستوى الرابع	اللغة العربية	*	*	*	*	*
	اللغة الفرنسية	*	*	*	*	*
	الرياضيات	غير دال	*	*	*	*
	العلوم	***	*	*	*	*
المستوى السادس	اللغة العربية	*	*	*	*	*
	اللغة الفرنسية	*	*	*	*	*
	الرياضيات	***	*	**	*	*
	العلوم	**	*	*	*	*

* له دلالة إحصائية بنسبة 1%، ** له دلالة إحصائية بنسبة 5%، *** له دلالة إحصائية بنسبة 10%.

أما على صعيد التعليم الثانوي الإعدادي، فإن انعكاسات المميزات الفردية على المردودية التعليمية للتلاميذ تبين وجود علاقة معبرة بعتبات ذات مستويات غير موحدة. ذلك أن متغيرات مثل السن، والوضعية الدراسية، والنتائج الدراسية القبلية، لها علاقة بتحصيل التلاميذ، حيث أن غالبية الاختبارات الإحصائية التي تفصل هذا الارتباط معبرة بعتبة 1%.

وبالمقابل، فإن تحصيل التلاميذ في الرياضيات لا يبدو مرتبطا دوما بالنوع. كما أن بعد المسافة الفاصلة بين مقر سكني التلاميذ والمدرسة ليس حاسما في المردودية. فباستثناء نتائج التلاميذ في اللغات، فإن العلاقة لا تبدو معبرة إحصائيا، أو معبرة في حدود عتبة 10%.

جدول 23 : نتائج تلاميذ الثانوي الإعدادي حسب المميزات الفردية

المستوى	المادة	النوع	السن	المسافة	التكرار	النتائج القبلية
المستوى الثاني	اللغة العربية	*	*	*	*	*
	اللغة الفرنسية	*	*	*	*	*
	الرياضيات	*	*	غير دال	*	*
	علوم الحياة والأرض	*	*	غير دال	*	*
	الفيزياء والكيمياء	*	*	***	*	*
المستوى الثالث	اللغة العربية	*	*	*	*	*
	اللغة الفرنسية	*	*	*	*	*
	الرياضيات	غير دال	*	**	*	*
	علوم الحياة والأرض	*	*	غير دال	*	*
	الفيزياء والكيمياء	غير دال	*	غير دال	*	*

* له دلالة إحصائية بنسبة 1%، ** له دلالة إحصائية بنسبة 5%، *** له دلالة إحصائية بنسبة 10%.

سن التلاميذ

إجمالاً، تبين النتائج المعروضة أن هناك ارتباطاً واضحاً بين الفئات العمرية للتلاميذ ونتائج أدائهم في المواد الدراسية والمستويات التعليمية التي خضعت للاختبار. ذلك أن تحصيل التلاميذ يتغير بشكل ملموس وبدرجات متفاوتة، وفق عمرهم وبحسب المواد الدراسية. ويستخلص من جداول التباين عموماً ما يلي :

- يحقق التلاميذ الأقل سناً من معدل العمر الملاحظ في العينة نتائج ضعيفة، أي الأعلى في التصنيف المعتمد.
- يتغير تحصيل تلاميذ التعليم الابتدائي والإعدادي مع السن حسب المواد.
- كل اختبارات «الكاي تربيع (chi-deux)» معبرة، بمعنى أن تحصيل التلاميذ يتحسن كلما اتجه سنهم نحو العمر القانوني.
- وبصفة أكثر دقة، تلتخص أهم الاستنتاجات المعينة في التعليم الابتدائي في ما يلي :
- يبين تحليل نتائج التلاميذ في مادة الرياضيات أن أكثر من نصف تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (52%) البالغ سنهم أقل من تسع سنوات، حصلوا على نتائج جد ضعيفة (أقل من 30 من مجموع مائة)، وأن قرابة ثلثهم لا يتجاوزون النقطة الوسيط الموصوفة بمتوسطة الضعف.
- يتسم توزيع التحصيل في الرياضيات بالسنة الرابعة ابتدائي بالتوازن بالنسبة لبقية فئات الأعمار.
- في السادسة ابتدائي، تمكن نصف التلاميذ البالغين من العمر أقل من 12 سنة من تحقيق أعلى الدرجات في مادة الرياضيات، أي أكثر من 60 من مجموع مائة نقطة، بينما لم يتجاوز كثير من نظرائهم الأكبر سناً 40 نقطة.
- بالنسبة للعلوم، يبين التوزيع أن التلاميذ الأصغر سناً، الذين لا يبعد عمرهم كثيراً عن السن القانوني، وكذلك عن متوسط السن، يحققون، بالرابعة ابتدائي، نتائج أقل مما يحقق زملائهم بالسادسة ابتدائي، يضاف إلى ذلك أن تلميذاً واحداً من كل اثنين لا يحصل على المعدل في مواد العلوم.
- في اللغات، ورغم ضعف النتائج، يلاحظ أن التلاميذ الذين يتوافق سنهم مع السن القانوني وليس لديهم تأخر دراسي ملموس، يحققون أحسن النتائج في السنة السادسة ابتدائي.
- كما يلاحظ من خلال هذه النتائج حسب السن، والمعبرة إحصائياً في المجمل، أن النتائج المسجلة في مادة اللغة العربية تعد أفضل، شيئاً ما، من نتائج مادة اللغة الفرنسية.
- من جهة أخرى، تؤكد النتائج المسجلة من لدن تلاميذ الثانوي الإعدادي وجود ارتباط واضح بين الفئات العمرية للتلاميذ ونتائج أدائهم في المواد الدراسية والمستويات التعليمية التي خضعت للاختبار :
- توزيع النتائج في مادة الرياضيات متوازن نوعاً ما حسب التصنيف المشار إليه سابقاً، ويبدو متماثلاً حسب مختلف فئات الأعمار بالسنة الثانية ثانوي إعدادي.
- أكثر من نصف التلاميذ (53%) الأكبر سناً (أكثر من 18 سنة) بالسنة الثالثة حصلوا على نتائج جد ضعيفة في مادة الرياضيات (أقل من 22 من مجموع مائة نقطة)، وقرابة ثلثهم لم تعد درجاتهم النقطة الوسيط الموصوفة بمتوسطة الضعف.
- بالمقابل، فإن نسبة التلاميذ الأصغر سناً (أقل من 14 سنة) الذين حصلوا على أعلى الدرجات في نفس المادة تصل إلى 46% بالمستوى الثالث من نفس الطور التعليمي.

- يصنف كثير من تلاميذ التعليم الثانوي الإعدادي المتأخرون دراسيا قياسا إلى السن القانوني من بين الحاصلين على تحصيل جد ضعيف في مادتي علوم الحياة والأرض والفيزياء والكيمياء.
- في مجال اللغات، يتبين أنه بغض النظر عن سن التلاميذ، فإن أداءهم يبقى جد ضعيف على حد سواء.
- في حين أن 55% من التلاميذ الأصغر سنا يتموضعون ضمن التلاميذ الذين يتصف أدائهم بالضعيف (الأحسن نسبة إلى سلم التصنيف المعتمد والمشار إليه سلفا في مستهل هذا الجزء) في مادة اللغة الفرنسية بالثالثة إعدادي (أكثر من 46 نقطة من مجموع مائة نقطة).
- وإجمالاً، يسجل أن هناك ارتباطاً واضحاً بين الفئات العمرية للتلاميذ ونتائج أدائهم في المواد والمستويات التي خضعت للاختبار.

نوع التلاميذ

- على مستوى التعليم الابتدائي، يظهر تحصيل التلاميذ حسب النوع توزيعاً مختلفاً. فكما سبقت الإشارة لذلك، فإن نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، بينت وجود ترابط معبر بين مردودية التلاميذ والنوع، وعلى الأخص في اللغات.
- باعتبار تصنيف النتائج المشار إليه سابقاً، فإن الإناث سجلن نتائج أفضل من الذكور في صنف النتائج الضعيفة، خصوصاً في اللغتين العربية والفرنسية.
- ويستنتج بالمقابل أن الكفاءات في مادة الرياضيات متماثلة في المستويين المعنيين بالدراسة.
- هذا لا يعني بأي حال من الأحوال غياب تأثير النوع على تحصيل التلاميذ في الرياضيات ووجوده في بقية المواد، وإنما يشير إلى وجود علاقة ترابطية معبرة، عموماً، بين النوع والتحصيل الدراسي.
- أما على صعيد الثانوي الإعدادي، فيظهر من خلال تحصيل التلاميذ وجود علاقة غير معبرة بين مردودية التلاميذ والنوع، خصوصاً في مادتي الرياضيات والفيزياء والكيمياء، وأساساً بالثالثة إعدادي.
- يختلف التحصيل لفائدة الفتيات في اللغات، حيث يظهرن كفاءات أعلى من زملائهن الذكور.
- تبدو هذه الملاحظة مشابهة لما هو ملاحظ في مادة علوم الحياة والأرض، حيث تسجل الإناث تحصيلاً أحسن من الذكور.
- في المقابل، يستنتج إجمالاً أن الكفاءات في مادتي الرياضيات والفيزياء والكيمياء شبه متماثلة في المستويين المعنيين بالدراسة.
- هذا لا يعني بأي حال من الأحوال غياب تأثير النوع على تحصيل التلاميذ في مادتي الرياضيات والفيزياء والكيمياء ووجوده في بقية المواد، وإنما يشير إلى وجود علاقة ترابطية معبرة بين النوع والتحصيل الدراسي، على وجه العموم.

المسافة الفاصلة عن المؤسسة التعليمية المرتادة

تم الانتهاء في الفصل السالف من هذا التقرير إلى أن تلاميذ التعليم الابتدائي يقطنون في الغالب قرب المدارس. وفي هذا الصدد، فإن التغيرات الملاحظة في توزيع تحصيل التلاميذ حسب المسافة الفاصلة

بين مقر سكنائهم والمؤسسة المرتادة تسمح بافتراض علاقة تناسبية طرديا، معبرة بين مستوى تحصيل التلاميذ مع المسافة التي تفصل المؤسسة التعليمية عن مقر سكنائهم.

وإجمالا، فإن المسافة التي يقطعها التلاميذ يوميا، مأخوذة على حدة، يمكن أن تفسر جزءا من تغيرات تحصيل التلاميذ. ويبدو تأثير بعد المسافة المترتب عن هذه العلاقة معبرا سلبيا. ولا شك أن النتائج الأولية للتحليل التوصيفي المتغير، وللاختبارات الإحصائية الأحادية ستتأكد في التحليل التراتبي.

أما في التعليم الثانوي الإعدادي، فبالرغم من أن مردودية التلاميذ تقدم عموما توزيعا جد مماثل حسب القرب من الثانوية الإعدادية، فإن العلاقة بين تحصيل التلاميذ والمسافة تبدو واضحة في المواد اللغوية. أما حدتها، فتكمن في كون تلاميذ العينة لا يستفيدون عموما من قرب المؤسسة التعليمية.

ويبقى احتمال التأثير السلبي لبعد المسافة على تحصيل التلاميذ بالنسبة لتلاميذ الثانوي الإعدادي، نسبيا، بحكم أن نسبة مهمة منهم لا تستفيد من قرب المؤسسة التعليمية، كما سبقت الإشارة لذلك.

التكرار

تبدو كفاءات تلاميذ التعليم الابتدائي الذين لم يكرروا في مسارهم الدراسي أعلى من كفاءات الذين كرروا، وذلك بصفة معبرة.

- يتميز تحصيل التلاميذ غير المكررين بالجودة نسبيا.
- يتركز التلاميذ المكررون سنة واحدة على الأقل في أسفل ترتيب التوزيع.
- يرتبط تحصيل التلاميذ المشاركين في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 إذن بوضعيتهم الدراسية.

وتقدم هذه النتائج تماثلا في توزيع النقط المحصل عليها بين الأطفال المكررين وغير المكررين، وذلك في المواد الدراسية والمستويات التعليمية موضوع الدراسة.

- تتجاوز نسبة التلاميذ الذين لم يكرروا أي سنة والمتواجدين في الجزء المائي للتلاميذ الذين حققوا نسبيا أفضل النتائج، نسبة الذين سبق وأن كرروا؛ وهي تتراوح بين 26% في مادة الرياضيات بالمستوى الرابع من التعليم الابتدائي، و35% بالمستوى السادس من نفس الطور التعليمي.
- وهو ما يبرر أن حجم وحدة تأثير التكرار على الكفاءات جد معبر.

إن الفارق الملاحظ في نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، بين المكررين وغير المكررين، يبين أن تحصيل التلاميذ المكررين يتسم دائما بالتعثر.

وباعتبار هذه النتائج، يبدو أن تكرار التلاميذ، المرتبط أصلا بالسن، يؤثر على متوسط النقطة، وبالتالي على التحصيل في كل المواد الدراسية والمستويات التعليمية. ويتربط عن هذا إجمالا، تناقص ملاحظ للكفاءات مع كثرة التكرار. لذا يجدر فصل تأثير هذه العلاقة المعبرة بالقيام بتحليل تراتبي سيتم التطرق إليه فيما بعد.

ويؤثر التكرار أيضا على مردودية التلاميذ في الثانوي الإعدادي، ويتنبأ بوجود ارتباط بين تحصيل التلاميذ وحالة تدرّسهم. غير أن كفاءات التلاميذ الذين تابعوا الدراسة بدون تكرار تقدم توزيعا متوازنا بين أصناف التحصيل (ضعيف، متوسط الضعف، جد ضعيف) في جميع المواد الدراسية والمستويات التعليمية.

- غالبية التلاميذ الحاصلين على أفضل النتائج نسبيا غير مكررون.
 - يتمركز التلاميذ الذين كرروا سنة واحدة على الأقل، في الحد الأسفل من توزيع مجموع النقاط.
 - نتائج التلاميذ المشاركين في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 جد مرتبطة بوضعيتهم وحالتهم الدراسية.
 - تتجاوز نسبة التلاميذ الذين لم يكرروا أي سنة نظرائهم الذين سبق وأن كرروا إحدى المستويات التعليمية ضمن خانة الجزء المائوي للتلاميذ الذين حققوا تحصيلاً أفضل نسبياً، وهي تتراوح بين 30% في مادة الفيزياء والكيمياء بالثالثة إعدادي، و40% في مادة علوم الحياة والأرض بالمستوى الثاني من نفس الطور التعليمي.
 - وبالتالي، يظهر أن حجم وحدة تأثير التكرار على الكفاءات جد معبر.
- ولا تبتعد هذه المعايينات عما تم استنتاجه بمستويات التعليم الابتدائي، حيث تسمح بالقول بوجود ارتباط وثيق بين التحصيل الدراسي والتكرار، وهو معبر بعتبة 1%. وهذا يحيل إلى مسألة الجدوى من تكرار التلاميذ. لذلك، يتعين الإحاطة بإشكالية تأثير التكرار على تحصيل التلاميذ في إطار التحليل التراتبي الذي سيتم التطرق إليه ضمن الجزء الموالي من التقرير.

النتائج المدرسية القبلية

يتفق خبراء التربية، وخصوصاً في تحليل المردودية الدراسية، بأن النتائج المدرسية القبلية للتلاميذ لها تأثير على مردوديتهم المستقبلية. ومن باب الحرص على مبدأ التكافؤ، تم القيام بمحاولة جمع معطيات قبلية حول مستويات التلاميذ لتقدير القيمة المضافة للمدرسين، بالمقارنة مع مكتسباتهم الأولية. إلا أنه غالباً ما ينتج، في المنظومات التربوية التي تعتمد الانتقال المباشر أو التي تركز على ضمان نوع من السيولة السريعة، تَكُون مجموعات غير متجانسة من التلاميذ، الذين تتسم مكتسباتهم القبلية بالتباين إلى حد كبير.

علاوة على ذلك، وكما تمت الإشارة إليه في الفصل الأول، فإنه في غياب معلومات عن النتائج المدرسية القبلية، تم اعتبار معدلات ونقط المراقبة المستمرة بديلاً عن تقويم تشخيصي موضوعي في بداية السنة الدراسية.

وبصفة عامة، فإن تحليل تحصيل تلاميذ عينة الدراسة يبين أن التلاميذ الذين راكموا نتائج مدرسية قبلية جيدة في المراقبة المستمرة يصنفون ضمن الفئة التي تحقق أفضل نسب التحصيل، وهو ما يناسب الفئة ذات مستوى التحصيل الضعيف حسب التصنيف المعتمد. ويبدو ذلك واضحاً بالنسبة لجميع المواد الدراسية والمستويات التعليمية التي شملها البحث في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008.

على صعيد التعليم الابتدائي، يسجل بروز علاقة وطيدة معبرة تماماً بين النتائج القبلية، المقاسة بمتوسط (نقط المراقبة) المراقبة المستمرة خلال الموسم الدراسي، ومستوى تحصيل التلاميذ. ويستخلص من هذا الترابط ما يلي:

- يصير الترابط وثيقاً بين النتائج القبلية ونتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، وذلك في جميع المواد في نهاية الطور، وبالتأكيد بالسنة السادسة من التعليم الابتدائي.

- يعد الاختبار الإحصائي "كاي تربيع" (chi-deux) معبرا بالنسبة لهذا المستوى الدراسي.
- بالمقابل، يصنف تحصيل تلاميذ الرابعة ابتدائي المتوفرين على مكتسبات قبلية جيدة بصفة عامة في خانة التحصيل الضعيف (أفضل تحصيل) لتوزيع نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 بالنسبة لجميع المواد.
- غير أن هذا لا يعني انعدام قيمة مضافة في هذا الصدد. فسُلم كفاءات التلاميذ لم يتغير في حقيقة الأمر، نظرا للضعف الجلي الذي يطبع نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008. وبالتالي، تحليل الأجزاء المائوية المرتبطة بها إلى تحصيل متوسط الضعف.
- أما على صعيد الثانوي الإعدادي، فيبدو هذا الاستنتاج ساريا إلى حد ما في المواد والمستويات التعليمية التي شملها البحث.
- بروز علاقة وطيدة بين النتائج القبلية ومستوى تحصيل التلاميذ في نهاية السلك، وبالتأكيد في السنة الثالثة ثانوي إعدادي في جميع المواد تقريبا.
- في المجمل، فإن ثلاثة من أصل كل أربعة تلاميذ بالمستوى الثاني لهم معدلات مرتفعة خلال السنة الدراسية يصنفون بين التلاميذ ذوي أحسن نسب تحصيل.
- لا يستطيع التلاميذ الحاصلون على نقط تقل عن المعدل خلال السنة الدراسية بالثانية ثانوي إعدادي تحقيق نتائج جيدة، وقليل منهم من يتعدى مجال التحصيل الوسيط في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008.
- يبدو أن هذا الاستنتاج يجوز كذلك بالنسبة للمستوى الثالث من الثانوي الإعدادي، مع بلوغ أزيد من 80% من التلاميذ الحاصلين على معدلات جيدة خلال السنة الدراسية مجال المعدل الوسيط في مادة الرياضيات.
- يماثل توزيع تحصيل التلاميذ في السنة الثانية ثانوي إعدادي مثيله بالرابعة ابتدائي، مع ارتفاع النسب لفائدة التلاميذ الحاصلين على مكتسبات قبلية جيدة.
- يتسم تحصيل تلاميذ الثالثة ثانوي إعدادي الحاصلين على مكتسبات قبلية دون المعدل خلال السنة الدراسية، بالضعف جدا تقريبا في كل المواد، حيث تفوق نسبتهم 50% ضمن هذا التصنيف.
- ورغم أن العلاقة بين النتائج القبلية ومستوى تحصيل التلاميذ تبدو وثيقة، فلا يمكن الجزم بوجود قيمة مضافة في تحصيل التلاميذ. فالنتائج المدرسية القبلية لا تقيس فعليا مستوى التلاميذ في بداية السنة الدراسية. كما أنه من المستبعد أن يبرز التحليل متعدد المستويات هذه القيمة في غياب تقويم موضوعي في بداية السنة يحدد مستوى التلاميذ الأولي.

خلاصة

يسمح التحليل الوصفي للمميزات الفردية للتلاميذ، من خلال المتغيرات الأكثر ملاءمة والمعبرة، بتوقع وجود ارتباط بين التحصيل المسجل في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 وبعض هذه المتغيرات مأخوذة على حدة.

وقد أكد الترابط المبين، انطلاقا من الجداول المتقاطعة واختبارات "كاي تربيع"، هذه العلاقة، غير أن هذا التحليل يبقى غير كافي ولا يعطي سوى تفسير جزئيا، أي بعبارة أخرى، يبقى مرتبطا بكل بعد، بغض

النظر عن بقية الأبعاد. وبالتالي، فإن هذا التحليل لا يسمح بإقرار أو نفي تأثير هذه المتغيرات، معتبرة ضمن مجموعة من المتغيرات لتفسير تحصيل التلاميذ. ولن يكون ذلك ممكنا إلا بعد القيام بتحليل كل المتغيرات الأخرى، السياقية والفردية، مع اعتبار البنية التراتبية للسياق التربوي من خلال التحليل متعدد المستويات.

2.3.2. نهج التحصيل التلاميذ حسب مميزات الوسط الاجتماعي والعائلي

إن المميزات العائلية والوسط المعيشي للتلميذ يمكنها التأثير على مردوديته، كما تمت الإشارة إلى ذلك في الجزء السابق، ومن هنا، يحتمل أن يكون لها انعكاس على مستوى تحصيله. يحيط هذا الجزء من التحليل بمجموع المتغيرات المقدمة سابقا، حيث يتناول صلتها بالنتائج المحصلة في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008.

ففي التعليم الابتدائي، تشير القراءة الأولية لتحصيل التلاميذ حسب خصائص ومميزات الوسط العائلي إلى وجود ارتباطات معبرة بعبارة 1% بين مردودية التلاميذ من جهة، والمستوى التعليمي لآبائهم، ومهنة الأب، والظروف الاجتماعية الاقتصادية للأسرة، والدعم التربوي العائلي، كل على حدة، من جهة أخرى.

جدول 24 : نهج التحصيل التلاميذ التعليم الابتدائي حسب مميزات الوسط العائلي

المستوى	المادة	المستوى الدراسي للأب	مهنة الأب	الحالة الاجتماعية والاقتصادية للعائلة	المساهمة في الأعمال المنزلية	الدعم التربوي
السنة الرابعة ابتدائي	اللغة العربية	*	*	*	غير دال	*
	اللغة الفرنسية	*	*	*	غير دال	*
	الرياضيات	*	*	*	***	*
	العلوم	*	*	*	***	*
السنة السادسة ابتدائي	اللغة العربية	*	*	*	غير دال	*
	اللغة الفرنسية	*	*	*	*	*
	الرياضيات	*	*	*	غير دال	*
	العلوم	*	*	*	**	***

* له دلالة إحصائية بنسبة 1%، ** له دلالة إحصائية بنسبة 5%، *** له دلالة إحصائية بنسبة 10%.

بالمقابل، يبدو عدم وجود علاقة معبرة، عموما، بين تحصيل التلاميذ والمساهمة في الأعمال المنزلية. ويجدر التأكيد أن الظروف الاقتصادية-الاجتماعية قد تمت مقاربتها باعتماد تجميع للمعطيات المتعلقة بتوفر الحاسوب، والمكتبة، والغرفة الفردية في المنزل.

ويتضح أن أثر مميزات الوسط العائلي مختلف على المردودية الدراسية بالنسبة لتلاميذ الثانوي الإعدادي، حيث يوضح الجدول أسفله وجود علاقة بين هذه الخصائص وتحصيل التلاميذ. وهذه العلاقة معبرة إحصائيا فيما يخص المستوى التعليمي للأولياء والآباء ومهنة الأب، والظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة. وبالمقابل، فهي ليست دائما معبرة في كل المواد، خصوصا فيما يتعلق بالدعم التربوي الأسري والمساهمة في الأعمال المنزلية.

جدول 25 : تحصيل تلاميذ الثانوي الإعدادي حسب مميزات الوسط العائلي

المادة	المستوى	المستوى الدراسي للأب	مهنة الأب	الحالة الاجتماعية والاقتصادية للعائلة	المساهمة في الأعمال المنزلية	الدعم التربوي
اللغة العربية	*	*	*	**	**	غير دال
اللغة الفرنسية	*	*	*	*	*	**
الرياضيات	*	*	*	*	*	غير دال
علوم الحياة والأرض	*	*	*	**	غير دال	غير دال
الفيزياء والكيمياء	*	*	*	*	***	**
اللغة العربية	*	*	*	**	غير دال	غير دال
اللغة الفرنسية	*	*	*	*	*	**
الرياضيات	*	*	*	*	*	*
علوم الحياة والأرض	*	*	*	***	غير دال	غير دال
الفيزياء والكيمياء	*	*	*	**	*	غير دال

* له دلالة إحصائية بنسبة 1%، ** له دلالة إحصائية بنسبة 5%، *** له دلالة إحصائية بنسبة 10%،

مستوى تعلم الأبوين

في غالب الأحيان، يؤثر الوضع الاجتماعي على تحصيل التلاميذ⁹ في تقويم التحصيل الدراسي، ويكون للمستوى التعليمي للأولياء تأثير أكبر من تأثير الدخل العائلي. فمن طبيعة المستوى التعليمي للأولياء التأثير على المساهمة في الحياة المدرسية والفكرية للتلاميذ. ذلك أن أباً أو ولياً له مستوى تعليمي معقول ومتقدم يكون قادراً على تتبع المسار الدراسي للأبناء وعلى توجيههم. في المقابل، يجد الأب غير المتعلم، عموماً، صعوبات في تتبع المسار الدراسي لأبنائه.

ويتبين أن أولياء التلاميذ الذين اجتازوا الروائز في التعليم الابتدائي لهم مستوى تعليمي ضعيف. وقد تم التطرق في الفصل السابق لبنية العينة بخصوص هذا المتغير، حيث أن أعداد الآباء والأمهات الذين لم يتلقوا أي تعليم مرتفعة.

و يتضح من خلال توزيع تحصيل تلاميذ التعليم الابتدائي ما يلي :

- يتناسب تحصيل تلاميذ العينة طردياً مع المستوى التعليمي للأبوين، وتأثيره دال إحصائياً، حيث يخفق التلاميذ ذوو آباء بمستوى تعليمي ضعيف في تحقيق مستوى تحصيل جيد.
- يتضح ذلك جلياً في بعض المواد كاللغة الفرنسية والعلوم لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي، ذلك أن أكثر من نصف التلاميذ الذين تابع آباؤهم دراستهم الجامعية، حصلوا على نقط تفوق 53 من مجموع مائة.

9 تقرير حول نتائج الدول العربية المشاركة في TIMSS 2003.

- كما أن تلاميذ السنة السادسة الذين توج آبائهم دراستهم الجامعية بنيل الإجازة على الأقل، يتفوقون على زملائهم ممن لم يتابع آبائهم دراستهم البتة، إذ يتميز مستوى أدائهم في الرياضيات بحصول 56% منهم على نقط تفوق 61 من مجموع مائة.

وفي الثانوي الإعدادي، تُظهر هذه النتائج كذلك مدى تأثير المستوى التعليمي للأبوين على تحصيل التلاميذ. فمقارنة بالآباء المصنفين في أسفل سلم المستوى التعليمي، فإن للآباء الأكثر تعلما مواقف إيجابية تجاه التربية والتعليم، وبالتالي يولون اهتماما خاصا لنجاح الأبناء، بتوفير الظروف الملائمة والمساعدة والتوجيه.

وتؤكد الاختبارات الإحصائية على وجود ارتباط مُعبر بين تحصيل التلاميذ والمستوى التعليمي للأبوين، حيث يظهر توزيع نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 ما يلي :

- كلما ارتفع المستوى الدراسي للآباء، كلما تميز الأبناء في دراستهم وتفوقوا أكثر.
- يتضح ذلك جليا في بعض المواد كاللغة الفرنسية والرياضيات.
- قرابة 62% من تلاميذ الثالثة ثانوي إعدادي، الذين تابع آبائهم تعلما عاليا، مصنفون في الفئة الأعلى من المعدل في اللغة الفرنسية، مقابل 15% من أبناء الأولياء الذين لم يتلقوا أي تعليم.
- وبصفة مماثلة، فإن قرابة 55% من تلاميذ نفس المستوى الدراسي، ممن تابع آبائهم دراسات جامعية، حصلوا على نقط أعلى من المعدل في مادة الرياضيات، مقابل 17% من التلاميذ الذين لم يتلق آبائهم أي تعليم.
- في الثانية إعدادي، يصنف تحصيل سبعة تلاميذ من أصل عشرة ممن حصل آبائهم على الدكتوراه ضمن أحسن فئة من حيث النتائج في مادة الرياضيات، مقابل 16% بالنسبة للتلاميذ الذين لم يتلق آبائهم أي تعليم.

ويترتب على ضوء هذا التوصيف، وجود علاقة سيتم تحديد التأثير الناجم عنها في الجزء الثالث من هذا التقرير. وكما سبق الإشارة لذلك، فإن مستوى تحصيل التلاميذ في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي ضعيف على العموم، ويبدو إجمالا أن تأثير المستوى التعليمي للأبوين بمعزل عن المتغيرات الأخرى معبر إحصائيا بالنسبة لكل المستويات والمواد.

مهنة الأب

يقع في غالب الدراسات الإحصائية أن تقدم المتغيرات المتفاعلة أو المرتبطة بقوة، خصائص متماثلة بخصوص الظاهرة المدروسة. وفي هذا الصدد، يشار إلى أن مهنة الأب رهينة بمستواه التعليمي.

ففي التعليم الابتدائي، يمكن تحليل توزيع النقط حسب مهنة الأب من إبراز ما يلي :

- يتمكن أكثر من تلميذ من بين كل اثنين من أبناء الموظفين والأجراء من التمتع ضمن الفئة التي تسجل أفضل نسب للتحصيل في الرابعة ابتدائي، في كل المواد الدراسية تقريبا.
- في المقابل، فإن ما بين 40% و53% من أبناء التجار أو الصناع أو الفلاحين يصنفون ضمن الفئة التي تسجل أضعف نسب التحصيل في اللغات بنفس المستوى التعليمي.
- يصنف أبناء الموظفين والأجراء في السادسة ابتدائي ضمن الفئة التي تسجل أفضل نسب التحصيل بنسب تتراوح ما بين 57% في العلوم، و64% في الرياضيات.

- وعلى العكس، فإن نصف أبناء الفلاحين في السادسة ابتدائي لهم مردودية جد ضعيفة في كل المواد الدراسية تقريبا.
- تعتبر العلاقة بين تحصيل التلاميذ ومهنة الآباء معبرة إحصائيا بعتبة 1%.
أما في التعليم الثانوي الإعدادي، فإن العلاقة بين مردودية التلاميذ الدراسية ومهنة الأب، لا تبدي تغييرية كبيرة، وإن كانت معبرة. فكون الأب أجير أو موظف يمنح التلميذ امتياز التصنيف ضمن الفئة التي تسجل أفضل نسب التحصيل. لكن ومن جهة أخرى، فإن أبناء ممتهني الوظائف الأخرى التي لا تتطلب عادة مستوى تعليمي عال يتمكنون هم أيضا من بلوغ نفس مستوى التحصيل، أساسا في الثانية إعدادي.
- يتموقع حوالي ثلث أبناء الموظفين والأجراء في المتوسط ضمن الفئة التي تسجل أفضل التحصيل، وذلك في جميع المواد الدراسية بالثانية إعدادي تقريبا.
- وبالموازاة مع ذلك، يتموقع قرابة ثلث التلاميذ من أبناء التجار ضمن الفئة التي تسجل أفضل نسب التحصيل في اللغات بنفس المستوى الدراسي.
- يتميز أبناء الموظفين والأجراء عن الآخرين في الثالثة إعدادي، حيث يمثلون النسبة الأكبر في فئة الحاصلين على مردودية ضعيفة، بمعنى الفئة التي تسجل أفضل نسب التحصيل.
- وعلى العكس من ذلك، فإن أبناء الفلاحين والصناع مصنّفون في فئة المردودية "جد ضعيفة"، وهي التي تسجل أضعف نسب التحصيل، وذلك في كل المواد تقريبا.
- تعتبر العلاقة بين تحصيل التلاميذ ومهنة الآباء معبرة بعتبة 1%.

ظروف الوسط المعيشي

إن الظروف المتوفرة للأطفال بالمنزل وثيقة الصلة بمردوديتهم في التعليم الابتدائي. ورغم أقلية عدد التلاميذ المتوفرين بمنزلهم على بعض الوسائل التربوية، مثل الحاسوب أو المكتبة، فإنهم مصنّفون في "الفئة الضعيفة" من حيث المردودية، والمناسبة لأفضل نسب التحصيل.

ويبدو أن الجمع بين نتائج التلاميذ وتوفر ظروف مرضية بالوسط العائلي دال إحصائيا، بحيث يختلف التحصيل إيجابيا لفائدة التلاميذ الذين يتوفرون على الوسائل المساعدة على التعلم داخل البيت. ويتضح ذلك جليا في مدى توافر مكتبة وحاسوب، حيث أن توافرها هو في علاقة طردية مع تحصيل تلاميذ العينة، ويعزز حظوظ النجاح والتفوق الدراسي لديهم، مما يمكن معه القول بإمكانية تأثير هذه الظروف على مستوى تحصيل التلاميذ. وتجدر الإشارة في هذا الباب، إلى ضرورة التمييز بين توفر هذه الوسائل واستعمالها الفعلي.

ففي التعليم الابتدائي، تشير مردودية التلاميذ الذين أجاب آباؤهم عن الاستمارة إلى وجود هذه العلاقة.

- إن امتلاك حاسوب أو مكتبة يقترن مع مستوى تحصيل "ضعيف" بالرابطة ابتدائي، خصوصا في مادة العلوم، وهو ما يوازي نسب التحصيل الأفضل استنادا للتصنيف المعتمد.
- يتسم تأثير التجهيزات المشار إليها بتحصيل معتدل في باقي المواد الأخرى.

- تشير نتائج تلاميذ المستوى السادس ابتدائي إلى تحصيل أفضل لدى من يتوفرون على هذه التجهيزات، إذ العلاقة معبرة تماما.

ويمكن مقارنة ظروف وسط العيش أيضا عن طريق تحليل متغيرات أخرى. ففي البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، عملت الدراسة على ملامستها عن طريق تقدير ضمان مناخ ملائم يتجلى في توفر غرفة فردية. وإجمالا، فإن التلاميذ الذين لا يتوفرون عليها مصنّفون في فئة التحصيل "جد الضعيف".

وبالتالي، هناك ارتباط معتبر إحصائيا بين المردودية والظروف السوسيو اقتصادية للأسرة، سيتم تحديد تأثيرها في مرحلة لاحقة من هذا التحليل.

في نفس السياق، وعلى صعيد الثانوي الإعدادي، يستنبط من دراسة العلاقة الممكن وجودها بين المردودية وظروف وسط العيش المعينات التالية :

- يقوي التوفر على حاسوب حظوظ النجاح عموما.
- تقتزن نسبة التلاميذ المتوفرين على حاسوب ومكتبة مع مستوى تحصيل "ضعيف"، خصوصا في مادة اللغة الفرنسية وعلوم الحياة والأرض، وهو ما يتناسب مع نسب التحصيل الأفضل استنادا للتصنيف المعتمد.
- تنعكس الموارد التربوية المشار إليها أعلاه، على تحصيل التلاميذ بصفة معتدلة في بقية المواد الدراسية الأخرى.

فضلا عن ذلك، فإن دراسة نتائج تلاميذ الثانوي الإعدادي حسب توفر غرفة فردية يبين وجود ارتباط دال إحصائيا بين المردودية والظروف السوسيو اقتصادية للأسرة. فتحصيل التلاميذ بالثانوي الإعدادي، الذين يحتمل سندهم في هذه المرحلة اهتماما خاصا، مرتبط، بوضوح، بضمان المناخ الملائم في البيت. وإجمالا، فإن تلاميذ المستويين المعنيين بالدراسة المتوفرون على غرفة فردية يحققون مردودية أقل ضعفا من الذين لا يتوفرون عليها.

المساعدة في الأشغال المنزلية

على العموم، تدحض نتائج تلاميذ العينة فرضية التأثير السلبي للمشاركة في الأشغال المنزلية على التحصيل الدراسي، لكن يظل هناك اتجاه نحو وجود علاقة معبرة.

ففي التعليم الابتدائي، وبالمستوى الرابع تحديدا، تبين الاختبارات الإحصائية أن العلاقة المفترضة مع المردودية غير معبرة في اللغات. وبالمقابل فإنها معبرة بعتبة 10% في مادتي الرياضيات والعلوم. ويسمح توزيع النقط حسب هذا المتغير باستخلاص ما يلي :

- يسجل التلاميذ الذين يساهمون في الأشغال المنزلية، نتائج مماثلة لنتائج التلاميذ غير المساهمين فيها وبنفس النسبة (44%)، وذلك في مادة اللغة العربية، حيث تصنف في خانة المستوى "جد الضعيف".
- لا تترتب تأثيرات معبرة على المردودية في مادة اللغة الفرنسية بفعل المساهمة في الأشغال المنزلية، فتلميذ واحد من أصل أربعة يحقق نقطة فوق المتوسط في كلتا الحالتين.
- بالمقابل، فإن التوزيع بين من يشاركون في الأشغال المنزلية ومن لا يشاركون، متوازن في مادتي الرياضيات والعلوم.

أما في المستوى السادس، فإن التحاليل ثنائية المتغير التي تم القيام بها في هذا الصدد، تبين أن الارتباط معبر بعتبة 5% بالنسبة لتحصيل التلاميذ في مادتي اللغة الفرنسية والعلوم، ولكنه بعيد عن أن يكون معبرا فيما يخص التحصيل في مادتي اللغة العربية والرياضيات؛ فسلوك التحصيل قياسا لهذا المتغير يبرز بعض التشابه :

- قرابة تلميذين من أصل كل خمسة تلاميذ من الذين يساهمون في الأشغال المنزلية يحصلان على مردودية مصنفة في خانة "جد ضعيف"، وذلك في جميع المواد الدراسية تقريبا.
 - نسب التلاميذ المساهمين في الأشغال المنزلية والمصنفين في خانة "جد ضعيف" تتراوح بين 38% في مادة العلوم، و43% في مادة الرياضيات.
- أما على صعيد الثانوي الإعدادي، فإن العلاقة بين مردودية التلاميذ ومساهماتهم في الأشغال المنزلية معبرة نسبيا في المجمل، قياسا إلى ما لوحظ في التعليم الابتدائي. فتحصيل التلاميذ بالثانوي الإعدادي في مادة علوم الحياة والأرض لا يبدو مرتبطا بشكل جد معبر بمساهماتهم في الأشغال المنزلية.
- بالإجمال، للتلاميذ غير المساهمين في الأشغال المنزلية حظوظ أقوى للنجاح الدراسي.
 - تبقى أهمية هذه الظاهرة نسبية، بما أن نسبة التلاميذ المصنفين ضمن فئة التحصيل الأفضل ممن لا يساهمون في الأشغال المنزلية لا تتعدى 30% في جميع المواد.

مساعدة التلاميذ في الفروض المنزلية

توجد صلة بين الدعم التربوي العائلي في شكل مساعدة الأطفال في الفروض المنزلية والمردودية الدراسية، إذ قد يؤثر تقديم الدعم التربوي المتواصل على مردودية التلاميذ بشكل سلبي. بعبارة أخرى، كلما ازدادت مساعدة التلاميذ في إنجاز الفروض المنزلية، كلما قل تطور قدراتهم على حل المشاكل باستقلال عن الآخرين وبالاعتماد على النفس ودون دعم من أي طرف آخر.

كما تظهر نتائج عينة تلاميذ التعليم الابتدائي، أيضا، تأثير الدعم العائلي في إنجاز الواجبات والفروض المنزلية على التحصيل العام للتلاميذ، حيث أن هذه العلاقة دالة إحصائيا بعتبة 1% تقريبا في جميع المواد التي شملها تقويم التحصيل الدراسي. كما أن عدم الحصول على دعم تربوي عائلي يضعف حظوظ التلميذ في الحصول على نتائج جيدة، إذ تتراوح نسبة التلاميذ الذين لا يتلقون دعما تربويا عائليا ولهم مردودية جد ضعيفة، ما بين 41% و50% بالمستوى الرابع.

في المقابل، لا يحقق التلاميذ الذين يتلقون دعما تربويا كثيفا في إنجاز فروضهم، نتائج جيدة لكون توزيعهم متوازن على مختلف فئات المردودية، في حين لا تختلف نتائج التلاميذ في الطور الثانوي الإعدادي، مهما كانت درجة المساعدة التي يتلقونها في إنجاز فروضهم المنزلية على العموم، مع العلم أنه لم يتم تسجيل اتجاه نحو تعبيرية هذه العلاقة في بعض المواد.

خلاصة

رغم أن مجموع العوامل المتعلقة بالوسط الأسري التي تم التطرق إليها في هذا التقرير في ارتباط بالمردودية، حينما اعتبرت كل منها على حدة، فإن البعض منها اتسم أيضا بترابط متبادل وثيق. وبغية تحديد العوامل الأكثر تأثيرا في تحصيل التلاميذ، سيتم القيام في الجزء الثالث من هذا التقرير بتحليل تراتبي اعتبارا لمستويين اثنين هما التلميذ والمدرسة.

2.3.3. نهصيل التلاميذ حسب خصائص المدرسين

يعتبر ضعف تأهيل المدرسين عاملاً حاسماً في نتائج التلاميذ، فضلاً عن شروط حفزه وتمثله لعمله ومدى تمكنه من الكفايات الضرورية لمزاولة مهنته.

سيتم الإكتفاء في هذا الجزء بعرض تحليل مقتضب لمردودية التلاميذ حسب المتغيرات الأساسية التي تم وصفها سابقاً. وستتم دراسة علاقتها الممكنة مع نهصيل التلاميذ في البرنامج الوطني لتقويم نهصيل الدراسي 2008، حيث يبدو أن خصائص المدرس قد تؤثر على نتائج التلاميذ ومردوديتهم.

في التعليم الابتدائي، يوحى نهصيل التلاميذ إلى وجود اتجاه نحو ارتباط معبر، إجمالاً، مع خصائص المدرسين. وينبغي التأكيد في البداية على أن رضا المدرس عن محيط عمله له ارتباط بالنهصيل المسجل من طرف التلاميذ في تقويم نهصيل الدراسي. إضافة إلى ذلك، فإن أقدمية المدرس وتكوينه الأساس له علاقة بنتائج التلاميذ، وذلك بحسب المواد الدراسية. كما أن هناك علاقة بين مردودية التلاميذ ومتابعة المدرس لتكوين مستمر واختياره المهنة عن قناعة واستقراره، حتى وإن لم يكن هذا الارتباط معبراً في بعض الأحيان.

جدول 26 : نهصيل تلاميذ الابتدائي حسب خصائص المدرسين

المستوى	المادة	النوع	المستوى الدراسي	الأقدمية	التكوين الأساس	التكوين المستمر	الاقتناع	الاستقرار	الرضا
الثاني إعدادي	اللغة العربية	*	*	*	*	غير دال	*	*	*
	اللغة الفرنسية	*	*	**	*	*	*	**	*
	الرياضيات	*	**	**	*	غير دال	*	غير دال	*
	العلوم	*	**	**	غير دال	***	غير دال	*	*
الثالث إعدادي	اللغة العربية	*	*	*	*	*	***	*	*
	اللغة الفرنسية	*	*	*	*	غير دال	*	**	*
	الرياضيات	*	*	غير دال	*	*	**	غير دال	*
	العلوم	*	*	*	غير دال	غير دال	غير دال	*	*

* له دلالة إحصائية بنسبة 1%، ** له دلالة إحصائية بنسبة 5%، *** له دلالة إحصائية بنسبة 10%.

فيما يخص الثانوي الإعدادي، فإن العلاقة التي تبرز بين مميزات المدرس ومردودية التلاميذ تبدو مغايرة تماماً. ويوضح الجدول التالي وجود صلة معبرة تماماً بين نهصيل التلاميذ والمستوى التعليمي للمدرس من جهة، ودرجة رضا المدرس من جهة ثانية، في أغلب المواد الدراسية.

يبدو تأثير كل من أقدمية المدرس ونوعه على مردودية التلاميذ في الثانوي الإعدادي معبراً بشكل دال إحصائياً. وإذا كانت نتائج تلاميذ الثانية إعدادي تسمح بإقامة ارتباط معبر مع ميول وقناعة المدرس في اختيار مهنة التدريس، فإن هذه العلاقة غير معبرة في مستوى الثالثة إعدادي.

وعلى العكس من ذلك، فإن مردودية التلاميذ لها علاقة غير معبرة مع استقرار المدرسين في الثانية إعدادي، في حين أن هذه العلاقة تظل جد معبرة في الثالثة إعدادي. بالمقابل، لمتابعة المدرس تكويننا أساسا، وبدرجة أقل تكويننا مستمرا، ارتباط بمردودية التلاميذ الدراسية.

جدول 27 : نحصيل تلاميذ الإعدادي حسب خصائص المدرسين

المستوى	المادة	النوع	المستوى الدراسي	الأقدمية	التكوين الأساس	التكوين المستمر	الاقتناع	الاستقرار	الرضا
الثاني إعدادي	اللغة العربية	*	*	***	*	*	*	غير دال	*
	اللغة الفرنسية	*	*	*	*	*	*	*	**
	الرياضيات	***	***	**	*	غير دال	*	غير دال	**
	علوم الحياة والأرض	*	*	*	*	غير دال	*	غير دال	*
	الفيزياء والكيمياء	غير دال	*	*	*	***	*	*	*
الثالث إعدادي	اللغة العربية	غير دال	*	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	*	*
	اللغة الفرنسية	*	*	*	*	*	غير دال	*	**
	الرياضيات	**	*	*	غير دال	غير دال	غير دال	*	*
	علوم الحياة والأرض	غير دال	*	*	***	غير دال	غير دال	*	*
	الفيزياء والكيمياء	*	*	*	*	*	غير دال	*	*

* له دلالة إحصائية بنسبة 1%، ** له دلالة إحصائية بنسبة 5%، *** له دلالة إحصائية بنسبة 10%.

الأقدمية أو خبرة المدرسين

كما تمت الإشارة لذلك في الفصل السابق، فإن عينة مدرسي التعليم الابتدائي تتوفر على خبرة مهمة وراكمت سنوات جد كافية من الممارسة في مهنة التدريس.

ويُسجل اتجاه نحو ترابط معبر بين المردودية في التعليم الابتدائي وخبرة المدرسين. فالاختبارات الإحصائية تؤكد هذا الارتباط في جميع المواد بالمستويين المبحوثين باستثناء الرياضيات بالسادسة ابتدائي، أي في نهاية السلك. كما ترتبط مردودية التلاميذ بأقدمية المدرس في التعليم الابتدائي بعتبة تعبيرية تتراوح بين 1% و5%.

- العلاقة بين مردودية التلاميذ بالمستوى السادس في مادة الرياضيات وأقدمية المدرسين غير معبرة إحصائيا، لأن احتمال إغفال هذه الفرضية هو 19%، أي إن الاحتمال تعدى عتبة القبول المسموح بها إحصائيا، وهي 10%.

- في الحد الأسفل لتوزيع النقط حسب أقدمية المدرسين بالرابعة ابتدائي، تتراوح نسبة التلاميذ المتمدرسين على يد مدرسين تقل أقدميتهم عن 26 سنة، والمصنفين ضمن خانة التحصيل الضعيف جدا، بين 40% في مادة العلوم و45% في مادة الرياضيات.
 - في الحد الآخر من توزيع نقط نفس المستوى التعليمي، يصنف ما يقارب ثلث التلاميذ المنتسبين للمدرسين الأكثر خبرة ضمن فئة أفضل تحصيل، خصوصا في مادتي اللغة العربية والرياضيات، حيث تفوق نقط التلاميذ فيهما على التوالي 42 و 45 نقطة من مجموع مائة. وينطبق هذا الاستنتاج على ما هو ملاحظ بالسادسة ابتدائي.
- في الثانوي الإعدادي كذلك، تحمل العلاقة بين مردودية التلاميذ وأقدمية المدرسين دلالة معبرة. وبالموازاة، فإن درجة التعبيرية تتغير حسب المواد الدراسية في المستويين المبحوثين. وفي ذات الآن، ليست هناك فوارق واضحة بين النقط حسب أقدمية المدرسين بالثالثة إعدادي ؛ حيث تبدو العلاقة غير معبرة في هذا المستوى بين المتغيرتين بعتبة 50%.

التكوين الأساس والمستمر للمدرسين

نظريا، يتوفر مدرسو عينة البحث على المواصفات الضرورية والمتطلبات الدنيا لممارسة مهنة التدريس. وبغض النظر عن بعض المواد، يتأكد وجود علاقة معبرة بين مردودية التلاميذ والتكوين الأساس للمدرسين.

على مستوى التعليم الابتدائي، تصنف نسبة غير كبيرة، تناسبيا، من التلاميذ المنتسبين للمدرسين الذين عبروا عن تلقيهم تكوينا أساسيا ضمن الفئة التي تسجل أفضل تحصيل. وتصح هذه المعايينة على كل المواد باستثناء مادة العلوم، حيث يبدو التوزيع متماثلا في حالتني تلقي المدرسين أو عدم تلقيهم تكوينا أساسيا، إذ ليس هناك فرق واضح بين نتائج التلاميذ حسب هذا المتغير.

من هنا، يطرح التساؤل حول مواءمة وتوافق محتوى التكوين الأساس للمدرسين. عمليا، يبدو أن التكوين الأساس لم يعد يستجيب للمستجدات، سواء على مستوى الممارسات التربوية أو بالنسبة للمحتويات المقرر تدريسها، خصوصا وأن الدراسة حول مهنة التدريس (استطلاع رأي المدرسين سنة 2008) أثبتت عدم رضا المدرسين على تكوينهم الأساس. كما أن العلاقة بين مردودية التلاميذ وعدم توفر المدرسين على تكوين أساس بدت معبرة إلى حد ما ؛ مما يستدعي تعزيز التكوين المستمر للمدرسين أثناء الخدمة. في حين أن العلاقة بين مردودية التلاميذ واستفادة المدرسين من تكوين مستمر تظل غير معبرة، تقريبا، بالنسبة لنصف المواد الدراسية.

بالنسبة إلى الثانوي الإعدادي، فإن هناك علاقة معبرة إجمالا بين مردودية التلاميذ والتكوين الأساس للمدرسين. في حين أن هذه العلاقة تظل غير معبرة بالثالثة ثانوي إعدادي في مادتي اللغة العربية والرياضيات. ويبدو أن نتائج التلاميذ في هاتين المادتين لا تتسم بفوارق كبيرة حسب تلقي المدرسين أو عدم تلقيهم تكوينا أساسيا.

يسجل أيضا في هذا المستوى، أن مردودية التلاميذ في ارتباط عكسي معتبر بين تحصيلهم واستفادة المدرسين من تكوين أساس. وتبقى نفس الإشكالية المطروحة في التعليم الابتدائي قائمة في التعليم الثانوي الإعدادي. يضاف إلى ذلك أن العلاقة بين المردودية الدراسية والتكوين المستمر تبدو غير معبرة بالنسبة لنصف المواد الدراسية.

المستوى التعليمي للمدرسين

كما تمت الإشارة إلى ذلك سابقا، يتوقف المستوى التعليمي للمدرس عادة على شروط ولوج مراكز التكوين التربوي وعلى الآليات المحددة لممارسة مهنة التدريس، ولا يستثنى مدرسو عينة الدراسة من هذا الوضع. كما أن مردودية تلاميذ العينة مرتبطة بتعبيرية وثيقة مع المستوى التعليمي للمدرسين. وتبين الاختبارات الإحصائية درجة تعبيرية جد مقبولة بعتبة 1% و 5% في الإجمال.

يستخلص من دراسة توزيع تحصيل التلاميذ في التعليم الابتدائي أن الأقسام المسندة لمدرسين تابعوا تعليما عاليا جامعا تصنف نسبة غير ضئيلة من تلاميذها ضمن الفئة التي تسجل أفضل تحصيل. بالمقابل، فإن تلاميذ الأقسام التي توظف من طرف مدرسين تابعوا تعليما ثانويا دون الحصول على البكالوريا، يصنف أكثرهم في الفئة التي تسجل أضعف تحصيل. أما في الثانوي الإعدادي، فإن التوزيع لا يختلف كثيرا عما هو ملاحظ بالابتدائي.

استقرار المدرسين

تم قياس استقرار المدرسين بعدد سنوات الأقدمية في المؤسسة. وهو مؤشر يدل بطريقة مباشرة على استقرار المدرسين. فكلما ارتفع عدد السنوات التي تم قضاؤها بالمؤسسة، كلما ارتفعت درجة استقرار المدرس بالمنصب.

تبين الاختبارات الإحصائية "كاي تربيع" (chi-deux) بالنسبة لعينة التعليم الابتدائي، العلاقة الإحصائية المعبرة بين مردودية التلاميذ واستقرار المدرس. وهذه العلاقة ملاحظة بالمستويين المبحوثين في كل المواد الدراسية باستثناء مادة الرياضيات؛ إذ أن درجة عدم التعبيرية في هذه المادة جد مرتفعة بعتبة 89% في الرابعة ابتدائي و 53% في السادسة ابتدائي.

أما في الثانوي الإعدادي، فإن العلاقة بين مردودية تلاميذ المستوى الثالث واستقرار المدرسين تبدو معبرة بعتبة 1% في كل المواد. وبالمقابل فإن هذه العلاقة غير واضحة بالنسبة لتلاميذ المستوى الثاني من هذا الطور التعليمي، إذ ليس هناك فارق مستنتج على صعيد النجاح في روائز مواد اللغة العربية والرياضيات والعلوم بين التلاميذ حسب استقرار المدرس.

عموما، وباستثناء السنة الثالثة من التعليم الثانوي الإعدادي وبعض الحالات بالتعليم الابتدائي، فإن استقرار المدرس لا يسمح باستخلاص علاقة مع مستوى تحصيل تلاميذ العينة، حيث لا تختلف نتائج التلاميذ في هذه المستويات، কিفما كانت أقدمية المدرس في المنصب.

الرضا عن المناخ المدرسي للمؤسسة

تم قياس مدى رضا المدرسين عن مناخ المؤسسات بدرجة علاقة المدرس بالإدارة، أو علاقة المدرسين في ما بينهم، أو مدى تساهل الإدارة مع السلوكيات اللامدنية للتلاميذ، أو عدم احترام قواعد التدبير الإداري والتربوي.

تجدر الإشارة في هذا الصدد، إلى وجود علاقة طردية، تبدو بديهية، بين تحصيل التلاميذ ودرجة رضا المدرسين التي تؤدي في نهاية الأمر إلى مواقف إيجابية تدعو إلى تحفيز هيئة التدريس، بالطورين الابتدائي والثانوي الإعدادي على السواء. وهذه العلاقة معبرة عموما بعتبة 1% إلى 5% في مجمل المواد الدراسية والمستويات التعليمية موضوع هذه الدراسة.

خلاصة

في نهاية هذا الجزء، يشار إلى أنه تم القيام بربط المتغيرات المتعلقة بمميزات مدرسي أقسام عينة الدراسة من جهة، ومردودية التلاميذ من جهة ثانية. ويبدو أن خصائص المدرس تؤثر على نتائج التلاميذ في علاقة غير واضحة على العموم. ورغم أن بعض العوامل المرتبطة بالمدرس في علاقة ارتباط مع تحصيل التلاميذ، فإن عوامل أخرى ذات أهمية أساسية لم تسمح باستنتاج ارتباط حامل لدلالة قوية.

4.3.2. نحصيل التلاميذ حسب خصائص المؤسسات التعليمية

يتلخص الهدف من دراسة تحصيل التلاميذ حسب خصائص المؤسسات التعليمية، في معرفة أثر العوامل المرتبطة بالمؤسسة التعليمية، قصد التمكن من دراسة التأثيرات السياقية بتحليل تراتبي مفصل في الجزء الثالث من هذا التقرير. لذلك، يتناول هذا الجزء العلاقة المحتمل وجودها بين بعض خصائص المؤسسات التعليمية ومردودية التلاميذ في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي. ولاستيفاء ذلك، سيتم طرح سؤالين جوهرين بخصوص العوامل المدرسية المؤثرة في مردودية التلاميذ :

- هل توجد علاقة بين خصائص المؤسسات التعليمية ومردودية التلاميذ ؟

- ما هي درجة تعبيرية هذه العلاقات ؟

للإجابة على هذين السؤالين، تم القيام بإجراء تحليل ثنائية المتغير باللجوء إلى اختبارات "كاي تربيع" (chi-deux) ومتغيرات مميزات المؤسسات التعليمية. وتتضمن الجداول التالية نتائج هذه الاختبارات. وتظهر وجود ارتباطات بين مردودية التلاميذ والمتغيرات المعتمدة مأخوذة على حدة، وتؤكد كذلك مستوى تعبيرية هذه الارتباطات.

يسمح تحصيل التلاميذ بالتعليم الابتدائي برصد وجود اتجاه نحو علاقة معبرة في المجمل مع مميزات المؤسسات التعليمية المبحوثة. كما أن الأمن والسلوك المدني داخل المدارس الابتدائية، لهما علاقة مع المكتسبات المسجلة لدى التلاميذ في مجال التحصيل الدراسي.

مقابل ذلك، فإن المستوى التعليمي للمدير لا يحظى بالأهمية في تحصيل تلاميذ المستوى الرابع ابتدائي، في الوقت الذي تبدي النتائج وجود علاقة معبرة بعتبة 1% مع مردودية تلاميذ السادسة ابتدائي. أما العلاقة الممكن وجودها بين نتائج التلاميذ وتوفر شراكة كيفما كان نوعها، فتتجه نحو التعبيرية.

جدول 28 : نحصيل تلاميذ التعليم الابتدائي حسب مميزات المؤسسة

المستوى	المادة	التجهيزات	الأمن والسلوك المدني			شراكة	القيادة التربوية	
			سرقة	اعتداء	تخريب		الأقدمية في الإدارة	المستوى الدراسي
الرابع ابتدائي	اللغة العربية	***	*	غير دال	غير دال	غير دال	*	غير دال
	اللغة الفرنسية	**	*	*	*	*	*	غير دال
	الرياضيات	غير دال	*	غير دال	غير دال	غير دال	***	غير دال
	العلوم	*	*	***	***	غير دال	*	غير دال
السادس ابتدائي	اللغة العربية	غير دال	*	غير دال	x	غير دال	*	*
	اللغة الفرنسية	*	*	*	*	***	*	*
	الرياضيات	غير دال	*	**	*	**	***	*
	العلوم	غير دال	*	***	***	*	**	*

* له دلالة إحصائية بنسبة 1%، ** له دلالة إحصائية بنسبة 5%، *** له دلالة إحصائية بنسبة 10%.

يجدر التذكير أنه تم اللجوء إلى تجميع المعطيات المتعلقة بالقاعة متعددة الوسائط والمكتبة والمرافق الصحية للإحاطة بمتغير تجهيز المؤسسة.

تظهر العلاقة المستخلصة ما بين مميزات المؤسسة ومردودية التلاميذ في التعليم الثانوي الإعدادي مختلفة عن مثيلتها في التعليم الابتدائي، حيث يوضح الجدول التالي وجود علاقة تامة التعبيرية بين تحصيل التلاميذ وأقدمية مدير المؤسسة من جهة، وتجهيز المؤسسة من جهة أخرى، وذلك في كل المواد الدراسية والمستويات التعليمية.

فأثناء تناول المستوى التعليمي للمدير والأمن والسلوك المدني داخل المؤسسات الثانوية الإعدادية على حدة، غالبا ما لا تبدو العلاقة معبرة إحصائيا مع مردودية التلاميذ. بالمقابل، فإن مردودية التلاميذ بالثانوي الإعدادي ليس لها ارتباط معبر مع توفر شراكة كيفما كان نوعها.

جدول 29 : نحصيل تلاميذ الثانوي الإعدادي حسب مميزات المؤسسة

المستوى	المادة	التجهيزات	الأمن والسلوك المدني			شراكة	القيادة التربوية	
			سرقة	اعتداء	تخريب		الأقدمية في الإدارة	المستوى الدراسي
الرابع ابتدائي	اللغة العربية	***	غير دال	*	*	***	*	غير دال
	اللغة الفرنسية	*	**	***	غير دال	غير دال	*	*
	الرياضيات	غير دال	غير دال	غير دال	***	غير دال	*	*
	علوم الحياة والأرض	***	غير دال	*	*	غير دال	*	غير دال
السادس ابتدائي	الكيمياء والفيزياء	*	غير دال	**	*	غير دال	*	غير دال
	اللغة العربية	غير دال	**	*	غير دال	***	*	*
	اللغة الفرنسية	***	***	**	**	غير دال	*	*
	الرياضيات	*	*	***	غير دال	غير دال	*	غير دال
السادس ابتدائي	علوم الحياة والأرض	*	*	غير دال	**	غير دال	*	غير دال
	الكيمياء والفيزياء	**	***	غير دال	غير دال	غير دال	*	*

* له دلالة إحصائية بنسبة 1%، ** له دلالة إحصائية بنسبة 5%، *** له دلالة إحصائية بنسبة 10%.

التجهيز أو البنية التحتية للمؤسسات التعليمية

كما سبقت الإشارة، تم استعمال ثلاثة متغيرات تمكن جودتها من استغلال مقبول. وهذه المتغيرات مترابطة مع المتغيرات الأخرى التي لم يكن ممكنا استعمالها، وبالتالي فهي تشهد على ملاءمة الموارد المادية والبيداغوجية للمؤسسات.

يعتبر نقص الموارد البيداغوجية عائقا أمام تعلم التلاميذ، ويُذكر أنها قيست بتوفر المكتبة والقاعة متعددة الوسائط. أما نقص الموارد المادية، فيمكن قياسه بهشاشة البنايات أو نقص الحجرات الدراسية أو غياب التجهيزات الأساسية، خصوصا المرافق الصحية. وقد احتفظ بهذا المتغير الأخير اعتبارا لتأثيره المباشر على المواظبة والنجاح الدراسي.

يتبين أن الجمع بين توفر التجهيزات التربوية بالمؤسسة التعليمية، بمعزل عن المتغيرات الأخرى، ونتائج التلاميذ يبدو محفزا في المتوسط، غير أنه يميل نحو ارتباط غير واضح في بعض المستويات التعليمية والمواد الدراسية بصفة إجمالية.

ورغم أن العلاقة بين المردودية في بعض المواد مثل الرياضيات، وبين تجهيزات المؤسسات غير معبرة في التعليم الابتدائي، فيبدو، في المتوسط، أن هذه العلاقة معبرة على وجه العموم. وبصفة أدق، فإن تفكيك هذه العلاقة يعطي الاستنتاجات التالية :

- يسهل توفر قاعة متعددة الوسائط تحقيق نجاح مدرسي، كما أن له علاقة معبرة إحصائيا في مستوى الرابعة ابتدائي، بينما تبتعد العلاقة مع المردودية عن عتبة التعبيرية، حيث تفوق 20% بالسادسة ابتدائي في مادتي اللغة العربية والعلوم.
- توفر المدارس على فضاء مخصص للمكتبة له صلة بحظوظ النجاح المدرسي بالرابعة ابتدائي في مادتي الفرنسية والعلوم.
- يبدو أن العلاقة بين توفر المرافق الصحية والمردودية غير معبرة أو تتجه نحو مستوى حدي للعتبة التعبيرية.
- بالنسبة للثانوي الإعدادي، فإن العلاقة بين نتائج التلاميذ المشاركين في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي وتجهيزات الثانويات الإعدادية تبدو معبرة. وبصفة أوضح، يمكن استنتاج ما يلي :
- تبدو مردودية التلاميذ مرتبطة بتوفر قاعة متعددة الوسائط، باستثناء نتائجهم في مادة اللغة العربية في المستويين البحوث، ومادة الرياضيات بالثانية إعدادي حيث العتبة غير دالة إحصائيا.
- بالمقابل، تكشف نتائج التلاميذ عن علاقة معبرة مع توفر مكتبة.
- من جهة أخرى، يوجد ارتباط معبر إحصائيا بين نتائج التلاميذ بالثانية إعدادي وتوفر المرافق الصحية.
- هذه العلاقة غير مستنتجة بالنسبة لنتائج تلاميذ نهاية السلك، خصوصا بالنسبة لمادة اللغة الفرنسية، وبدرجة أقل في مادة اللغة العربية.

الأمن والسلوك المدني داخل المؤسسة

تتباين المؤسسات التعليمية من حيث محيطها الأمني والسلوكات الممارسة بداخلها. وهكذا، فإن انتشار السلوكات اللامدنية له انعكاس سلبي على المناخ المدرسي والاحترام المتبادل بين مختلف المتدخلين في المؤسسة التعليمية، وبالتالي على مردودية التلاميذ.

ومن أجل التحقق من هذه الفرضية، تم طرح سؤال على المديرين حول ما إذا كانوا قد واجهوا عمليات سطو أو اعتداءات على التلاميذ، أو تصرفات تخل بالاحترام مثل تخريب التجهيزات المدرسية. وانطلاقاً من الأجوبة التي تمت الإحاطة بها في الفصل السابق، تمت دراسة العلاقة مع مردودية التلاميذ.

يبين توفر الأمن والسلامة داخل المؤسسة التعليمية وجود تأثير ممكن على نتائج تحصيل التلاميذ، خاصة في الطور الابتدائي. كما يتضح عدم وجود علاقة معبرة بين السلوكات اللامدرسية وتحصيل تلاميذ العينة بالنسبة لمادة اللغة العربية في المستويين معاً، وبالنسبة لمادة الرياضيات في المستوى الرابع فقط.

بصفة عامة، فإن التلاميذ المنتسبين لمؤسسات صرح مديروها بتعرضها لأقل حالات السرقة يتجهون نحو نجاح أفضل. وهذه العلاقة مقنعة تعبيرياً بعبارة 1%. أما التلاميذ المرتادون لمدارس تتعرض، حسب المديرين، لسلوكات لامدرسية (اعتداءات، تخريب التجهيزات المدرسية)، فهم أضعف مردودية من تلاميذ المدارس التي يسودها مناخ أفضل للتعليم. فالعلاقة معبرة إحصائياً في جميع المواد والمستويات المشمولة بالدراسة، عدا بعض الاستثناءات المشار إليها في الفقرة السابقة.

أما على صعيد الثانوي الإعدادي، فيبدو أن مشاكل الأمن لا ترتبط بالمردودية بالثانوية ثانوي إعدادي وفي جميع المواد، ما عدا مادة اللغة الفرنسية. بالمقابل، فإن المدرسين بثانوية إعدادية تتعرض للسرقة، حسب المدير، هم الأضعف مردودية.

إضافة إلى ذلك، وباستثناء حالات بعض المواد في نهاية الطور حيث العلاقة غير معبرة، فإن التلاميذ المستفيدين من مناخ ملائم للتعليم بالثانوية الإعدادية التي تقل بها السلوكات اللامدرسية أوفر حظاً فيما يخص المردودية.

الشراكة

يتوفق مديرو المؤسسات ومساعدوهم في إطار تنويع موارد المؤسسة، وبمساهمة المدرسين، في إنجاز مشاريع تربوية أو ذات بعد بيداغوجي عن طريق اللجوء إلى الشراكة بكل أشكالها، المباشرة وغير المباشرة.

ودون تمحيص في طبيعة مبادرة الشراكة، ترتبط نتائج التلاميذ بنوعية ومصدر وطبيعة مبادرات الشراكة، إذ يظهر ذلك واضحاً بالتعليم الثانوي الإعدادي وبدرجة أقل بالتعليم الابتدائي.

الريادة التربوية

يؤثر مدير المؤسسة التعليمية بصفته قائداً تربوياً بطريقة غير مباشرة على تعلم التلاميذ، وخصوصاً بدوره في السهر على الانضباط ومراقبة تدبير الحياة المدرسية اليومية للتلاميذ داخل المؤسسة. فالإدارة الحازمة مرادف لمناخ منظم وملئم لتسيير جيد لأنشطة التعليم والتعلم. وللتحقق من هذه الفرضية، تمت دراسة خصائص مديري المؤسسات التعليمية. وكما تمت الإشارة إلى ذلك سابقاً، فإن المتغيرات المعتمدة هي المستوى التعليمي للمدير وأقدميته.

ويخلص هذا التحليل كذلك إلى أن هناك علاقة طردية بين أقدمية مدير المؤسسة التعليمية، ونتائج التلاميذ في العينة في الطورين الابتدائي والثانوي الإعدادي على السواء؛ حيث أن الارتباط معتبر إحصائياً.

تتقوى حظوظ النجاح الدراسي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي في المؤسسات التي يتوفر مديروها على تجربة كافية من خلال أقدمية تفوق عشر سنوات. أما العلاقة بين المردودية المدرسية والمستوى التعليمي للمدير، فهي معبرة في نهاية السلك الابتدائي. وعلى النقيض من ذلك، تبدو هذه العلاقة غير واردة بالمستوى الرابع من نفس الطور التعليمي.

أما في الثانوي الإعدادي، فباستثناء بعض المواد في مستويات تعليمية محددة كاللغة العربية والرياضيات بالمستوى الثالث، فإن تلاميذ المؤسسات التي يوجد على رأسها مديرون راكموا أكثر من ثمان سنوات من الممارسة المهنية، يتفوقون أكثر من الذين يدرسون بمؤسسات تقل أقدمية مديريها عن خمس سنوات. ورغم أن العلاقة صحيحة في الاتجاهين، فإنها معبرة إحصائياً. وبالموازاة، فإن العلاقة المحتملة بين المستوى التعليمي للمدير ومردودية التلاميذ غير معتبرة. فالاختبارات الإحصائية لا تسمح عموماً بإقرار وجود منتظم لتلك العلاقة في جميع المواد الدراسية والمستويات التعليمية المعتبرة في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008.

خلاصة

إجمالاً، يجدر التأكيد أنه لم يكن ممكناً الجزم في هذا المستوى من التحليل بأن المؤسسات التعليمية، وحتى المديرين، يتفوقون حتماً في تحسين تعلم تلاميذهم. ولإبراز انعكاس خصائص المؤسسات التعليمية، يجب تخطي هذا المستوى من التحليل اعتباراً للتفاعلات المحتملة وجودها بين بعض المتغيرات السياقية.

وفي ختام هذا الجزء الأول من التحليل، يجدر التركيز على ما يلي :

- يتبين من التحليل الوصفي للنتائج حسب المميزات الشخصية للتلاميذ والخصائص السياقية، الذي أنجز من خلال المتغيرات الأكثر صلة ودلالة، أن هناك ارتباطاً بين التحصيل المسجل في برنامج تقويم التحصيل الدراسي، وبعض هذه المتغيرات، كل واحدة على حدة.
- كما تفضي العلاقة الوظيفية التي تظهر من خلال التحليل المزدوج للمتغيرات على تأكيد هذا النوع من الارتباط. غير أن هذا التحليل غير كاف، ويسمح فقط بإعطاء تفسير جزئي لتحصيل التلاميذ مقارنة مع الخصائص الشخصية للتلاميذ ومحيط تدرّسهم.
- وبالتالي، فإن الجزء الموالي يدمج في نفس الوقت تأثير المتغيرات الشخصية ومحيط تدرّسهم في نموذج لتفسير تحصيل التلاميذ، باعتماد تحليل متعدد المستويات.

3. تأثير المتغيرات السياقية على نـحـصـيـل التـلـامـيـذ

فـي البرنامـج الوطنـي لتقويـم التحصـيـل الدراسـي 2008¹⁰

يـبـيـن التحليل الوصفي لأهم النتائج فوارق مهمة بين التلاميذ. وتترجم هذه الفوارق بوضوح عدم تجانس المكتسبات التي ترتبط بالمؤسسات التعليمية ومميزات التلاميذ. في هذا الجزء من التقرير، سيتم إلقاء نظرة على أبرز العوامل المفسرة لنتائج التلاميذ في مختلف المواد التي شملها البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، حيث سيتم إبراز تأثير المؤسسة الذي يشكل مصدر اختلاف نتائج التلاميذ على مستوى التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي.

ولهذا الغرض، تم اللجوء إلى نمذجة متعددة المتغيرات باستعمال النماذج التراتبية والنماذج الخطية المتعددة؛ حيث مكنت هذه النمذجة من تقديم بعض الأجوبة وإثارة الانتباه لعدد من التساؤلات حول النتائج المدرسية. ويتعلق الأمر بالتساؤلات التالية:

1. هل يمكن الحديث عن تأثير المؤسسة على تعلمات التلاميذ؟ بعبارة أخرى، لماذا تختلف النتائج الدراسية من مؤسسة لأخرى؟
2. ما مدى مساهمة كل من المؤسسة والتلميذ في التغير الذي تعرفه النتائج؟ وهل يعرف هذا التغير نفس الوثيرة في كل المواد وكل المستويات الدراسية؟
3. ما هي العوامل المرتبطة بالمميزات الفردية والأسرية التي يمكن أن تؤثر على النتائج الدراسية؟
4. هل يؤثر المناخ المدرسي على النتائج الدراسية؟
5. ما هي المحددات الأساسية لحظوظ النجاح الدراسي؟

إن تفسير التغير بين المؤسسات في ما يخص نتائج التلاميذ، يعد تمرينا فريدا في السياق المغربي. فهو، أولا، محاولة تجريبية ميدانية مبنية على معطيات فردية مستقاة في إطار برنامج وطني لتقويم التحصيل الدراسي. وثانيا، فإن هذا المجهود سيثير، عند الاقتضاء، نقاشات ستولي الاهتمام للعوامل الرئيسية للسياق المدرسي وتأثيرها المحتمل على جودة التحصيل. وأخيرا، ينبغي التسجيل على أن هناك نقضا، إن لم نقل غيابا للأبحاث التجريبية حول مختلف أوجه تأثير المؤسسة التعليمية - الابتدائية والثانوية الإعدادية - ومداها في السياق المغربي.

وعليه، فإن تحليل تأثير المدرسة يستمد عناصره من أدبيات واسعة وخصبة تكون ما يسمى حاليا بتيار "البحث حول فعالية المدرسة" (school effectiveness research)، الذي يهدف أساسا إلى تطوير نماذج البحث حول مميزات المدرسة الفعالة.

سيتم الاسترشاد في هذا التحليل، بالمقارنات والمرجعيات والتحليل التركيبي للدراسات المنجزة حول العوامل الشخصية والأسرية للتلميذ، بما في ذلك العوامل المرتبطة بالمناخ المدرسي.

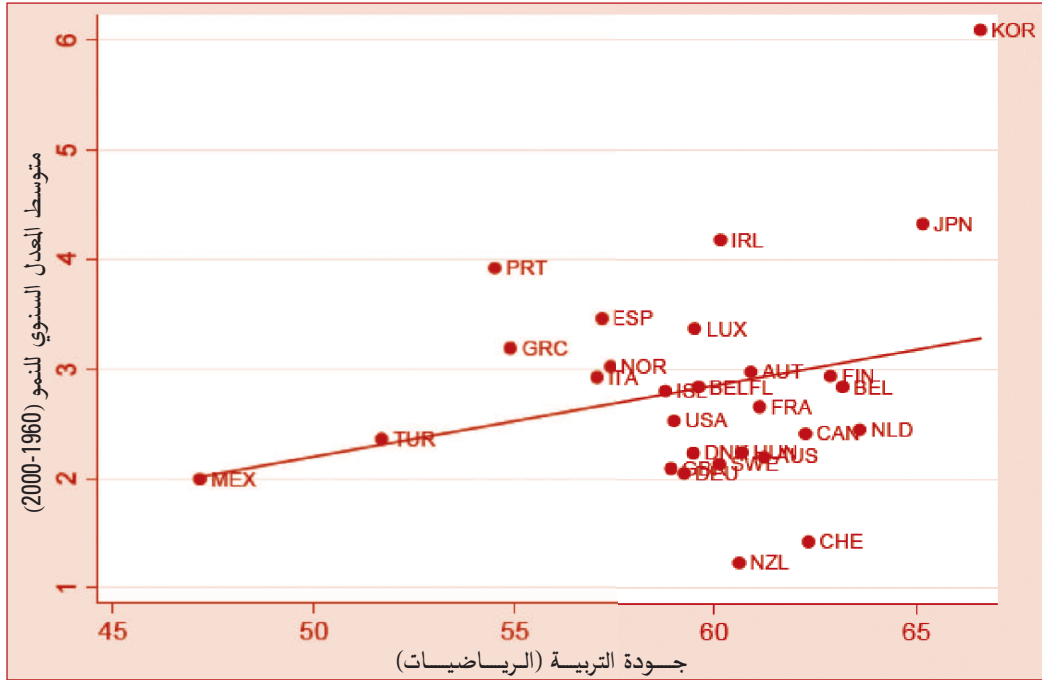
¹⁰ في كل ما يلي، تعد المعطيات المستقاة والتي تمت دراستها نتيجة لما أدلى به المستجوبون الذين أجابوا عن الاستمارات، بغض النظر عن دقتها وصحتها وتطابق الرؤى والمواقف للواقع المدرسي.

1.3. أشكلة الموضوع

تتمركز جودة التربية في صلب اهتمامات الحكومات والباحثين في مجال التربية. فمنذ ظهور نظرية النمو الضمني (la théorie de la croissance endogène) التي تجعل من الرأسمال البشري المورد المسؤول عن خلق الثروة على المدى البعيد، توالى كثير من الدراسات الميدانية لحصر وجود ومدى هذه العلاقة.

أصبح مفهوم جودة التربية اليوم خاصية جوهرية تسمح بتوصيف جودة الرأسمال البشري لبلد ما، وتتم مقارنة هذا المفهوم، في الغالب، اعتماداً على نتائج التلاميذ في الاختبارات والتقويمات الدولية التي توفر مؤشرات موحدة ومقارنة حول ما تخصصه الدول كاستثمار في الموارد البشرية. إن الحفاظ على نمو مستديم ومتواصل على المدى البعيد، يجب أن يترجم إلى مجهود استثماري جيد في مجال التعلم والتدريس بكل المستويات. وبالتالي، فإذا كان العمل على جودة التربية يعد استثماراً منتجاً على المدى البعيد، فمن الواجب إذن توسيع قواعد التربية.

المبيان 6 : جودة التربية ومتوسط النمو السنوي (1960-2000)، الدول ذات الدخل المرتفع ($r^2=0.27$ ؛ 98 دولة)



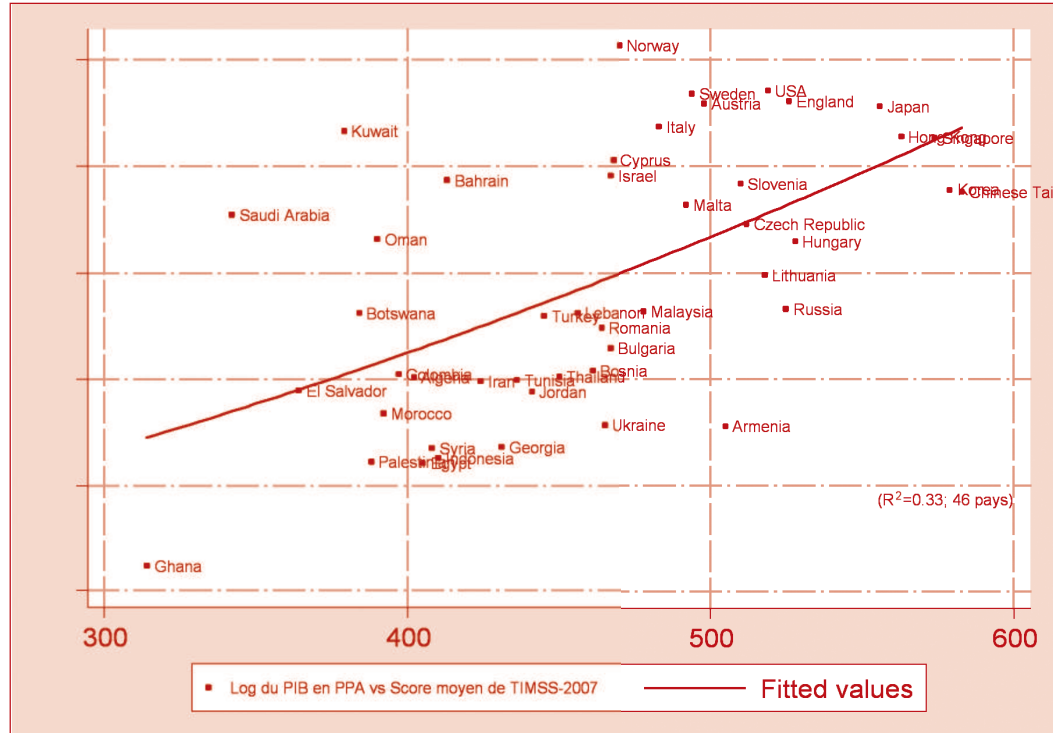
المصدر : (N.Atinko, 2007)

يمكن الإشارة إلى كون التقويمات الدولية TIMSS وPIRLS، تتأثر إلى حد كبير بالدراسات الأكاديمية والميدانية التي تربط بين ترتيب الدول ومختلف مؤشرات التنمية السوسيو اقتصادية¹¹، حيث يبقى الانشغال الرئيس هو البحث عن محددات نتائج التلاميذ في علاقتها بالميزات التربوية والديموغرافية والسوسيو اقتصادية لهذه البلدان.

وفي ما يلي، رسوم بيانية تشير إلى الارتباط الإيجابي بين النمو الاقتصادي ونقط التلاميذ في اختبارات تقويم TIMSS 2007 وPIRLS 2006. بتعبير آخر، إن البلدان التي حققت تلامذتها مستويات تحصيل عليا هي تلك التي تعرف نموا اقتصاديا مرتفعاً نسبياً.

¹¹ الرجوع بالخصوص إلى أعمال ... Al Samarrai Hanushek, Kimko, Alfonso St. Aubain, Lee et Barro

المبيان 7 : علاقة التحصيل المتوسط في TIMSS بالثروة، معبرا عنها ب log الناتج الداخلي الإجمالي – معطيات 2007



المصدر : حساب داخلي اعتمادا على معطيات TIMSS 2007

المبيان 8 : علاقة التحصيل المتوسط في PIRLS بالثروة، معبرا عنها ب log الناتج الداخلي الإجمالي – معطيات 2007



المصدر : حساب داخلي اعتمادا على معطيات PIRLS 2007

إن تحسين جودة وفعالية المنظومة التربوية يتطلب كذلك الاهتمام بالسياق الذي تتبلور فيه التعليمات الدراسية. وبالفعل، فإن الأبحاث المهمة بمحددات النجاح الدراسي تدرج هذه المحددات ضمن أربعة سياقات :

- المؤسسة <<< تأثير المدرسة + تأثير القسم + تأثير المدرس
- الأسرة <<< تأثير الوضع السوسيوعائلي
- التلميذ <<< تأثير التلميذ
- الوسط <<< تأثير المحيط المدرسي

لقد تعددت في السنوات الأخيرة الأبحاث التي تهتم بدراسة مختلف أنواع هذه التأثيرات. والهدف المشترك، هو : القيام بجدد للمميزات الداخلية والخارجية الضرورية لجودة التحصيل الدراسي من زوايا مختلفة للتحليل، ومعرفة فعالية المؤسسات من خلال البحث عن التماثلات والتباينات المحتملة المميزة للمؤسسات الجيدة وتلك الأقل جودة.

وترجع الأعمال الأولى المهمة بتأثير المدرسة إلى الخمسينيات، بعلاقة مع رهان تكافؤ الفرص والميز العنصري. وقد شكل تقرير Coleman المعنون بـ "دراسة تكافؤ فرص التربية"، في تلك الحقبة، أشهر تقرير مرجعي يعالج تأثير الانتماء الاجتماعي واندماج الأقليات العرقية على النجاح الدراسي للتلاميذ، انطلاقاً من بحث يهتم مكتسبات التلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية. ويشكل هذا التقرير، الذي يعتبر المدرسة منظومة ذات مدخلات ومخرجات، مادة لكثير من الانتقادات المنهجية المشككة في المقاربة المعتمدة والعوامل المفسرة التي خلصت إلى كون المؤسسة لا تؤثر بشكل معبر على تعلمات التلاميذ. ووفق هذه الانتقادات، ليست العوامل الفردية والسوسيو اقتصادية وحدها ما يفسر فوارق النجاح بين المدارس، بل هناك عوامل أساسية أخرى مرتبطة بالمدرسة وسيروية التمدن التي تساهم أيضاً في تفسير تلك الفوارق.

أشارت الأعمال اللاحقة، المنسوبة على تأثير المؤسسة، إلى تسجيل نوع التأثير الممارس من طرف المدرسة على النتائج الدراسية للمتعلمين. وقد أكدت جل هذه الدراسات على جانب آخر متعلق بسيروية التمدن والتعلم داخل المدرسة. تستند هذه الفكرة على فرضية جوهرية، تقضي بأن غياب التأثير المعبر بين موارد المدرسة (المدخلات) وحظوظ النجاح المدرسي لا يعني أن باقي المميزات الأخرى غير معبرة (Bressoux 1994).

من هذه الزاوية، انكب تيار البحث حول فعالية المؤسسات التعليمية على دراسة المميزات الجوهرية التي تميز المدارس الفعالة. بناء على ذلك، وعقب هذه الأعمال، يبرز تشخيص لعدد من العوامل الرئيسية المرتبطة بالنجاح وبالنتائج الدراسية (Boufrah, Arseneau, Roy 2003).

ويمكن إجمال العوامل المتعلقة بالمدرسة، باعتبارها مؤسسة اجتماعية، في ما يلي :

- زيادة إدارية ؛
- شعور بالانتماء المدرسي ؛
- مناخ مدرسي يتسم بالنظام والانضباط ؛
- إطار للتواصل بين المدرسة ومحيطها التربوي والجماعي ؛
- خدمات تربوية ومادية (مكتبة- داخلية - مطاعم ... الخ ؛
- عمل تعاوني بين المدرسين.

وهكذا، فإن هذه العناصر يمكن تجميعها أساسا في عاملين، أولهما المميزات الخاصة بتدبير المؤسسة التعليمية ماديا وتنظيميا، وثانيهما الدور التربوي لمدير المؤسسة التعليمية.

ومن تم، يمكن تعريف تأثير المؤسسة على أنه القدرة على تطوير قدرات التلاميذ اعتبارا لمميزاتهم حينما يلجون المؤسسة (Meuret, 1994).

وبعيدا عن تأثير المؤسسة، يهتم الباحثون في التربية وعلم الاجتماع بنوع آخر من التأثيرات لا يقل إثارة للجدل، وهو تأثير المعلم أو تأثير المدرس.

وعلى الرغم من أن تأثيرات المؤسسة وتأثيرات المدرس في علاقة وطيدة كما يظهر، إلا أن هذين المفهومين قد عرفا تطورا براديغماتيا بشكل منفصل يميز أحدهما عن الآخر (Bressoux, 1994). وبالرغم من انتماء المدرس إلى المؤسسة وخضوعه لمناخها، إلا أنه يمارس تأثيرا خاصا على نتائج التلاميذ، وذلك لأنه مسؤول عن سير التعليمات داخل القسم. لذلك، تتم مقارنة تأثير القسم على نتائج التلاميذ بالمميزات الشخصية والمهنية للمدرس مع التحكم بطبيعة الحال في المستوى السوسيو اقتصادي والمكتسبات الأولية للتلاميذ (Felouzis, 1997).

بعيدا عن نماذج البحث حول تأثيرات المدرس، فإن هذا الأخير قد شكل مادة لكثير من الأبحاث الرامية إلى تحديد مميزات المدرس الجيد. فحسب (Meuret 2000)، فإن المدرسين الفعالين متحمسون، وأكفاء، ويلقون دروسا مهيكلة، ويمارسون التقويم بصفة منتظمة وشفافة وتكوينية. يضاف إلى هذا مميزات أخرى تتعلق بفعالية الممارسات التربوية والتنظيم الجيد داخل القسم.

من ناحية أخرى، يجب التأكيد على العلاقة الموجودة بين فعالية المدرس ومبدأ الإنصاف. في الواقع، تم إجراء عدة دراسات لقياس تأثير الأقسام، واهتمت، بالإضافة إلى المميزات الشخصية والمهنية للمدرس، بوجود فوارق الإنصاف بين الأقسام. وبعبارة أخرى، هناك حرص على معرفة ما إذا كان المدرسون يمتلكون القدرة على جعل التلاميذ يتقدمون وعلى تقليص الفارق بين نتائج النجباء منهم وذوي المستوى الضعيف.

من الطبيعي أن تتفاعل عناصر مرتبطة بالقسم مع تلك التي لها علاقة بعمل المدرس دون أن يكون هذا الأخير مسؤولا عليها، ويتعلق الأمر بظروف ممارسة مهنة التدريس، على سبيل المثال : حجم القسم، الوسط الجغرافي، الإجراءات الإدارية، التصرفات اللامدنية، الوارد المرصودة، بما في ذلك الأبعاد الخارجية ذات الصلة بالتلميذ وبوضعه السوسيو اقتصادي. إن هذه العناصر هي التي يمكن، بشكل أو بآخر، أن تمنع من ظهور تأثير المدرس على النتائج المدرسية للتلاميذ.

وخلاصة القول، إن الظروف السوسيو تربوية داخل القسم تؤثر على قدرات المدرس في تمرير مهاراته ومعارفه بشكل جيد. وبذلك، يمكن أن يكون تأثير المدرس أكثر فعالية، إذا ما توفرت الظروف الملائمة للممارسة المهنية وكانت العوامل المرتبطة بالتلاميذ متحكم فيها، والعكس صحيح.

إضافة إلى ذلك، فإن دراسات ميدانية أخرى بينت أن تأثيرات المدرسين في فوارق التحصيل الدراسي تبقى معبرة إحصائيا داخل نفس المؤسسة أكثر مما هي عليه بين مؤسسات نفس الإقليم أو الجهة (Rivkin, Hanushek, et Kain 1998). وتجدر الإشارة إلى أن بعض الدراسات المرتكزة على أبحاث تقويم التحصيل الدراسي أظهرت أن مميزات المدرس، مثل تكوينه أو خبرته، ليست لها بالضرورة تأثيرات منتظمة على النتائج المدرسية للتلاميذ (Hanushek 2003, 2002).

الجدول 30 : توزيع التأثيرات المقدرة للموارد الأساسية على نتائج التلاميذ اعتماداً على 376 تقديراً بالولايات المتحدة الأمريكية

الموارد	عدد التقديرات	معبرة إحصائيا(%)		غير معبرة إحصائيا (%)
		(+)	(-)	
الموارد الحقيقية للقسم :				
عدد التلاميذ لكل مدرس	276	14	14	72
تكوين المدرسين	170	9	5	86
خبرة المدرسين	206	29	5	66
العناصر المالية :				
رواتب المدرسين	118	20	7	73
الإئفاق على التلميذ	163	27	7	66
الموارد الأخرى :				
المنشأة	91	9	5	86
الإدارة	75	12	5	83

المصدر : اليونسكو اعتماداً على (Hanushek 1997, 2003 a)

الجدول 31 : توزيع التأثيرات المقدرة للموارد الأساسية على نتائج التلاميذ اعتماداً على 96 تقديراً بالدول النامية

الموارد	عدد التقديرات	معبرة إحصائيا(%)		غير معبرة إحصائيا (%)
		(+)	(-)	
الموارد الحقيقية للقسم :				
عدد التلاميذ لكل مدرس	30	27	27	46
تكوين المدرسين	63	56	3	41
خبرة المدرسين	46	35	4	61
العناصر المالية :				
رواتب المدرسين	13	31	15	54
الإنفاق على التلميذ	12	50	0	50
الموارد الأخرى :				
المنشأة	34	65	9	26

المصدر : اليونسكو اعتماداً على (Hanushek 1997, 2003 a)

وحقيقة القول، إن الدراسات حول تأثير المدرس لازالت تثير جدالات منهجية متباينة، تفتح المجال لنماذج البحث حول مدى تأثير المدرس وقدراته على تغيير وضعيات التعلم داخل القسم. ومما لا شك فيه أن جزءاً غير يسير من هذا التأثير يبقى مرتبطاً بالتفاعل مع مميزات التلميذ ووضعه السوسيو

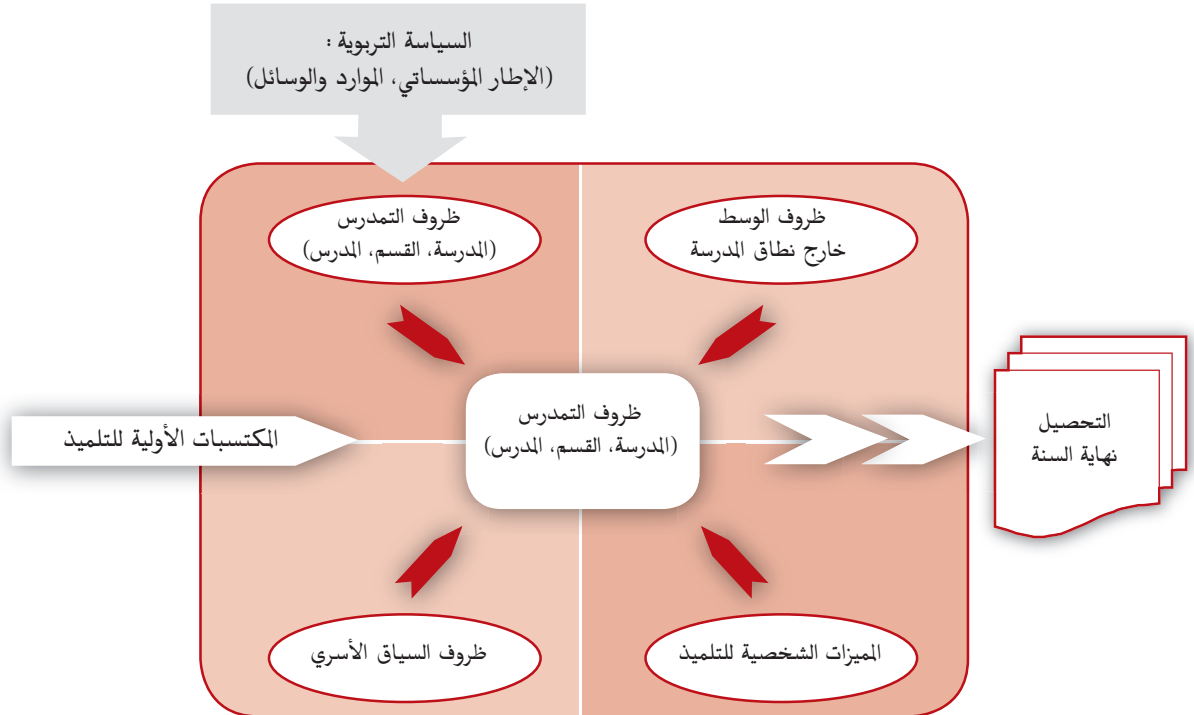
اقتصادي الذي من شأنه تفسير دينامية النتائج والتأثير أيضا على سلوكيات وممارسات المدرسين داخل القسم.

كما سبقت الإشارة، فإن المميزات المرتبطة بالمسار الدراسي للتلميذ، وسلوكه داخل المدرسة، والظروف السوسيو اقتصادية التي يعيشها، وكذا عوامل أخرى شخصية، تشكل المتغيرات الجوهرية المساهمة بشكل كبير في تفسير فوارق النجاح المدرسي. في بعض البلدان، يمكن أن تصل نسبة التغير المرتبطة بالمستوى الفردي إلى 80% من مجموع التغير. ويعتبر تقرير Coleman أول تقرير أثار النقاش حول هيمنة تأثير مميزات التلميذ-خصوصا الظروف السوسيو اقتصادية - والتي تفسر جل التغير الذي تعرفه النتائج المدرسية. وتتفق الدراسات حاليا على كون مستوى التلميذ هو الأكثر أهمية في تفسير نجاح وتحصيل التلاميذ في نهاية السنة.

وتجدر الإشارة إلى أنه عند تحليل محددات التحصيل الدراسي، فإن مستوى التلميذ لا يشمل فقط مميزاته الشخصية، بل كافة العوامل المحيطة به. ويمكن، فعلا، أن يضم مستوى التلميذ نوعين من العوامل ؛ أولهما المميزات الشخصية للتلميذ ومعيشته المدرسي، وثانيهما المميزات الأسرية وتصرفات الآباء مع أبنائهم والمدرسة والمجتمع ككل.

وعلى ضوء الدروس المستخلصة من الدراسات الدولية المتوفرة حول تقويم التحصيل الدراسي، يمكن الإقرار بأن نتائج التلاميذ هي نتيجة حتمية لسيروية التحصيل المدرسي، التي يتدخل فيها بشكل حاسم كل الفاعلين في المدرسة. ويمكن تقديم هذه السيروية في ترسيمة مختزلة من خلال الشكل التالي :

مبيان 9 : خطاطة العوامل الرئيسية الفاعلة في سيروية التحصيل الدراسي



تسمح هذه الخطاطة بإبراز العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على سيرورة التعلم، وبالتالي على نتائج التلميذ في نهاية السنة. ومن الملاحظ أن المكتسبات الأولية للتلميذ تسمح بإعطاء فكرة عن المستوى المعيشي المدرسي، وتعكس بشكل جيد مستواه التعليمي خلال السنوات السابقة. ويمكن أن نسترجع في هذا السياق، مفهوم القيمة الإضافية أو القيمة المضافة، التي يعتمد عليها كثير من الباحثين لتحديد القيمة الإضافية التي تساهم فيها المدرسة من خلال الفارق الملاحظ بين النتائج الأولية للتلميذ ونتائجه النهائية.

وفي نفس السياق، فإن الدراسة التفسيرية لنتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، تحاول إبراز العوامل الأساسية التي تؤثر في مكتسبات التلاميذ المغاربة. لا يتعلق الأمر هنا باستكشاف الانحدارات الكامنة وراء الممارسات التربوية، بل بربط بعض المتغيرات المذكورة سابقا، والتي تسمح بتفسير جزئي للنتائج واختلافاتها بين المؤسسات.

2.3. الإطار المنهجي

في هذا الجزء، سيتم التطرق بتفصيل للمنهجية المستعملة في تقصي محددات نتائج التلاميذ المشاركين في إطار البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008. حيث سيتم عرض وصف للمعطيات المستعملة في مختلف مستويات التحليل، وعرض موجز للتحليل متعدد المستويات، وكذا توصيف مقتضب للمتغيرات الخاصة بنمذجة محددات التحصيل الدراسي.

وقد تم تشكيل ملفات تحليل المعطيات انطلاقا من قاعدة معطيات تتكون من 18 رائزا¹²، معتمدة في حساب نقط المواد، تم دمجها مع الملفات الثمانية¹³ المتعلقة بالمميزات السوسيو ديموغرافية والمدرسية للتلاميذ والآباء، ثم دمجها بدورها مع الملفات الأربعة المتعلقة بالمميزات السوسيو مهنية والتربوية للمدرسين بالمستويات الدراسية الأربعة.

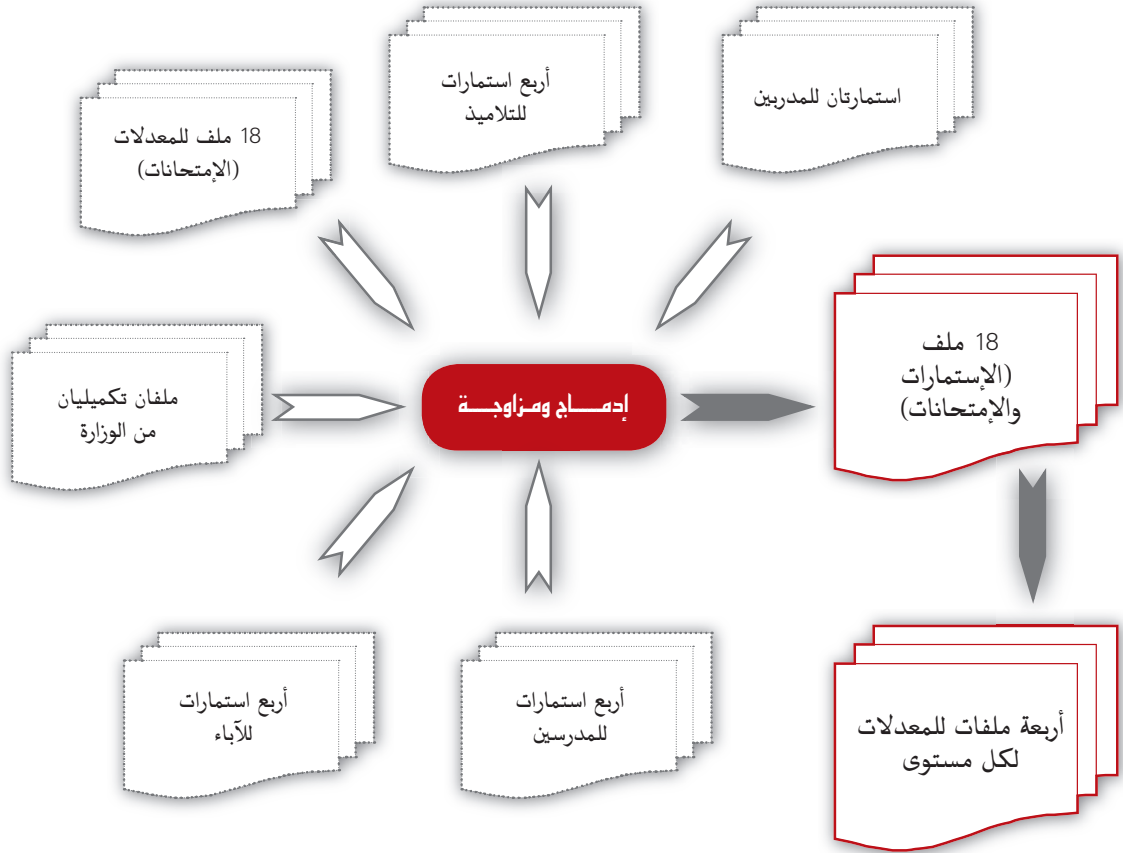
أما آخر عملية دمج، فتعلقت بالاستمارتين الموجهتين لإداري المدارس والثانويات الإعدادية، والتي تعطي فكرة حول الميزات الشخصية للمدير وموارد وتسيير المؤسسات.

وهكذا، تمت إعادة تشكيل 18 ملفا للمعطيات، تكون أرضية للنمذجة حسب المستويات والمواد. ومكنت آخر عملية للدمج من حساب النقطة المتوسطة حسب المستوى للمواد المعنية؛ وهو ما أعطى أربعة ملفات للمعطيات في نهاية العملية. وتوضح الخطاطة التالية مختلف المراحل المتبعة في عمليات الدمج :

¹² خمسة ملفات بالثانية ثانوي، خمسة ملفات بالثالثة ثانوي، أربعة ملفات بالرابعة ابتدائي و أربعة ملفات بالسادسة ابتدائي، أي 18 ملفا لكل مادة اجتازها التلميذ.

¹³ أربعة ملفات خاصة بتلاميذ المستويات الدراسية الأربعة و أربعة ملفات خاصة بآبائهم.

مبيان 10 : خطاطة المراحل المتبعة في عمليات الدمج



بعد إعادة تشكيل هذه المعطيات، تم القيام بعملية تنقيح منتظم للمتغيرات ذات الأهمية بغية جعلها أكثر قابلية للاستثمار. وهكذا، تمت معالجة الاختلالات على مستوى المتغيرات التي عرفت معطياتها بعض الأخطاء، وقد تم تصحيح بعض هذه الأخطاء باللجوء إلى سلسلة معطيات صادرة عن قطاع التعليم المدرسي، وعلى الخصوص، تلك المتعلقة بالدعم الاجتماعي، وحجم المؤسسة التعليمية، وعدد الأقسام وعدد التلاميذ والمدرسين، ومعلومات إضافية أخرى عديدة حول المؤسسة التعليمية.

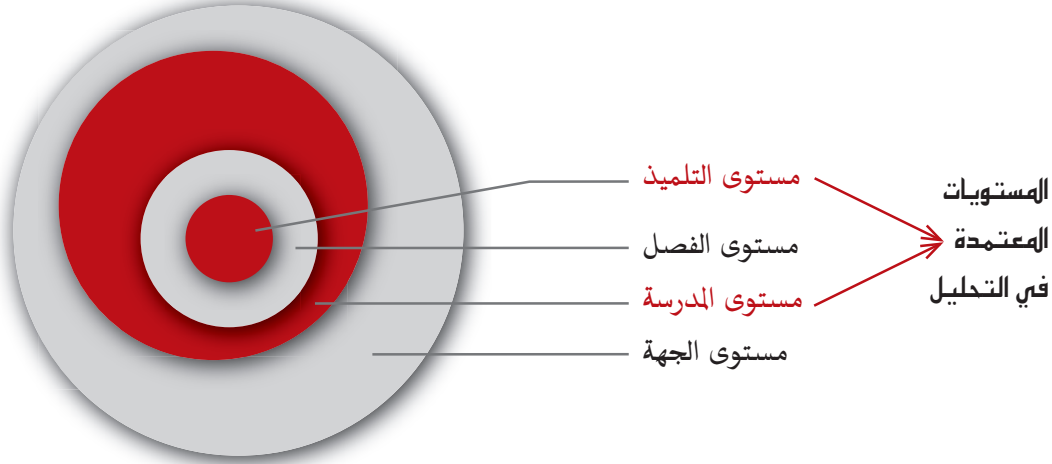
وعليه، فقد تمت معالجة عدم الإجابة "non-réponse"، بتحديد عتبة للتقدير وهي 10% كنسبة موجبة للتقدير. وبالفعل، أمام التقنيات العديدة التي تسمح بالقيام بتقدير البيانات الناقصة، تم استعمال اثنتان منها، ويتعلق الأمر بالاستنزال المتعدد والاستكمال الخطي¹⁴.

علاوة على ذلك، وحيث أن المعطيات تعرض بنية تراتبية، فقد تم اعتماد مستويين للتحليل في هذا الإطار، وهما مستوى التلميذ ومستوى المؤسسة. وهناك طبعا مستوى وسيط في التحليل، لم يؤخذ بعين الاعتبار، ويتعلق الأمر بمستوى القسم، وذلك راجع على الخصوص لكون العينة موضوع الدراسة اشتملت على قسم واحد بكل مؤسسة، وهو ما لم يسمح بدراسة تأثير القسم على مستوى نفس المدرسة. وكان بالإمكان إدماج مستوى الأكاديمية أو الجهة لكون المؤسسات تتموقع بدورها داخل الجهات، فمن أجل التبسيط والاحتراز، تم اعتبار مستويين اثنين فقط من النمذجة.

¹⁴ يتم نسب معطى صحيح بدل الناقص عبر العلاقة بين المتغير المعني والمتغيرات الأخرى ذات الصلة. ويتم تقدير المعطى الناقص عن طريق الاستكمال الخطي بحساب حدود مجال التقدير. كما أن هناك طرق أخرى تجريبية لتقدير هذه المعطيات.

توضح الخطاطة التالية المستويات المعتمدة في إطار هذا التحليل :

مبيان 11 : خطاطة المستويات المعتمدة في إطار هذا التحليل



من خلال هذا الرسم، يلاحظ أن مستوى التلميذ يتناسب مع الخصائص السوسيو اقتصادية للتلاميذ والآباء، بينما يحيل مستوى المدرسة إلى الخصائص الشخصية لمدير المؤسسة، والظروف المادية للمدرسة وسيرها. وقد أدرجت الميزات الشخصية والمهنية للمدرس في مستوى المدرسة لمعرفة تأثيرها على المكتسبات الدراسية.

وينبغي التأكيد في هذا الصدد، على أهمية تدقيق الاستراتيجية المتبعة في نمذجة هذين المستويين، فهي تركز أساساً على النماذج الخطية التراتبية أو التحليل متعدد المستويات. ويعزى اللجوء لهذا النوع من التحليل إلى فعاليته من جهة، ولتجنب الأخطاء من النوع "الايكولوجي"، أي الأخطاء الناجمة عن المعالجة التجميعية لمجموعة من الأشخاص، دون اعتبار لخصوصيات المجموعات أو الوحدات التي ينتمي إليها هؤلاء الأشخاص (Snijders, 2002). وعموماً، فإن التحليل متعددة المستويات لا تفرض إجراء اختبارات تخصيص وتجانس للمعطيات؛ فهذه الاختبارات توضح وجود خصائص بين المجموعات تستحق أن تؤخذ بعين الاعتبار. وبعبارة أخرى، فإن النموذج التراتبي يمكن أن يختزل في نموذج مجمع قابل للتقدير بالربعات الصغرى العادية¹⁵ (MCO).

يكمن الامتياز الأساسي للتحليل متعدد المستويات في إمكانية تناول تأثير الفوارق بين المجموعات ذات التأثيرات العشوائية أو غير المتجانسة بمختلف المستويات التراتبية المعتمدة.

بيد أنه قد يحدث في هذه النمذجة اللجوء إلى بعض التقديرات عن طريق المربعات الصغرى العادية والمتينة (Robustes)، وهو ما يعني ببساطة التقليل الأقصى للبعد بين متغير القيمة والقيمة المقدرة بالنموذج باعتبار عدم التجانس بين المؤسسات. والهدف من ذلك اختبار وجود التأثيرات المباشرة وعرض الاتجاهات المحتملة الناجمة عن الترابط بين المتغيرات المفسرة والمتغيرة المدروسة. في هذا الإطار، تجدر الإشارة إلى أن هذا النسق من التقدير، رغم أنه يعطي نتائج غير منحرفة تقريباً، فهو غير متماسك فيما يخص الخطأ النموذجي، لكون أخطاء العينة المعتمدة مقدرة تنازلياً. ولهذا، فإن المربعات الصغرى العادية لا تقدم تصحيحاً لعدم التجانس المشار إليه تبعاً لتداخل المستويات.

¹⁵ انظر الملحق الخاص بالرموز الإحصائية والتقنية في نهاية التقرير.

نتيجة لذلك، فإن المنهج المعتمد في التحليل يقوم على تقدير أربعة نماذج لكل مادة، هي النموذج غير المشروط أو الفارغ الذي يتيح، من جهة، تقدير المعدل العام، وهي النقطة المتوسطة في هذه الحالة، ومن جهة ثانية، الحكم على أهمية تأثيرات المؤسسات، وهو ما يثبت ويعزز ملاءمة التحليل متعدد المستويات.

يتم تقدير النموذج الثاني اعتمادا على مجموعة المميزات الفردية، أما النموذج الذي يأخذ مميزات المدرس بعين الاعتبار، فسيتم تقديمه في مرحلة ثالثة، ويروم تقويم التأثيرات المباشرة لهذه المميزات على تحصيل التلاميذ. وأخيرا، يتم إشراك المعلومات عن مدير المؤسسة التعليمية وظروف هذه الأخيرة بعد مراقبة كل المميزات السابقة.

المؤطر ب: صياغة قواعد النموذج التراتبي

تم توحيد نقط التلاميذ بعلاقة مع توزيع Z-normale العادي (scnorm) لأجل الحصول على معطيات مهيأة (lisses) والاستفادة من الخصائص الإحصائية المعروفة لهذا التوزيع. وتكمن الغاية كذلك في فائدة بناء سلم موحد لمجموع نقط التلاميذ.

وفيما يلي عرض لمراحل النمذجة متعددة المستويات من خلال الصياغات التالية :

(1) تقدير النموذج الفارغ:

$$\begin{aligned} \text{Scnorm}_{ij} &= \beta_{0j} \\ \beta_{0j} &= \beta_0 + \varepsilon_{0j} \\ (i=1, \dots, N_j \text{ élèves de l'école } j \text{ et } j=1, \dots, J \text{ écoles}) \end{aligned}$$

(2) تقدير النموذج الفردي:

$$\begin{aligned} \text{Scnorm}_{ij} &= \beta_{0j} + f(X_{ij}) \\ \beta_{0j} &= \beta_0 + \mu_j + \varepsilon_{0j} \\ X_{ij} &\text{ تمثل مميزات التلميذ } \\ \mu_j &\text{ تمثل التأثيرات العشوائية لمستوى المدرسة} \end{aligned}$$

(3) تقدير النموذج مع مميزات المدرس:

$$\begin{aligned} \text{Scnorm}_{ij} &= \beta_{0j} + f(X_{ij}, W_j) \\ \beta_{0j} &= \beta_0 + \mu_j + \varepsilon_{0j} \end{aligned}$$

W_j يمثل مميزات المدرس

(4) تقدير النموذج مع مميزات المؤسسة:

$$\begin{aligned} \text{Scnorm}_{ij} &= \beta_{0j} + f(X_{ij}, W_j, Z_j) \\ \beta_{0j} &= \beta_0 + \mu_j + \varepsilon_{0j} \end{aligned}$$

Z_j يمثل مميزات المؤسسة

يجدر التذكير بالاعتراضات التقنية ضد الاستعمال المباشر لهذا النوع من النماذج، التي ترجع إلى تقديرات المفردات البنيوية (paramètres structurels)، كما سبق عرضها وتقديرها، تركز على مسلمة خارجية (exogénéité) المتغيرات المفسرة، والتي يمكن أن تخالف اعتباراً للطبيعة الميدانية للمعطيات أو عند الاقتضاء، بمسبق نظري يقضي بوجود انحراف الانتقاء بين التأثيرات العشوائية وبعض المتغيرات المفسرة. وتسمح العديد من الاختبارات القبلية لتقدير مفردات النموذج بإقرار أو إلغاء وجود خطأ كهذا¹⁶. غير أنه لاعتبارات الملاءمة، لم يتم إجراء اختبار فرضيات التجانس، التي من شأنها أن تشكل موضوع بحث إجرائي لاحق.

في الصياغات أعلاه، تم تغيير ثابتة النموذج فقط، وهناك أيضاً إمكانية تغيير معاملات (الانحدارات) كل متغيرة مفسرة. فقد تم اختبار النموذج بإضافة تأثير عشوائي على مستوى انحدارات بعض المتغيرات، غير أن سلوك هذا النهج لم يبد معبراً، وذلك راجع لعدم تعبيرية الفوارق المرتبطة بهذه المتغيرات، ولسوء جودة التعديل مقاسة بالانحراف (وهو مفهوم سيتم شرحه في الفقرات اللاحقة). من المتواتر في أدبيات الاقتصاد القياسي أن يتم تغيير معامل واحد أو معاملين فقط، لأسباب تتعلق أساساً بحجم العينة وبإجراءات الحساب المتبعة بإيجاد حل أمثل للنموذج المطروح للتقدير. وعموماً، وحده الانحدار المتعلق بالظروف السوسيو اقتصادية للتلاميذ يمكن من إعطاء نتائج معتبرة في بعض المواد الدراسية. ولتبسيط تفسير النتائج، تم الاقتصار فقط على تأثير عشوائي واحد مجتمع مع الثابتة لتبيان تأثير المؤسسة.

علاوة على ذلك، يبدو من الأهمية الإشارة إلى بعض الفرضيات الجوهرية التي تستند إليها عملية تقدير النماذج في هذا الجزء. ويتعلق الأمر أساساً بالاستقلال بين المعطيات داخل نفس المستوى، واعتدال البقايا (normalité des résidus)، ومسلمة عدم ترابط التأثيرات العشوائية، أي أخطاء التقدير بين وداخل المستوى.

وفي اتجاه استقرائي، تم تجريب نموذج الانحراف المتعدد لمعرفة وملازمة مختلف الارتباطات الموجودة بين المتغيرات الشخصية والمهنية للمدرس ونقط التلاميذ في المواد الدراسية.

تتحدد فائدة هذا النموذج على التأثيرات الثابتة التي يبدو عليها أنها غير معبرة في الصياغة متعددة المستويات.

لقد مكنت هذه اللوحة السريعة من عرض شبه مفصل للطريقة المنهجية المتبعة في تحليل محددات تحصيل التلاميذ في إطار البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008.

فيما يخص المتغيرات المستعملة لإظهار المميزات الخاصة بكل مستوى، يقدم الجدول التالي تركيباً للمتغيرات المستعملة التي تم اختبارها ضمن مختلف النماذج.

عملياً، يستحسن الحرص على تدبير توازن النموذج من أجل الحصول على تقديرات متقاربة (Bryk, Raudenbush 2000). في هذا الاتجاه، وقع تحويل متغيرات فئوية بكيفيات مختلفة إلى

¹⁶ للمزيد من التفاصيل، يجب الرجوع إلى أعمال Mundlack _ Arelano _ Grilli _ Hausmane _ Rampichini _ Fielding R

متغيرات متصلة بواسطة مؤشرات تركيبية، كما وقع أيضا اختزال متغيرات أخرى إسمية في شكل مؤشرات.

لهذا الغرض، فإن المؤشرات التي تم حسابها في إطار هذه النمذجة هي : مؤشر صعوبة السياق، مؤشر الأمن داخل المؤسسة، ومؤشر شراكة المؤسسة. أما التوصيف المفصل وصيغ الحساب، فسيتم توضيحها في ملاحق هذا التقرير.

الجدول 32 : لائحة المتغيرات المرونة والمستعملة في نمذجة التحصيل الدراسي

مميزات المؤسسة	مميزات المدرس	مميزات التلميذ
أقدمية المدير	أقدمية المدرس	المستوى الأولي للتلاميذ
المستوى التعليمي	نوع المدرس	النوع
الموقع الجغرافي	المستوى التعليمي	بعد المسافة عن المدرسة
حجم المدرسة	التكوين الأساسي	التكرار
التجهيز	التكوين المستمر	السن
توفر مطعم	الاقتناع أو الميول	مهنة الأولياء
الشراكة	الرضا	المستوى التعليمي للأولياء
متوسط عدد التلاميذ للمدرس	المساهمة في الأنشطة الموازية	التعليم الأولي
متوسط عدد التلاميذ بالقسم		المساعدة في المنزل
		حجم الأسرة
		الظروف السوسيو اقتصادية (حاسوب - انترنت...الخ)
		التغيبات

3.3. نمذجة مكتسبات التلاميذ

1.3.3. النماذج متعددة المستويات: النموذج الفارغ ووجود تأثير المؤسسة

إن أول خطوة أساسية في التحليل متعدد المستويات هي معرفة مدى ملاءمة اعتماد بنية تراتبية في نمذجة التأثيرات. لذلك، يتم القيام بتقدير نموذج فارغ أو ما يصطلح عليه أيضا النموذج غير المشروط.

وكما يشير إليه إسمه، فإن صياغة النموذج الفارغ لا تشتمل على أي متغير مفسر، فهو متلائم مع تفكيك التباين الكلي لنقط التلاميذ بين مختلف مستويات التحليل، وهي، للتذكير، مستوى المدرسة ومستوى التلميذ. في إطار هذه الدراسة، أنجزت التقديرات بواسطة برنامج STATA الذي يعطي نتائج مطابقة تقريبا للنتائج المحصلة عن طريق برنامج MLwin باستعمال إجراء التقدير «xtmixed» مع التشابه الأقصى كامل المعلومة¹⁷ ("Full Maximum Likelihood FML").

¹⁷ يقتضي توزيعا معتدلا للأخطاء، حيث يتم تقدير المفردات بعمليات متوالية بحثا عن القيم المثلى ذات الدلالة الإحصائية العالية.

تؤكد نتائج النموذج حضور تأثير المدرسة في نتائج التلاميذ بالتعليم الثانوي الإعدادي والتعليم الابتدائي في جميع المواد المعنية بالبرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008. يعد هذا التأثير مهماً، ويتغير من مادة لأخرى حسب الطور التعليمي، مما يعني أن التلاميذ غير متجانسين فيما يخص النتائج من مدرسة لأخرى. ويستخلص أيضاً من المعاملات الداخلية للقسم¹⁸، التي تم حسابها اعتماداً على تغيرات مستويي التلميذ والقسم، والمعبرة إحصائياً بعتبة 5% مهما كانت المادة، أن مصدر عدم التجانس موجود أساساً على مستوى التلميذ. وهو ما يشير مسبقاً إلى أن الميزات الشخصية والسوسيو اقتصادية تساهم بحصة كبيرة في تفسير فوارق النتائج بين التلاميذ.

يوضح الجدول التالي تغير المعاملات الداخلية للقسم حسب المواد والمستويات الدراسية، إذ يبين وجود فوارق مهمة بين نتائج التلاميذ من مدرسة لأخرى.

الجدول 33 : توزيع التغيرية بين تأثير المؤسسات والتلاميذ

المادة	تأثير المؤسسة	تأثير التلميذ
السنة الثانية إعدادي	العربية	23%
	الفرنسية	43%
	الرياضيات	32%
	العلوم	23%
	الفيزياء والكيمياء	28%
السنة الثالثة إعدادي	العربية	29%
	الفرنسية	52%
	الرياضيات	34%
	العلوم	30%
	الفيزياء والكيمياء	26%
السنة الرابعة ابتدائي	العربية	35%
	الفرنسية	44%
	الرياضيات	36%
	العلوم	31%
السنة السادسة ابتدائي	العربية	37%
	الفرنسية	48%
	الرياضيات	37%
	العلوم	31%

(*) معبر إحصائياً بعتبة 1%.

¹⁸ هذا المعامل يمثل نسبة المغايرة بالمستوى : ويمكن من قياس درجة التشابه بين التلاميذ المنتمين لنفس المدرسة.

تتميز نتائج التحصيل في مادة اللغة الفرنسية بتغيرات أكبر مقارنة بباقي المواد، حيث أن المعامل داخل القسم الواحد يصل إلى 43% و52% على التوالي في الثانية والثالثة إعدادي، وإلى 44% و48% في الرابعة والسادسة ابتدائي.

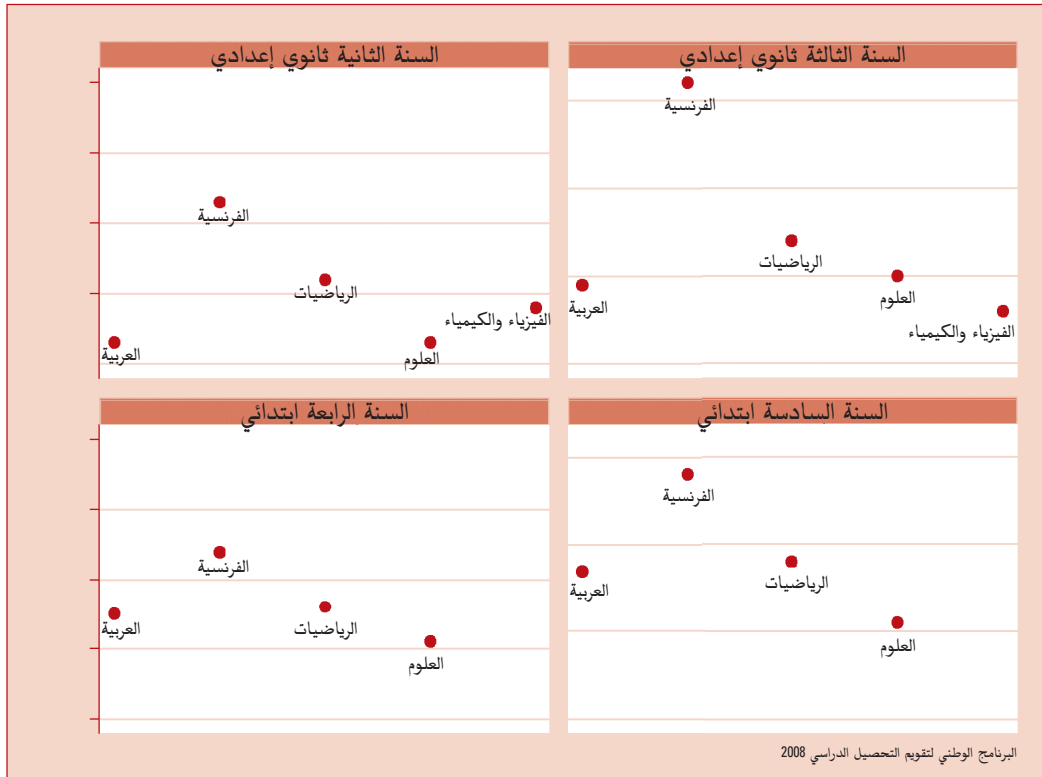
أما النقط المسجلة في مادة اللغة العربية، فتبدو أحسن بالتعليم الابتدائي منها بالثانوي الإعدادي، إذ أن درجة الارتباط داخل القسم هي 36% في الابتدائي (37% بالرابعة و35% بالسادسة)، مقابل 26% بالثانوي الإعدادي (23% بالثانية و35% بالثالثة).

تأتي مادة الرياضيات في المرتبة الثانية، مسجلة تأثيرا للمؤسسة قدره 33% في المتوسط في الثانوي الإعدادي (32% بالثانية و34% بالثالثة)، و37% على مستوى التعليم الابتدائي (36% بالرابعة و38% بالسادسة).

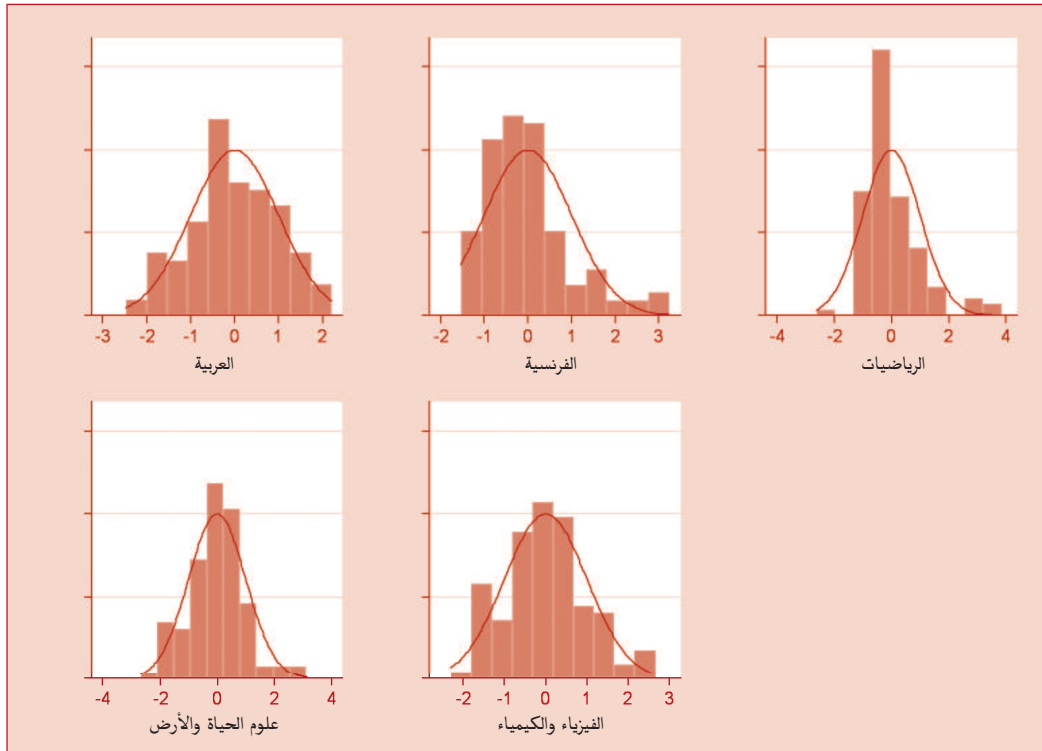
بالنسبة لمادة العلوم، فهي تعرف تأثيرا للمؤسسة بصفة ملموسة، سواء تعلق الأمر بعلوم الحياة والأرض أو الفيزياء والكيمياء. تكون الفوارق بين النتائج أكثر حدة بالابتدائي منها بالثانوي الإعدادي. في الرابعة ابتدائي، تصل نسبة المغايرة في مادة العلوم إلى 31%، وهو مطابق لما هو مسجل بالسادسة ابتدائي. أما في الثانوي الإعدادي، فإن نتائج النموذج الفارغ تبين تواجد تأثير المؤسسة على نتائج التلاميذ في العلوم بـ 1% كعتبة تعبيرية. يستخلص من هذه المعطيات أن 23% من التغيرات في مادة علوم الحياة والأرض بالثانية إعدادي، و30% بالثالثة إعدادي، مردها إلى المؤسسة التعليمية المرتادة. كما أن هذه التغيرات تصل في مادة الفيزياء والكيمياء إلى 28% بالثانية إعدادي وإلى 26% بالثالثة إعدادي.

وتمكن الرسوم التالية، من معاينة مدى الفوارق بين المؤسسات التعليمية، حسب السلك والمادة، على سلم معتدل موحد عادي.

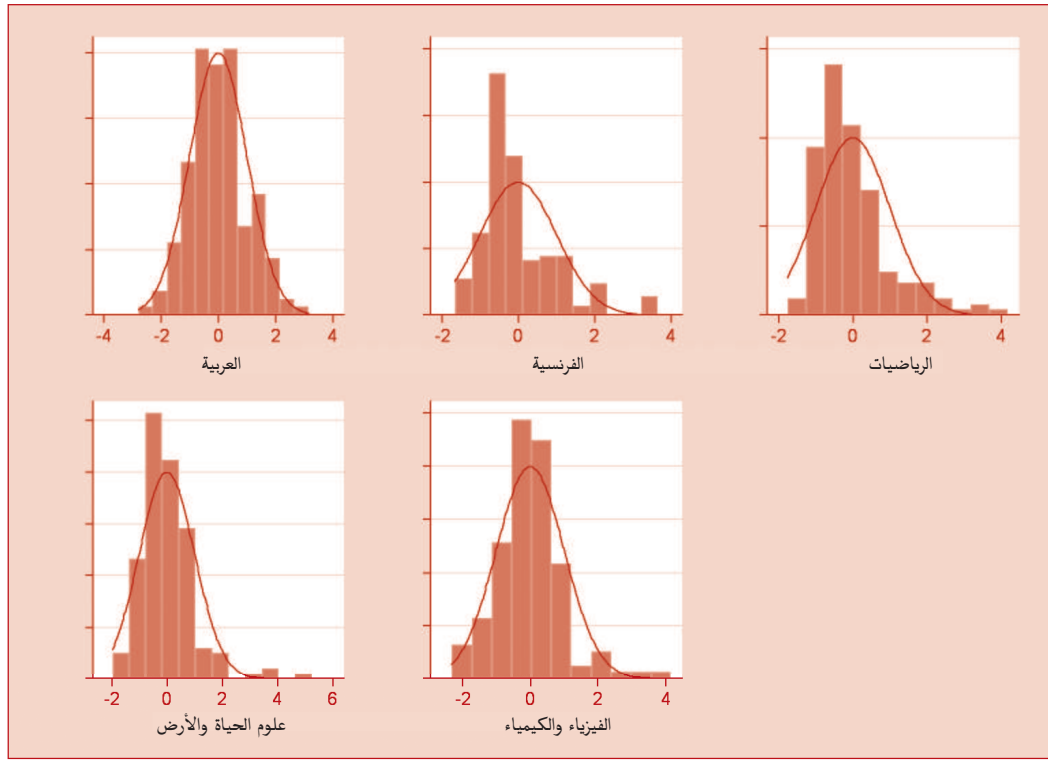
المبيان 12. توزيع التغيرات الكلي للنتائج ما بين تأثيرات المؤسسات



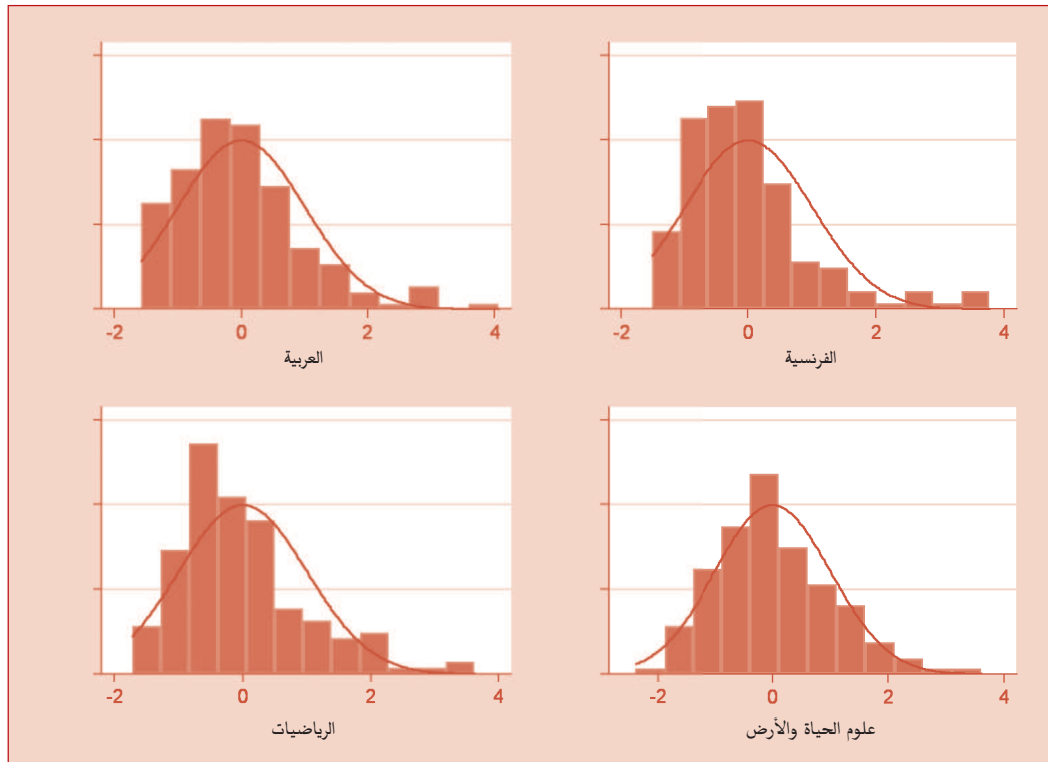
المبيان 13. توزيع معياري للتغيرات ما بين المؤسسات حسب المادة في الثانية إعدادي



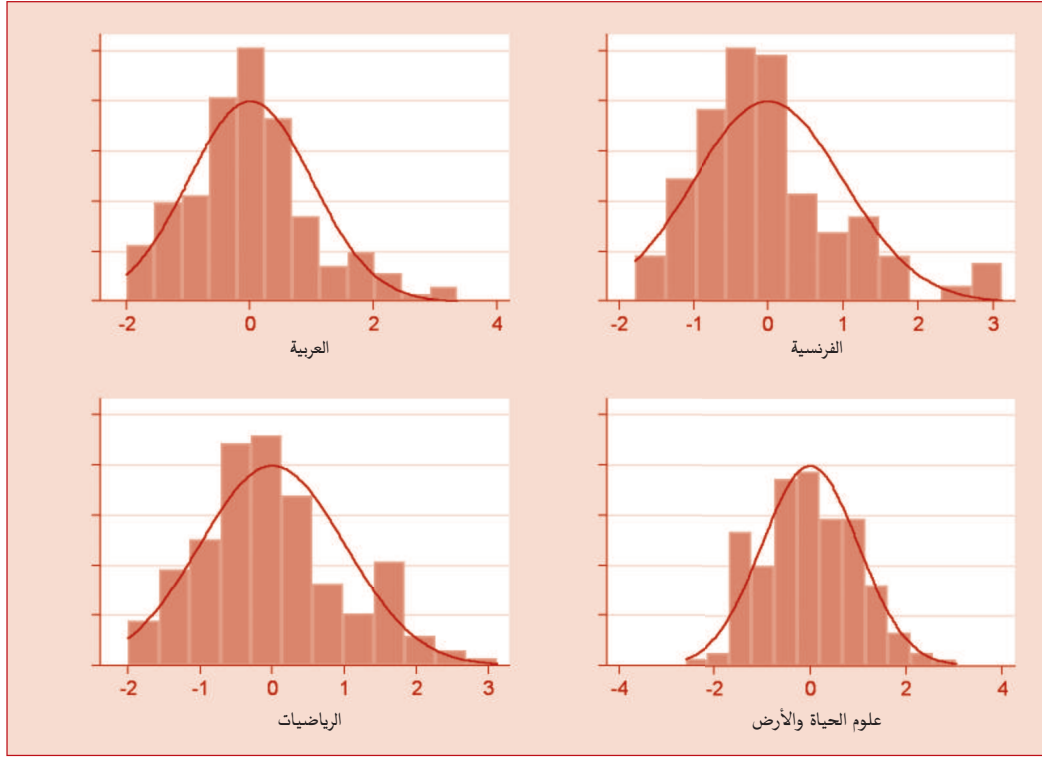
المبيان 14. توزيع معياري للتغايير مابين المؤسسات حسب المادة في الثالثة إعدادي



المبيان 15. توزيع معياري للتغايير مابين المؤسسات حسب المادة في الرابعة ابتدائي



المبيان 16 . توزيع معياري للتغيرات ما بين المؤسسات حسب المادة في السادسة ابتدائي



2.3.3. تأثير المميزات الفردية على نحصيل التلاميذ

ينبغي التذكير بأن المتغيرات الهادفة إلى تناول تأثير المميزات الفردية قد تم وصفه ضمن الجزء المخصص للمنهجية. وقبل القيام بعملية النمذجة متعددة المستويات، تم في مرحلة أولى الإدماج التدريجي لهذه المتغيرات في نموذج الانحدار، وهذا يسمح بتقدير مباشر لتأثير المتغيرات المفسرة بواسطة تقنية المربعات الصغرى العادية (MCO). تمكن هذه المرحلة من الإمساك المسبق باستقرار وتعبيرية المفردات كلما تمت إضافة متغيرات أخرى. وعموما، تم الاحتفاظ فقط بالمتغيرات المعبرة إحصائيا والمساهمة في رفع معامل التعديل R^2 لإجراء النمذجة بمستويين. وقد تم اختبار هذا الإجراء في كل مواد المستويات الدراسية الأربعة بغية الحصول، احتمالا، على ارتباطات مستقرة تقريبا.

كما تجدر الإشارة إلى أنه بعد تقدير النموذج، تم الاحتفاظ بالتفسير الاعتيادي للنتائج التي يحملها النموذج في شقه الثابت، مع الحكم على ملاءمة التأثيرات العشوائية انطلاقا من تزايد أو تناقص المغايرت المرتبطة بكل مستوى. وعلاوة على ذلك، فإن القدرة التفسيرية للنموذج، أي الفائدة من إضافة متغيرة أو عدة متغيرات تفسيرية، تقوم انطلاقا من الانحراف الإحصائي للنموذج الفارغ، أي بدون أي متغيرة تفسيرية، وللنموذج الكامل والمتضمن على الأقل لمتغيرة تفسيرية واحدة. وهذا الفرق ليس إلا قيمة المعلومات الإضافية والمضافة في النموذج الكامل قياسا إلى النموذج الفارغ.

1.2.3.3. على مستوى التعليم الثانوي الإعدادي

تشير نتائج الجداول الموالية إلى تأثير المتغيرات ذات الصلة بالتلميذ على النتائج الموحدة لمختلف المواد.

في الثانية ثانوي إحصائي :

تصل نسبة التلاميذ الذين كرروا مرة واحدة على الأقل في مجموع العينة إلى 32%، أما الذين كرروا مرتين أو أكثر خلال السنوات السابقة، فيمثلون 16%. تفسر هذه النسب، التي تبقى جد مرتفعة، المستوى الضعيف، عموماً، للتلاميذ، مما أدى إلى تضرر متوسط تحصيل التلاميذ بفعل نتائج المكررين منهم. يضاف إلى ذلك أن نسبة غير يسيرة من التلاميذ ينتقلون من مستوى دراسي لآخر دون التوفر على المؤهلات الدنيا الضرورية، وذلك بسبب الانتقال التلقائي والمباشر، وفي غياب آلية لتتبع التلاميذ في وضعية صعبة (التقرير التحليلي للمجلس الأعلى للتعليم، الجزء المتعلق بالتركرار).

حسب النموذج، فإن هذه المتغيرة التي تبرز الصعوبات المدرسية عند التلميذ، تؤثر سلباً على نتائجه. أما الفردات التي ترتبط بها، فهي معبرة إحصائياً، على العموم، في اللغات والرياضيات والفيزياء والكيمياء. بالنسبة للعلوم، فإن إشارة العامل المقدر يشير إلى وجود ارتباط سلبي في علاقة بالنقطة المتوسطة للتلميذ، كما تم تأكيد ذلك في التحليل التوصيفي في هذا التقرير.

تقدم متغيرة النتائج المدرسية القبلية¹⁹ فكرة عن مسار التلميذ الدراسي ومكتسباته الأولية، وتبقى المتغيرة معبرة إيجاباً بعبء تقل عن 1%. يستنتج إذن كون التوفر على نتائج مدرسية قبلية جيدة يرفع حظوظ تحقيق مكتسبات أجود كيفما كانت المادة المعنية. وتجدر الإشارة هنا، اعتماداً على اختبارات الارتباط ونتائج النموذج، إلى أن المكتسبات الأولية للتلميذ تشكل قياساً جيداً للتكهن بالكفايات في الروائز الموحدة. وتبين النتائج أيضاً أن متغير النوع بالثانية إحصائي يلعب دوراً في تفسير التحصيل. وبالفعل، فإن الفتيات يحصلن على نتائج أفضل في مادتي اللغة العربية واللغة الفرنسية بعبء تعبيرية تقدر بـ 5%. وهذه المتغيرة، وإن كانت غير معبرة، تشير إلى أن الذكور يحققون نتائج أفضل من الفتيات في باقي المواد الأخرى.

ومن جهة أخرى، فإن المستوى التعليمي للآباء والأولياء يبين نتائج متباينة، إذ أن المستوى التعليمي للأب يؤثر إيجاباً على المكتسبات في الثانية إحصائي. فالمعاملات المرتبطة بالنتائج المحصلة في مادتي العلوم والفيزياء والكيمياء معبرة إحصائياً بعبء 5% لكل منهما. في حين أن المستوى التعليمي للأم يؤثر سلباً في نتائج مادة اللغة العربية وإيجاباً في نتائج مواد اللغة الفرنسية والرياضيات والفيزياء والكيمياء، وذلك مرتبط، في جانب منه، إلى أن الأمهات ذوات تكوين عالي تابعن دراستهن باللغة الفرنسية في الغالب.

تجدر الإشارة إلى وجود علاقة إيجابية بين الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسر والتحصيل النهائي للتلميذ، وهي معبرة إحصائياً في مادة اللغة الفرنسية بعبء 5%.

يضاف إلى ذلك أن التلاميذ الذين يلجؤون إلى الدروس الخصوصية أقل تحصيلاً من التلاميذ الآخرين، وهذا راجع إلى كون مستوى هؤلاء التلاميذ ضعيف وبحاجة إلى دعم تربوي لتحسين مستواهم الدراسي.

أخيراً، يلاحظ أنه، رغم ضعف مساهمة بعض المتغيرات في تفسير المكتسبات (اعتباراً للقيمة المطلقة للمعاملات)، بالإمكان استخلاص أن المميزات الفردية والعائلية للتلميذ هي أصل حصة مهمة من فوارق

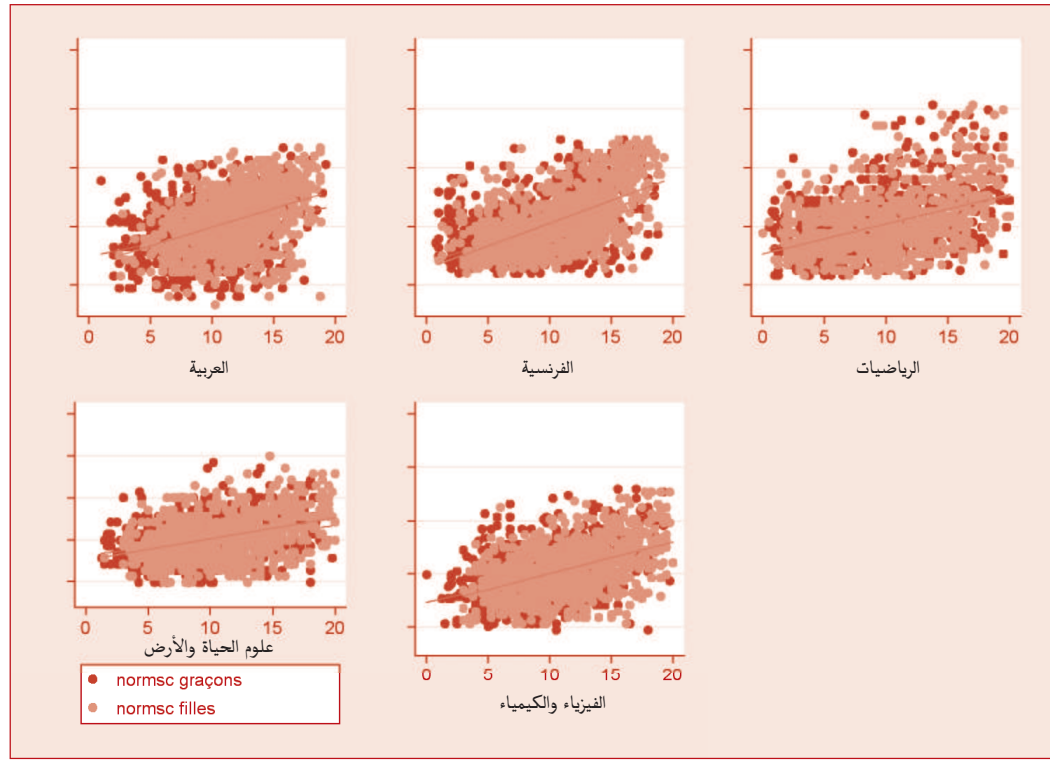
¹⁹ تبين المبيانات الموالية والتي تربط نتائج التلاميذ في الرائز بالمكتسبات القبلية (تقاس هذه الأخيرة بالمعدل المحصل عليه بالمراقبة المستمرة في منتصف السنة الدراسية)، تناقضاً في هذه العلاقة، حيث يتبين أن عدداً مهماً من التلاميذ الذين لم يجتازوا بنجاح رائز البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي، قد حصلوا على نتائج جيدة في المراقبة المستمرة. ويعد هذا إشارة واضحة للاختلافات الكبيرة التي تتسم بها التقويمات المعتمدة من طرف المدرسين، إذ أن النقط المحصل عليها بالمراقبة المستمرة قد تتباين في تقدير تحصيل التلاميذ مقارنة مع النتائج المحصل عليها في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي، مع أخذ الحدود المنهجية المذكورة في بداية هذا التقرير بعين الاعتبار.

النتائج بين المؤسسات. هذه المميزات هي مصدر انتقاص مغايرة النتائج المتوسطة من ثانوية إعدادية لأخرى، أي ما يقارب 9% في مادة اللغة العربية و35% في مادة العلوم، و19% في مادة الرياضيات، و45% في مادة اللغة الفرنسية.

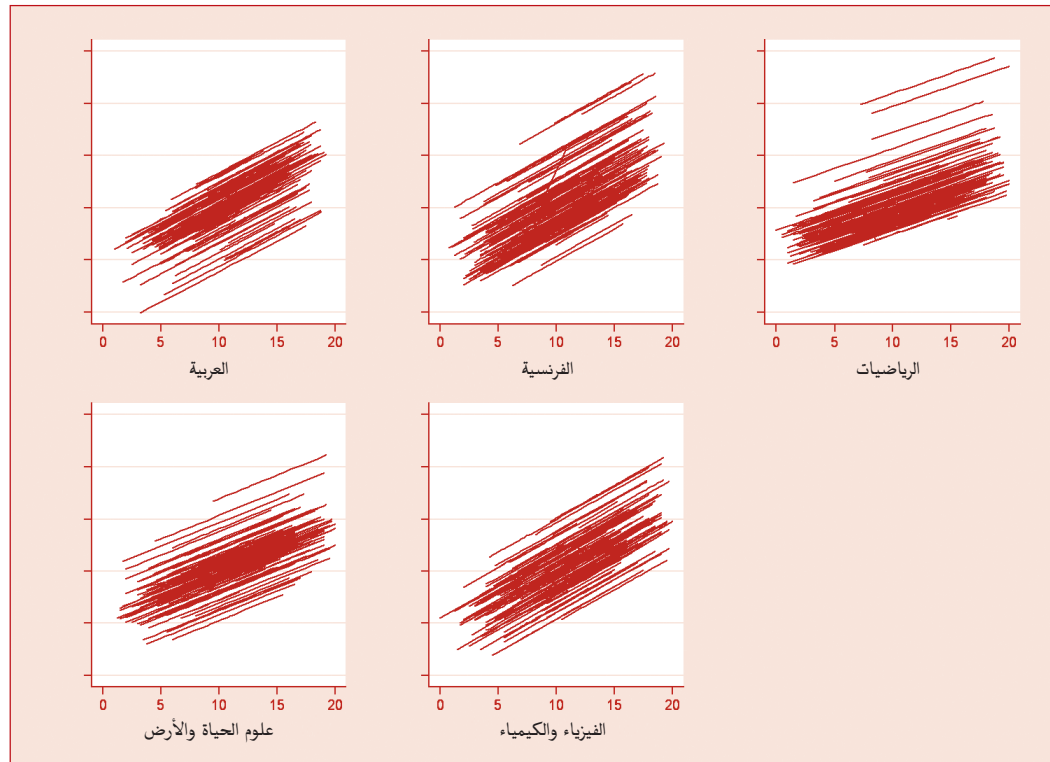
الجدول 34 : النتائج الإحصائية للنموذج الفردي الخاص بتلاميذ الثانية إعدادية

المتغيرات	العربية		الفرنسية		الرياضيات		العلوم		الفيزياء والكيمياء	
	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t
التأثيرات الثابتة										
النوع	0,11	0,02	0,11	0	-0,02	0,61	0,03	0,56	-0,05	0,32
التعليم الأولي	0,02	0,81	****	0,49	-0,05	0,4	0,1	0,16	0,08	0,25
الظروف السوسيو اقتصادية	0,05	0,65	0,21	0,01	0,13	0,17	-0,01	0,96	0,05	0,6
النتائج القبلية	0,09	0	0,1	0	0,07	0	0,07	0	0,1	0
تمدرس الأب	0,08	0,22	0,09	0,1	0,03	0,59	0,15	0,02	0,13	0,03
تمدرس الأم	-0,14	0,05	0,14	0,01	0,09	0,16	-0,04	0,59	0,08	0,2
حجم الأسرة	-0,01	0,38	-0,02	0,04	-0,01	0,34	-0,03	0,07	-0,01	0,27
التكرار	-0,08	0	-0,05	0,01	-0,02	0,28	-0,04	0,06	-0,04	0,07
الدروس الخصوصية	-0,15	0	-0,12	0	-0,08	0,09	-0,11	0,02	-0,24	0
المساعدة في المنزل	-0,06	0,27	-0,04	0,35	0,04	0,41	-0,02	0,72	-0,1	0,04
ثابتة	-0,72	0	-0,88	0	-0,51	0	-0,57	0	-0,84	0
التأثيرات العشوائية	المعامل	SE	المعامل	SE	المعامل	SE	المعامل	SE	المعامل	SE
مغايرة بين	0,21	0,04	0,23	0,04	0,25	0,04	0,15	0,03	0,23	0,04
مغايرة ضمن	0,61	0,03	0,4	0,02	0,53	0,02	0,61	0,03	0,55	0,02
الانحراف	2915,66		2649,17		2993,78		2867,63		2799,58	

المبيان 17. نظرة إجمالية حول تأثير المكتسبات القبلية على نتائج التلاميذ بالثانية إعدادي



المبيان 18. اختلاف نتائج تلاميذ الثانية إعدادي حسب المكتسبات القبلية



في الثالثة ثانوي إعدادي :

تصل نسبة التلاميذ الذين كرروا سنة واحدة على الأقل إلى 44%، وإلى 23% بالنسبة للذين كرروا أكثر من سنتين. ومن شأن هذا الوضعية الصعبة أن تشهد على حدة ظاهرة التكرار على جودة المنظومة التربوية.

على مستوى الثالثة إعدادي، تبين تقديرات النموذج نتائج مشابهة تقريبا لما لوحظ بالسنة الثانية إعدادي. يشير معامل متغير النوع إلى كون الإناث ينجحن أفضل من الذكور في مادة اللغة العربية بهامش للخطأ يقدر بـ 3%، وأقل من الذكور في مادتي الرياضيات والفيزياء والكيمياء.

بالنتيجة، كلما فشل التلميذ خلال السنوات السابقة وكان سنه أكبر من السن القانوني المقرر بالثالثة إعدادي، كلما تقلصت حظوظه للحصول على نتائج جيدة. يتجلى ذلك بقوة في مستويات التحصيل في مادة اللغة الفرنسية، لكون المعامل المتعلق بها يرتبط سلبا بالنتائج، و لكونه معبرا إحصائيا في العلوم الفيزيائية والكيميائية، وتؤكد الاختبارات أحادية المتغير في التحليل الوصفي هذه العلاقة. كما تؤكد العلاقة بين المكتسبات المدرسية القبلية ونتائج الروايز الفرضية الأساس، حيث أن مستوى المكتسبات القبلية للتلميذ يؤثر إيجابا بصفة معبرة على التحصيل المسجل في رايئز المواد الدراسية الخمس بالبرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي باحتمال خطأ بنسبة أقل من 1%.

زيادة على ذلك، فإن المستوى التعليمي للأب يتباين عموما ويعطي معاملات غير معبرة، في حين أن المستوى الدراسي للأم، عموما، مرتبط عكسيا بالمكتسبات في مادة العلوم وإيجابا مع مادة الرياضيات.

أخيرا، فإن تلاميذ الثالثة إعدادي الذين لهم ظروف سوسيو اقتصادية مريحة ينجحون أكثر من زملائهم، وذلك بالنظر للإمكانيات المادية المتوفرة بالمنزل، والقدرة على الحصول على الكتب والوارد البيداغوجية التي تمكن من التعلمات الإضافية داخل الأسرة.

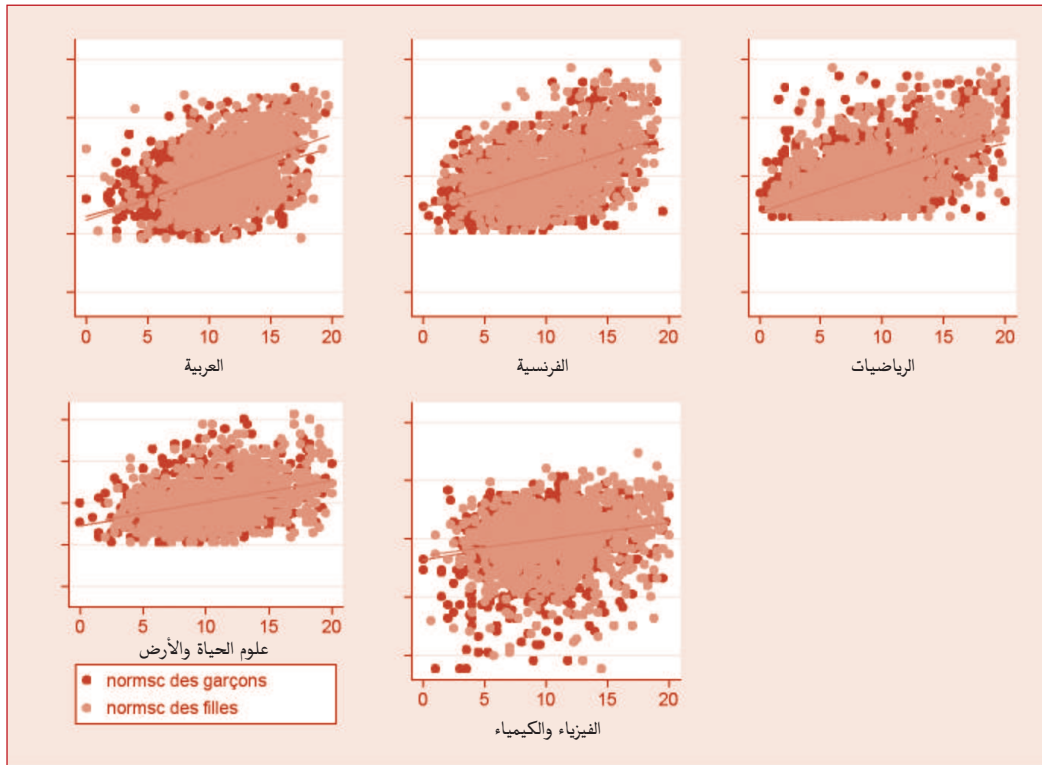
علاوة على ذلك، وكما خلص النموذج السابق، فإن مجموعة المميزات المتعلقة بمستوى التلميذ تساهم بصفة معبرة في تجانس المكتسبات بين المؤسسات. كما أنه يلاحظ، بناء على تقدير نتائج النموذج، أن إدماج هذه المميزات يقلص بشكل مختلف نتائج التلاميذ. لهذا، فإن نسبة المغايرة المفسرة بكل نموذج هي تقريبا 16% في مادة العلوم، و19% في مادة الفيزياء والكيمياء، و21% في مادة اللغة الفرنسية، و30% في مادة الرياضيات.

يسجل أيضا أن اللغات والعلوم (الرياضيات، الفيزياء والكيمياء) تتعرض بصفة مختلفة للتأثيرات الفردية والتي تعتبر ذات أهمية كبرى في المادتين.

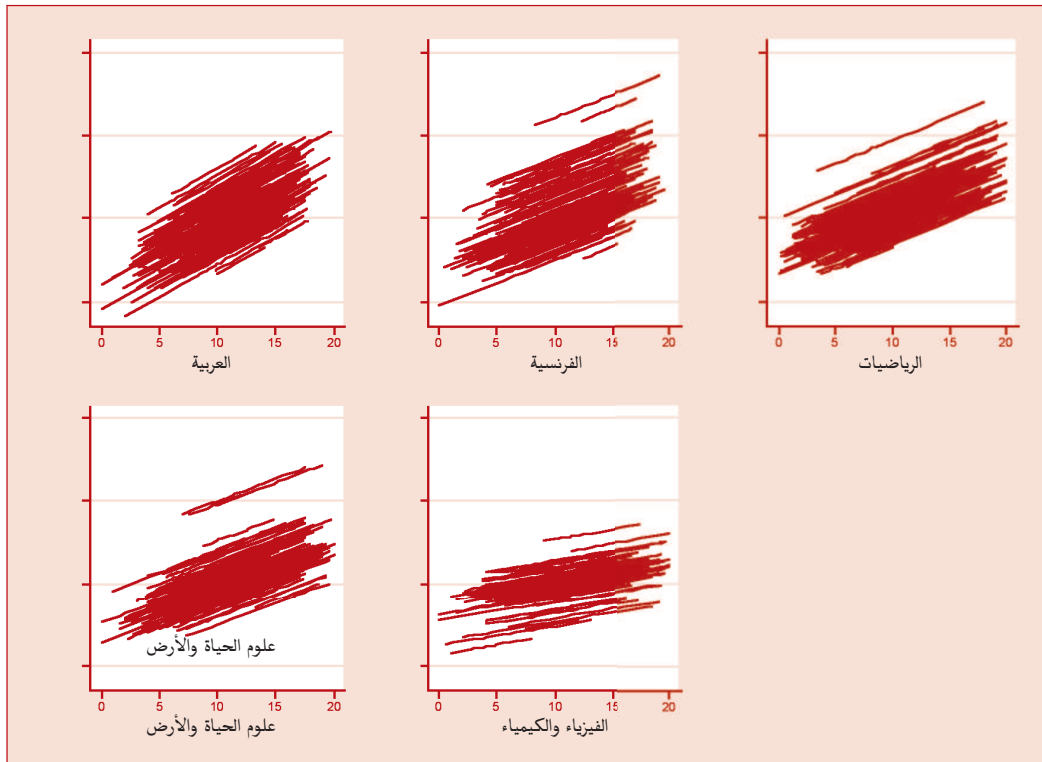
الجدول 35 : النتائج الإحصائية للنموذج الفردي الخاص بتلاميذ الثالثة إعدادي

المتغيرات	العربية		الفرنسية		الرياضيات		العلوم		الفيزياء والكيمياء	
	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t
التأثيرات الثابتة										
النوع	0,09	0,03	0,05	0,14	-0,06	0,09	0,16	0	-0,01	0,81
التعليم الأولي	0,12	0,01	0,08	0,08	****	0,82	****	0,99	0,01	0,88
الظروف السوسيو اقتصادية	0,22	0,01	0,29	0	0,19	0,02	0,15	0,12	0,13	0,16
النتائج القبلية	0,13	0	0,09	0	0,1	0	0,09	0	0,09	0
تمدرس الأب	0,02	0,74	0,05	0,31	0,01	0,85	0,08	0,19	0,07	0,2
تمدرس الأم	0,04	0,49	0,1	0,03	0,13	0,02	-0,13	0,04	-0,08	0,2
حجم الأسرة	0	0,88	-0,01	0,55	-0,01	0,61	-0,01	0,61	0	0,9
التكرار	-0,02	0,21	0	0,93	-0,03	0,01	-0,01	0,47	-0,03	0,06
الدروس الخصوصية	-0,08	0,04	-0,06	0,06	0,05	0,2	0,04	0,33	-0,04	0,37
المساعدة في المنزل	-0,09	0,03	-0,06	0,06	-0,02	0,65	-0,07	0,11	-0,01	0,86
ثابتة	-1,53	0	-1	0	-0,91	0	-1,01	0	-0,94	0
التأثيرات العشوائية	المعامل	SE	المعامل	SE	المعامل	SE	المعامل	SE	المعامل	SE
مغايرة بين	0,31	0,04	0,42	0,06	0,24	0,04	0,26	0,04	0,21	0,03
مغايرة ضمن	0,53	0,02	0,38	0,01	0,5	0,02	0,65	0,02	0,64	0,02
الانحراف	4079,56		3516,34		3794,15		4178,11		4171,32	

المبيان 19 . نظرة إجمالية حول تأثير المكتسبات القبلية على زحصيل التلاميذ بالثالثة إعدادي



المبيان 20 . اختلاف نتائج تلاميذ الثالثة إعدادي حسب النتائج القبلية



2.1.3.3. على مستوى التعليم الابتدائي

في السنة الرابعة ابتدائي :

تعتبر مسألة التكرار مقلقة في هذا المستوى أيضا ؛ إذ تجدر الإشارة إلى أن نسبة التلاميذ الذين كرروا سنة واحدة على الأقل تصل إلى 32% من مجموع التلاميذ المشاركين في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، أما الذين كرروا سنتين على الأقل، فتصل نسبتهم إلى 14% من تلاميذ عينة الرابعة ابتدائي.

يوجد اتفاق بين الباحثين في التربية حول التكرار بوصفه محددًا رئيسيًا لتحصيل التلاميذ، إذ يمثل عاملاً مرتفع الخطورة في التسرب والفسل الدراسي.

تؤكد نتائج النموذج المعينات المسجلة في التحليل التوصيفي للاستمارات، حيث يسود تأثير سلبي لعدد سنوات الفسل الدراسي على مكتسبات التلاميذ. وتجدر الإشارة إلى أن هذا التأثير يصير أكثر تعبيراً إذا ما تم جمع متغير التكرار مع سن التلميذ، وذلك بعتبة ثقة تتراوح ما بين 1% و 5% من الخطأ. وبالفعل، فإن تراكم التأخر الدراسي خلال السنوات الأولى يرفع حظوظ عدم النجاح لاحقاً.

ومثلما هو الشأن في نتائج الثانوي الإعدادي، فإن المكتسبات القبلية مرتبطة إيجاباً بتحصيل التلاميذ بعتبة ثقة تفوق 99%. فإن الحصول على نقط مرتفعة في بداية السنة يدعم النتائج بما يقارب 21% في كل المواد المعنية، لذلك، فالمكتسبات القبلية تسمح بقياس جيد لتوقع النقطة المتوسطة للتلاميذ.

يبدو أن الفتيات أفضل من الذكور في مادة اللغة الفرنسية وأقل منهم نسبياً في مادتي الرياضيات والعلوم، ومع ذلك، لا يوجد سوى فارق بسيط بين نتائج الجنسين كما يبين ذلك المبيان الموالي.

علاوة على ذلك، فإن التلاميذ الذين يتوفر آباؤهم على مستوى دراسي متقدم يحققون تقريباً نتائج ممتازة، فإن معاملات هذا المتغير مرتبطة إيجاباً مع النقط ومعبرة بعتبة 10% في جميع المواد، بينما يتضح أن للمستوى الدراسي للأم تأثير سلبي على نتائج التلاميذ عموماً ومعبر خصوصاً في مادة العلوم.

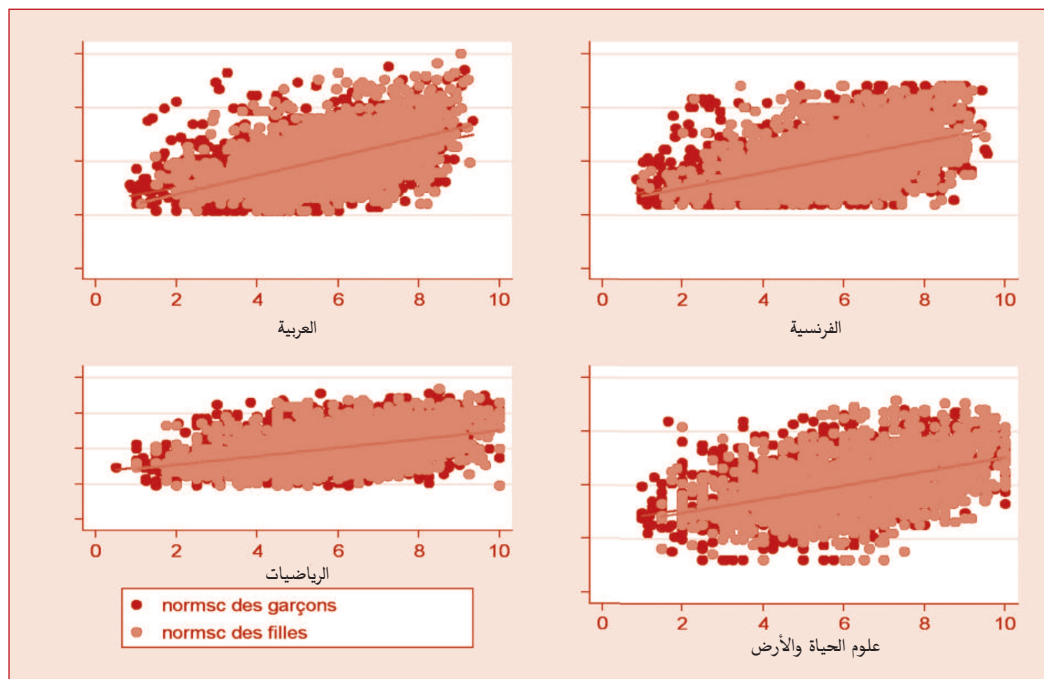
من جانب آخر، فإن تلاميذ الرابعة ابتدائي المستفيدين من دعم دراسي في المنزل، سواء كان في شكل دروس خصوصية أو مساعدة أسرية، حصلوا على نتائج أقل نسبياً من نتائج غير المستفيدين. لا يعني ذلك أن اللجوء إلى هذه الوسائل يخلف حتماً تأثيراً سلبياً على تحصيل التلاميذ، ولكن يحتمل أن من لهم مستوى ضعيف لا يستطيعون مع ذلك رفع مستواهم مقارنة بزملائهم. كما يلاحظ أن مكتسبات تلاميذ الرابعة متباينة من مدرسة لأخرى اعتباراً للارتباطات بين الأقسام.

انطلاقاً من الجدول الموالي، فإن أخذ المتغيرات ذات العلاقة بالتلميذ بعين الاعتبار يسمح بتقليص كبير لتغيرية متوسط النقط بين المؤسسات. وهكذا، فإن تناقص التباين بين الأقسام قد بلغ 20% في اللغات، وفاق 10% في مادة العلوم. وتشير كثير من الدراسات في هذا الشأن إلى أن التحصيل في المواد العلمية، وخصوصاً الرياضيات، يمارس أساساً في المدرسة، خلافاً للغات التي قد تمارس في المنزل (Bressoux, Teddlie & Reynolds).

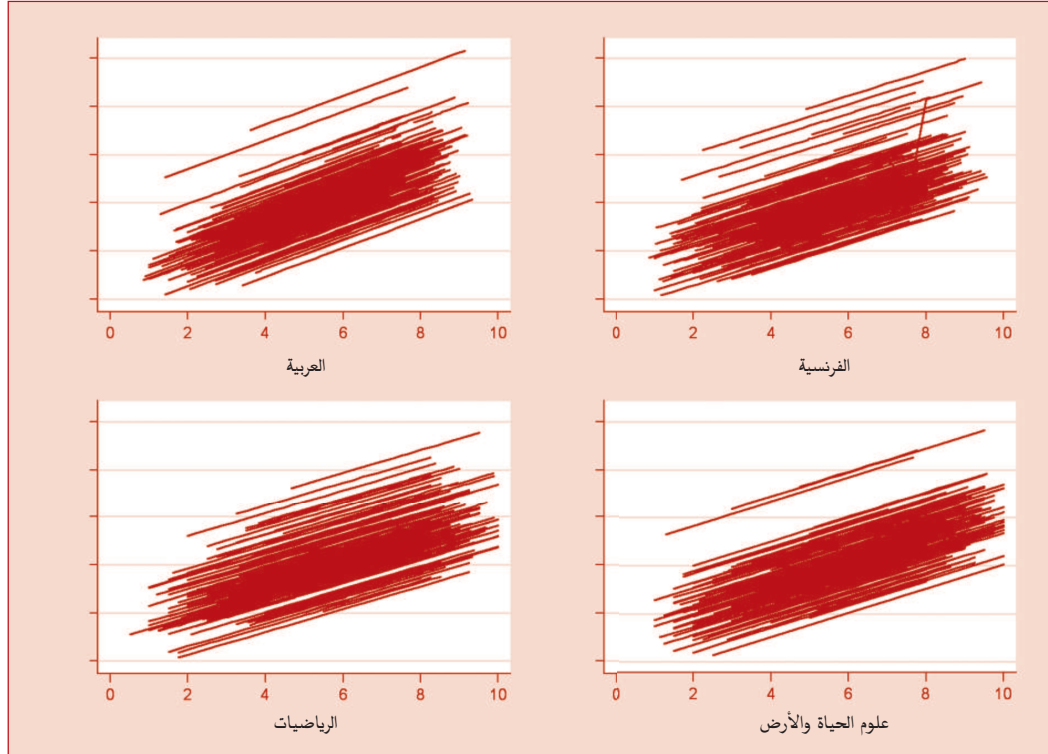
الجدول 36 : النتائج الإحصائية للنموذج الفردي الخاص بتلاميذ الرابعة ابتدائي

المتغيرات	العربية		الفرنسية		الرياضيات		العلوم	
	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t
التأثيرات الثابتة								
النوع	-0,02	0,64	0,09	0,01	-0,1	0,01	-0,08	0,01
التعليم الأولي	***	0,98	0	0,94	0,04	0,45	0,02	0,62
الظروف السوسيو اقتصادية	0,28	0	0,26	0	0,33	0	0,26	0
النتائج القبلية	0,25	0	0,2	0	0,18	0	0,2	0
تمدرس الأب	0,02	0,62	0,03	0,54	0,05	0,3	0,05	0,19
تمدرس الأم	-0,03	0,51	-0,06	0,22	-0,04	0,41	-0,09	0,03
حجم الأسرة	-0,03	0	-0,02	0,01	-0,02	0,07	-0,02	0
التكرار	-0,05	0	-0,06	0	-0,06	0	-0,05	0
الدروس الخصوصية	-0,02	0,7	-0,01	0,72	0,03	0,43	-0,04	0,28
المساعدة في المنزل	-0,18	0	-0,09	0,01	-0,13	0	-0,07	0,04
ثابتة	-1,08	0	-0,96	0	-0,83	0	-0,95	0
التأثيرات العشوائية								
مغايرة بين	0,28	0,04	0,35	0,05	0,32	0,04	0,28	0,03
مغايرة ضمن	0,48	0,02	0,43	0,01	0,51	0,02	0,53	0,01
الانحراف	4182,82		4005,69		4255,59		6605,54	

المبيان 21 . نظرة إجمالية حول تأثير المكتسبات القبلية على تحصيل التلاميذ بالرابعة ابتدائي



المبيان 22 . اختلاف نتائج التلاميذ الرابعة ابتدائي حسب المكتسبات القبلية



في السادسة ابتدائي :

بالنسبة للسادسة ابتدائي، فإن أهم النتائج مماثلة تقريبا لما سبق تسجيله في الجزء السابق، إذ يبدو أن توزيع نتائج تحصيل التلاميذ مرتبط عموما بالتنوع، والمستوى الدراسي للآباء والأولياء، والمكتسبات المدرسية القبلية وكذا التأخر الدراسي في شكل سنوات التكرار.

وهكذا، فإن التلميذ (ذكر أو أنثى) مرتبط عكسيا بالنتائج المتوسطة في مادتي الرياضيات والعلوم، وإيجابيا في مادتي اللغة العربية واللغة الفرنسية. أما المكتسبات القبلية، فهي بدورها جد مرتبطة إيجابا مع النتائج المتوسطة للتلميذ مهما كانت المادة المعنية. في هذا الصدد، فإن المكتسبات القبلية تعزز حظوظ التلميذ للتصنيف في الربيع الأخير من التوزيع (المتقدم).

فيما يخص التأخر الدراسي المتمثل في سنوات التكرار، فإن نتائج النموذج الفردي تؤكد وجود ترابط سلبي بين هذه المتغيرات ومكتسبات التلاميذ، كما تشير الإحصائيات الوصفية المتعلقة بالفشل الدراسي إلى أن نسبة مرتفعة من التلاميذ كرروا على الأقل سنة واحدة خلال الابتدائي، و17% منهم كرروا سنتين فأكثر.

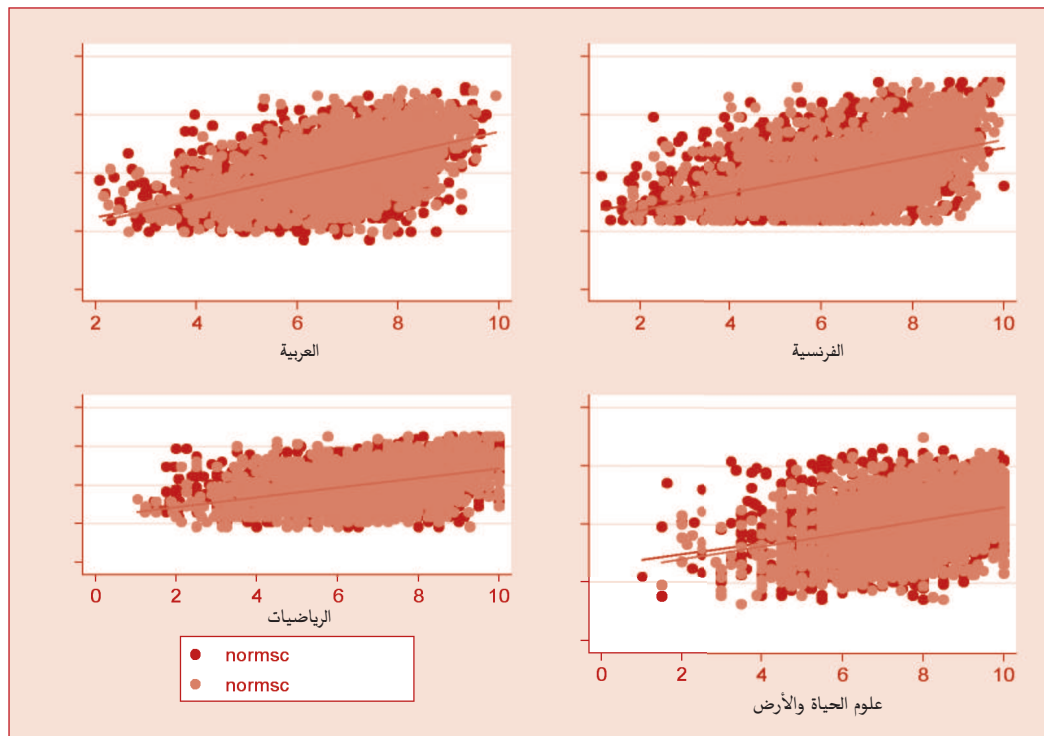
فيما يخص المستوى الدراسي للآباء، يظل معبرا بالنسبة لمستوى تعلم الأب، إذ أن هذا الأخير يؤثر إيجابا على مكتسبات التلاميذ في جميع مواد البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008.

علاوة على ذلك، تجدر الإشارة إلى أن المميزات الفردية، الدمجة في النموذج، تساهم بشكل مختلف في تجانس التحصيل المتوسط للتلاميذ بين المؤسسات، بحيث أن المكون العشوائي للنموذج معبر في كل المواد بعبء 5%. أما نسبة التباين المفسرة بالمميزات فهي مهمة، وتتراوح ما بين 10% في مادة الرياضيات و15% في مادة اللغة الفرنسية، مما يعني أن رصد هذه المتغيرات يقلص كثيرا عدم تجانس تحصيل التلاميذ بين المؤسسات.

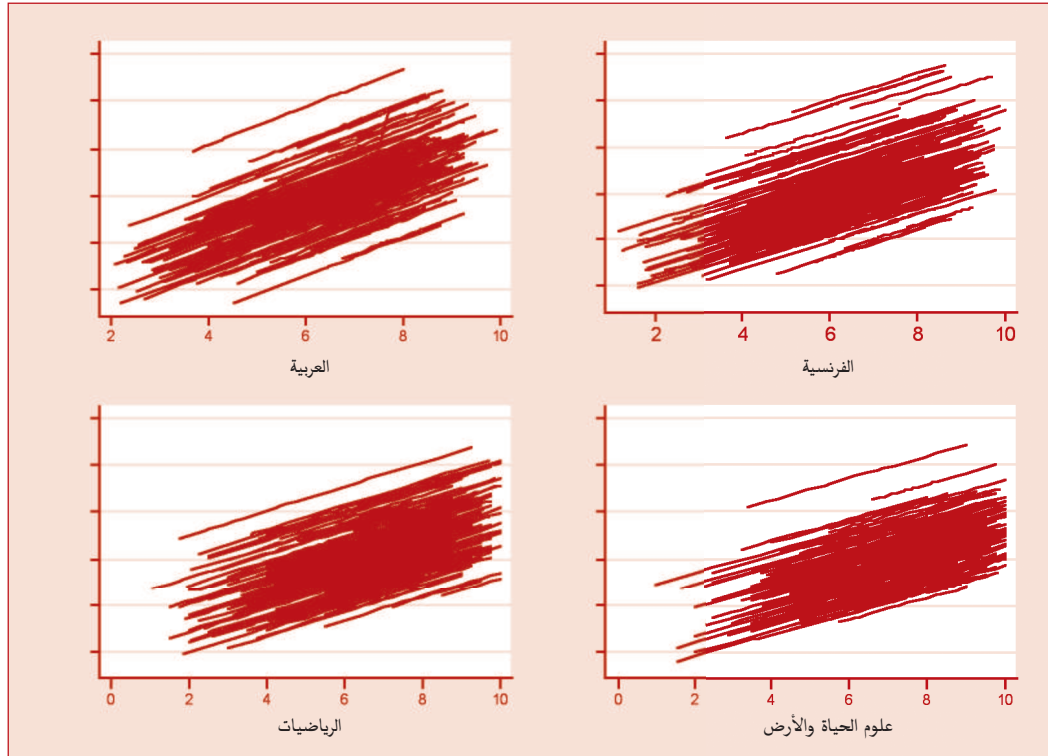
الجدول 37 : النتائج الإحصائية للنموذج الفردي الخاص بتلاميذ السادسة ابتدائي

المتغيرات	العربية		الفرنسية		الرياضيات		العلوم	
	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t
التأثيرات الثابتة								
النوع	0,15	0	0,08	0,01	-0,04	0,17	-0,11	0
التعليم الأولي	0,02	0,58	0,01	0,88	0,07	0,17	0,01	0,9
الظروف السوسيو اقتصادية	0,27	0	0,3	0	0,15	0,05	0,32	0
النتائج القبلية	0,31	0	0,25	0	0,22	0	0,17	0
تمدرس الأب	0,11	0	0,08	0,02	0,09	0,02	0,11	0,01
تمدرس الأم	-0,01	0,88	0,08	0,05	0,01	0,79	-0,11	0,03
حجم الأسرة	-0,02	0,04	-0,01	0,33	0	0,61	-0,02	0,04
التكرار	-0,06	0	-0,03	0,01	-0,03	0,08	-0,07	0
الدروس الخصوصية	-0,14	0	-0,1	0	-0,06	0,08	-0,2	0
المساعدة في المنزل	-0,04	0,17	0,01	0,64	-0,04	0,26	-0,06	0,11
ثابتة	-2,01	0	-1,63	0	-1,48	0	-0,96	0
التأثيرات العشوائية								
مغايرة بين	0,32	0,04	0,41	0,05	0,34	0,04	0,3	0,04
مغايرة ضمن	0,44	0,01	0,4	0,01	0,53	0,02	0,59	0,02
الانحراف	5162,65		4909,32		5548,5		5916,69	

المبيان 23 . نظرة إجمالية حول تأثير المكتسبات القبلية على نخصيل التلاميذ بالسادسة ابتدائي



المبيان 24 . تباين نتائج تلاميذ السادسة ابتدائي حسب المكتسبات القبلية



الجدول 38: توزيع نسبة المغايرة المفسرة للنموذج الفردي

المستوى الدراسي	العربية	الفرنسية	الرياضيات	العلوم	الفيزياء والكيمياء
السنة الثانية إعدادي	%9	%45	%19	%35	%15
السنة الثالثة إعدادي	%3	%21	%29	%16	%19
السنة الرابعة ابتدائي	%22	%20	%13	%10	—
السنة السادسة ابتدائي	%13	%15	%10	%6	—

الجدول 39: تناقص الانحراف بين النموذج الفردي والنموذج الفارغ

المستوى الدراسي	العربية	الفرنسية	الرياضيات	العلوم	الفيزياء والكيمياء
السنة الثانية إعدادي	2221,74*	2253,62*	1996,63*	1972,31*	1846,85*
السنة الثالثة إعدادي	2449,99*	2051,69*	2343,89*	2039,72*	2201,28*
السنة الرابعة ابتدائي	5611,69*	4978,37*	5042,41*	5472,80*	—
السنة السادسة ابتدائي	3825,63*	3580,11*	3494,22*	3635,02*	—

3.3.3. تأثير خصائص المدرسين على مكتسبات التلاميذ

تسمح النمذجة التالية من استيعاب تأثير المتغيرات ذات الصلة بمميزات المدرس، حيث سيتم، في مرحلة أولى، توضيح كيف أن النمذجة التراتبية في بعض المواد، لا تسمح باستيعاب تأثير المتغيرات المتعلقة بالمدرس لتفسير فوارق التحصيل الدراسي بين المؤسسات. ففي هذه النماذج، نجد أن التأثيرات الثابتة، أي التأثيرات المباشرة لمتغيرات المدرس، لا تؤثر على نتائج التلاميذ. فالقدرة التفسيرية للنموذج تبين إلى أي حد تسمح المتغيرات المضافة بجلب معلومات معبرة عن النموذج الأصلي (الفردية عند الاقتضاء). تعتبر هذه القدرة التفسيرية، المتمثلة تقنيا في قياس يسمى انحرافية النموذج، معقولة إحصائيا في كل المواد، بما في ذلك مجموع مميزات المدرس التي كانت غير معبرة.

سيتم التطرق، فيما يلي، للخصائص الإحصائية للتقديرات انطلاقا من النموذج التراتبي لمجموع المواد، مع محاولة تفسير انعكاس المتغيرات المفسرة للمدرس على النتائج المدرسية. أما منهجية التقدير المستعملة، فترتكز على النموذج الخطي المتعدد الذي تم تقديره بواسطة المربعات الصغرى العادية (MCO)²⁰.

كما تهتم هذه النمذجة بإنتاج التأثيرات الثابتة، أي التأثيرات المباشرة التي تربط المتغيرات بنتائج التلاميذ. لذلك، ستتم معاناة مدى حضور المميزات الشخصية والمهنية للمدرس في تفسير التحصيل الدراسي.

يجدر الذكر، أن نتائج التلاميذ في البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 لها خصوصية بارزة، تكمن في ضعف النتائج المدرسية. فنسبة التلاميذ الذين حصلوا على الأقل على مستوى مقبول (60%) فأكثر كيفما كانت المادة أو المستوى الدراسي المعني) ضعيفة²¹، وتتراوح بين 6% و8% من مجموع التلاميذ، مما يجعل النتائج تتسم بلا تماثل قوي أقل من 50%. ومع ذلك، فإن فوارق النقط بين التلاميذ تسمح بتصنيف العينة في ثلاث فئات : الأقل ضعفا - متوسط الضعف - ضعيف جدا.

إن تفسير تغيرية بعض النتائج من مؤسسة لأخرى من خلال مميزات المدرس، يبدو صعب التصور بواسطة التحليل متعدد المستويات، إذ يفترض ذلك، للتمكن من ملاحظة مدى تأثير المدرس على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وجود تشتت وتباين في النتائج : الجيدة، المتوسطة والضعيفة.

يضاف إلى ذلك أن تأثير المدرس يحتمل أن يصبح ملموسا لو توفرت العينة على أكثر من قسم داخل نفس المؤسسة التعليمية²². أما مخطط العينة المتبع، فهو يسمح فقط بتوطين التلاميذ داخل المؤسسة. ووفق فرضية عدم تجانس الأقسام داخل نفس المؤسسة، فإن قسما واحدا لا يكفي، كما أن العامل الداخلي للقسم، الذي يشير إلى درجة التشابه بين تلاميذ نفس القسم، سيتضمن جزءا يعطي فكرة عن تأثير القسم الذي يتحمل المدرس جزءا كبيرا منه.

على سبيل المقارنة، فإن دراسة حديثة حول معطيات «PASEC» بتسع دول إفريقية أعضاء في «CONFEMEN»، بينت أن وضع المدرس وتكوينه الأساس والمهني المستمر، لا تشكل عوامل مفسرة جوهرية للفوارق بين نتائج التلاميذ. وهكذا، وعكس ما هو منتظر، فإن مميزات المدرسين، وبالأخص التكوين الأكاديمي والتكوين المهني والوضع والأقدمية، لا تساهم سوى بشكل بسيط (3%) في تفسير تحصيل التلاميذ بأغلب الدول المشاركة في الدراسة... وقد تمت ملاحظة أن مميزات المدرس لها دور أكثر

²⁰ من الطبيعي بروز اختلافات في تعبيرية المفردات بين النماذج المتعددة المستويات ونماذج MCO.

²¹ أنظر إلى المؤشر 3.23 المتعلق بنسبة المعارف الأساسية بأطلس مؤشرات منظومة التربية والتكوين 2009.

²² أنظر Rivkin Hanushek و Kain, 1998.

بساطة من المتوقع في تفسير تحصيل التلاميذ²³. ويُذكر أن نتائج التحصيل في هذه البلدان هي عموماً ضعيفة، وفي تشابه مع نتائج البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي، وتعكس عدم تجانس مهم داخل وبين البلدان²⁴.

يضاف إلى ذلك أنه، للتمكن من تقويم تأثير المدرس، الذي يمثل إشكالية كبيرة في كثير من الدراسات الأكاديمية والميدانية الدولية، يُستحضر بقوة، تخصيص دراسة لهذه الإشكالية، مع إعادة التركيز على تأثير مختلف مميزات المدرس اعتباراً للمكتسبات الأساسية المقاسة حقيقة؛ الأمر الذي يتطلب معطيات تستجيب لشروط نمذجة من نوع "القيمة المضافة" في بنية تراتبية.

لهذه الأسباب المنهجية، فإن هذا العمل سينصب على نمذجة تأثير مميزات المدرس على النقاط المحصل عليها بواسطة النماذج متعددة المستويات والانحدار الخطي المباشر.

• تقديم نتائج التحليل متعدد المستويات :

لقد تم، سابقاً، تقديم المتغيرات المختبرة، ويتعلق الأمر بالنوع، والأقدمية، والتكوين الأساس، والتكوين المستمر، والتحفيز، والموهبة (اختيار المدرس لمهنته عن ميول واقتناع أم عدمه). وهذه المتغيرات هي المستعملة في الدراسات والأعمال الهادفة لاستيعاب تأثير المدرس.

قبل إدراجها في النموذج التراتبي، ينبغي الإشارة إلى أن عدداً مهماً منها له ترابط معبر مع نتائج التلاميذ. أما نتائج النماذج، فقد جاءت كالتالي :

²³ دراسة PASEC لسنة 2004 حول : « Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone ».

²⁴ نفس الدراسة، عن Biennale ADEA، Maurice، شتنبر 2003.

الجدول 40 : نتائج النموذج متعدد المستويات لتأثير مميزات المدرس على نتائج التلاميذ بالثانية إعدادي

المتغيرات	العربية		الفرنسية		الرياضيات		العلوم		الفيزياء والكيمياء	
	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t
التأثيرات الثابتة										
النوع	0,10	0,14	0,08	0,1	0,01	0,82	0	0,97	-0,05	0,38
التعليم الأولي		0,98	0,01	0,82	-0,08	0,24	0,03	0,76	0,06	0,46
الظروف السوسيو اقتصادية	-0,04	0,79	0,19	0,05	0,1	0,36	0	0,99	-0,09	0,44
النتائج القبلية	0,09	0	0,1	0	0,07	0	0,07	0	0,1	0
تمدرس الأب	0,05	0,51	0,02	0,76	0,07	0,27	0,23	0	0,12	0,1
تمدرس الأم	-0,15	0,09	0,2	0	0,06	0,44	-0,06	0,43	0,1	0,2
حجم الأسرة	-0,01	0,53	-0,02	0,11	-0,01	0,51	-0,02	0,16	-0,02	0,34
التكرار	-0,09	0	-0,04	0,04	-0,02	0,36	-0,05	0,01	-0,06	0,03
الدروس الخصوصية	-0,07	0,27	-0,12	0,01	-0,07	0,18	-0,1	0,08	-0,27	0
المساعدة في المنزل	-0,09	0,16	-0,06	0,22	0,05	0,31	-0,04	0,49	-0,13	0,02
نوع المدرس	0,06	0,69	0,19	0,16	-0,09	0,47	-0,03	0,74	0,09	0,57
سن المدرس	-0,24	0,76	1,1	0,06	-0,33	0,51	-0,06	0,89	1,38	0,02
الأقدمية	0,07	0,81	-0,03	0,88	0,11	0,5	-0,02	0,93	-0,29	0,16
تمدرس المدرس	-0,18	0,01	-0,08	0,2	0,01	0,9	0	0,96	-0,03	0,68
الرضا المادي	0,12	0,41	-0,1	0,53	-0,02	0,86	0,04	0,68	-0,07	0,6
الرضا الإداري	0,15	0,64	-0,01	0,98	-0,57	0,07	0,11	0,62	0,9	0
التكوين الأساس	-0,43	0,02	-0,17	0,35	-0,47	0,02	-0,4	0,01	0,06	0,72
التكوين المستمر	-0,12	0,36	0,02	0,85	-0,05	0,67	0,08	0,47	-0,06	0,62
اللاقتناع	0,5	0,01	-0,13	0,43	0,02	0,93	-0,04	0,79	-0,11	0,51
ثابتة	0,2	0,93	-4,7	0,01	1,54	0,36	0,11	0,94	-5,82	0
التأثيرات العشوائية	المعامل	SE	المعامل	SE	المعامل	SE	المعامل	SE	المعامل	SE
مغايرة بين	0,15	0,04	0,22	0,04	0,2	0,04	0,09	0,03	0,18	0,04
مغايرة ضمن	0,61	0,03	0,36	0,02	0,52	0,02	0,62	0,03	0,58	0,03
الانحراف	1745,31		1617,79		2280,99		2088,91		2049,6	

الجدول 41 : نتائج النموذج متعدد المستويات لتأثير مميزات المدرس على نتائج التلاميذ بالثالثة إعدادي

المتغيرات	الفرزىاء والكيمياء		العلوم		الرياضيات		الفرنسية		العربية	
	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل
التأثيرات الثابتة										
النوع	0,65	-0,02	0	0,16	0,22	-0,05	0,42	0,03	0,01	0,12
التعليم الأولي	0,56	0,04	0,7	0,03	0,88	0,01	0,36	0,05	0,02	0,14
الظروف السوسيو اقتصادية	0,13	0,15	0,83	0,02	0,01	0,24	0	0,24	0,01	0,25
النتائج القبلية	0	0,08	0	0,09	0	0,1	0	0,09	0	0,12
تدريس الأب	0,36	0,06	0,07	0,12	0,71	-0,02	0,49	0,04	0,69	0,02
تدريس الأم	0,3	-0,07	0,24	-0,09	0,04	0,13	0,02	0,13	0,86	0,01
حجم الأسرة	0,41	-0,01	0,82	0	0,9	0	0,27	-0,01	1	0
التكرار	0,09	-0,03	0,17	-0,02	0,11	-0,02	0,62	-0,01	0,2	-0,02
الدروس الخصوصية	0,14	-0,07	0,59	0,03	0,41	0,03	0,19	-0,05	0,06	-0,08
المساعدة في المنزل	0,51	0,03	0,3	-0,05	0,31	-0,05	0,19	-0,05	0,06	-0,09
نوع المدرس	0,07	0,23	0,16	0,18	0,22	-0,15	0,03	0,32	0,46	-0,09
سن المدرس	0,82	0,1	0,52	0,56	0,11	0,99	0,84	0,13	0,34	0,63
الأقدمية	0,68	-0,05	0,72	-0,11	0,23	-0,25	0,67	0,1	0,73	-0,07
تدريس المدرس	0,33	-0,05	0,19	0,08	0,55	0,04	0,68	0,03	0,02	0,13
الرضا المادي	0,29	0,1	0,79	0,03	0,65	-0,05	0,54	-0,09	0,74	0,04
الرضا الإداري	0,2	-0,35	0,95	-0,02	0,24	0,27	0,44	0,22	0,77	-0,06
التكوين الأساس	0,89	-0,02	0,66	-0,1	0,52	-0,09	0	-0,71	0,86	0,03
التكوين المستمر	0,06	-0,17	0,99	0	0,83	0,02	0,08	0,23	0,04	-0,24
الاقتناع	0,84	0,03	0,69	0,07	0,97	0	0,68	0,08	0,52	0,14
ثابتة	0,56	-0,84	0,22	-3,25	0,03	-4,05	0,34	-2,06	0,04	-4,05
التأثيرات العشوائية	SE	المعامل	SE	المعامل	SE	المعامل	SE	المعامل	SE	المعامل
مغايرة بين	0,02	0,12	0,05	0,26	0,03	0,2	0,05	0,33	0,04	0,25
مغايرة ضمن	0,03	0,73	0,03	0,66	0,02	0,5	0,02	0,38	0,02	0,53
الانحراف	3292,97		3378,87		3102,79		2655,14		2964,52	

الجدول 42 : نتائج النموذج متعدد المستويات لتأثير مميزات المدرس على نتائج التلاميذ بالرابطة ابتدائي

المتغيرات		العربية		الفرنسية		الرياضيات		العلوم	
	المعامل	P> t		المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t
التأثيرات الثابتة									
النوع	-0,01	0,89	0,09	0,02	-0,06	0,17	-0,07	0,02	
التعليم الأولي	0,02	0,7	-0,02	0,71	-0,05	0,44	0	0,99	
الظروف السوسيو اقتصادية	0,23	0,01	0,25	0,01	0,31	0	0,26	0	
النتائج القبلية	0,24	0	0,21	0	0,19	0	0,2	0	
تمدرس الأب	0,04	0,44	0,03	0,51	0,09	0,08	0,07	0,1	
تمدرس الأم	-0,02	0,73	-0,06	0,22	-0,09	0,1	-0,11	0,01	
حجم الأسرة	-0,03	0	-0,02	0,02	-0,02	0,12	-0,02	0	
التكرار	-0,05	0,01	-0,05	0	-0,07	0	-0,04	0	
الدروس الخصوصية	-0,01	0,8	-0,05	0,28	0,03	0,5	-0,04	0,28	
المساعدة في المنزل	-0,18	0	-0,09	0,03	-0,14	0	-0,06	0,09	
نوع المدرس	0,25	0,01	0,18	0,13	0,17	0,12	0,12	0,24	
سن المدرس	0,62	0,21	0,42	0,38	-0,3	0,52	0,26	0,59	
الأقدمية	-0,28	0,21	-0,29	0,12	0,1	0,58	-0,41	0,06	
تمدرس المدرس	-0,05	0,34	0,03	0,49	0,02	0,65	-0,06	0,21	
الرضا المادي	0,18	0,11	-0,07	0,51	0,04	0,7	0,04	0,72	
الرضا الإداري	-0,05	0,82	0,02	0,94	-0,19	0,4	0,16	0,39	
التكوين الأساس	0,12	0,38	0,23	0,11	0,17	0,21	-0,05	0,69	
التكوين المستمر	-0,17	0,1	0,14	0,19	0,1	0,35	-0,02	0,85	
الموهبة	-0,01	0,92	-0,27	0,08	-0,23	0,1	0,06	0,63	
ثابتة	-2,91	0,04	-2,07	0,16	-0,13	0,93	-0,75	0,58	
التأثيرات العشوائية	المعامل	SE	المعامل	SE	المعامل	SE	المعامل	SE	
مغايرة بين	0,24	0,04	0,32	0,05	0,28	0,04	0,26	0,04	
مغايرة ضمن	0,49	0,02	0,42	0,02	0,51	0,02	0,54	0,02	
الانحراف	3493,28		3304,29		3498,66		5788,96		

الجدول 43 : نتائج النموذج متعدد المستويات لتأثير مميزات المدرس على نتائج التلاميذ بالسادسة ابتدائي

المتغيرات	العربية		الفرنسية		الرياضيات		العلوم	
	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t
التأثيرات الثابتة								
النوع	0,15	0	0,12	0	-0,02	0,52	-0,1	0,01
التعليم الأولي	0,04	0,37	-0,02	0,7	0,1	0,08	0,03	0,55
الظروف السوسيو اقتصادية	0,21	0	0,35	0	0,14	0,09	0,31	0
النتائج القبلية	0,31	0	0,24	0	0,22	0	0,17	0
تمدرس الأب	0,11	0,01	0,06	0,12	0,08	0,06	0,14	0
تمدرس الأم	-0,03	0,58	0,1	0,02	0,01	0,9	-0,12	0,02
حجم الأسرة	-0,02	0,04	-0,01	0,34	0,01	0,23	-0,02	0,1
التكرار	-0,06	0	-0,05	0	-0,03	0,1	-0,07	0
الدروس الخصوصية	-0,16	0	-0,12	0	-0,09	0,02	-0,21	0
المساعدة في المنزل	-0,08	0,02	0,01	0,73	-0,07	0,08	-0,1	0,01
نوع المدرس	0,07	0,57	0,05	0,67	0,04	0,72	0,08	0,5
سن المدرس	1,34	0,08	0,38	0,36	0,23	0,59	-0,06	0,94
الأقدمية	-0,77	0,02	-0,33	0,03	-0,14	0,37	-0,18	0,58
تمدرس المدرس	-0,03	0,65	-0,04	0,52	-0,05	0,47	0,05	0,42
الرضا المادي	0,17	0,15	0,12	0,36	0,01	0,93	0,19	0,11
الرضا الإداري	-0,06	0,8	-0,34	0,18	-0,26	0,33	-0,38	0,1
التكوين الأساس	0,02	0,89	0,04	0,81	0,06	0,72	0,25	0,09
التكوين المستمر	-0,1	0,41	-0,04	0,73	0,03	0,81	0,18	0,12
الموهبة	-0,02	0,87	-0,02	0,9	0,13	0,45	-0,01	0,93
ثابتة	-4,75	0,02	-1,8	0,2	-1,9	0,18	-0,51	0,8
التأثيرات العشوائية	المعامل SE	المعامل SE	المعامل SE	المعامل SE	المعامل SE	المعامل SE	المعامل SE	المعامل SE
مغايرة بين	0,32	0,04	0,34	0,05	0,34	0,05	0,27	0,04
مغايرة ضمن	0,45	0,01	0,39	0,01	0,53	0,02	0,6	0,02
الانحراف	4261,55		3905,18		4497,13		4934,85	

تبين نتائج مختلف النماذج المقدرة أن قليلا من المتغيرات المحتفظ بها لتوصيف المميزات الشخصية والمهنية للمدرس معبرة إحصائيا²⁵، وتؤكد التقديرات المنجزة على معطيات TIMSS 2003 هذه المعايينة، حيث أن عددا ضئيلا من المتغيرات يبدو معبرا.

في الثانية إعدادي :

انطلاقا من التقديرات المبينة في الجداول أعلاه، يلاحظ أن :

- ثلاثة متغيرات من أصل تسعة تمثل تأثير المدرس على نتائج التلاميذ في مادة اللغة العربية، ويتعلق الأمر بالتكوين الأساس والمستوى الدراسي وميول المدرس، حيث يبدي المتغير الأول نتيجة غير متوقعة. خلافا لما هو متوقع، حقق تلاميذ المدرسين الذين تابعوا تكويننا أساسا، نتائج أقل من تلاميذ المدرسين الذين لم يستفيدوا منه. أما متغير الميول، فيشير إلى أن المدرسين الذي امتهنوا التعليم عن رغبة هم من يمارس التأثير المتوقع على نتائج التلاميذ، بينما يلاحظ أن متغير المستوى التعليمي معبر لكن دون التأثير المرتقب.
- أما في النموذج الثاني، فوحده متغير السن معبر بعبء 10%. وهكذا، فإن نتائج التلاميذ مترابطة إيجابا مع سن المدرس وعكسا مع أقدميته. يمكن إرجاع هذا التناقض²⁵، جزئيا، إلى ضعف جودة المعطيات التي لا تسمح بتناول تأثير السن والأقدمية، في أن واحد، على نتائج التلاميذ.
- على مستوى مادة الرياضيات، يبدو أن الرضا عن مناخ المؤسسة والتكوين الأساس للمدرس معبران إحصائيا ومتربطان سلبا مع نتائج التلاميذ.
- فيما يخص مادة العلوم، يبقى التكوين الأساس للمدرس معبرا إحصائيا ومتربطا سلبا مع نتائج التلاميذ.
- وأخيرا، فإن نتائج التلاميذ في الفيزياء والكيمياء مترابطة إيجابا، ومعبرة إحصائيا في علاقة مع سن المدرس ودرجة الرضا داخل المؤسسة التعليمية.

في الثالثة إعدادي :

تبرز نتائج النموذج الملاحظات التالية :

- في مادة اللغة العربية، يشير النموذج إلى علاقة ايجابية ومعبرة مع المستوى الدراسي للمدرس، ومع الرضا عن مناخ المؤسسة. أما التكوين المستمر، فإشارة معاملته سلبية، مما يعني أن تلاميذ المدرسين المستفيدين من التكوين المستمر، ولو مرة واحدة، هم من يحقق أضعف النتائج.
- تسجل نفس الملاحظة في مادة اللغة الفرنسية بخصوص التكوين الأساس، إذ يبدو أن التكوين الأساسي غير مؤثر بشكل إيجابي واضح، في حين أن الأقدمية وتأثير المدرسات لهما علاقة إيجابية على التحصيل في مادة اللغة الفرنسية.

²⁵ تجدر الإشارة إلى أن الدراسة التي قام بها Alain Mingat سنة 1995 حول معطيات خاصة ببيروكينا فاصو عرفت نفس النتيجة، وهذا راجع إلى كون تصميم المعايينة غير مناسب للقيام بالتحليل متعدد المستويات.

²⁶ يؤدي هذا الاستنتاج الملاحظ في عدة نماذج إلى التقليل من قيمة تقدير المعاملات، ويعد ضعف جودة المعطيات المجمع لدى المدرسين أحد أسباب ذلك.

- يبين النموذج المفسر في مادة الرياضيات أن كل المتغيرات غير معبرة إحصائيا بعتبة 10%، وهذه المعايينة تنطبق أيضا على مادة علوم الحياة والأرض.
- في ما يخص مادة الفيزياء والكيمياء، تعتبر متغيرة النوع (لفائدة المدرسات) والتكوين المستمر (متربط سلبا مع نتائج التلاميذ) معبران إحصائيا بعتبة 10%.

في الرابعة ابتدائي :

في هذا المستوى، يمكن عرض الملاحظات التالية :

- في مادة اللغة العربية، يتضح أن نتائج النموذج تسمح باستخلاص تأثير إيجابي معبر بالنسبة لمتغير النوع ودرجة الرضا المادي، ومتربط إيجابا مع نتائج التلاميذ. وباستثناء اللغة العربية، فإن متغير النوع المترابط إيجابا لفائدة النساء غير معبر إحصائيا في بقية المواد.
- يمارس التكوين المستمر تأثيرا غير مرتقب على نتائج التلاميذ في مادة العربية، أما في مادة اللغة الفرنسية فإن للمدرسين المستفيدين من تكوين أساس تأثيرا إيجابيا على تحصيل التلاميذ.
- تبرز الأقدمية، من جديد، ترابطا سلبيا مع نتائج التلاميذ في العلوم.

في السادسة ابتدائي :

تبين نتائج نمذجة تحصيل التلاميذ في مختلف المواد الملاحظات التالية :

- باستثناء متغير الأقدمية المعبر نوعا ما والمتربط عكسيا في اللغات، فإن نتائج النماذج المتعلقة بمواد الرياضيات والعلوم لا تبدو مفسرة بهذا المتغير.
- خلافا للتكوين المستمر، فإن التكوين الأساس يمارس تأثيرا سلبيا على نتائج تحصيل التلاميذ في اللغات.
- إن كلا من متغير السن وأقدمية المدرس معبران ولهما تأثير متضاد على نتائج تحصيل التلاميذ. يمكن توسيع هذه المعايينة على كل المواد تقريبا بالسادس ابتدائي.
- على مستوى مادة العلوم، يمارس التكوين الأساس تأثيرا إيجابيا على نتائج تحصيل التلاميذ.
- في مادة الرياضيات، يلاحظ عدم تفسير أي متغير من المتغيرات لنتائج تحصيل التلاميذ.

من جهة أخرى، يسجل أن جودة توفيق نماذج مختلف المستويات التعليمية رهين بتعبيرية المتغيرات المفسرة، وبالأخص تلك المتعلقة بمميزات المدرس. وبالتالي، فإن النماذج التي تشتمل على متغير واحد معبر متعلق بالمدرس، على الأقل، تمتلك قدرة تفسيرية مقبولة بالمفهوم الإحصائي. بالمقابل، فإن النماذج التي وصلت إلى نتائج غير معبرة لها جودة ضعيفة نسبيا في التعديل، قياسا إلى الخصائص الفردية، بمعنى أنها تستعمل فقط مميزات التلاميذ.

يعرض الجدول التالي توزيعا للقدرة التفسيرية مقاسة بالانحراف، وكذا النسبة المئوية للمغايرة المفسرة في كل نموذج، بمعنى بآية نسبة تفسر مميزات المدرس فوارق التحصيل الدراسي :

الجدول 44 : توزيع نسبة المغايرة المفسرة للنموذج المتضمن لمميزات الأستاذ

المستوى الدراسي	العربية	الفرنسية	الرياضيات	العلوم	الفيزياء والكيمياء
السنة الثانية إعدادي	28%	4%	20%	40%	22%
السنة الثالثة إعدادي	19%	21%	17%	0%	43%
السنة الرابعة ابتدائي	14%	8%	12%	7%	—
السنة السادسة ابتدائي	0%	17%	0%	10%	—

الجدول 45 : تناقص الانحراف بين النموذج الفردي والنموذج المتضمن لمميزات الأستاذ

المستوى الدراسي	العربية	الفرنسية	الرياضيات	العلوم	الفيزياء والكيمياء
السنة الثانية إعدادي	1170,35*	1031,38*	712,79*	778,72*	749,98*
السنة الثالثة إعدادي	1115,04*	861,20*	691,36*	799,24*	878,35*
السنة الرابعة ابتدائي	689,54*	701,40*	756,93*	716,58*	—
السنة السادسة ابتدائي	901,1*	1004,14*	1051,37*	981,84*	—

* معبر بعتبة 1%.

• تعليقات على نتائج التحليلات المنجزة :

بغض النظر عن المنهجية المتبعة في البحث عن تأثيرات المدرس، فمن الجدير التأكيد أن هذا التأثير يبدو أكثر جلاء مع استعمال المنهجيات التجريبية الملائمة لهذا النوع من المسائل، والمرتكزة على الممارسات التربوية والفعالية داخل القسم²⁷.

يعتبر المدرس عاملا جد مؤثر بفعل دوره الرئيسي في سيرورة تعلمات التلاميذ. وتؤكد العديد من الدراسات²⁸ على أن فعالية التدريس مرادفة لكفايات مرتكزة على إجراءات واضحة، وأهداف معينة بدقة، واستعمال تدريجي للمعارف ومناهج الشرح الموائمة لمستوى تمكن التلاميذ، (ضعيف، متوسط، قوي) وتقويم بأثر رجعي ودينامي طيلة عملية التحصيل الدراسي.

ومع ذلك، ففي إطار هذا البرنامج التقويمي، لم تكن هذه الإبعاد ذات الصلة بالممارسات التربوية الصفية محط تأمل تبعا لخصوصية هذا الموضوع، الذي يستحق اهتماما تاما في إطار دراسة ميدانية تتوخى تناول تأثير المدرس ما بين تقويمين موحدتين. وفي هذا الصدد، لم يُستعمل في تفسير التحصيل الدراسي، سوى المميزات الشخصية والسيكو اجتماعية للمدرس، وهي : النوع، المستوى التعليمي، التكوين، الرضا، والميول في اختيار المهنة. تبدو هذه المميزات الرئيسية خارجية عن العمل التربوي داخل القسم.

²⁷ من بين الطرق الأكثر ملاءمة نذكر النماذج التراتبية ذات القيمة المضافة (Hierarchical value added model)، والتي تمكن من

تحديد القيمة المضافة من طرف المدرس بين تقويم معياري في بداية السنة «baseline» وآخر في نهاية السنة «endline»

²⁸ Rosenshine و Stevens (1986).

علاوة على ذلك، وكما سبقت الإشارة، فإن تأثير المدرسين وانعكاس اختلاف الجودة بينهم، يحتمل أن يكون قابلاً للمعانة أكثر داخل نفس المؤسسة منه بين المؤسسات التعليمية. وهو ما يفترض عدم تجانس التعلّمات المدرسية المرتقبة، وأن المدرسين ليسوا متطابقين فيما يخص الأنشطة والممارسات التربوية داخل الفصل الدراسي. وهذه الفرضية، خلافاً لما هو عليه الحال، تقتضي اعتماد تصميم للبحث بأكثر من قسم واحد بكل وحدة مدرسية، وبالتالي بنية تراتبية بثلاثة مستويات.

في إطار هذا البرنامج، فإن تأثيري القسم والمدرس يندمجان في تأثير المؤسسة، حيث أنه لو تم تصور نمذجة بثلاثة مستويات، لكان ممكناً تمييز حصة كل تأثير في تفسير نتائج التلاميذ وتغيريتها من مدرسة لأخرى. بهذا، سيبدو تأثير المؤسسة أقل أهمية من تأثير القسم تبعاً لكون أكبر قسط من النجاح والتحصيل يقع داخل القسم.

من جهة أخرى، يمكن، إلى حد كبير، ربط ضعف نتائج التلاميذ المقومين بتراكم ثغرات التعلم²⁹. تمثل هذه الوضعية ضغطاً أساسياً للمدرس، مما يعيق استثمار مهاراته داخل القسم. فإذا كانت نسبة غير بسيطة من التلاميذ تعاني من التأخر الدراسي، سواء تعلق الأمر بالتكرار أو بضعف في المعارف القبلية، فإن ذلك يشكل ظروفاً من شأنها توسيع الهوة بين النتائج، وخلق نوع من السيطرة على التلاميذ، وإعاقة العمل التربوي والديداكتيكي العادي داخل القسم.

من خلال تحليل الاستثمارات المعبأة من لدن المدرسين، تم استنتاج أن 94% منهم صرحوا بأن الضعف المسجل في المكتسبات القبلية، يبرر إلى حد بعيد صعوبات التحصيل عند التلاميذ، وذلك بمستويات التعليم الابتدائي والثانوي الإعدادي. يضاف إلى ذلك، واعتماداً على نتائج بحث المجلس الأعلى للتعليم حول مهنة المدرس لسنة 2008، أن 74% من مدرسي التعليم الابتدائي والثانوي صرحوا بكون نقص المكتسبات القبلية يشكل إحدى أهم العقبات التي يواجهونها. هل يمكن القول إذن بأن المستوى الضعيف للكفايات الأساسية هو أحد عوامل عدم ملاحظة تأثير المدرس؟ بالفعل، هناك العديد من الدراسات التي تبين ضعف أو بالأحرى غياب الترابط بين صعوبات التعلم والتأثير المباشر الآني للمدرس. فإذا كان مستوى التلاميذ في روائز البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008، كاشفاً لمجموع أقسام العينة الدراسية، فإنه يمكن تصور درجة الصعوبات التي يواجهها المدرسون بالأقسام العليا. ويبقى صحيحاً أن المدرس لا يمارس وحده تأثيراً على التلميذ، ولكن هذا الأخير يؤثر بشكل ليس أقل أهمية على العملية التربوية للمدرس بواسطة مميزاته، ومعيّشه كفاعل في تدرسه الذاتي (Deurod, 2003).

تشكل هذه التفاعلات المتعددة إحدى الأسباب المفسرة للفوارق الملاحظة بين أقسام مدرسة واحدة، وكذلك بين المدارس نفسها. وتبين نتائج النماذج الإحصائية، سواء التراتبية أو ذات التأثير المباشر، وبشكل متكرر، أن بعض المتغيرات تؤثر بشكل عكسي لما هو مقبول من طرف الجميع. فعلى صعيد الاقتصاد القياسي، يرى خبراء النمذجة أنه يجب معالجة هذه المتغيرات بحذر، دون إقصائها خارج النموذج. وفعلاً، هناك سبيلين لذلك : إما التشكيك في جودة المعطيات، أو البحث عن تفسير مقنع للظواهر المدروسة.

انطلاقاً مما سبق، فإن التكوين الأساس والتكوين المستمر هما المتغيران اللذان يعرضان غالباً هذا النمط المضاد للحدس. من تم، فإن التساؤل عن تتبع أو عدم تتبع تكوين أساس أو مستمر، هو ما تم طرحه على المدرسين الباحثين في إطار البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي. كيف يمكن تفسير أن بعض تلاميذ المدرسين الذي تابعوا تكويناً أساسياً أو/و تكويناً مستمراً يحصلون على نتائج نسبياً ضعيفة ؟

²⁹ يعزى ذلك إلى التأخر المدرسي لهؤلاء التلاميذ.

إن الدراسة المنجزة من طرف المجلس الأعلى للتعليم حول مهنة المدرس سنة 2008، تبين أن غالبية المدرسين أعربوا عن عدم رضاهم عن التكوين الأساس الذي تلقوه، ووحدهم 17% من مدرسي الابتدائي و26% من مدرسي الثانوي الإعدادي يعتبرون أن تكوينهم جيد جدا أو مستحسن. أما الجوانب الأكثر انتقادا، فهي شروط وظروف الولوج إلى مراكز التكوين وجودة التأطير أثناء التكوين. يضاف إلى ذلك أن تقويم التكوين الأساس المركز على البيداغوجية يبقى معتدلا بشكل واضح.

وبالمثل، فإن نتائج نفس الدراسة تساهم في تبيان أن تأثير التكوين المستمر على المهنة يبقى غير واضح بما فيه الكفاية. فـ 25% فقط من المدرسين يرون أن التكوين المستمر له تأثير هام. ويفترض أن يكون تمثل المدرسين للتكوين المستمر نتيجة عدم توافق عرض التكوين مع احتياجاتهم (الثغرات التي يحسونها).

وفي كل الأحوال، يصرح معظم مدرسي الابتدائي والثانوي الإعدادي (93%) أنهم في حاجة إلى تكوين مستمر في جل الميادين ذات الصلة بممارسة المهنة، وهي المادة المدرسة، والمقاربات التربوية، وطرق وممارسات التدريس، وتقنيات القياس ومناهج التقويم.

تستدعي مثل هذه الحصيلة مراجعة البرامج والمحتويات ومدة التكوين المعمول بها تماشيا مع المادة 17 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي أقر أن للمدرسين "حق الاستفادة من تكوين أساسي متين ومن فرص التكوين المستمر، حتى يستطيعوا الرفع المتواصل من مستوى أدائهم التربوي والقيام بواجبهم على الوجه الأكمل".

وعليه، يجب التذكير بأن أحد الاختلالات ذات العلاقة بالممارسة البيداغوجية، تكمن في الأجرة الهشة للمقاربة بالكفايات تبعا لمحدودية برامج التكوين المستمر للمدرسين³⁰.

تتضح بالتالي العلاقة المتناقضة التي تربط بين جودة تحصيل التلاميذ ونوع التكوين الذي يتلقاه المدرسون.

إجمالا، فإن التكوين الأساسي والمستمر وضعف تحصيل التلاميذ وغياب قيمة مضافة ملاحظة بين تقويمين موحدتين والمستويات التراتبية المعتمدة، كلها عوامل تمنع من إظهار تأثير المدرس على تحصيل التلاميذ.

4.3.3. تأثير مميزات المؤسسة على تحصيل التلاميذ

يصف هذا الجزء إلى أي مدى تختلف المؤسسات عن بعضها البعض اعتبارا لتأثير مميزات على تحصيل التلاميذ. لقد استقى البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي، المعلومات من مديري المؤسسات التعليمية حول مختلف الأوجه التي تصف الموارد والوسائل التعليمية وكذا المميزات المهنية والشخصية للمدير.

لقد تم القيام بحساب مؤشر خاص يسمح باختزال عدد من المعلومات تمس خصوصا المتغيرات الهادفة للإمساك بتأثير صعوبة محيط المؤسسة على تحصيل التلاميذ. ويتعلق الأمر خصوصا بمتغيرات : القرب من المدرسة، توفر داخلية ومطاعم، تحويل المنح واللوازم المدرسية (الدعم الاجتماعي)، توفر مرافق صحية والوسط الجغرافي.

³⁰ تقرير المجلس الأعلى للتعليم، 2008 - الجزء الثاني.

تم حساب هذا المؤشر بواسطة مؤشر تركيبي ومستعمل لأسباب احترازية، ولتجنب شطب منتظم لمتغيرات إسمية كثيرة (مشكل خطية العلاقة المتعددة).

بالتالي، فإن المتغيرات المستعملة للإمساك بقوة العلاقة بين مختلف المميزات وتحصيل التلاميذ هي : صعوبة السياق، أقدمية المدير، المستوى الدراسي للمدير، وجود شراكة بين المدرسة والمحيط. لهذا الغرض، لم يدرج نوع المؤسسة في النموذج تبعا لقلّة المعلومات لتمييز التأثير وفق المؤسسات العمومية والمؤسسات الخصوصية³¹.

تم اختبار متغيرات أخرى لا تقل أهمية في مختلف النماذج، دون التمكن من الحصول على تفسيرات معبرة. ويتعلق الأمر خصيصا بمعدل التلاميذ للمدرس، ومعدل التلاميذ في القسم بكل مدرسة. يمكن تفسير ذلك ببنية العينة التي تشتمل أساسا على المؤسسات ذات البنية التامة ومتوسط للتلاميذ بالقسم يفوق 25 تلميذا.

للتذكير، فإن الهدف من اختيار هذا النموذج، ليس إصدار حكم على فعالية أو عدم فعالية المؤسسة ؛ من أجل اختبار ذلك، يجب القيام بتقويم ميداني على فترات زمنية مختلفة، وما تم اختباره هو ما إذا كانت ظروف المدرسة تؤثر إيجابا أم سلبا على تحصيل التلاميذ، وما إذا كانت الظروف تفسر جانبا من الفوارق الملاحظة بين مكتسبات التلاميذ.

إن المعلومات العملية حول نوع الدعم الاجتماعي المقدم من طرف المؤسسة التعليمية يبين محدودية الدعم الموجه للمدرسة العمومية، فهي لا تواجه فقط ظروف السياق غير الملائمة، بالإضافة إلى قلة الإمكانيات المادية وضعف البنية التحتية اللازمة للتطور الاقتصادي والاجتماعي، ولكن تواجه أيضا عوامل مهمة عليها حلها وهي ذات علاقة بجودة التعلم ومستوى الهدر بالوسط القروي وشبه الحضري.

في هذا الاتجاه، فإن غالبية الممنوحين، ونصف الممنوحين والمستفيدين من الداخلية والمطاعم، يوجدون بالإعداديات الحضرية. وبالتالي، فإن 85% من إعداديات العينة المتوفرة على داخلية توجد بالوسط الحضري، مقابل أقل من 15% في الوسط القروي. يضاف إلى ذلك قلة أو انعدام التجهيزات والبنيات التحتية الضرورية للعمل، بما فيها التجهيزات العلمية والوسائل البيداغوجية المرتبطة بها.

في المرحلة الابتدائية، 25% فقط من تلاميذ المؤسسات القروية يستفيدون من الوجبات الغذائية المدرسية، و66% من هذه الوحدات لا تتوفر على مرافق صحية، كما أن وجودها لا يعني أنها صالحة للاستعمال أو أنها متوفرة على التجهيزات الضرورية للاشتغال. أما بخصوص اللوازم المدرسية، فاعتمادا على المعطيات المستقاة، يتبين أن نسبة المدارس القروية المستفيدة تصل إلى 58%. لا يسمح هذا الرقم بتحديد عدد التلاميذ المستفيدين، لأنه من الممكن بلوغ نسبة استفادة المدارس إلى 100% مع أن حجم المستفيدين من التلاميذ ضئيل بكل مدرسة، وهو ما يطرح مسألة الاستهداف في توزيع الأدوات المدرسية.

إذا كان تلاميذ الوسط القروي يعانون من ظروف المحيط، فإن السياسات التربوية تقوي هذه المعاناة، إذا ما استحضرنّا خصائص هيئة التدريس العاملة بالوسط القروي. ذلك أن هذه الظروف، مضافة إلى مميزات هيئة التدريس (الخبرة المهنية والمستوى التعليمي)، تؤثر بجلاء على تمارس التلاميذ وتناجهم المدرسية.

³¹ انخفاض عدد بيانات مؤسسات التعليم الخصوصي بفعل قلة عددها من جهة، ومزاوجة الملفات للقيام بالتحليل متعدد المستويات من جهة ثانية.

فالمدرسون الأقل أقدمية وتعليما هم المدرسون الموجهون لتدريس التلاميذ القرويين والذين هم أقل حظا في النجاح المدرسي بالمقارنة مع زملائهم الحضريين³²، سواء تلاميذ المدارس العمومية أو الخصوصية. بعبارة أخرى، يزداد تكريس التمييز السلبي بفعل طبيعة وضعية التدريس (Leger, 1983).

عندما تؤخذ جميع هذه المميزات مجتمعة مع مميزات التلاميذ والمدرسين، فإن تقدير النموذج يسمح بإظهار عدد من التأثيرات النسبية لمختلف المتغيرات السياقية على تحصيل التلاميذ. ذلك أن عددا مهما من هذه المتغيرات مأخوذ على حدة، يبدي ترابطات ذات تعبيرية عالية، بحيث نتحدث عن التأثير المطلق لهذا المتغير أو ذاك.

إن نتائج النماذج المتعلقة بمحددات التحصيل الدراسي، بالابتدائي والثانوي الإعدادي، سواء انطلاقا من النماذج التراتبية أو غيرها، تسمح بإبراز التأثيرات التالية :

- تسجل المتغيرات المفسرة ذات الصلة بصعوبات السياق تأثيرا سلبيا على المردودية الدراسية للتلاميذ كيفما كانت المادة المعنية. ورغم أن هذه العلاقة غير معبرة³³، فهي تشير، مع ذلك، إلى تأثير احتمال سلبي لصعوبة السياق. ويبدو أن الإكراهات المختلفة التي تواجهها المؤسسات التعليمية تحد كثيرا من مردودية التلاميذ. فهل يعني هذا أن التوفر على الوسائل والموارد يسمح بتحسين نقط التلاميذ؟ يتعلق الأمر بشرط غير كاف ولكنه لازم. ففي كثير من البلدان (المكسيك مثلا)، تمت البرهنة على أن نقص التجهيزات والبنيات التحتية المدرسية وكذا الموارد البيداغوجية يؤثر بشدة على فوارق التحصيل بين المؤسسات التعليمية.
 - مع تسجيل بعض الاستثناءات، فإن وجود مشاريع شراكة بين المؤسسة التعليمية ومحيطها يسمح بظهور تأثير إيجابي على مردودية التلاميذ. هذا ما يعتبره باحثون واجتماعيون في مجال التربية رأسمالا اجتماعيا جماعيا يعكس درجة انفتاح المدرسة على محيطها. في الثانوي الإعدادي، كما في الابتدائي، قليلة هي المؤسسات التي تبرم مشاريع شراكة مع المجتمع المدني. إن الشراكة كوسيلة للتبادل والانفتاح الاجتماعي، تظل منهجية عمل ذات أثر على التلميذ، إذ أن كل مجهود يتجه نحو تعبئة محيط المؤسسة يؤثر على جودة التعلم.
 - تمارس خبرة مدير المؤسسة في الإدارة تأثيرا إيجابيا على مردودية التلاميذ بالثانوي الإعدادي. أما في الابتدائي، فيبدو عدم وجود تأثير معبر لهذا المتغير على التحصيل الدراسي. ويمكن تفسير ذلك بالسن الحرج لتلاميذ الثانوي الإعدادي المحتتم لوجود قيادة وخبرة في فرض النظام والانضباط المدرسي.
 - فيما يخص المستوى الدراسي لمديري المؤسسات، فإن نتائج مختلف النماذج لم تقدم نتائج مقنعة بخصوص تأثير هذا المتغير على نتائج التلاميذ سواء بالابتدائي أو الثانوي الإعدادي. ويسجل أن نصف المديرين لهم تكوين جامعي، أما الآخرون، فلهم مستوى الثانوي أو أقل بالمرحلتين التعليميتين.
- من جهة أخرى، فإن تأثير المؤسسات يسمح بتفسير حصة مهمة من فوارق التحصيل، مما يجعلنا نقول بأن فوارق المردودية الدراسية بين المؤسسات راجعة ليس فقط لمميزات التلاميذ، وإنما أيضا للعوامل ذات الصلة بالظروف السوسيو تربوية للمدرسة، وخصوصا التجهيزات المدرسية والموارد المتوفرة ومكان العمل.

³² أنظر الصفحة 48 من تقرير المجلس الأعلى للتعليم حول مهنة التدريس، 2008.

³³ دلالة إحدى الخاصيات لا يعني قوة الترابط مع المتغير المفسر، بل يعني مدى جودة العينة التي تسمح باستنتاج علاقة بين المتغيرين.

يسمح الجدول التالي بتسطير حصة المغايرة المفسرة بمميزات المؤسسة التعليمية. يظهر ذلك أن المميزات مكنت من تحقيق تقليص هائل لفوارق المردودية بين المؤسسات. وبعبارة أخرى، فإن متوسط الفارق بين المؤسسات يتضاءل وتبقى فقط الاختلافات داخل المدارس التي تجد مصدر تفسيرها في تحصيل التلاميذ.

أخيرا، فإن القدرة التفسيرية للنماذج تشير إلى جودة التعديل وتخبر بالتالي عن ملاءمة المتغيرات التفسيرية الإضافية، التي من شأنها تقويم تأثير مميزات المؤسسة على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

الجدول 46 : توزيع نسبة المغايرة المفسرة للنموذج المتضمن لمميزات المؤسسة حسب المواد والمستويات الدراسية

المستوى الدراسي	العربية	الفرنسية	الرياضيات	العلوم	الفيزياء والكيمياء
السنة الثانية إعدادي	20%	45%	70%	33%	16%
السنة الثالثة إعدادي	16%	27%	20%	50%	8%
السنة الرابعة ابتدائي	8%	19%	18%	-	-
السنة السادسة ابتدائي	9%	26%	3%	4%	-

الجدول 47 : تناقص الانحراف بين النموذج الفردي والنموذج المتضمن لمميزات المؤسسة

المستوى الدراسي	العربية	الفرنسية	الرياضيات	العلوم	الفيزياء والكيمياء
السنة الثانية إعدادي	*303,02	*287,26	*325,32	*337,98	*347,1
السنة الثالثة إعدادي	*264,9	*279,28	*352,69	*446,76	*410,82
السنة الرابعة ابتدائي	*403,85	*315,7	*350,96	*633,6	
السنة السادسة ابتدائي	*450,9	*474,12	*505,55	*522,57	

* معبر بعتبة 1%.

الجدول 48 : نتائج النموذج متعدد المستويات لتأثير مميزات المؤسسة
على نحصيل التلاميذ بالثانية إعدادي

المتغيرات		العربية		الفرنسية		الرياضيات		العلوم		الفيزياء والكيمياء	
		المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t
التأثيرات الثابتة											
النوع	0,15	0,04	0,06	0,31	0,02	0,73	0,09	0,16	0	0,97	
التعليم الأولي	0,03	0,79	0,01	0,88	-0,09	0,17	-0,01	0,95	-0,13	0,33	
الظروف السوسيو اقتصادية	-0,1	0,49	0,2	0,08	0,06	0,58	-0,01	0,94	0,09	0	
النتائج القبلية	0,09	0	0,11	0	0,07	0	0,05	0	0,12	0,13	
تمدرس الأب	0,02	0,8	0,05	0,51	0,07	0,31	0,29	0	0,09	0,29	
تمدرس الأم	-0,15	0,12	0,19	0,02	0,05	0,52	-0,04	0,68	0,22	0,43	
حجم الأسرة	-0,02	0,4	-0,03	0,05	-0,01	0,54	-0,04	0,04	-0,06	0,04	
التكرار	-0,08	0,01	-0,05	0,02	-0,01	0,53	-0,06	0,01	0	0,32	
الدروس الخصوصية	-0,14	0,05	-0,12	0,03	-0,04	0,4	-0,13	0,05	-0,18	0	
المساعدة في المنزل	-0,1	0,16	-0,06	0,26	0,05	0,4	-0,01	0,87	-0,24	0,26	
نوع المدرس	0,06	0,69	0,22	0,09	-0,02	0,84	0,03	0,75	0,02	0,85	
سن المدرس	-1	0,27	1,4	0,03	-0,22	0,55	-0,02	0,97	1,03	0,1	
الأقدمية	0,64	0,08	-0,36	0,11	0,07	0,59	-0,02	0,93	-0,09	0,7	
تمدرس المدرس	-0,06	0,47	-0,05	0,37	-0,03	0,4	-0,04	0,58	-0,03	0,71	
الرضا المادي	-0,05	0,78	-0,04	0,75	-0,08	0,44	0,15	0,19	-0,05	0,74	
الرضا الإداري	0,16	0,64	-0,21	0,35	-0,17	0,54	0,12	0,67	0,86	0	
التكوين الأساس	-0,29	0,11	-0,19	0,24	0,04	0,81	-0,4	0,02	0,29	0,16	
التكوين المستمر	-0,25	0,09	0,13	0,28	-0,08	0,35	0,08	0,47	-0,15	0,3	
الاقتناع	0,38	0,05	-0,05	0,76	-0,26	0,06	-0,06	0,67	-0,04	0,85	
صعوبات السياق	-1,36	0	-0,38	0,27	-0,48	0,14	0,57	0,14	-0,4	0,34	
تمدرس المدير	-0,66	0,05	0,02	0,95	0,08	0,64	-0,01	0,97	-0,02	0,21	
أقدمية المدير	0,03	0,82	0,16	0,06	0,2	0	0,09	0,3	0,02	0,88	
الشراكة	0	1	-0,23	0,08	-0,2	0,02	-0,13	0,27	-0,11	0,46	
ثابتة	2,87	0,3	-4,67	0,01	0,67	0,58	-0,33	0,85	-4,67	0,03	
التأثيرات العشوائية	المعامل	SE	المعامل	SE	المعامل	SE	المعامل	SE	المعامل	SE	
مغايرة بين	0,12	0,04	0,12	0,03	0,06	0,02	0,06	0,02	0,06	0,04	
مغايرة ضمن	0,61	0,04	0,4	0,02	0,52	0,03	0,61	0,03	0,59	0,03	
الانحراف	1412,29	1330,53		1955,67		1750,93		1702,5			

الجدول 49 : نتائج النموذج متعدد المستويات لتأثير مميزات المؤسسة
على نَحْصِيل التَّلَامِيذ بِالثَّالِثَةِ إِعْدَادِي

المتغيرات		العربية		الفرنسية		الرياضيات		العلوم		الفيزياء والكيمياء	
المعامل		P> t	المعامل		P> t	المعامل		P> t	المعامل		P> t
التأثيرات الثابتة											
النوع	0,13	0,01	0,03	0,41	-0,05	0,23	0,16	0	0,98	0	0,39
التعليم الأولي	0,15	0,02	0,03	0,57	0,03	0,56	0,01	0,89	0,12	0,09	0,8
ظروف السوسيو اقتصادية	0,22	0,03	0,28	0	0,27	0	0,04	0,73	0,02	0,18	0,1
النتائج القبلية	0,12	0	0,09	0	0,1	0	0,09	0	0,09	0,09	0
تمدرس الأب	0,01	0,84	0,05	0,37	-0,05	0,36	0,08	0,24	0,09	0,05	0,47
تمدرس الأم	0,03	0,66	0,12	0,05	0,14	0,03	-0,07	0,38	-0,09	0,27	0,27
حجم الأسرة	0	0,9	-0,01	0,52	0	0,85	-0,01	0,54	0,09	0,75	0,75
التكرار	-0,03	0,07	-0,01	0,39	-0,03	0,04	-0,02	0,21	0,03	0,76	0,76
الدروس الخصوصية	-0,1	0,05	-0,04	0,29	0,05	0,31	0,03	0,54	-0,09	0,08	0,08
المساعدة في المنزل	-0,1	0,05	-0,05	0,22	-0,06	0,19	-0,06	0,25	0,06	0,67	0,67
نوع المدرس	0,09	0,45	0,28	0,04	-0,12	0,31	0,13	0,22	-0,04	0,93	0,93
سن المدرس	1,25	0,06	0,08	0,9	-0,03	0,97	-0,78	0,4	0,02	0,89	0,89
الأقدمية	-0,12	0,58	0,04	0,85	0,05	0,85	0,32	0,3	0,01	0,88	0,88
تمدرس المدرس	0,19	0	0,05	0,53	-0,01	0,9	0,07	0,19	-0,06	0,32	0,32
الرضا المادي	0,07	0,55	-0,18	0,18	-0,12	0,3	-0,09	0,38	0,08	0,41	0,41
الرضا الإداري	0,08	0,67	0,27	0,41	0,24	0,27	0,26	0,27	-0,35	0,19	0,19
التكوين الأساس	0,14	0,46	-0,38	0,1	-0,25	0,08	-0,08	0,49	0,09	0,53	0,53
التكوين المستمر	-0,33	0,01	0,1	0,43	0,07	0,52	-0,01	0,95	-0,1	0,28	0,28
الاقتناع	0,07	0,75	-0,17	0,33	-0,01	0,82	-0,33	0,32	0,97	0,97	0,97
صعوبات السياق	-0,33	0,29	0,11	0,68	-0,09	0,76	-0,24	0,29	0,84	0,84	0,84
تمدرس المدير	0,38	0,12	-0,27	0,29	0,04	0,64	0,27	0	0,96	0,96	0,96
أقدمية المدير	0,16	0,07	0,11	0,24	0,04	0,65	0,16	0,15	-0,04	0,66	0,66
الشراكة	0,06	0,61	0,15	0,22	-0,05	0,72	-0,81	0,96	-0,45	0,77	0,77
ثابتة	-6,78	0	-1,79	0,35	-0,81	0,72	-0,81	0,96	-0,45	0,77	0,77
التأثيرات العشوائية											
مغايرة بين	0,21	0,04	0,24	0,04	0,16	0,03	0,13	0,03	0,11	0,03	0,03
مغايرة ضمن	0,55	0,02	0,4	0,02	0,5	0,02	0,67	0,03	0,66	0,03	0,03
الانحراف	2699,62	2375,86	2750,1	2932,11	2882,15	2699,62	2375,86	2750,1	2932,11	2882,15	2882,15

الجدول 50 : نتائج النموذج متعدد المستويات لتأثير مميزات المؤسسة
على نحصيل التلاميذ بالرابطة ابتدائي

المتغيرات		العربية		الفرنسية		الرياضيات		العلوم	
		P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل
التأثيرات الثابتة									
النوع		0,64	-0,02	0,02	0,09	0,18	-0,06	0,04	-0,07
التعليم الأولي		0,77	0,02	0,69	-0,02	0,19	-0,08	0,66	-0,02
الظروف السوسيو اقتصادية		0,01	0,26	0,02	0,22	0	0,35	0,01	0,24
النتائج القبلية		0	0,23	0	0,2	0	0,18	0	0,2
تمدرس الأب		0,79	0,01	0,54	0,03	0,31	0,06	0,36	0,04
تمدرس الأم		0,88	-0,01	0,26	-0,06	0,13	-0,09	0,03	-0,1
حجم الأسرة		0,01	-0,03	0,03	-0,02	0,13	-0,02	0,02	-0,02
التكرار		0	-0,06	0	-0,06	0	-0,07	0	-0,04
الدروس الخصوصية		0,97	0	0,23	-0,05	0,46	0,04	0,38	-0,04
المساعدة في المنزل		0	-0,2	0,05	-0,08	0	-0,14	0,04	-0,08
نوع المدرس		0,07	0,2	0,23	0,14	0,55	0,07	0,42	0,09
سن المدرس		0,5	0,37	0,9	-0,06	0,23	-0,59	0,59	0,31
الأقدمية		0,67	-0,1	0,86	0,04	0,16	0,3	0,17	-0,35
تمدرس المدرس		0,42	-0,04	0,62	-0,02	0,98	0	0,39	-0,05
الرضا المادي		0,11	0,18	0,19	-0,14	0,97	0	0,9	-0,02
الرضا الإداري		0,73	-0,07	0,86	0,04	0,82	-0,06	0,62	0,1
التكوين الأساس		0,58	0,07	0,56	0,08	0,44	0,11	0,5	-0,09
التكوين المستمر		0,27	-0,12	0,28	0,12	0,47	0,08	0,96	0,01
الاقتناع		0,43	0,1	0,98	0	0,58	-0,08	0,59	0,08
صعوبات السياق		0,49	-0,17	0,49	0,16	0,09	-0,4	0	-0,91
تمدرس المدير		0,72	-0,07	0,64	0,1	0,56	0,12	0,52	-0,13
أقدمية المدير		0,46	-0,09	0,62	-0,07	0,57	-0,07	0,65	0,06
الشراكة		0,81	-0,03	0,41	0,1	0,49	0,08	0,51	0,07
ثابتة		0,2	-2,02	0,49	-1	0,59	0,78	0,74	-0,53
التأثيرات العشوائية									
مغايرة بين		0,04	0,22	0,04	0,26	0,04	0,23	0,04	0,29
مغايرة ضمن		0,02	0,49	0,02	0,43	0,02	0,51	0,02	0,55
الانحراف		3089,43		2988,59		3147,7		5155,36	

الجدول 51 : نتائج النموذج متعدد المستويات لتأثير مميزات المؤسسة
على تحصيل التلاميذ بالسادسة ابتدائي

العلوم		الرياضيات		الفرنسية		العربية		المتغيرات
P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	P> t	المعامل	
التأثيرات الثابتة								
0,28	0,04	0,97	0	0	0,13	0	0,17	النوع
0,14	0,07	0,09	0,1	0,98	0	0,34	0,05	التعليم الأولي
0,02	0,18	0,09	0,15	0	0,37	0,01	0,22	الظروف السوسيو اقتصادية
0	0,21	0	0,21	0	0,24	0	0,3	النتائج القبلية
0,08	0,07	0,02	0,11	0,08	0,07	0,01	0,11	تمدرس الأب
0,37	-0,04	0,49	-0,04	0,16	0,07	0,41	-0,04	تمدرس الأم
0,64	0	0,19	0,01	0,22	-0,01	0,09	-0,02	حجم الأسرة
0,02	-0,03	0,11	-0,03	0	-0,05	0	-0,07	التكرار
0,01	-0,09	0,04	-0,09	0	-0,13	0	-0,17	الدروس الخصوصية
0	-0,11	0,03	-0,08	0,73	0,01	0,03	-0,08	المساعدة في المنزل
0,96	-0,01	0,82	-0,03	0,75	-0,04	0,58	-0,07	نوع المدرس
0,43	0,37	0,5	0,35	0,36	0,4	0,66	0,45	سن المدرس
0,37	-0,16	0,3	-0,2	0,04	-0,33	0,58	-0,28	الأقدمية
0,4	-0,05	0,3	-0,07	0,14	-0,09	0,62	0,04	تمدرس المدرس
0,86	0,02	0,93	-0,01	0,2	0,16	0,37	0,11	الرضا المادي
0,09	-0,59	0,21	-0,45	0	-1,15	0,6	-0,14	الرضا الإداري
0,42	0,14	0,75	0,06	0,42	0,12	0,47	-0,13	التكوين الأساس
0,5	0,08	0,91	0,01	0,57	0,06	0,4	-0,1	التكوين المستمر
0,22	0,23	0,21	0,25	0,11	0,27	0,72	-0,05	الاقتناع
0,21	-0,27	0,57	-0,15	0,02	-0,52	0	-0,75	صعوبات السياق
0,55	0,13	0,71	0,09	0,35	-0,19	0,77	-0,06	تمدرس المدير
0,33	-0,15	0,26	-0,18	0,43	-0,12	0,71	-0,06	اقدامية المدير
0,72	-0,04	0,69	-0,05	0,56	0,07	0,4	0,1	الشراكة
0,28	-1,63	0,32	-1,6	0,54	-0,87	0,38	-2,29	ثابتة
SE	Coef.	SE	Coef.	SE	Coef.	SE	Coef.	التأثيرات العشوائية
0,04	0,26	0,05	0,33	0,04	0,25	0,04	0,29	مغايرة بين
0,02	0,6	0,02	0,52	0,01	0,39	0,02	0,45	مغايرة ضمن
4412,28		3991,58		3431,06		3810,65		الانحراف

الخلاصات والآفاق

في ختام هذا العرض العام لنتائج التلاميذ في رائز البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008³⁴ وللأسباب المفسرة لمستويات التحصيل، يظهر بديها أن وضعية التحصيل لدى التلاميذ المغاربة حرجة. فعلاوة على نتائج البرنامج الوطني للتقويم، يعتبر ترتيب المغرب في TIMSS 2007 مقلقا. فبعد أربع سنوات من دورة تقويم 2003، ما زال الترتيب الدولي للمغرب أقل من المستوى المرجعي الدولي الأدنى في العلوم كما في الرياضيات. أما بحث PIRLS، فيبين هو الآخر مكتسبات غير كافية لدى التلاميذ المغاربة في القراءة.

تبرز هذه الوضعية معيقات حقيقية تعترض إرساء منظومة فعالة ومنصفة، رغم الموارد الهائلة المرصودة لذلك. وتتعدد العوامل التي تساهم في تعميق هذا العجز الذي يشوب جودة منظومتنا التربوية، لكن أهمها يكتسي ثلاثة أشكال متفاعلة: مميزات التلميذ الفردية والسوسيو ديموغرافية، المميزات المتبعة جزءا من المدرسة (ظروف المدرسة والقسم)، ومميزات السياق الخارج عن النطاق المدرسي (الإطار المؤسسي والسياسي، الوسط السوسيو اقتصادي...).

فما الذي يؤدي، رغم المجهودات الهائلة المبذولة في مجال التربية والتكوين، إلى كون المنظومة التربوية الوطنية تواجه صعوبات لا تقاوم فقط إرساء تعلمات جيدة، بل تستمر في توسيع فوارق التحصيل الدراسي؟

صحيح أن المغرب حقق تقدما مهما في طريق تعميم التعليم الإلزامي، لكن هذا التقدم الكمي يجعله في وضعية هشّة بفعل الأعداد الكبيرة للمنقطعين عن الدراسة والنسب المرتفعة للتكرار في الابتدائي³⁵، وكذا نسب احتفاظ أقل من الأهداف المحددة.

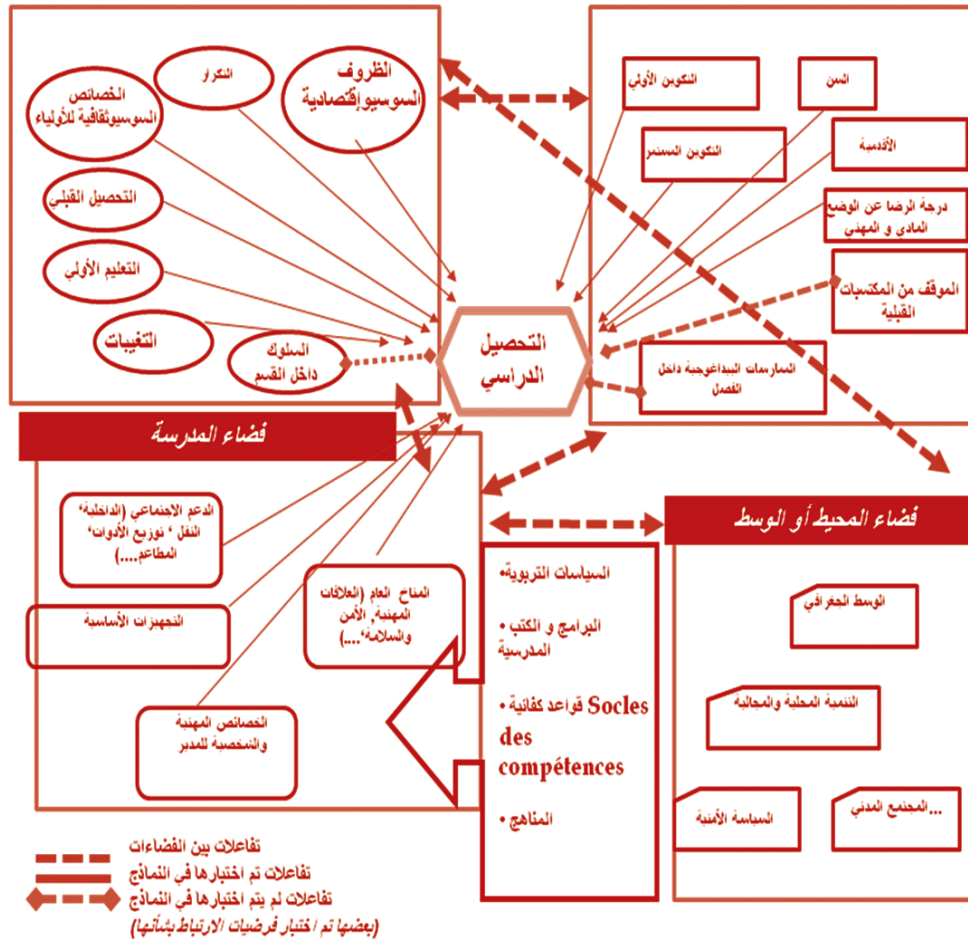
إن المدرسة المغربية توجد اليوم أمام تحد كمي وكيفي في نفس الآن، ويظل هذا التحدي مفتوحا على تساؤلات عميقة جدية بتأمل عملي يفضي إلى اتخاذ إجراءات ناجعة للتمكن من التصدي للنقائص والاختلالات الجوهرية التي تواجه المنظومة التربوية.

وبالتالي، فإن الرهان يستدعي اليوم، أكثر من ذي قبل، تعبئة فعالة لكل المتدخلين في منظومة التربية والتكوين والمجتمع المدني. ولتوضيح المجالات المتعلقة بمختلف المتدخلين المؤثرين في جودة تحصيل التلاميذ، فإن الخطاطة العلائقية التالية تسمح بتناول تنوع هذه التأثيرات وكذا التفاعلات الممكن أن تفسر المكتسبات الدراسية.

³⁴ النتائج مفصلة في الكتيبات ضمن تقرير البرنامج الوطني للتعليمات- 2008.

³⁵ حوالي 13% في المتوسط ما بين 2004 و2007.

مبيان 25 : خطاطة تنوع التأثيرات والتفاعلات المفسرة للمكتسبات الدراسية



توجز هذه الخطاطة النتائج الرئيسية الواردة في جميع مراحل التحليل، غير أن بعض مكوناتها لا يتوفر على معطيات تحليلية، على الأقل في إطار هذا البرنامج، ويستحق اهتماما خاصا في إطار منظور مستقبلي للتقويم. بالمقابل، فإن علاقات أخرى قد تم إبرازها بفضل تحاليل الترابط بين تحصيل التلاميذ وخصائص مختلف المجالات التي تمت دراستها.

إن هذه العوامل الفاعلة في تحصيل التلاميذ متمفصلة تماما، وقد توصلنا إلى أن جزءا مهما من التأثيرات يقع على مستوى المؤسسة (أو بالأحرى على مستوى القسم)، باعتبار مستوى القسم التراتبي داخل المؤسسة. أما خصائص المؤسسة، فإن دورها تنظيمي فقط، يتمثل في توفير الظروف التي من شأنها التأثير أو عدم التأثير على فعالية الأنشطة التعليمية.

بغض النظر عن العوامل الخارجية التي لا تخضع للسياسات التربوية، فإن كل التأثيرات الأخرى تتم في المؤسسة التعليمية. إن دراسة النتائج المفصلة (حسب مستوى التحصيل ومجال الكفايات.. الخ) للتلاميذ في المواد والأسلاك، تتيح أرضية للمناقشة ذات تبعات حقيقية على التحصيل الدراسي وذات بعد بيداغوجي يتكون من الثلاثية : منهج، تقويم، تحصيل.

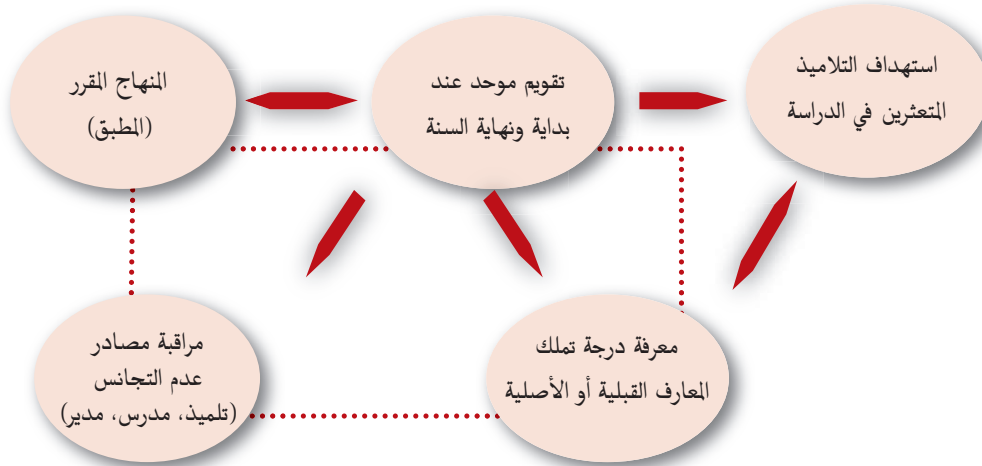
إذا كان الإطار المرجعي المتمثل في الكتاب الأبيض، يتوخى من خلال تعريف الكفايات، تحديد مستويات التمكن من المعارف الأساسية، فإن المؤسسات لا تتوفر على جهاز للتقويم موحد وناجع يبرز الوضع

الحقيقي للمكتسبات القبلية للتلاميذ. يذكر أن هذه المكتسبات غالبا ما توصف بالضعيفة من قبل المدرسين، من هذا المنطلق، فهي تشكل العامل المحدد لضعف التحصيل.

والحال أن توفر مثل هذه الآلية لن يسمح بإعطاء تقرير موضوعي عن واقع المكتسبات القبلية للتلاميذ فقط، ولكن أيضا بتوجيه سياسات تستهدف فئات معينة عند وضع برامج للدعم المدرسي. ومن ثم، فإن تأثير المؤسسة سيتناقص كلما كانت هناك معرفة مسبقة بالمتغيرات التي تعيق التفوق الدراسي للتلاميذ.

يضاف إلى ذلك أن برمجة جيدة لهذا التقويم في بداية ونهاية السنة الدراسية ستمكن من توفير معلومات أساسية، من جهة، حول درجة التوافق بين المنهاج المقرر والمنهاج المدرس فعليا، ومن جهة، ثانية حول القيمة المضافة من لدن المدرسة عموما والمدرس خصوصا. إن هذه القيمة المضافة تتم مقارنتها فقط عن طريق نماذج النمو التراكمي المهية خصوصا اعتمادا على هذا النوع من التقويم، بغية تناول وفهم تأثير المدرس على تطور التحصيل بالخصوص. وتجسد الخطاطة التالية هذه الدينامية :

مبيان 26 : خطاطة الثلاثية : منهاج، تقويم، تحصيل



بالفعل، يؤدي هذا إلى فتح نقاش حقيقي حول مسألة القواعد الكفائية المشتركة. ومن المفروض أن تجسد هذه القواعد الكفائية بوضوح أهداف التعليم بتوصيف مفصل للكفايات المفترض تمكن التلاميذ منها عند نهاية كل مرحلة دراسية، وفي كل مادة مدرسة. وفعلا، إن التوفر على مثل هذه الآلية يشكل حلا لتناسق التعليمات داخل القسم، وتسهيل عمل المدرسين، وتوفير تعريف دون لبس ولا ذاتية لأهداف التعليم المنتظرة من التلاميذ. بدون هذا المرجع البيداغوجي، فإن المدرس يشتغل بمرجعيات متعددة (الكتاب الأبيض، الكتب المدرسية، المذكرات الوزارية ...) من طبيعتها توسيع الفارق بين المنهاج المقرر والمنهاج المطبق، وبالتالي، فإن تأثير المؤسسات سيرتفع بفعل تأثير المدرس والمتغير حسب الجهود المبذول ودرجة الذاتية.

تشكل القواعد المشتركة للكفايات، في السياق المغربي، رهانا بالنسبة لأصحاب القرار السياسي التربوي، يستدعي التفكير فيه بعمق. فعجز كبير من التفاوتات الملاحظة بين المؤسسات له، دون شك، صلة بغياب المرجعيات التي تحد من الكفايات المطلوب من المدرس إكسابها للتلاميذ. إن القواعد الكفائية المشتركة

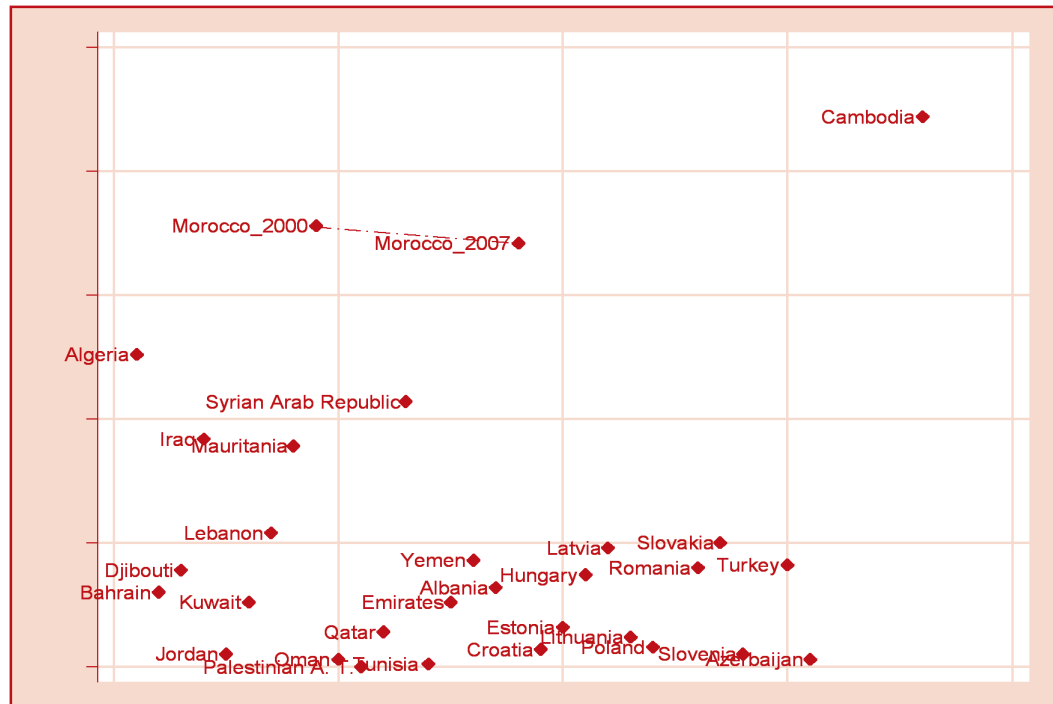
هي أيضا وسيلة تربوية لازمة تسمح للمدرسين بتصوير موضوعي لأجهزتهم في التقويم لمنح الشهادات. ومن هنا ضرورة انطلاق مشروع واقعي يهدف إلى إرساء مثل هذه المرجعية بشكل يسمح للمدرسين بامتلاكه عن طريق برامج تكوين خاص.

أما المفارقة الأخرى التي على المدرسة مواجهتها، فهي ظاهرة التكرار، سواء بالابتدائي أو بالإعدادي، لأن التأخر الدراسي المترابط سلبا مع التحصيل يمثل عامل خطورة وإعاقة للنجاح الدراسي للتلميذ. من ثم يطرح السؤال : لماذا تعرف المدرسة المغربية تكرارا كبيرا في صفوف التلاميذ؟ هل هي فرصة ثانية يمنحها المدرس أم هي قرار مفضل على المواكبة بطرق تربوية ملائمة ؟ ما هي سمات التلاميذ الذين يكررون ؟ ما هي محددات الفشل الدراسي ؟

أمام هذه الأسئلة، على المعنيين العمل على محورة النقاش حول هذه الإشكالية الدائمة التي تميز المدرسة العمومية المغربية. بالنسبة للتلميذ، لا يتعلق الأمر بتلقي نفس المحتوى الذي لم يستوعبه وبطريقة مطابقة، فقط، وإنما القيام بتوفيقات داخل الذات لاستيعاب وتقبل الفشل. وفي سن مبكر، يمكن أن نتصور ما سيترتب عن ذلك كأثار سيكولوجية واجتماعية على شخصية الطفل (انهيار الثقة بالنفس، فقدان العلاقة مع الأقران، شعور بالعار، نقص الحفز...).

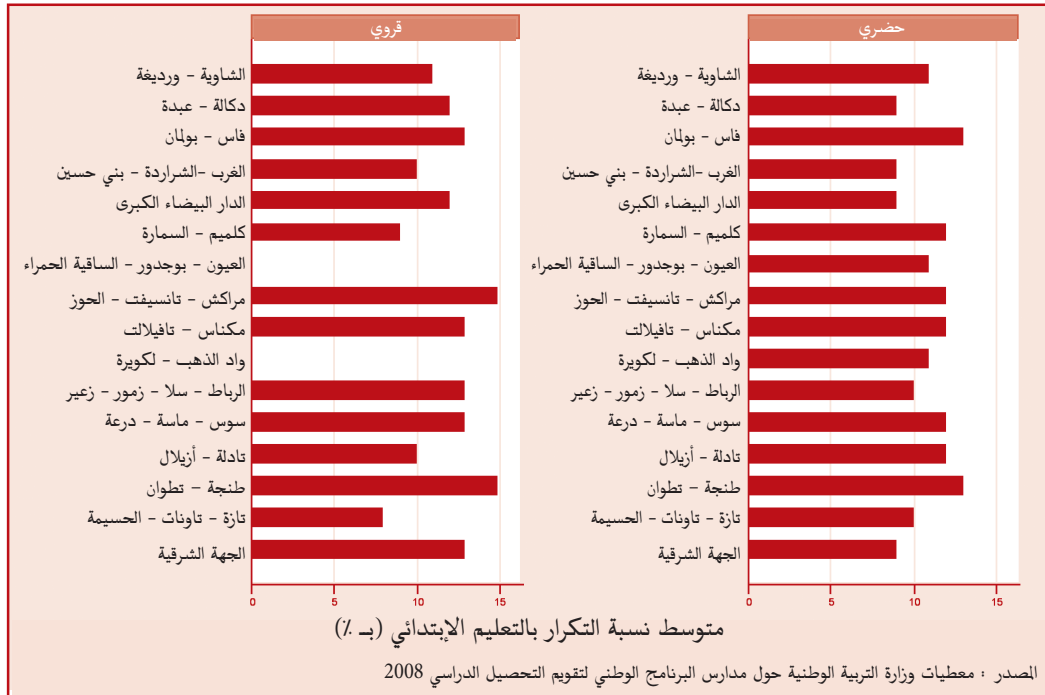
إن إرساء آلية لكشف التلاميذ الذين يواجهون صعوبات التهديد بالتكرار أو الفصل من المدرسة يمكن أن يكون أحد الإجراءات الكفيلة بتشخيص الظاهرة. وبالمزاوجة مع آلية التقويم الموحد، فإن المدرس أو المدرسة سيصبحان قادرين على استباق المسالك التربوية المطلوب سلوكها عن طريق تنويع الممارسات أو إرساء حصص إضافية للدعم، وبالموازاة، يجب إعادة النظر في القرارات المؤدية للتكرار أو الانتقال المباشر قصد المرور من قسم لآخر.

مبيان 27 : نسبة التكرار بالسنة الأولى ابتدائي



المصدر : اليونسكو، تقرير التربية للجميع 2009.

مبيان 28 : معدل التكرار المتوسط حسب الجهات والوسط



إن تكوين المدرسين ومديري المؤسسات في مجال ممارسات ومناهج التقويم، سواء كان ذلك في إطار تشخيص المكتسبات القبلية أو اكتشاف التلاميذ الذين يواجهون صعوبات معينة، أو في اتجاه تسوية المستويات، يعد اليوم أولوية أكثر من ذي قبل، إذ صرح المدرسون، الذين شملتهم الدراسة بمختلف الأسلاك، في غالب الحالات، أن معلوماتهم حول تقنيات التقويم جد بسيطة، ويلجؤون في غالب الأحيان إلى الوسائل الذاتية لتلبية هذه الحاجة.

لذا، يلزم القيام بوضع برامج للتكوين لفائدة المدرسين في مختلف جوانب العمل التربوي، مع التركيز على المقاربة بالكفايات، سواء في التكوين الأساس أو المستمر.

أخيرا، فإن التحسين المستمر لتحصيل التلاميذ لا يمكن أن يتم دون تحسين ظروف التعلم والبنية التحتية، وتوسيع الدعم الاجتماعي للمتعلمين. تساهم الاختلافات المسجلة بين المؤسسات التعليمية في توسيع هوة فوارق التمدرس والتحصيل بين المؤسسات. وتلعب صعوبات السياق السوسيو اقتصادي بالوسط القروي دورا سلبيا في تحصيل التلاميذ، وتكرس التباينات في النجاح الدراسي بين المدارس العمومية الحضرية والقروية. زد على ذلك أن هذه الظروف نفسها التي تجعل المدرسين يطمحون إلى الانتقال إلى المدن. أما تلاميذ الوسط القروي، فيجدون أنفسهم أمام معلمين شباب حاصلين على الشهادة وذووا تجربة مهنية غير كافية لتلبية حاجات الدعم التربوي بهذا الوسط.

إذا اعتبرنا المدرسة شأنا مجتمعيا، فإن الحصة الكبرى من صعوبات هذه المدرسة راجعة إلى إشراك الجماعة قبل كل شيء في مسؤولية السياسات العمومية وبرامج التنمية المحلية والتربية. ولتخفيف سيطرة السياق على تدرّس التلاميذ، وخصوصا في الوسط القروي، يجب إزالة الحواجز بين السياسات العمومية بحيث تصبح السياسة التربوية جزءا لا يتجزأ من نفس الرؤية الحكومية حيث الكل مترابط وغير قابل للفصل. وإجمالا، للاستفادة من تدرّس عادي، فإن التلميذ في حاجة أيضا إلى الولوج العادي لخدمات النقل والصحة والبنية التحتية... الخ، في إطار دينامية شاملة للتطور.

خاتمة

تعتبر برامج تقويم مكتسبات التلاميذ ضرورة حيوية المنظومة الوطنية للتربية والتكوين. أولاً، لأنها تسمح برسم صورة لتحصيل التلاميذ، وبالتالي تتبع مكتسباتهم وتحصيلهم. لذلك، فإن هذه البرامج إذا أنجزت بشكل منتظم ودوري، ستمثل وسيلة فعالة تمكن المسؤولين من وضع السياسات التربوية الملائمة.

إذا كان التلاميذ المغاربة قد شاركوا في عدة تقويمات على المستوى الدولي، فهي لم تحظ بالانتباه اللازم، (TIMSS, PIRLS, MLA...). إذ إن العمل بها سيمكن من تسليط الضوء على المحتويات المدرسة وإنتاجية المنظومة التربوية في إطار سياق دولي واسع.

ونظراً لكون تجليات التقويم تعكس ضرورة مرحلية للتقويمات الوطنية، فإن البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 يشكل فرصة سانحة سمحت بتجسيد عدد من الأهداف التالية :

- الوقوف على الوضعية الحقيقية للتعليمات المدرسية وعلى درجة تحقيق الأهداف ؛
 - تقدير الفوارق المدرسية بين المؤسسات ؛
 - تشخيص العوامل الأساسية المفسرة لتحصيل التلاميذ المغاربة.
- وفي سياق نهاية عشرية الإصلاح، يبدو أن ضعف تحصيل تلامذتنا يبرهن على نقائص أساسية تحد من جودة المنظومة التربوية الوطنية، إذ أن المكتسبات تعكس بما لا يدع مجالاً للشك حجم الاختلالات البنيوية التي تعرفها المدرسة المغربية، وقد تم توضيح البعض منها أثناء التقويم العام لمنظومة التربية في تقرير المجلس الأعلى لسنة 2008. يستخلص من تحليلات البرنامج الوطني لتقويم التحصيل الدراسي 2008 أن السياسة التربوية المطبقة حالياً يجب أن تسعى لاستلهاام جملة من التدابير والإجراءات منها :
- تحديد واضح ودقيق للإطار المرجعي التربوي ؛
 - إرساء آلية للتقويم الموحد أو المعياري على مستوى كل المؤسسات التعليمية في بداية ونهاية السنة ؛
 - مراجعة محتويات ومقررات تكوين المدرسين في اتجاه التأهيل الحقيقي المستجيب للحاجات ؛
 - إعادة تعريف مقتضيات التكرار والانتقال المباشر إلى القسم الموالي ؛
 - إنشاء دينامية للدعم البيداغوجي لفائدة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم ؛
 - إرساء برنامج موسع يهدف إلى تعزيز المؤسسات بتوفير التجهيزات الأساسية التحتية والوسائل القادرة على تخفيف تأثير الظروف السوسيو اقتصادية للوسط أو السياق.

لائحة المراجع

- Altinok, N. (2007). Essais sur la qualité de l'éducation et la croissance économique. Université de Bourgogne, Dijon.
- Akoun, A. & Ansart, P. (1999). Dictionnaire de sociologie, Le Robert, Seuil.
- Aitken, L.S, & West, S.G. (1991) Multiple regression testing and interpreting interactions. Newbury Park, London : Sage.
- Boufrahi, S., Arseneau, M.N & Robin, R. (2003). Les facteurs clés de la réussite scolaire au primaire. Université du Québec à Montréal.
- Best, F. (1997). L'échec scolaire, coll. Que sais-je, PUF.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture, Revue française de sociologie (1995).
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, Revue française de pédagogie, no 108, juillet-août-septembre 1994.
- Bressoux, P. (2008). Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales , De Boeck, coll. Méthodes en sciences humaines, Bruxelles.
- Bryk, A.S. & Raudenbush, S.W. (2000). Hierarchical linear model: applications and data analysis methods, 2e édition, SAGE publication, London.
- Courgeau, D. (2007) Multilevel Synthesis: From The group to the Individual, Springer. Germany.
- Cacouault-Bitaud, M & Oeuvarard, F. (2009) Sociologie de l'éducation. La découverte, coll. Repères, no 169.
- Charte Nationale de l'Education et de Formation (2000).
- Cousin, O. (1993). L'effet-établissement. Construction d'une problématique. Revue française de sociologie, vol.34, 1993.
- Felouzis, G. (1997). L'efficacité des enseignants, PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui, Paris.
- Goldstein, H. (1987) Multilevel Models in Educational and Social Research. London, Griffin; New York, University Press.
- Goldstein, H. (1999) Multilevel statistical models, institut of education, London.
- Hanushek, E. (1997) Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update, Educational Evaluation and Policy Analysis, vol.19
- Hox, J. (2002) Multilevel Analysis. Techniques and applications. LEA publishers, New Jersey.

- Laveault, D.& Grégoire, J. (2008) Introduction aux theories des tests. De Boeck, coll. Méthodes en sciences humaines, Bruxelles.
- Leeuw, J., Meijer, E. (2008) Handbook of Multilevel Analysis, New York, Springer science&Business Media, LLC.
- Meuret, D. (2000a). Établissements scolaires: Ce qui fait la différence, L'année sociologique, 50, no 2, 2000.
- Meuret, D. (2000b). Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires : Leçons pour l'inspection. Décembre 2000, Université de Bourgogne, IREDU.
- OCDE, (2001). Du bien être des nations, le rôle du capital humain et social. Paris.
- O'Connell, A& McCoach, D.B. (2008) Multilevel Modelling of Educational Data. IAP, Charlotte, USA.
- Snijders, T & Bosker, R. (1999). Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling, London, Sage.
- Sciences Humaines. Que vaut l'école en France. No 186, Octobre 2007.
- Rapport du Conseil Supérieur de l'Enseignement, vol 2, année 2008.
- S. Rabe-Hesketh and A. Skrondal. Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata. Stata Press, College Station, TX, 2005.
- StataCorp. Stata Statistical Software: Release 10. Stata Corporation, College Station, TX, 2008.

قائمة المبيانات

15	مبيان 1 : توزيع التلاميذ حسب الفئات العمرية
18	مبيان 2 : توزيع تلاميذ العينة حسب عدد سنوات التكرار
19	مبيان 3 : توزيع التلاميذ حسب النتائج المدرسية القبلية باعتماد الربيقيات (selitrauq)
26	مبيان 4 : خاصية المدرسين حسب المستوى الدراسي
27	مبيان 5 : خاصية المدرسين حسب الاستقرار بالمنصب
56	مبيان 6 : جودة التربية ومتوسط النمو السنوي (1960-2000)، الدول ذات الدخل المرتفع ($r^2=0,27$: دولة 98)
57	مبيان 7 : التحصيل المتوسط في TIMSS علاقة بالثروة معبرا عنها ب log الناتج الداخلي الخام - معطيات 2007-2007
57	مبيان 8 : التحصيل المتوسط في PIRLS علاقة بالثروة معبرا عنها بلوغ الناتج الداخلي الخام - معطيات 2006
61	مبيان 9 : خطاطة العوامل الرئيسية الفاعلة في سيرورة التحصيل الدراسي
63	مبيان 10 : خطاطة المراحل المتبعة في عمليات الدمج
64	مبيان 11 : خطاطة المستويات المعتمدة في إطار هذا التحليل
70	مبيان 12 : توزيع التغير الكلي للنتائج ما بين آثار المؤسسات
70	مبيان 13 : توزيع معياري للتغير ما بين المؤسسات حسب المادة في الثانية إعدادي
71	مبيان 14 : توزيع معياري للتغير ما بين المؤسسات حسب المادة في الثالثة إعدادي
71	مبيان 15 : توزيع معياري للتغير ما بين المؤسسات حسب المادة في الرابعة ابتدائي
72	مبيان 16 : توزيع معياري للتغير ما بين المؤسسات حسب المادة في السادسة ابتدائي
75	مبيان 17 : نظرة إجمالية حول تأثير النتائج القبلية على نتائج التلاميذ بالثانية إعدادي
75	مبيان 18 : اختلاف نتائج تلاميذ الثانية إعدادي حسب النتائج القبلية
78	مبيان 19 : نظرة إجمالية حول تأثير النتائج القبلية على نتائج التلاميذ بالثالثة إعدادي
78	مبيان 20 : اختلاف نتائج تلاميذ الثالثة إعدادي حسب النتائج القبلية
80	مبيان 21 : نظرة إجمالية حول تأثير النتائج القبلية على نتائج التلاميذ بالرابعة ابتدائي
81	مبيان 22 : اختلاف نتائج تلاميذ الرابعة ابتدائي حسب النتائج القبلية
82	مبيان 23 : نظرة إجمالية حول تأثير النتائج القبلية على نتائج التلاميذ بالسادسة ابتدائي
83	مبيان 24 : اختلاف نتائج تلاميذ السادسة ابتدائي حسب النتائج القبلية
103	مبيان 25 : خطاطة تنوع التأثيرات والتفاعلات المفسرة للمكتسبات الدراسية
104	مبيان 26 : خطاطة الثلاثية : منهاج، تقويم، تحصيل
105	مبيان 27 : نسبة التكرار بالسنة الأولى ابتدائي
106	مبيان 28 : معدل التكرار المتوسط حسب الجهات والوسط

قائمة الجداول

15	الجدول 1 : التلاميذ حسب السن
16	الجدول 2 : توزيع التلاميذ حسب النوع
17	الجدول 3 : توزيع التلاميذ حسب المسافة الفاصلة بين السكن والمؤسسة التعليمية المرتادة (ب %)
17	الجدول 4 : خاصية التلاميذ حسب بيان الدراسة المعبر عنه بعدد سنوات التكرار
18	الجدول 5 : خاصية التلاميذ حسب النتائج المدرسية القبلية
20	الجدول 6 : توزيع التلاميذ حسب المستوى الدراسي للأباء والأولياء
21	الجدول 7 : توزيع تلاميذ عينة الدراسة حسب مهنة الأب
22	الجدول 8 : توزيع التلاميذ حسب ظروف ووسط العيش
22	الجدول 9 : توزيع تلاميذ العينة حسب المساعدة في الأشغال المنزلية
23	الجدول 10 : توزيع التلاميذ حسب الدعم التربوي العائلي
24	الجدول 11 : خاصية مدرسي التعليم الابتدائي حسب سنوات العمل
25	الجدول 12 : خاصية مدرسي التعليم الثانوي الإعدادي حسب سنوات
25	الجدول 13 : توزيع المدرسين حسب الاستفادة من التكوين الأساسي
26	الجدول 14 : توزيع المدرسين حسب الاستفادة من التكوين المستمر
28	الجدول 15 : توزيع المدرسين حسب المناخ الدراسي
29	الجدول 16 : خاصية المدرسين حسب القناة
30	الجدول 17 : توزيع المؤسسات التعليمية حسب التجهيزات الأساسية المتوفرة
30	الجدول 18 : الأمن والسلوك المدني داخل مؤسسات العينة
31	الجدول 19 : توزيع المؤسسات التعليمية حسب توفر الشراكة
31	الجدول 20 : خاصية مديري المؤسسات التعليمية حسب الأقدمية
32	الجدول 21 : خاصية مديري المؤسسات التعليمية حسب المستوى التعليمي
34	الجدول 22 : نتائج تلاميذ التعليم الابتدائي حسب المميزات الفردية
34	الجدول 23 : نتائج تلاميذ الثانوي الإعدادي حسب المميزات الفردية
40	الجدول 24 : تحصيل تلاميذ التعليم الابتدائي حسب خصائص الوسط العائلي
41	الجدول 25 : تحصيل تلاميذ الإعدادي حسب خصائص الوسط العائلي
46	الجدول 26 : تحصيل تلاميذ الابتدائي حسب خصائص المدرسين
51	الجدول 27 : تحصيل تلاميذ الإعدادي حسب خصائص المدرسين
51	الجدول 28 : تحصيل تلاميذ التعليم الابتدائي حسب خصائص المؤسسة
51	الجدول 29 : تحصيل تلاميذ الثانوي الإعدادي حسب خصائص المؤسسة
60	الجدول 30 : توزيع التأثيرات المقدرة للموارد الأساسية على نتائج التلاميذ اعتمادا على 376 تقدير بالولايات المتحدة

60	الجدول 31 : توزيع التأثيرات المقدرة للموارد الأساسية على نتائج التلاميذ اعتماداً على 69 تقدير بالدول النامية
67	الجدول 32 : لائحة المتغيرات المروزة والمستعملة في نمذجة التحصيل الدراسي
69	الجدول 33 : توزيع التغايرية بين المؤسسات ومعاملات الترابط الضمني
74	الجدول 34 : النتائج الإحصائية للنموذج الفردي الخاص بتلاميذ الثانية إعدادي
77	الجدول 35 : النتائج الإحصائية للنموذج الفردي الخاص بتلاميذ الثالثة إعدادي
80	الجدول 36 : النتائج الإحصائية للنموذج الفردي الخاص بتلاميذ الرابعة ابتدائي
82	الجدول 37 : النتائج الإحصائية للنموذج الفردي الخاص بتلاميذ السادسة ابتدائي
83	الجدول 38 : توزيع نسبة المغايرة المفسرة للنموذج الفردي
83	الجدول 39 : تناقص الانحراف بين النموذج الفردي والنموذج الفارغ
86	الجدول 40 : نتائج النموذج متعدد المستويات لتأثير مميزات المدرس على نتائج التلاميذ بالثانية إعدادي
87	الجدول 41 : نتائج النموذج متعدد المستويات لتأثير مميزات المدرس على نتائج التلاميذ بالثالثة إعدادي
88	الجدول 42 : نتائج النموذج متعدد المستويات لتأثير مميزات المدرس على نتائج التلاميذ بالرابعة ابتدائي
89	الجدول 43 : نتائج النموذج متعدد المستويات لتأثير مميزات المدرس على نتائج التلاميذ بالسادسة ابتدائي
92	الجدول 44 : توزيع نسبة المغايرة المفسرة للنموذج المتضمن لمميزات الأستاذ
92	الجدول 45 : تناقص الانحراف بين النموذج الفردي والنموذج المتضمن لمميزات الأستاذ
97	الجدول 46 : توزيع نسبة المغايرة المفسرة للنموذج المتضمن لمميزات المؤسسة حسب المواد والمستويات الدراسية
97	الجدول 47 : تناقص الانحراف بين النموذج الفردي والنموذج المتضمن لمميزات المؤسسة
98	الجدول 48 : نتائج النموذج متعدد المستويات لتأثير مميزات المؤسسة على تحصيل التلاميذ بالثانية إعدادي
99	الجدول 49 : نتائج النموذج متعدد المستويات لتأثير مميزات المؤسسة على تحصيل التلاميذ بالثالثة إعدادي
100	الجدول 50 : نتائج النموذج متعدد المستويات لتأثير مميزات المؤسسة على تحصيل التلاميذ بالرابعة ابتدائي
101	الجدول 51 : نتائج النموذج متعدد المستويات لتأثير مميزات المؤسسة على تحصيل التلاميذ بالسادسة ابتدائي

