المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⴰⵙⴳⵎⵉⵍ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⵏ ⵜⵎⵙⵙⵓⵔⵉⵏ ⴷ ⵜⵎⵙⵙⵓⵔⵉⵏ ⴷ ⵜⵎⵔⵔⵉⵡⵉⵏ ⴰⵎⴰⵡⴰⵍⵏ
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
INSTANCE NATIONALE D'ÉVALUATION DU SYSTÈME D'ÉDUCATION, DE FORMATION ET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

نتائج التلامذة المغاربة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءاتية

PIRLS 2016

تقرير موضوعاتي

2019

نتائج التلامذة المغاربة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءاتية

PIRLS 2016

الإيداع القانوني : 2019MO2124
ردمك : 978-9920-785-11-2

المحتويات

■ تقديم 3
■ الفصل الأول. الإطار المنهجي للبحث 5
1. البحث والمستويات المستهدفة 5
2. البلدان المشاركة 5
3. العينة 6
4. الإطار المرجعي وخصائص الاختبارات 7
1.4. الإطار المرجعي 7
2.4. خصائص الروائز 9
5. الاستمارات 9
6. بعض العناصر المنهجية 11
■ الفصل الثاني. أداء التلامذة المغاربة والمقارنة الدولية 12
1. تموقع المغرب على الصعيد الدولي 12
2. تطور مستوى الإنجاز في القراءة بين 2011 و2016 13
3. توزيع التلامذة المغاربة وفق المستويات الدولية للأداء 13
4. نتائج التلامذة المغاربة تبعا لنوعية النص وعمليات الفهم 14
■ الفصل الثالث. التحليل ثنائي المتغيرات لنتائج التلامذة المغاربة تبعا للمتغيرات السياقية 15
1. الخصائص الشخصية والمدرسية للتلامذة 15
1.1. النوع 15
2.1. السن 15
3.1. التأخر الدراسي 16
4.1. التعليم الأولي 16
5.1. التغيب الدراسي 17
6.1. مواقف التلامذة إزاء القراءة 18
2. الوسط العائلي 18
1.2. المستوى التعليمي لآباء التلامذة أو أولياء أمورهم 18
2.2. المستوى المهني لآباء التلامذة أو أولياء أمورهم 19
3.2. الموارد التربوية المتوافرة في المنزل 20
4.2. مواقف آباء التلامذة أو أولياء أمورهم إزاء المدرسة 20
5.2. الانخراط الأسري في الأنشطة القراءاتية قبل بداية التمدرس 21
3. المحيط المدرسي والتربوي 21
1.3. وسط المؤسسة 21
2.3. نوع التعليم 22
3.3. التركيبة السوسيو-اقتصادية للمؤسسة 22
4.3. المكتسبات القبلية للتلامذة في القراءاتية قبل دخول السلك الابتدائي 23
5.3. الموارد المتوافرة داخل المؤسسة 23
6.3. الإلحاح على النجاح 24

4. مناخ الأمن والانضباط داخل المدرسة 24
1.4. مشاكل الانضباط 24
2.4. النظام والأمن 25
3.4. مشكلات التخويف والإهانة 26
4.4. الشعور بالانتماء إلى المدرسة 27
5. الخصائص المهنية للمدرسين والمديرين 28
1.5. المستوى التعليمي والتكوين الأساس للمدرسين 28
2.5. التكوين المستمر للمدرسين 29
3.5. عدد سنوات التجربة لدى المدرسين 29
4.5. الرضا الوظيفي للمدرسين 30
5.5. التكوين الأساس لمديري المؤسسات التعليمية 30
6.5. عدد سنوات التجربة لدى مديري المدارس 31
6. محيط وأنشطة القسم الدراسي 31
1.6. الوقت المخصص لتدريس اللغة والقراءة 31
2.6. الأنشطة المساعدة على الفهم 32
3.6. تنظيم التلامذة من أجل أنشطة القراءة 33
4.6. التوفر على ركن للقراءة في القسم 33
5.6. أنواع النصوص المستخدمة في أنشطة القراءة 34
6.6. توافر الحواسيب واستعمالها أثناء دروس القراءة 36
7.6. محدودية التعليم بسبب احتياجات التلامذة المختلفة 36
8.6. الحاجة إلى الدعم في القراءة 37
9.6. الواجبات المنزلية 37
7. الفرق بين تلامذة المؤسسات العمومية وتلامذة المؤسسات الخصوصية 38

■ **الفصل الرابع. تحليل متعدد المستويات للعوامل الرئيسية المفسرة لمستوى الأداء 40**
1. تحليل تباين الأداء 40
2. العوامل الرئيسية المفسرة لتباين الأداء 40
1.2. العوامل الفردية والأسرية 40
2.2. عوامل القسم والمدرسة 45

■ **خاتمة 48**
■ **المراجع 51**
■ **الملحقات 58**
الملحق 1. المستوى الدراسي المشارك في الدراسة ومتوسط سن التلامذة حسب البلد 58
الملحق 2. الأسئلة المكونة لمؤشرات السياق 62

تقديم

يثير نشر نتائج الأبحاث الدولية حول تقييم مكتسبات التلامذة، دائما، رد فعل إعلامي يركز على المرتبة التي يحتلها المغرب في الترتيب الدولي وفق نتائج ذلك التقييم. لكن ما يهم أكثر من الإعلان عن النتائج التي حصل عليها المغرب، والتي تبعث على القلق، هو مساءلة نتائج تلك الأبحاث بالتفصيل، وتحليل واقع المكتسبات والتعلمات ومحدداتها من خلال معطياتها، وما تقوله لنا تلك الأبحاث حول مكتسبات التلامذة، وحول جوانب النقص التي يجب تداركها بهدف تحسين أداء المنظومة التربوية.

ويندرج هذا التقرير في هذا الإطار، إذ يرمي إلى تحليل نتائج دراسة PIRLS (الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءاتية)؛ وهي تقييم دولي لمستوى الكفايات في القراءة، تنجزه الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) كل خمس سنوات، وذلك منذ سنة 2001. ويهدف هذا البحث إلى تقديم المعلومات الكفيلة بمساعدة السياسات التربوية على تحسين التعليم والتعلم، ومساعدة التلامذة على أن يصيروا قراء جيدين ومستقلين.

بالنسبة للبلدان المشاركة، تشكل دراسة PIRLS أساسا لمقارنة أداء التلامذة في القراءة. وتمكن، كذلك، من تتبع تطور هذا الأداء عبر الزمان. وتندرج، ضمن العدة المنهجية لهذه الدراسة، زيادة على الاختبارات، استمارات موجهة لمديري المدارس والمدرسين والتلامذة، واستمارة تتعلق بـ «تعلم القراءة» موجهة لآباء التلامذة أو أولياء أمورهم. وتوفر تلك الاستمارات معلومات قيمة حول السياقات العائلية والمدرسية التي يتعلم فيها التلامذة القراءة.

ويقدم PIRLS من منظور المقارنة الدولية للبلدان المشاركة فرصة لمقارنة نتائجها مع نتائج الأنظمة التربوية الأخرى. كما تمكن غزارة المعطيات المحصل عليها من خلال محتوى استمارات السياق من تجاوز الترتيب الاختزالي بين البلدان، وتعميق التحليل من خلال فحص العلاقة بين أداء التلامذة ومميزاتهم الشخصية والعائلية ومحيط القسم والمدرسة.

إن النتائج المستخلصة من مثل هذه الأبحاث تساعد الفاعلين التربويين على تحسين التعلمات وعلى تتبع تقدم التلامذة. وعلاوة على ذلك، فإن اليونيسكو يستخدم نتائج PIRLS لقياس بلوغ أهداف التنمية البشرية المستدامة 2030 في مجال التربية (ODD4) والهادفة إلى «ضمان تربية دامجة وعادلة وتعزيز التعلم مدى الحياة للجميع»[1].

ويشارك المغرب منذ 1999 في بحث TIMSS، ومنذ 2001 في بحث PIRLS، غير أن تلك الأبحاث «تبقى في نظر الفاعلين التربويين أنشطة معزولة تسمح فقط بتقييم بَعدي للنظام التربوي»[2]. لقد أصبح استغلال نتائج تلك الأبحاث ضروريا أكثر مما مضى، بهدف تحسين نظام التقييم الوطني، والذي يعتبر تقييم المكتسبات من بين أبرز مكوناته.

وانطلاقا من اقتناع الهيئة الوطنية للتقييم بأن الأبحاث التقييمية الممعيرة للمكتسبات لها دور كبير في تحسين تعلمات التلامذة، وبالتالي تأهيل مدرسة جيدة كما توصي بذلك الرؤية الاستراتيجية، فقد اتخذت المبادرة لتحليل مردودية التلامذة المغاربة في الأبحاث الدولية، وهو ما يساير توصيات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي تلح على ضرورة إنجاز تقارير وطنية تسلط الضوء على نتائج المغرب في PISA وTIMSS[3] وPIRLS.

وفي إطار تتبع تنزيل وتطبيق الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، التزمت الهيئة الوطنية للتقييم بإنتاج تقارير وطنية حول PIRLS، كلما نشرت الجمعية الدولية لتقييم التحصيل المدرسي نتائجها، وذلك بهدف تقييم التقدم المحقق منذ آخر بحث أجري سنة 2011، والوقوف على التقدم المحرز في هذا المجال، والتعرف على النواقص التي يتعين تداركها لتحقيق أهداف الرؤية الاستراتيجية المتمثلة في إرساء الجودة من خلال التحسين التدريجي لمكتسبات التلامذة.

ويطمح هذا التقرير الذي يعتمد على معطيات PIRLS-2016 لأن يكون مرجعا لتقييم منتظم، كل خمس سنوات، للتقدم الذي أحرزه التلامذة في القراءة، وبالتالي، لمردودية المدرسة وللسياسة العمومية التي تقود الإصلاح في أفق 2030. ويعد تقييم مستوى التلامذة المغاربة في القراءة أساسيا لتوفير المعلومات حول مستوى التمكن من التعلمات، وحول الإنصاف والجودة، وهما الركيزتان الأساسيتان اللتان تقوم عليهما الرؤية الاستراتيجية.

1. UNESCO et IEA, 2017
2. Maghnouj et al. 2018
3. Ibid

تقوم دراسة PIRLS بتقييم تعلم القراءة والفهم في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وهي مرحلة دراسية يفترض أن يكون التلميذ قد اكتسب فيها مهارة قراءة نص مكتوب وفهمه. ويكتسي تقييم مكتسبات التلامذة في القراءة أهمية بالغة في عملية اكتساب التعلمات. ذلك أن التمكن من القراءة يثري لغة المتعلم بمفردات جديدة، ويغني فهمه للنصوص المكتوبة، ويساعده، تبعا لذلك، على التمكن من اللغة «التي تشكل مدخل الاندماج والتكيف الاجتماعيين للفرد». وتبين الأدبيات التي تناولت هذا الموضوع أن اكتساب مهارة القراءة يساعد على التمدرس وعلى الاندماج الاجتماعي. فلكي يقرأ الفرد، وينمي تذوقه للقراءة، يجب عليه، قبل ذلك، أن يتعلم القراءة في المدرسة. وعلاوة على ذلك، فإن فهم النصوص المكتوبة هو «أساس التعلم في كل المواد التعليمية»[4] حتى بالنسبة لتعلم الرياضيات.

إن الاهتمام بالقراءة يساعد عبر هذا النوع من الأبحاث على التعرف على صعوبات التعلم التي يواجهها المتعلمون في سلك التعليم الابتدائي. وكما تبين ذلك الأدبيات التي تناولت هذا الموضوع، فإن النقص الذي يعاني منه تلامذة السلك الابتدائي في القراءة يؤثر سلبا في الحافزية الدراسية. فهو يولد الإحباط لدى التلامذة أمام التعلم، ويعرضهم لخطر الانقطاع عن الدراسة[5].

ويبين هذا التقرير أن تحسنا طفيفا قد طرأ على نتائج التلامذة المغاربة بين سنتي 2011 و2016. ويطابق هذا التحسن الفترة التي تزايد فيها الضغط الاجتماعي والإعلامي على المدرسة؛ مما دفع السلطات العمومية إلى بذل المزيد من الجهود من أجل تطبيق الإصلاحات. ومع ذلك، فإن الإنجازات المحققة بقيت ضئيلة أمام أوجه العجز التي يتعين سدها لتقليص الفوارق التي تفصل النظام التربوي المغربي عن نظم أغلبية البلدان الخمسين التي تشارك في هذه الأبحاث على المستوى الدولي، والتي يحصل تلامذتها على نتائج أحسن من نتائج التلامذة المغاربة.

وليست الغاية من هذا التقرير هي تأكيد واقع المستوى الضعيف للتلامذة المغاربة في القراءة، وإنما القيام بتحليل موضوعي للمعطيات حتى تكون أساسا للتفكير في السياسات التربوية العمومية المتعلقة بطرق التدريس، وفي المداخل الممكنة التي من شأنها أن تساعد على تحقيق قفزة نوعية تفضي إلى تعلم تلامذتنا بشكل أفضل.

ينتظم هذا التقرير في أربعة أجزاء، يُعرِّف الجزء الأول بالدراسة ومنهجيتها؛ ويصف الجزء الثاني أداء التلامذة في إطار مقارن؛ بينما يتطرق الجزء الثالث إلى تحليل ثنائي المتغيرات لنتائج التلامذة في علاقة مع المتغيرات السياقية. وفي الأخير يتطرق الجزء الرابع لتحليل متعدد المستويات يمكّن من التعرف على العوامل الأساسية التي تتدخل بشكل دال في تعلم القراءة.

4. Pelletier, M Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture, Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. 2005

5 . Janosz, M. S.Pascal, L. Belleau, I. Archambault, S.Patent et L.Pagan. « Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans », Etude longitudinale du développement des enfants, Institut de statistiques du Québec, vol.7fascicule 2. 2013.

الفصل الأول.
الإطار المنهجي للبحث

1. البحث والمستويات المستهدفة

في سنة 2016، أنجزت الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي الإصدار الرابع من دراسة PIRLS التي تمثل المعيار الدولي لفهم النص المكتوب في مستوى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. وموازاة مع ذلك، أنجزت، ولأول مرة، دراستين أخريين هما PIRLS Littératie وePIRLS.

وتعتبر دراسة PIRLS Littératie صيغة أقل صعوبة من PIRLS، وضعت لقياس الكفايات الأساسية في القراءة التي تعد شرطا أساسيا للنجاح في PIRLS. ويمكن لبلد ما أن يختار، حسب مستوى تطور نظامه التعليمي، وحسب مستوى تلامذته في القراءة، المشاركة في PIRLS أو في PIRLS Littératie.

وبوسع أي بلد أن يشارك في PIRLS Littératie في السنة الرابعة، وفي PIRLS في السنة السادسة. وحتى يتسنى ربط نتائج تقييم PIRLS Littératie بنتائج تقييم PIRLS، والمقارنة بينها مباشرة، يمكن الاعتماد على فقرات القراءة والأسئلة المشتركة بين التقييمين.

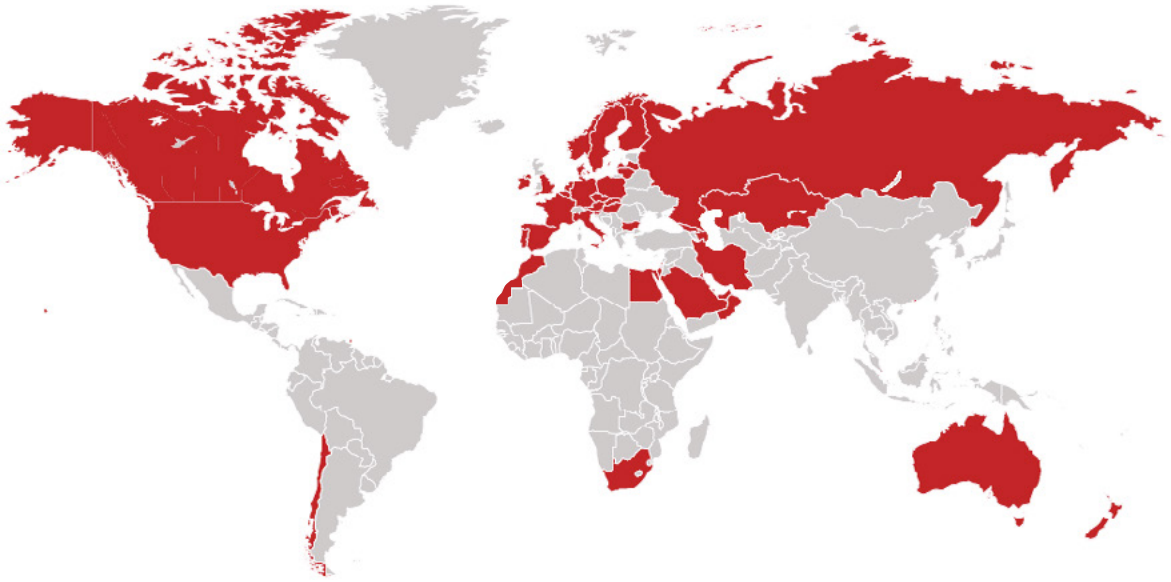
أما ePIRLS، فهو تقييم مبتكر للقراءة عن طريق الإنترنيت، يقوم على استعمال مواقع الإنترنيت الحقيقية أساسا لخلق فضاء إنترنيت مغلق. وهذا ما يمكن البلدان المشاركة[1] من معرفة إلى أي حد يستطيع تلامذتها في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي قراءة المعلومات عبر الإنترنيت وفهمها وتأويلها، واستعمال هذه الأداة في سياق مدرسي.

لم يشارك المغرب في ePIRLS، ولكنه شارك في PIRLS، وPIRLS Littératie اللذين جُمِّعَت نتائجهما في PIRLS-2016، وحُلِّلَت في هذا التقرير.

2. البلدان المشاركة

عرف تقييم PIRLS-2016 مشاركة 50 بلدا، ينتمي أغلبها للقارتين الأوروبية والأسيوية. وقد شاركت في التقييم ثلاثة بلدان إفريقية هي مصر، وجنوب إفريقيا، والمغرب. حيث شارك هذا الأخير في كل إصدارات PIRLS السابقة، والمنجزة على التوالي سنوات 2001، و2006، و2011. وهو من ضمن البلدان العربية الثمانية التي شاركت في PIRLS 2016.

شكل *1*. خريطة البلدان المشاركة في *PIRLS-2016*



1. 14 pays et deux entités de référence ont pris part à l'évaluation ePIRLS : Canada, Taipei Chinois, Danemark, Géorgie, Irlande, Israël, Italie, Norvège, Portugal, Singapour, Slovénie, Suède, Emirats Arabes Unis, Etats Unis, Abu Dhabi et Dubaï

جدول 1. الدول المشاركة في *PIRLS-2016*

أوروبا		آسيا	أمريكا	إفريقيا	أستراليا / أوقيانوسيا
ألمانيا	لاتفيا	المملكة العربية السعودية	كندا	جنوب إفريقيا	أستراليا
إنجلترا	مالطا	أذربيجان	تشيلي	مصر	نيوزيلندا
النمسا	النرويج	البحرين	الولايات المتحدة	المغرب	
بلجيكا (الإقليم الفلاماني)	هولندا	الإمارات العربية المتحدة	ترينيداد وتوباغو		
بلجيكا (الإقليم الوالوني)	بولندا	جورجيا			
بلغاريا	البرتغال	هونغ كونغ			
الدنمارك	روسيا	إيران			
إسبانيا	سلوفاكيا	إسرائيل			
فنلندا	التشيك	كازاخستان			
فرنسا	سلوفينيا	الكويت			
هنغاريا	السويد	ماكاو			
إيرلندا		عمان			
إيرلندا الشمالية		قطر			
إيطاليا		سنغافورة			
ليتوانيا		تايبيه الصينية			

وزيادة على هذه البلدان، شاركت في هذا التقييم 11 جهة بصفة مشاركين مرجعيين. وتتكون هذه الجهات من هيئات ومناطق جغرافية أو ثقافية داخل البلد الواحد. فهي تتوفر على نظامها التربوي الخاص، وتشارك بعينة ممثلة من التلامذة، ويمكن أن تعامل كبلدان متميزة. فهي تتبع نفس الإجراءات، وتمتَثِل لنفس المعايير التي تمتثل لها البلدان المشاركة، وتقدم نتائجها منفصلة في التقرير الدولي الذي تعده الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي. وللإشارة فإن هذا التقرير لا يتطرق لمعطيات هؤلاء المشاركين المرجعيين.

جدول 2. المشاركون المرجعيون

بوينس ايروس، الأرجنتين	جنوب إفريقيا (5)
انتاريو، كندا	الأندلس، إسبانيا
كيبيك، كندا	مدريد، إسبانيا
الدنمارك (3)	أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة
النرويج (4)	دبي، الإمارات العربية المتحدة
	موسكو، روسيا

(3) شارك الدنمارك في PIRLS Littératie بتلامذة السنة الثالثة.

(4) اختارت النرويج تقييم السنة الخامسة للحصول على مقارنة أفضل مع السويد وفنلندا، كما شاركت في تقييم السنة الرابعة وذلك للمحافظة على الاتجاهات السابقة.

(5) أما جنوب إفريقيا، فقد اختارت، زيادة على السنة الرابعة، تقييم تلامذة السنة الخامسة في المدارس التي تستعمل اللغة الإنجليزية، ولغتي الأفريكانس (L'afrikaans) والزولو (Zoulou).

3. العينة

إن المستهدفين في دراسة PIRLS هم التلامذة الذين راكموا أربع سنوات من الدراسة، وذلك في أغلبية البلدان المشاركة. ولكن، ونظرا لما تستلزمه القراءة من متطلبات لغوية ومعرفية، فإن دراسة PIRLS تتفادى تقييم التلامذة صغيري السن جدا. وهكذا، توصي البلدان المشاركة في هذه الاختبارات بتقييم تلامذة السنة الخامسة، إذا كان متوسط سن تلامذة السنة الرابعة يقل عن 9,5 سنوات عند تاريخ إجراء الاختبار.

بالنسبة للمغرب، استهدفت دراسة PIRLS تلامذة السنة الرابعة. وكما هو الحال بالنسبة للدراسة الدولية للتوجهات في تدريس الرياضيات والعلوم (TIMSS)، فإن العينة المعتمدة في دراسة PIRLS، هي عينة طبقية على مرحلتين: في المرحلة الأولى، تم اختيار عينة من المؤسسات التعليمية بعد ترتيبها في طبقات وفق معايير تختلف من بلد لآخر. ويمكن لهذه الطبقية أن تتخذ شكلين: طبقية صريحة، وطبقية ضمنية. تتمثل الطبقية الصريحة في إنشاء قاعدة إحصائية خاصة بكل طبقة من الطبقات التي تتكون منها الفئة المستهدفة بالدراسة، ثم اختيار عينة من المؤسسات التعليمية داخل كل واحدة منها. أما الطبقية الضمنية، فتتمثل في سحب، وذلك ضمن كل طبقة صريحة، مجموعة من المؤسسات وفق متغيرات أخرى للطبقية. ولقد اختيرت

المؤسسات التعليمية، في المرحلة الأولى، وفق سحب عشوائي منتظم مع احتمال يتناسب وحجمها.

في المرحلة الثانية، تم، ضمن كل مؤسسة من المؤسسات المختارة في المرحلة الأولى، انتقاء قسم أو قسمين كاملين للسنة الرابعة بواسطة سحب عشوائي بسيط. وبالنسبة للأقسام التي يقل عدد تلامذتها عن العدد المطلوب، فقد تم تجميعها في ما يشبه الأقسام، وذلك قبل عملية اختيار العينة. ويشارك في التقييم جميع تلامذة القسم الذي يدخل ضمن العينة.

في المغرب، اعتمدت الطبقية الصريحة على الجهات (وعددها 16 حسب التقييم القديم) ونوعية التعليم (عمومي وخاص)، إذ تم تصنيف المدارس على هذا الأساس؛ وهو ما أعطى 18 طبقة صريحة. في جهة وادي الذهب لكويرة[2]، شاركت كل المدارس العمومية في الدراسة. وفي هذه الفئة الشاملة، انتقي قسمان من كل مدرسة عوض قسم واحد كما في الجهات الأخرى.

على المستوى الدولي، شارك في دراسة PIRLS-2016 319.000 تلميذ وتلميذة، موزعين على 12.000 مدرسة أما في المغرب، فقد شارك 10.942 تلميذ وتلميذة، موزعين على 360 مدرسة عمومية وخاصة.

4. الإطار المرجعي وخصائص الاختبارات

تُعرِّف دراسة PIRLS القراءة بوصفها «القدرة على فهم واستعمال الأشكال اللغوية المكتوبة التي يتطلبها المجتمع و/أو التي يقدرها الفرد». ووفق هذا التعريف، يمكن للقراء أن يبنوا دلالات ومعاني انطلاقا من نصوص ذات أشكال مختلفة. فهم يقرؤون لكي يتعلموا، ولكي يشاركوا في مجتمع القراء في المدرسة، وفي الحياة اليومية، ومن أجل المتعة.

1.4. الإطار المرجعي

لوضع الأسئلة التي يتكون منها الاختبار، اعتمدت دراسة PIRLS على إطار مرجعي نُظم حول هدفين للقراءة وأربع عمليات للفهم.

1.1.4. أهداف القراءة

نظم الإطار المرجعي الذي اعتمدته دراسة PIRLS حول هدفين أساسيين يحددان الفهم في عملية القراءة:

- القراءة من أجل التجربة الأدبية؛

- القراءة من أجل اكتساب المعلومة واستعمالها.

يتطابق هذان الهدفان مع نوعين من النصوص التي تغطي جزءا كبيرا من قراءات التلامذة داخل القسم الدراسي وخارجه، أي النصوص الأدبية والنصوص الإعلامية أو الإخبارية.

- **النصوص الأدبية**

أثناء قراءة النصوص الأدبية، ينخرط القارئ في الأحداث والسياقات، والأفعال والنتائج، والشخصيات والعواطف والأفكار. ويؤدي به ذلك إلى الاستمتاع باللغة ذاتها وتقديرها.

النصوص المستعملة عبارة عن قصص أو حكايات خيالية في أغلبها. ونظرا للفوارق الموجودة بين المناهج الدراسية وثقافات البلدان المشاركة، كان من الصعب إدماج بعض أشكال النصوص الأدبية. فقد كان من الصعب، مثلا، ترجمة النصوص الشعرية، كما أن النصوص المسرحية لا تُدرَّس على نطاق واسع في أقسام التعليم الابتدائي.

- **النصوص الإخبارية**

يمكن للوثائق ذات الطابع الإخباري أن تروم تحقيق أهداف مختلفة حتى لو كانت وظيفتها الأساسية هي توفير المعلومات. وإذا كان العديد من النصوص الإخبارية عبارة عن سرد بسيط للوقائع، كالسير الذاتية، مثلا، فإن بعضها الآخر ينقل أحداثا، ووقائع، وتفسيرات بواسطة ملخص وصفي، أو محاولة أدبية مقنعة، أو حجة متوازنة.

ولتقديم الأهداف المختلفة لهذا النوع من النصوص بشكل أفضل، يمكن تقديم المعلومة بشكل مغاير، وذلك بتغيير المحتوى، والتنظيم، والشكل. وبهذا المعنى، يمكن عرض الوثائق الإخبارية على أشكال مختلفة: على شكل لوائح ورسوم بيانية، وعلى شكل مخططات بيانية وجداول وصور. ويمكن لهذه الصيغ المختلفة لعرض محتويات النص أن تتطلب من القارئ عمليات فهم مختلفة.

2.1.4. عمليات الفهم

بالنسبة لكل نوع من أنواع النصوص، تم تقييم أربع عمليات في سيرورة فهم المقروء: العثور على المعلومات

2 . الغاية التي من أجلها شاركت جميع المدارس بجهة وادي الذهب لكويرة بقسمين هي تأمين التمثيلية داخل الجهة نظرا لصغرها بالمقارنة مع الجهات الأخرى.

الواضحة الواردة في النص واستخراجها منه، والقيام باستقراءات أو استنتاجات بسيطة، وتفسير وتركيب الأفكار والمعلومات. وأخيرا، تقييم المحتوى والعناصر النصية ونقدها.

استعملت عمليات الفهم الأربع هذه بوصفها أساسا لوضع أسئلة الفهم المتعلقة بكل فقرة أو بمجموعة من فقرات النص موضوع القراءة.

أكيد أنه يوجد تفاعل جوهري بين طول النص وتعقيده وتعقيد العمليات التي يتطلبها فهمه. وهكذا، يمكن أن تؤثر طبيعة النص على صعوبة السؤال المطروح من خلال الأنواع الأربعة لعمليات الفهم وداخلها.

• إيجاد واستخراج معلومات واضحة

لا تتطلب هذه العملية إلا القليل من التأويل والاستنتاج، ولكنها تستلزم فهما واضحا ومباشرا للمعلومات الواردة في النص يمكن من التعرف على صلاحية المعلومة بالنسبة للسؤال المطروح. فهي تتطلب التركيز على الكلمة، والعبارة، والجملة لبناء المعنى. ويمكن أن تتطلب من القارئ كذلك، استعادة المعلومات الصادرة عن عدة مواقع. وتخص الأسئلة المتعلقة بهذه العمليات عادة، المهام التالية:

- التعرف على المعلومات المتعلقة بموضوع القراءة الخاص؛
- البحث عن الأفكار الخاصة؛
- البحث عن تعريف الكلمات والعبارات؛
- التعرف على سياق قصة أو حكاية (الزمان والمكان على سبيل المثال)؛
- البحث عن الجملة أو الفكرة الأساسية للموضوع (عند الإعلان عنها بوضوح).

• القيام باستنتاجات بسيطة

تتطلب هذه العملية أكثر من مجرد فهم الكلمة أو العبارة أو الجملة. فهي تركز على الدلالة الخاصة الكامنة في جزء من النص، أو الدلالة الشمولية للنص في كليته. وزيادة على ذلك، فقد تتطلب بعض الاستنتاجات أن يقوم القارئ بالربط بين الدلالات الخاصة والدلالات الكلية أو الشمولية. ومهام القراءة التي يمكن أن توضح هذا النوع من العمليات هي:

- استنتاج أن حادثا معينا هو سبب حادث آخر؛
- استخلاص الحجة الرئيسية ضمن مجموعة من الحجج؛
- التعرف على التعميمات الواردة في النص؛
- وصف العلاقة بين شخصيتين من الشخصيات الواردة في النص.

• تفسير وتركيب الأفكار والمعلومات

القارئ القادر على تأويل المعلومات وإدماجها هو القارئ القادر ليس على وضع العلاقات بين الأحداث والوقائع الضمنية الواردة في النص فحسب، وإنما، أيضا، بين تلك التي يمكن تأويلها من منظوره الخاص. وبوسع هذا القارئ أن يبني فهما أكثر خصوصية، وأكثر اكتمالا للنص بإدماج معارفه وتجاربه الشخصية في المعنى الكامن في النص. وتستدعي هذه العملية قدرة التلامذة على:

- التعرف على الفكرة العامة الواردة في النص؛
- تصور بديل لأفعال الشخوص التي جاءت في النص؛
- المقارنة بين المعلومات الواردة في النص وبيان الفوارق والتعارض الموجود بينها؛
- استنتاج مزاج أو نبرة القصة؛
- تأويل التطبيقات الممكنة لمعلومات النص في العالم الحقيقي.

• تقييم ونقد محتوى النص وعناصره

يقيِّم القراء المنخرطون في هذه العملية محتوى النص وعناصره، وتنظيمه، واللغة المستعملة فيه، ويقومون بانتقاده من منظور شخصي، أو برؤية موضوعية. ويستلزم منهم ذلك الإدلاء بحكم مبرر اعتمادا على فهمهم للنص بالنسبة إلى معارفهم الخاصة المتعلقة بالنوع المعني، وبالنسبة إلى بنية اللغة ومواضعاتها. ويقومون بذلك، أيضا، اعتمادا على فهمهم وتأويلهم للعالم. فبوسعهم مثلا، معارضة أو تأييد الأفكار أو المعلومات الموجودة في النص، أو مقارنتها مع الأفكار أو المعلومات الموجودة في مصادر أخرى. وتعتبر سعة التجربة القرائية السابقة، والاستئناس باللغة أساسيين لكل عنصر من عناصر هذه العملية التي تتطلب القيام بالمهام التالية:

- الحكم على شمولية المعلومة المتضمنة في النص ووضوحها؛

- تقييم احتمال وقوع الحادث الوارد في النص بالفعل في الواقع؛
- تقييم احتمال تغيير حجة الكاتب لتفكير الناس وأفعالهم؛
- الحكم عما إذا كان عنوان النص يعكس جيدا موضوعه العام؛
- وصف تأثير الخصائص اللغوية للنص، كالاستعارة والمجاز، ونبرته؛
- تحديد وجهة نظر الكاتب حول الموضوع الأساسي.

ورغم كون أهداف القراءة وعمليات الفهم الأربعة، سالفة الذكر، هي أساس الدراسة PIRLS، وكذا دراستي PIRLS littératie وePIRLS، فإنه توجد بعض الفوارق في الأهمية المعطاة لكل هدف من أهداف القراءة، ولكل عملية من عمليات الفهم.

جدول 3. توزيع الأسئلة حسب أهداف القراءة وعمليات الفهم

	PIRLS	PIRLS Littératie	ePIRLS
أهداف القراءة			
نصوص أدبية	50%	50%	0%
نصوص إخبارية	50%	50%	100%
عمليات الفهم			
إيجاد واستخراج معلومات واضحة	20%	50%	20%
القيام باستنتاجات بسيطة	30%	25%	30%
تفسير وتركيب الأفكار والمعلومات	30%	25%	30%
تقييم ونقد محتوى النص وعناصره	20%		20%

المرجع: *PIRLS 2016, assessment framework, 2nd Edition*

2.4. خصائص الروائز

يجري أطفال السنة الرابعة المغاربة الروائز باللغة العربية الفصحى. ومن ناحية أخرى، ينبغي التذكير بأن اختيار النصوص في الروائز الدولية يخضع لمعايير ترتبط بضرورة ترجمتها إلى عدة لغات. وهكذا يتم اختيار النصوص القابلة للترجمة دون المساس بوضوح معناها، أو دون التأثير في إمكانات انخراط التلامذة فيها. وقد حظي مشكل التحيز الثقافي، كذلك، باهتمام خاص. ولهذا أقصيت النصوص التي يتوقف فهمها بشكل قوي على المعارف الخاصة بثقافة معينة دون أخرى. وقد أخذ انتقاء النصوص بعين الاعتبار، كذلك، مشكلة الإنصاف، وحساسية الاعتبارات الجنسية (النوع)، والعرقية، والإثنية، والدينية. وتم تحديد مدى ملاءمة النصوص ومقروئيتها لتقييمات PIRLS أساسا، بعد فحوصات متكررة قام بها المدرسون والمختصون في المناهج الدراسية في البلدان المشاركة.

وانسجاما مع الفرق في الصعوبة الموجودة بين تقييمات PIRLS، وتقييمات PIRLS Litteratie، يتكون كل نص أو وثيقة من حوالي 800 كلمة في التقييم الأول، وحوالي 400 كلمة في التقييم الثاني. ومن ناحية أخرى، يقوم كلا التقييمين على 12 فقرة (6 منها أدبية، و6 إعلامية) وحوالي 180 سؤال موزعة في 12 كُتَيِّبا مختلفا. وقد وزعت تلك الكتيبات على التلامذة وفق إجراء التدوير العشوائي.

يتطلب كل سؤال من أسئلة ePIRLS العمل على حوالي ثلاثة مواقع ويب مختلفة، أي ما مجموعه حوالي خمس إلى عشر صفحات من الويب. وتتكون النصوص التي يتضمنها كل تمرين من تمارين ePIRLS من 1000 كلمة في المعدل. ولم يتمكن التلامذة المغاربة من اجتياز اختبارات ePIRLS لأسباب لوجيستيكية تتعلق بولوجهم الإنترنيت.

الأسئلة المعتمدة في تقييمات PIRLS نوعان: أسئلة متعددة الاختيارات، وأسئلة مفتوحة. للجواب على النوع الأول من تلك الأسئلة، يتعين على التلميذ أن يختار جوابا واحدا ضمن أربعة أجوبة مقترحة، ويتعين عليه أن يحرر جوابا على كل سؤال من الأسئلة المفتوحة. وتصحح تلك الأجوبة وفق معايير دقيقة تمكن من منح نقطة على كل جواب وفق تعليمات الترميز.

5. الاستمارات

إن مردودية التلامذة في فهم النصوص المكتوبة هي نتيجة أنشطة التعلم والتجارب التي يكتسبونها في سياقات مختلفة: السياق الجماعاتي، والعائلي، وسياق المدرسة والقسم الدراسي. وترتبط تلك المردودية كذلك، بسلوكيات التلامذة ومواقفهم إزاء القراءة.

تجمع دراسة PIRLS المعلومات حول تلك السياقات بواسطة استمارات موجهة للتلامذة المشاركين ولآبائهم أو أولياء أمورهم ومدرسيهم، وكذلك إلى مديري المؤسسات التعليمية التي يدرسون فيها. ويعبئ التلامذة المشاركون في ePIRLS استمارة قصيرة إضافية تركز على استعمال الحاسوب. وزيادة على ذلك، يعبئ منسقو البلدان المشاركة استمارة تتعلق بالمناهج الدراسية في بلدانهم. وتوفر هذه الاستمارة معلومات مهمة حول السياسة التربوية في كل بلد من البلدان المشاركة، وحول بنية نظامه التربوي، وبرنامجه الخاص بتعليم وتعلم القراءة في الابتدائي، وممارسات التقييم، وكذلك حول الاستلزامات في مجال تكوين المدرسين.

تحيط تلك الاستمارات بالوسط الذي يتعلم فيه التلامذة من خلال خمسة جوانب هي:

- **السياق الوطني والجماعاتي**

على الصعيد الوطني أو الجماعاتي، تؤثر العوامل الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية في مكتسبات التلامذة في القراءة والكتابة. فالسياسة التربوية الفعالة هي التي تنجح في وضع المنهاج الدراسي وتنفيذ البرامج الدراسية، آخذة تلك العوامل السياقية بعين الاعتبار. ولتقييم هذه العوامل تجمع دراسة PIRLS المعلومات المتعلقة بما يلي:

- الموارد الاقتصادية والخصائص الديمغرافية والجغرافية للسكان؛
- تنظيم النظام التربوي وبنيته؛
- مسار التلامذة؛
- برنامج القراءة في التعليم الابتدائي؛
- المدرسون وتكوينهم؛
- الإلحاح على القراءة؛
- تتبع تطبيق المنهاج الدراسي.

- **السياق العائلي**

لفهم تأثير السياق العائلي وتوارث الإلمام بالقراءة والكتابة من جيل لجيل، جمع PIRLS المعطيات بواسطة استمارة موجهة للتلامذة، وأخرى حول القراءة يعبئها آباؤهم أو أولياء أمورهم. وتتعلق المعلومات الواردة بهاتين الاستمارتين بالنقط التالية:

- الموارد السوسيو-اقتصادية والتربوية المتوافرة في البيت؛
- انتظارات الآباء في مجال تعليم أبنائهم، والأهمية التي يولونها لها؛
- الأنشطة المبكرة في القراءة والكتابة؛
- دعم الوالدين لممارسة القراءة في البيت.

- **سياق المدرسة**

يمكن للعوامل المرتبطة بالمدرسة أن تؤثر في مكتسبات التلامذة. وتعطي دراسة PIRLS أهمية خاصة لمحيط المدرسة وتنظيمها من خلال الجوانب التالية:

- التركيبة الاجتماعية للمدرسة وفق السياق السوسيو -اقتصادي للتلامذة؛
- تأثير الافتقار إلى الموارد في عملية التعليم والتعلم؛
- الظروف التي يشتغل فيها المدرسون ومدى رضاهم عن مهنتهم؛
- الدور القيادي للمدير؛
- الأهمية المعطاة للنجاح الدراسي؛
- الأمن والنظام والانضباط داخل المدرسة؛

- **سياق القسم**

القسم هو المكان الذي تجري فيه أنشطة التعليم والتعلم. وتتوقف مكتسبات التلامذة على محيطه، والمناخ الذي يسوده، وعلى الممارسات البيداغوجية. وتقارب دراسة PIRLS هذه الجوانب من خلال:

- تكوين وتجربة هيئة التدريس؛
- الموارد البيداغوجية والوسائل التكنولوجية؛
- الوقت المخصص للتعليم؛
- الاستراتيجيات والأنشطة البيداغوجية؛
- تعليم القراءة عبر الإنترنت؛
- التقييم داخل الفصل الدراسي.

- **خصائص التلامذة ومواقفهم إزاء التعلم والقراءة**

يمكن أن توجد علاقات بين مواقف التلامذة إزاء مادة من

المـواد التعليميـة وإنجازاتهـم في تلـك المـادة. ولهـذا يمكـن لحافـزية التلامـذة والتزامهـم، وثقتهـم في قدراتهـم أن تسـاعد عـلى النجـاح المـدرسي. وللإحاطـة بالعلاقـة بـين هـذه المتغـيرات وكفايـة القـراءة، تقـدم دراسـة PIRLS المعلومـات المتعلقـة ب:

- قدرة التلامذة على التعلم؛
- حـافـزية التلامذة؛
- ثقة التلامذة في أنفسهم.

وقـد تـم تحليـل هـذه المعلومـات السـياقية في علاقتهـا بمردوديـة التلامـذة. وتمكـن المقارنـة بـين البلـدان المشـاركة مـن إعطـاء صـورة عـن الاسـتراتيجيات التربويـة الفعالـة لتطويـر تعليـم وتعلـم القـراءة وتحسـينه.

6. بعض العناصر المنهجية

• المؤشرات المركبة

المواضيـع التـي تـم التطـرق إليهـا في اسـتمارات السـياق تتعلـق بالجوانـب التـي أثبتـت الأبحـاث في مجـال التربيـة علاقتهـا الوطيـدة بالنجـاح الـدراسي؛ وهـي عـلى الخصـوص:

- مواقـف التلامـذة إزاء القـراءة (حـب القـراءة، الانخـراط في دروس القـراءة، الثقـة في النفـس)
- تمثلات ومواقف الآباء إزاء المدرسة؛
- الانخـراط الأسري في الأنشـطة القراءاتيـة قبـل بدايـة التمـدرس؛
- التركيبة السوسيو-اقتصادية للمؤسسة؛
- المكتسـبات القبليـة للتلامـذة في القراءاتيـة قبـل دخـول السـلك الابتـدائي؛
- الإلحاح على النجاح؛
- الرضا الوظيفي للأساتذة؛
- مشاكل الانضباط في المؤسسة؛
- النظام والأمن بالمؤسسة؛
- مشـاكل التخويـف والإهانـة التـي يتعـرض لهـا التلامـذة في المؤسسـة؛
- الشعور بالانتماء إلى المدرسة.

وتحيـل هـذه الجوانـب عـلى مفاهيـم يصعـب غالبـا ملاحظتهـا وقياسـها مبـاشرة، ولذلـك تتـم مقاربتهـا مـن خـلال مجموعـة مـن الأسـئلة موجهـة للتلامـذة أو آبائهـم أو أوليـاء أمورهـم، أو أسـاتذتهم أو مديـري المـدارس. ويتـم دمـج الأجوبـة عـلى الأسـئلة المتعلقـة بـكل جانـب أو مفهـوم مـن المفاهيـم سـالفة الذكـر في مـؤشر، وذلـك بالاسـتعانة بنظريـة الإجابـة عـلى البنـود (Modèles de réponse aux items)، ثـم يتـم توزيـع التلامـذة حسـب هـذا المـؤشر عـلى ثلاثـة مسـتويات: عـال ومتوسـط وضعيـف.

• التحليل ثنائي المتغيرات والتحليل متعدد المستويات

ولدراسـة العلاقـة بـين هـذه المـؤشرات ونتائـج التلامـذة في القـراءة، تـم في مرحلـة أولى القيـام بتحليـل ثنـائي المتغـيرات مـن خـلال دراسـة التقاطـع بـين كل مـؤشر عـلى حـدة ومعدلات التلامـذة في القـراءة، وذلـك دون أخـذ المـؤشرات الأخـرى بعـين الاعتبـار. ولتجـاوز ذلـك، تـم في مرحلـة ثانيـة تبنـي مقاربـة متعـددة المتغـيرات، وذلـك بالاعتـماد عـلى التحليـل متعـدد المسـتويات. ويـندرج هـذا الأخـير ضمـن تقنيـات تحليـل الانحـدار التـي تتناسـب والمعطيـات ذات الطابـع التراتبـي التـي تتميـز بكـون البيانـات تنتمـي إلى مسـتويات متداخلـة، وهـو الحـال بالنسـبة للمعطيـات المعالجـة في هـذا التقريـر، إذ إن التلميـذ ينتمـي إلى قسـم ينتمـي بـدوره إلى مدرسـة.

• المقارنة بين النتائج الوطنية والمستوى الدولي

تنجَـز المقارنـات بـين نتائـج المغـرب (المسـتوى الوطنـي) والمعـدل في الـدول المشـاركة (المسـتوى الـدولي)، وذلـك سـواء تعلـق الأمـر بمعـدلات التحصيـل أو بمـؤشرات السـياق.

الفصل الثاني.
أداء التلامذة المغاربة والمقارنة الدولية

تمكن المشاركة في الدراسة الدولية PIRLS-2016 المغرب من تقييم موقعه بالنسبة للبلدان المتقدمة، والبلدان ذات المستوى الاقتصادي المماثل التي شاركت في نفس الدراسة. وتمكنه، كذلك، من تقدير التطور المحرز على مستوى تعلمات التلامذة المغاربة في مجال القراءة منذ دراسة PIRLS-2011.

1. تموقع المغرب على الصعيد الدولي

من بين البلدان الخمسين التي شاركت في PIRLS-2016، حصل 34 بلدا على نتائج تفوق بشكل دال المعدل الدولي (500)[1]. ويتعلق الأمر أساسا بالبلدان الأوروبية والبلدان الأسيوية والأمريكية. وتتراوح النتائج المتوسطة لتلك البلدان بين 581 نقطة، حصلت عليها روسيا، و511 نقطة مسجلة في فرنسا.

أما عدد البلدان التي لم تتمكن من تخطي المعدل الدولي فهو 16 بلدا. جاء الإقليم الوالوني في بلجيكا على رأس قائمة تلك البلدان بنتيجة (497) نقطة، وهي نتيجة لا تختلف بشكل دال عن المعدل الدولي. وتنتمي البلدان العربية الثمانية التي شاركت، بدورها، في هذه الدراسة لهذه الفئة، بنتائج تقل بشكل بارز عن هذا المعدل. وتتراوح نتائجها بين 450 نقطة، حصلت عليها الإمارات العربية المتحدة، و330 نقطة، حصلت عليها مصر. وتقدم المغرب مصر بحصوله على معدل 358 نقطة. وجاءت جنوب إفريقيا في مؤخرة الترتيب بمعدل بلغ 320 نقطة.

جدول 4. معدلات تحصيل الدول المشاركة في *PIRLS-2016*

البلد	معدل التحصيل	الدلالة الإحصائية بالنسبة للمعدل الدولي
روسيا	581	▲
سنغافورة	576	▲
هونغ كونغ	569	▲
إيرلندا	567	▲
فنلندا	566	▲
بولندا	565	▲
إيرلندا الشمالية	565	▲
النرويج	559	▲
تايبيه الصينية	559	▲
إنجلترا	559	▲
لاتفيا	558	▲
السويد	555	▲
هنغاريا	554	▲
بلغاريا	552	▲
الولايات المتحدة	549	▲
ليتوانيا	548	▲
إيطاليا	548	▲
الدنمارك	547	▲
ماكاو	546	▲
هولندا	545	▲
أستراليا	544	▲
التشيك	543	▲
كندا	543	▲
سلوفينيا	542	▲
النمسا	541	▲
ألمانيا	537	▲
كازاخستان	536	▲
سلوفاكيا	535	▲
إسرائيل	530	▲
البرتغال	528	▲
إسبانيا	528	▲
بلجيكا (الإقليم الفلاماني)	525	▲
نيوزيلندا	523	▲
فرنسا	511	▲
معدل التحصيل الدولي	500	
بلجيكا (الإقليم الوالوني)	497	▼
تشيلي	494	▼
جورجيا	488	▼
ترينيداد وتوباغو	479	▼
أذربيجان	472	▼
مالطا	452	▼
الإمارات العربية المتحدة	450	▼
البحرين	446	▼

1. وضعت النتائج على سلم من 0 إلى 1000 نقطة مع معدل 500 نقطة، بانحراف معياري قدره 100 نقطة.

البلد	معدل التحصيل	الدلالة الإحصائية بالنسبة للمعدل الدولي
قطر	442	▼
المملكة العربية السعودية	430	▼
إيران	428	▼
عمان	418	▼
الكويت	393	▼
المغرب	358	▼
مصر	330	▼
جنوب إفريقيا	320	▼

المصدر: نتائج *PIRLS-2016*.

▲ معدل تحصيل يفوق، بشكل دال، المعدل الدولي

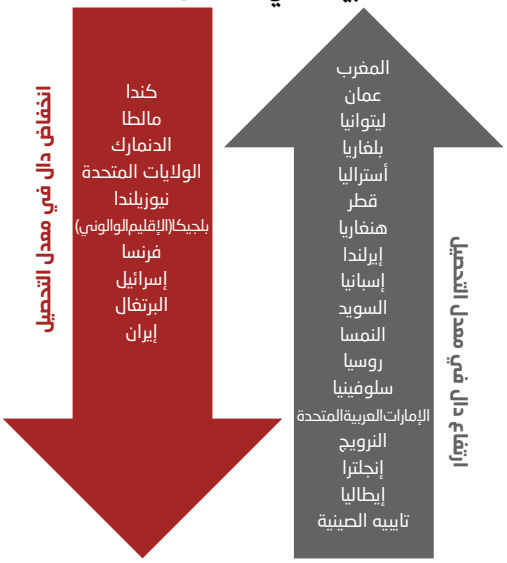
▼ معدل تحصيل يقل، بشكل دال، عن المعدل الدولي

وتجدر الإشارة إلى أن عددا قليلا من البلدان السائرة في طريق النمو هي التي تشارك في دراسة PIRLS، وأن أغلبية البلدان المتقدمة تشارك فيها بانتظام، ويحصل تلامذتها على أحسن النتائج.

2. تطور مستوى الإنجاز في القراءة بين 2011 و2016

يتضح من خلال فحص تطور معدلات تحصيل البلدان المشاركة في هذه الدراسة أن 18 بلدا قد تحسنت نتائجها بشكل دال بين سنة 2011 وسنة 2016. ويأتي المغرب على رأس قائمة تلك البلدان، إذ انتقلت النتائج التي حصل عليها من 310 نقطة سنة 2011 إلى 358 نقطة سنة 2016، أي بزيادة 48 نقطة. ومن جهة أخرى، عرفت 10 بلدان انخفاضا دالا في معدلاتها، يتراوح بين 29 نقطة في إيران، و5 نقط في كندا.

شكل 2. الدول التي سجلت فيها معدلات التحصيل تغيرا دالا ما بين سنتي 2011 و2016



ورغم كون النتائج التي حصل عليها المغرب تنبئ بتطور إيجابي نحو تحسين نتائج تلامذته في القراءة، فإنه يتعين عليه بذل مجهودات مستدامة لتدارك النقص المتراكم.

3. توزيع التلامذة المغاربة وفق المستويات الدولية للأداء

صنف التلامذة في دراسة PIRLS حسب أربعة مستويات من الأداء: متقدم، وعال، ومتوسط، ومنخفض. وتطابق تلك المستويات النتائج التي تفوق أو تساوي على التوالي، 625، و550، و475، و400 نقطة. وتجدر الإشارة إلى أن تلك المستويات تراكمية، وهو ما يعني أن التلميذ الذي وصل مستوى معينا قد تخطى بالضرورة المستويات الدنيا.

ويبين توزيع التلامذة وفق هذه المستويات أن نسبة التلامذة الذين بلغوا مستوى الأداء المتقدم تكاد تكون منعدمة في المغرب، في الوقت الذي بلغت 10% على الصعيد الدولي. ولا يشمل المستويان العالي والمتوسط بدورهما عددا كبيرا من التلامذة المغاربة (3% في المستوى العالي، و14% في المستوى المتوسط)، وذلك عكس ما لوحظ على الصعيد الدولي (47% في المستوى العالي، و82% في المستوى المتوسط). وخلافا لذلك، تبقى نسبة التلامذة المغاربة الذين لم يصلوا حتى مستوى الأداء المنخفض مهمة، إذ تصل 64%. وهذا ما يضع المغرب ضمن البلدان الثلاثة التي لا يمتلك تلامذتها الكفايات الأولية في مجال فهم النصوص المكتوبة، مع كل من مصر (69%) وجنوب أفريقيا (78%).

جدول 5. نسب التلامذة حسب مستويات التحصيل الدولية لسنتي 2011 و2016

	المغرب		المعدل الدولي	
	2011	2016	2011	2016
متقدم (625)	0	0	8	10
عال (550)	1	3	44	47
متوسط (475)	7	14	80	82
منخفض (400)	21	36	95	96
أقل من المستوى المنخفض (400>)	79	64	5	4

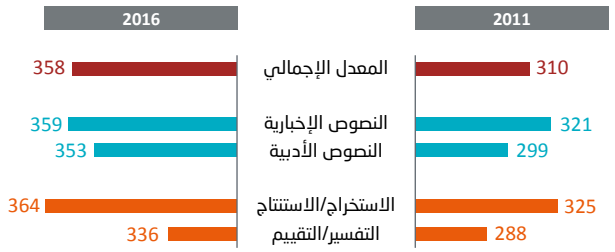
المرجع: نتائج *PIRLS-2011* و *PIRLS-2016*

ومع ذلك، فإن المقارنة بين النتائج التي حصل عليها المغرب سنة 2011 و2016، تبين بعض التحسن، وإن كان متواضعا. وهذا التحسن دال على مستوى نسب التلامذة الذين بلغوا المستويين المتوسط والمنخفض: فقد انتقلت تلك النسب من 7% إلى 14% بالنسبة للمستوى الأول (أي المستوى المتوسط) ومن 21% إلى 36% بالنسبة للمستوى الثاني (أي المستوى المنخفض). وبذلك تكون نسبة التلامذة المغاربة الذين يفتقرون إلى الكفايات الأولية الضرورية لفهم النصوص المكتوبة قد تقلصت بـ 15 نقطة مئوية بين السنتين.

4. نتائج التلامذة المغاربة تبعا لنوعية النص وعمليات الفهم

في سنة 2011، كانت نتائج التلامذة المغاربة تختلف تبعا لنوعية النص، إذ كانت النتائج التي حصلوا عليها في النصوص الإخبارية تفوق النتيجة الإجمالية بـ 11 نقطة، في الوقت الذي تقل النتائج المحصل عليها في النصوص الأدبية عن تلك النتيجة، (أي النتيجة الإجمالية) بـ 11 نقطة. وقد تقلصت هذه الفوارق سنة 2016. وهكذا حصل التلامذة المغاربة في النصوص الإخبارية على نتيجة تعادل النتيجة الإجمالية (359 نقطة مقابل 358 نقطة كنتيجة إجمالية)، في الوقت الذي حصلوا في مجال النصوص الأدبية على نتيجة تقل بـ 5 نقط فقط عن تلك النتيجة الإجمالية.

رسم بياني 1. معدلات التحصيل لدى التلامذة المغاربة حسب نوعية النص وعمليات الفهم



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم، انطلاقا من معطيات *PIRLS -2011* و *PIRLS - 2016*.

تم تقديم النتائج حسب عمليات الفهم الأربع المحددة أعلاه بتجميع العمليتين الأقل تعقيدا في مؤشر واحد سمي «الاستخراج والاستنتاج» والعمليتين الأكثر تعقيدا في مؤشر آخر سمي «التفسير والتقييم». وتبين نتائج التلامذة المغاربة حسب هذين المؤشرين أن أداءهم وفق المؤشر الأول أفضل من إنجازهم حسب المؤشر الثاني، بمعدل تجاوز المعدل الإجمالي بـ خمس عشرة (15) نقطة سنة 2011، وبست نقط (6) سنة 2016. وخلافا لذلك، يلاحظ أن إنجازاتهم ضعيفة نسبيا حسب المؤشر الثاني الذي يستلزم كفايات فهم أكثر تقدما. ويصح هذا على سنة 2011 وسنة 2016، بفارق عن المعدل الإجمالي بلغ 22 نقطة، في كلتا السنتين؛ وهو لصالح هذا المعدل. وهذا الفارق هو أعلى فارق سجل في كل البلدان المشاركة على الإطلاق.

الفصل الثالث.
التحليل ثنائي المتغيرات لنتائج التلامذة المغاربة تبعا للمتغيرات السياقية

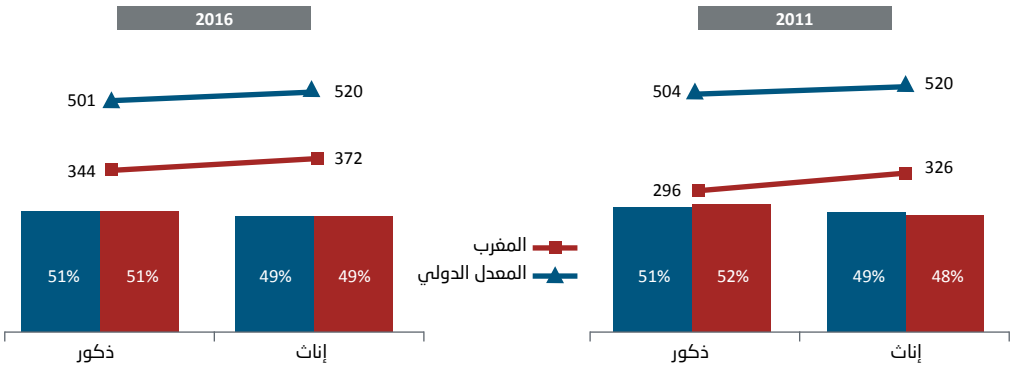
يمكن التحليل ثنائي المتغيرات لنتائج دراسة PIRLS من وصف العلاقة بين كل متغير من المتغيرات أعلاه ونتائج التلامذة قصد تقييم العلاقات الأكثر دلالة إحصائيا.

1. الخصائص الشخصية والمدرسية للتلامذة

1.1. النوع

يبين توزيع تلامذة السنة الرابعة سنة 2016 أن 49% منهم إناث، و51% ذكور. وهذا التوزيع هو نفس التوزيع الملاحظ على الصعيد الدولي. ويبين تحليل أداء التلامذة أن الإناث يحصلن على نتائج أعلى بشكل ملحوظ من نتائج الذكور، وذلك في كل البلدان المشاركة تقريبا. وفي المغرب الفارق المسجل بينهما بلغ 28 نقطة. وهذه النتائج هي نفسها المسجلة سنة 2011، وذلك سواء فيما يخص توزيع التلامذة حسب النوع أو فيما يخص النتائج التي حصلوا عليها.

رسم بياني 2. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب النوع



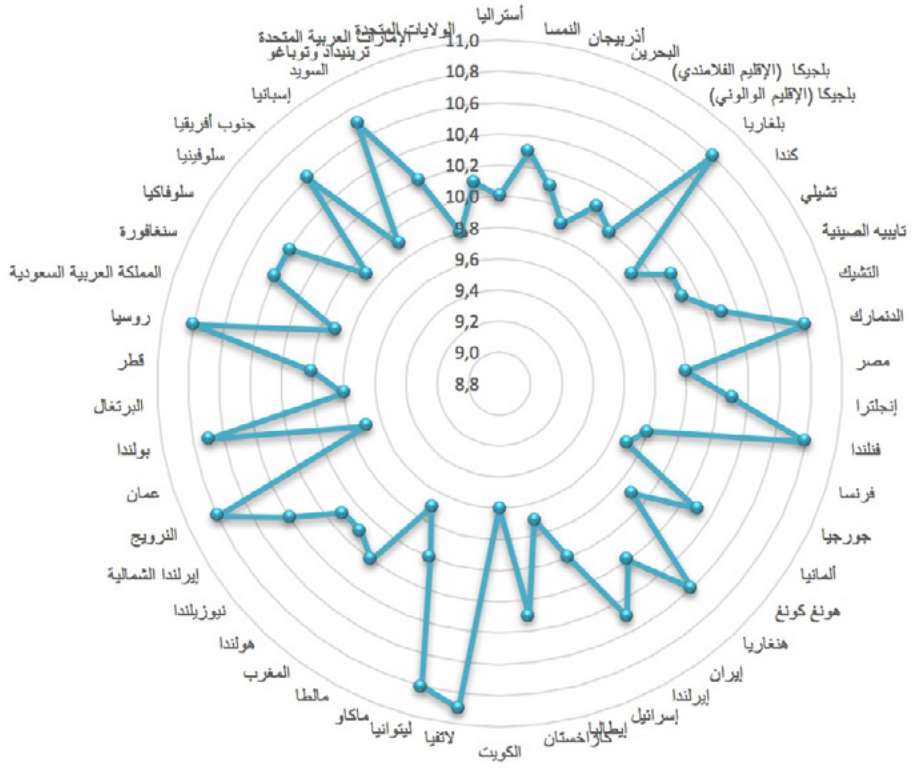
المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على معطيات *PIRLS-2011* و*PIRLS-2016*

تعتبر التلميذات أعلى إنجازا من الذكور. وهو ما يفسر بالتمايزات في التربية العائلية حسب النوع في سياق مغربي. ذلك أن ضغط الوالدين يمارس أكثر على الفتيات مقارنة بالذكور. وتقضي الفتيات وقتا أطول داخل المنزل وبالتالي يقضين وقتا أقل في اللعب خارج المنزل. والنتيجة أن نتائج التربية الصارمة للآباء لبناتهم تنعكس على تمدرسهن. وهو ما يجعل الفتيات، حين يتمكن من الوصول إلى المدرسة، يحققن نتائج دراسية أحسن من تلك التي يحققها الذكور.

2.1. السن

يتراوح متوسط عمر التلامذة المشاركين عند تاريخ إجراء الدراسة بين 9.6 و10.9 سنوات. التلامذة الكويتيون هم الأصغر سنا بمعدل 9.6 سنوات، ونجد إلى جانبهم تلامذة أربع دول بـ 9.7 سنوات كسن متوسط: يتعلق الأمر بعمان، ومالطا، وجورجيا، وإيطاليا. وعلى عكس ذلك سجل التلامذة الليتوانيون معدل السن الأكثر ارتفاعا (10.9سنوات). والشيء نفسه بالنسبة لروسيا، فنلندا، النرويج، الدنمارك، ليتوانيا وبلغاريا (10.8 سنوات).

رسم بياني 3. متوسط سن التلامذة المشاركين عند تاريخ إجراء الاختبار حسب البلدان المشاركة



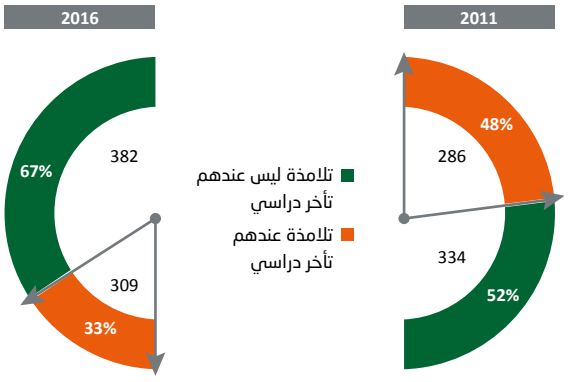
المصدر: نتائج دراسة *PIRLS-2016*

معدل سن التلامذة المغاربة هو 10,2 سنوات، وهو لا يختلف كثيرا عن المعدل الدولي وعن السن القانوني الذي يجب أن يكون لديهم في السنة الرابعة ابتدائي.

3.1. التأخر الدراسي

في سنة 2011، بلغت نسبة التلامذة المتأخرين مدرسيا 48%، وذلك بسبب ولوجهم المتأخر السنة الأولى من التعليم الابتدائي أو بسبب التكرار، أو لهذين السببين مجتمعين. وقد تقلصت نسبة هؤلاء التلامذة بـ 15 نقطة سنة 2016 لتصل إلى 33%.

رسم بياني 4. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب التأخر الدراسي



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم، انطلاقا من معطيات *PIRLS -2011* و *PIRLS - 2016*.

فيما يخص الأداء، حصل التلامذة الذين لم يسجلوا أي تأخر في دراستهم على نتائج أفضل من رفاقهم الذين يوجدون في وضعية تأخر دراسي. وقد وصل الفارق بين المجموعتين 73 نقطة سنة 2016 لصالح المجموعة الأولى، وهو فارق دال إحصائيا.

لقد ساهمت المجهودات التي تقوم بها السلطة العمومية من أجل الحد من التأخر الدراسي للتلامذة، نسبيا، في تراجع نسبة التلامذة المتأخرين دراسيا، وفي تحسن أدائهم الدراسي.

4.1. التعليم الأولي

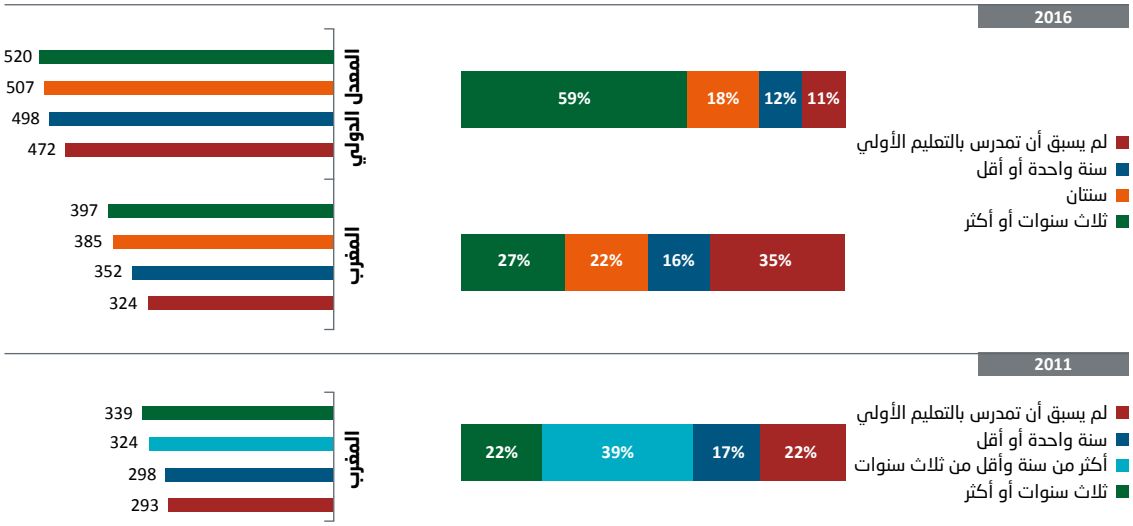
يوفر التعليم الأولي امتيازا على مستويي المكتسبات والمسار الدراسي في آن واحد. وبالفعل، فإن مستوى المكتسبات يزداد ارتفاعا كلما كانت مدة التعليم الأولي أطول. وزيادة على ذلك، فإن الاستفادة من التعليم الأولي تقلص من احتمال التكرار.

على الصعيد الدولي، لم يسعف الحظ 11% من التلامذة للتردد على التعليم الأولي. وهي نسبة تفوق الثلث في ثلاثة بلدان هي أذربيجان (55%) والمملكة العربية السعودية (45%) والمغرب (35%) الذي عرف، مقارنة مع 2011، زيادة نسبة أولئك التلامذة بـ 13 نقطة. وعلى المستوى

الـدولي، يمثـل التلامـذة الذيـن اسـتفادوا مـن التعليـم الأولي لمـدة تفـوق أو تعـادل ثـلاث سـنوات 59% أي ضعـف النسـبة المسـجلة لـدى التلامـذة المغاربـة (27%) بزيـادة قدرهـا 5 نقـط مقارنـة مـع سـنة 2011.

ومـن ناحيـة أخـرى، يوجـد ارتبـاط إيجـابي ودال إحصائيـا بـين عـدد السـنوات التـي يقضيهـا المتعلـم في التعليـم الأولي وأدائـه المـدرسي، ذلـك أن معـدل تحصيـل التلامـذة يرتفـع كلـما زادت المـدة التـي يقضونهـا في التعليـم الأولي. ويصـح هـذا عـلى المسـتويين الوطنـي والـدولي عـلى حـد سـواء؛ كـما صـح في سـنة 2011 وسـنة 2016. وهكـذا، نجـد أن التلامـذة الأكـثر أداء هـم التلامـذة الذيـن قضـوا في التعليـم الأولي ثـلاث سـنوات أو أكـثر. في سـنة 2016، وقـد فاقـت معـدلات تحصيـل هـذه الفئـة مـن التلامـذة معـدلات تحصيـل أولئـك الذيـن لم يسـبق لهـم أن تـرددوا عـلى التعليـم الأولي بـ 73 نقطـة. وتفـوق هـؤلاء التلامـذة، كذلـك، عـلى أقرانهـم ممـن اسـتفادوا مـن التعليـم الأولي لمـدة سـنتين فقـط، وعـلى أولئـك الذيـن تـرددوا عليـه لمـدة تقـل عـن سـنة واحـدة أو تعادلهـا بـ 12 و45 نقطـة على التـوالي.

رسم بياني 5. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب مدة تمدرسهم بالتعليم الأولي



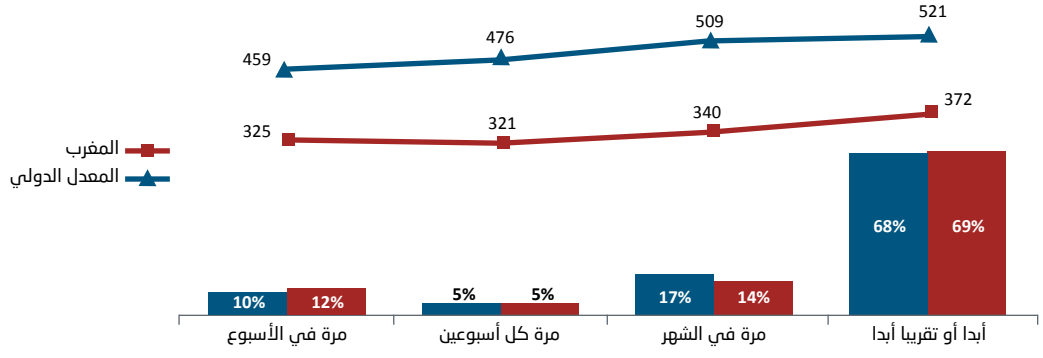
المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم، انطلاقا من معطيات *PIRLS-2011* و*PIRLS-2016*.

تبـين هـذه المعطيـات أنـه كلـما زاد عـدد السـنوات التـي يقضيهـا الطفـل في التعليـم الأولي، كلـما زادت نتائجـه تحسـنا. وتؤكـد نتائـج العديـد مـن الدراسـات هـذه النتيجـة، إذ برهنـت عـلى أهميـة التعليـم الأولي، وعـلى تأثـيره الإيجـابي في بقـاء التلامـذة في المدرسـة.

5.1. التغيب الدراسي

لا تختلـف درجـة تفـشي ظاهـرة التغيـب بـين التلامـذة المغاربة عـن تلـك المسـجلة عـلى الصعيـد الـدولي. إذ صرح حـوالي سـبعة (7) تلامـذة مـن عـشرة أنهـم لم يسـبق لهـم «أبـدا» أن تغيبـوا عـن الدراسـة أو تغيبـوا «نـادرا» مقابـل 5% الذيـن صرحـوا بأنهـم يتغيبـون مـرة واحـدة كل أسـبوعين، وذلـك عـلى الصعيديـن الوطنـي والـدولي. في حـين بلغـت نسـبة التلامـذة المغاربـة الذيـن يتغيبـون مـرة في الشـهر حـوالي 14%، مقابـل 17% عـلى المسـتوى الـدولي؛ بينـما يمثـل الذيـن يتغيبـون مـرة في الأسـبوع 12% مقابـل 10%.

رسم بياني 6. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب وتيرة التغيب



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على معطيات *PIRLS-2016*

على مستوى الأداء، يلاحظ أن التلامذة المغاربة الذين صرحوا بأنهم لا يتغيبون «أبدا» أو «نادرا» عن الدراسة يحصلون على نتائج أحسن من نتائج أقرانهم الذين دأبوا على التغيب. وقد لوحظت الفوارق الأكثر دلالة بين نتائج التلامذة الذين يتغيبون مرة كل أسبوع والذين لا يتغيبون إطلاقا من جهة، وبين هؤلاء وبين التلامذة الذين أكدوا أنهم يتغيبون مرة واحدة كل أسبوعين من جهة ثانية. وقد بلغت تلك الفوارق على التوالي 47 و51 نقطة. أما الفوارق الأخرى، الدالة إحصائيا فهي أقل شدة، وتتراوح بين 15 و32 نقطة.

6.1. مواقف التلامذة إزاء القراءة

تم تناول مواقف التلامذة إزاء القراءة من خلال ثلاثة مؤشرات هي حب القراءة، والانخراط في دروس القراءة، والثقة في النفس.

بخصوص المؤشر الأول، جاء المغرب ضمن البلدان الستة عشر التي أكثر من نصف تلامذتها يحبون القراءة كثيرا، في الوقت الذي يقتصر المعدل الدولي على 43%. بينما التلامذة الذين أظهروا اتجاها معاكسا يمثلون 16% على الصعيد الدولي، أي ثلاثة أضعاف النسبة المسجلة على الصعيد الوطني (5%). ومن ناحية أخرى، نسبة التلامذة المغاربة الذين صرحوا بأنهم يحبون القراءة «إلى حد ما» هي تقريبا نفس النسبة المسجلة على الصعيد الدولي (39% مقابل 41%).

بالنسبة إلى الانخراط في دروس القراءة، صرح جزء مهم من التلامذة بأنهم منخرطون جدا في هذه الدروس، أي 60% كمعدل دولي. المغرب هو أحد البلدان الثلاثة والعشرين الذين تجاوزوا هذا المعدل، وذلك بنسبة قدرها 69%. في حين بلغت نسبة الذين صرحوا بأنهم « منخرطون إلى حد ما» 29% في المغرب مقابل معدل دولي قدره 35%. وعلى العكس من ذلك، يبقى التلامذة الأقل انخراطا في القراءة أقلية على المستويين الوطني والدولي (2% مقابل 5%).

وعلى عكس المؤشرين الأولين، لوحظ أن نسبة التلامذة الذين أظهروا موقفا سلبيا بخصوص ثقتهم في أنفسهم جد مهمة. فعلى الصعيد الدولي، أظهر 21% من التلامذة عدم ثقتهم في قدرتهم على تعلم القراءة. وقد تجاوز 21 بلدا هذا المعدل بنسب تتراوح بين 22% و47%. أما في المغرب، فيمثل هؤلاء التلامذة 27%، في الوقت الذي يمثل «الواثقون جدا»، في أنفسهم و«الواثقون إلى حد ما» على التوالي 31% و42% على الصعيد الوطني، مقابل 45% و35% على الصعيد الدولي.

جدول 6. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب مواقفهم إزاء القراءة

حب القراءة	يحبون كثيرا		يحبون إلى حد ما		لا يحبون	
	%	معدل التحصيل	%	معدل التحصيل	%	معدل التحصيل
المغرب	56	380	39	333	5	306
المعدل الدولي	43	523	41	507	16	486
الانخراط في دروس القراءة	منخرطون جدا		منخرطون إلى حد ما		منخرطون قليلا	
المغرب	69	366	29	345	2	~
المعدل الدولي	60	516	35	506	5	490
الثقة في النفس	واثقون جدا		واثقون إلى حد ما		غير واثقين	
المغرب	31	416	42	358	27	296
المعدل الدولي	45	545	35	503	21	455

~ : لا يمكن حساب معدل التحصيل بالنسبة لهذه الفئة نظرا لقلة عدد التلامذة المنتمين إليها

المصدر: نتائج الدراسة *PIRLS-2016*

وبخصوص معدلات التحصيل، كلما كانت مواقف التلامذة إزاء القراءة إيجابية، كلما كانت نتائجهم أحسن. وفي المغرب، تعتبر الفوارق بين النتائج حسب الفئات المختلفة دالة إحصائيا. فالفوارق الأكثر حدة هي تلك الملحوظة بين التلامذة ذوي المواقف «الإيجابية جدا» والتلامذة ذوي المواقف «السلبية جدا». وتصل تلك الفوارق 74 نقطة بالنسبة للمؤشر الأول، و120 نقطة بالنسبة للمؤشر الثالث. أما بالنسبة للمؤشر الثاني، فإن ذلك الفارق ضئيل، إذ يصل إلى 21 نقطة بين التلامذة المنخرطين جدا في دروس القراءة والتلامذة المنخرطين فيها « إلى حد ما».

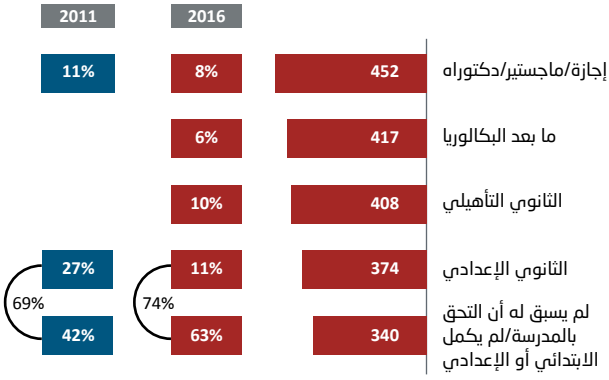
2. الوسط العائلي

1.2. المستوى التعليمي لآباء التلامذة أو أولياء أمورهم

ظل أعلى مستوى تعليمي لآباء التلامذة أو أولياء أمورهم متواضعا سنة 2016، فهو لم يتجاوز الثانوي الإعدادي بالنسبة لـ 74% من التلامذة. علما أن من أنهى أحد أبويه هذا السلك الدراسي لا يمثلون سوى 11%، في حين أن 63% منهم لم ينه آباؤهم أو أولياء أمورهم هذا السلك، أو لم ينهوا تعليمهم الابتدائي، أو لم يتمدرسوا قط. وعلى العكس من ذلك، فإن نسبة التلامذة الذين حصل أحد أبويهم أو من يتولى أمرهم على الإجازة أو الماستر أو الدكتوراه لا

يتجاوز 8%. وقد عرف المستوى التعليمي للآباء انخفاضا مهما بالمقارنة مع نتائج سنة 2011. وبالفعل، إن نسبة التلامذة الذين يتوفر أحد آبائهم أو أولياء أمورهم على مستوى تعليمي جامعي قد انخفض (11% مقابل 8%) في الوقت الذي ارتفعت نسبة التلامذة الذين يتوفر آباؤهم أو أولياء أمورهم على مستوى تعليمي متواضع، أو هم أميون (42% سنة 2011 و63% سنة 2016).

رسم بياني 7. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب أعلى مستوى تعليمي لآبائهم أو أولياء أمورهم



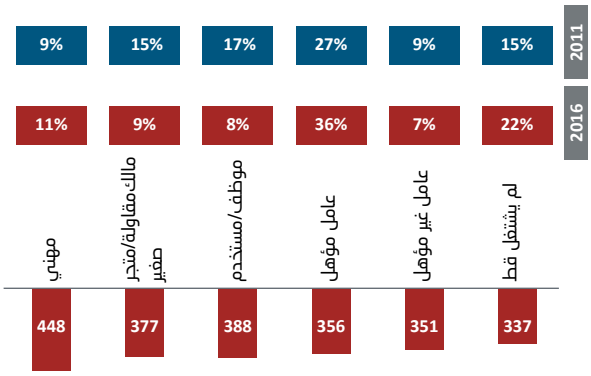
المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم، انطلاقا من معطيات *PIRLS - 2011* و *PIRLS - 2016*.

يبين تحليل أداء التلامذة أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للآباء أو أولياء الأمور كلما كانت نتائج التلامذة أفضل. وفي هذا الاتجاه، يحصل التلامذة الذين يتمتع آباؤهم أو أولياء أمورهم بأعلى المستويات التعليمية (الإجازة، الماستر، أو الدكتوراه) على نتائج أحسن بكثير من نتائج باقي التلامذة. والفرق بين نتائج هؤلاء التلامذة ونتائج التلامذة الذين يوجد آباؤهم أو أولياء أمورهم في وضعية الأمية، أو لم يتمكنوا (أي الآباء والأولياء) من إنهاء التعليم الابتدائي أو الإعدادي مهم جدا، ويبلغ 112 نقطة.

2.2. المستوى المهني لآباء التلامذة أو أولياء أمورهم

يتبين من تحليل هذا المؤشر أن نسبة التلامذة الذين يعمل آباؤهم أو أولياء أمورهم بوصفهم عمالا مؤهلين[1]، أو غير مؤهلين[2]، أو لم يسبق لهم أن اشتغلوا على الإطلاق، نسبة مهمة، وصلت 65% سنة 2016. ويتوزع باقي التلامذة، حسب مهنة الأب أو ولي الأمر، على الفئات الأخرى بنسبة 8% بالنسبة للمستخدمين أو الموظفين[3]، و9% بالنسبة إلى مالكي مقاولات صغيرة[4]، و11% بالنسبة للمهنيين[5]. بينما في سنة 2011، كانت تلك النسب على التوالي 51%، و17%، و15%، و9%.

رسم بياني 8. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب أعلى مستوى مهني لآبائهم أو أولياء أمورهم



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم، انطلاقا من معطيات *PIRLS - 2011* و *PIRLS - 2016*.

على مستوى الأداء، يلاحظ أن التلامذة الذين يتوفر آباؤهم أو أولياء أمورهم على تأهيل ضعيف، أي الذين ينتمون إلى الفئات الثلاث الأولى، يحصلون على نتائج أقل مقارنة مع باقي رفاقهم، وذلك بفارق دال بلغ 19 نقطة بين الفئة الأولى، (أي التلامذة الذين لم يسبق لآبائهم أو أولياء أمورهم أن اشتغلوا أبدا) والفئة الثالثة، (أي أبناء «العمال المؤهلين»). وقد سجل هؤلاء التلامذة فوارق دالة تتراوح بين 21 نقطة و111 نقطة مقارنة مع التلامذة الذين ينحدرون من أسر محظوظة فيما يخص المستوى السوسيو-مهني لآبائهم أو أولياء أمورهم. هذه الفئات من التلامذة تحصل على نتائج أفضل بكثير، وخاصة منها أولئك الذين ينتمي آباؤهم أو أولياء أمورهم إلى فئة المهنيين، والذين تفوقوا بشكل دال على نظرائهم من أبناء الموظفين-المستخدمين أو المالكين لمقاولات، بـ 60 و71 نقطة على التوالي.

1. عامل مؤهل: ويشمل العاملين المحترفين في مجال الزراعة أو الأسماك (المزارعين وعمال الغابات وعمال الأسماك والصيادين)؛ والعاملين في المهن الحرفية أو التجارية (البنائين والنجارين والسباكين والكهربائيين وعاملي المعادن والميكانيكيين وعاملي الحرف اليدوية)؛ ومشغلي مصنع أو آلة (عمال تشغيل الأجهزة والمصانع ومشغلي خطوط وسائقي المركبات).

2. عامل غير مؤهل: ويشمل المساعدين المنزليين وعمال النظافة وحرس البنايات والمراسلين والبوابين والعاملين في المزارع والأسماك وعمال البناء والزراعة.

3. موظف أو مستخدم: ويشمل العاملين في قطاع الخدمات أو المبيعات (موظفي الأسفار وموظفي المطاعم وموظفي الخدمات الخاصة وموظفي خدمات حماية العمال وصغار الرواتب في الجيش أو الشرطة ومندوبي المبيعات)؛ والعاملين بالمكاتب (موظفي المكاتب والكاتبات والراقنات ومدخلي البيانات وموظفي خدمة الزبناء).

4. مالك: يشمل مالكي المقاولات الصغيرة (أقل من 25 مستخدم) مثل محلات البيع بالتقسيط والخدمات والمطاعم.

5. مهني: ويشمل المدراء العامين أو الموظفين رفيعي المستوى؛ والمهنيين المتخصصين؛ والتقنيين أو تقنيي المهن المساعدة.

3.2. الموارد التربوية المتوافرة في المنزل

تم تناول الموارد التربوية المتوافرة في المنزل من خلال عدد الكتب، وتوفر التلميذ على غرفة مستقلة، وتوفره على حاسوب، ومكتب، وربط بالإنترنت.

فيما يخص وجود الكتب في المنزل، وحسب تصريحات الآباء أو أولياء الأمور في دراسة PIRLS-2016، فإن ثلثي التلامذة المغاربة (68%) يتوفرون على أقل من عشرة كتب في منازلهم. و20% منهم يملكون بين 11 و25 كتابا، بينما يتوفر 12% على 26 كتابا على الأقل[6].

يتوفر ثلث المشاركين على غرفة شخصية ومستقلة داخل المنزل، ويتوفر 37% منهم على مكتب للدراسة في البيت. ومن ناحية أخرى، يتوفر 43% من المشاركين في الاختبار على حاسوب أو لوحة إلكترونية، ويتوفر 31% منهم على ربط بالإنترنت. وتبين مقارنة هذه الإحصائيات بإحصائيات 2011 تراجع نسبة التلامذة الذين يتوفرون على أكثر من عشرة كتب، وعلى مكتب، وعلى غرفة مستقلة، وذلك على التوالي بـ 11 و5 نقط ونقطتين. وعلى العكس من ذلك، زاد عدد التلامذة الذين يتوفرون على حاسوب في المنزل بـ 8 نقط.

جدول 7. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب الموارد التربوية المتوافرة في المنزل

	2011	2016	
	%	%	معدل التحصيل
عدد الكتب			
10 -0	57	68	343
25-11	25	20	396
100-26	12	9	422
أكثر من 100	5	3	386
غرفة منفردة			
نعم	35	33	370
لا	65	67	354
حاسوب/لوحة رقمية			
نعم	35	43	395
لا	65	57	332
مكتب			
نعم	42	37	393
لا	58	63	340
الربط بالإنترنت			
نعم	31	31	393
لا	69	69	344

المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم، انطلاقا من معطيات *PIRLS -2011* و *PIRLS - 2016*.

يرتبط التوفر على ما يكفي من الموارد التربوية في المنزل بتحقيق أحسن النتائج في القراءة. ذلك أن التلامذة الذين يعيشون في وسط أسري ملائم يحصلون على نتائج أفضل من التلامذة الذين ينتمون للأسر المحرومة. وبالفعل، إن معدلات تحصيل التلامذة الذين يملكون 11 كتابا على الأقل في منزلهم أعلى بكثير من نتائج أولئك الذين لا يملكون أي كتاب في منزلهم، أو الذين يملكون أقل من ذلك العدد (أي 11 كتابا). وتتراوح الفوارق بين المجموعتين بين 43 و79 نقطة.

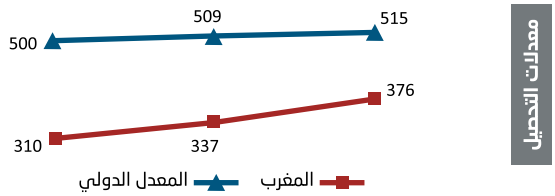
أما فيما يتعلق بباقي الموارد، فإن الفوارق في الأداء بين التلامذة الذين يتوفرون عليها والذين يفتقرون إليها يتراوح بين 61 و63 نقطة.

4.2. مواقف آباء التلامذة أو أولياء أمورهم إزاء المدرسة

تم قياس درجة رضا الأبوين أو أولياء الأمور بخصوص مدرسة أبنائهم، بواسطة مؤشر مبني على أساس إجاباتهم على ستة أسئلة. وقد بين تحليل هذا المؤشر أن والدي 60% من التلامذة أكدوا رضاهم الكبير عن المدرسة التي يدرس بها أبناؤهم، في حين أكد آباء 6 % من التلامذة أو أولياء أمور هم عكس ذلك؛ ويصح هذا على الصعيدين الوطني والدولي على حد سواء.

رسم بياني 9. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب مواقف آبائهم أو أولياء أمورهم من المدرسة

% نسبة التلامذة	راضون جدا	راضون إلى حد ما	غير راضين
المغرب	65%	28%	6%
الدولي	65%	30%	5%



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2016*.

بينت النتائج وجود ترابط إيجابي ودال بين درجة رضا الآباء أو أولياء الأمور عن المدرسة التي يدرس فيها أولادهم وأداء التلامذة: فكلما زاد رضا هؤلاء الآباء عن المدرسة، كلما كانت نتائج أبنائهم أفضل. فالمعدلات التي حصل عليها التلامذة الذين صرح آباؤهم أو أولياء أمورهم أنهم راضون جدا عن المدرسة، تفوق بشكل كبير ودال معدلات نظرائهم الذين صرح آباؤهم أو أولياء أمورهم أنهم راضون إلى حد ما بـ 39 نقطة، كما تفوق نتيجة التلامذة الذين

6. يجب توضيح تصريحات التلامذة حول الكتب، فمصطلح كتاب بالنسبة لهم يشمل أيضا الكتب المدرسية المتوافرة لدى جميع الأسر التي فيها أطفال متمدرسون، والأنواع الأخرى من الكتب: قصص، روايات ألخ.

ينتمي آباؤهم أو أولياء أمورهم إلى الفئة «راضون قليلا»، بـ 66 نقطة. والملاحظ أن هذا الفارق قد تقلص إلى 27 نقطة بين تلامذة الفئتين الثانية والثالثة.

5.2. الانخراط الأسري في الأنشطة القراءاتية قبل بداية التمدرس

لبناء مؤشر يقيس درجة انخراط الأسر في تعلم الأطفال، وجهت أسئلة إلى الوالدين أو أولياء الأمور حول تواتر مشاركة الأسر أبناءها في الأنشطة المرتبطة بالقراءة والكتابة قبل التحاقهم بالمدرسة الابتدائية مثل: قراءة الكتب، ورواية القصص، والغناء، واللعب بالحروف الأبجدية، واللعب بالكلمات، وكتابة الأحرف أو الكلمات، إلخ.

في سنة 2011، صرح آباء 19 % من التلامذة المغاربة أو أولياء أمورهم بأن أبناءهم لم ينخرطوا «أبدا/نادرا» بشكل مباشر في أنشطة متعلقة بالقراءة والكتابة. وفي سنة 2016، عرفت هذه النسبة ارتفاعا بعشر نقط، حيث بلغت 29%، علما بأنها لا تتجاوز 3% على المستوى الدولي. وهو ما يضع المغرب في الصف الأول بخصوص هذا المعطى، متبوعا بمصر (16%). أما في البلدان الأخرى، فإن نسبة التلامذة غير المنخرطين مبكرا في الأنشطة القراءاتية، لا تتجاوز 9%. ومن جانب آخر، فإن التلامذة المنخرطين أحيانا أو في الغالب في تلك الأنشطة يمثلون على التوالي 60% و12% في المغرب، مقابل 58% و39% على المستوى الدولي.

جدول 8. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب مدى انخراطهم المبكر في الأنشطة القراءاتية

	المغرب			المعدل الدولي		
	غالبا	أحيانا	أبدا/ نادرا	غالبا	أحيانا	أبدا/ نادرا
% (2011)	17	64	19	37	60	3
% (2016)	12	60	29	39	58	3
معدل التحصيل (2016)	385	371	327	529	505	419

المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على معطيات *PIRLS-2011* و*PIRLS-2016*

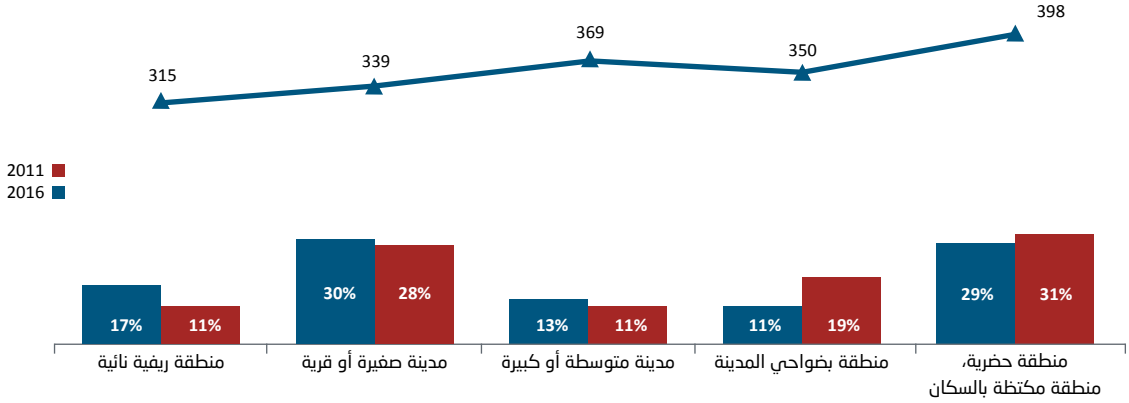
وعلى مستوى النتائج، يلاحظ أن التلامذة الذين غالبا ما ينخرطون في هذه الأنشطة، يحصلون على أداء أفضل. فهم يتفوقون بشكل دال على أقرانهم الذين لم يسبق لهم أبدا أن انخرطوا، أو نادرا ما انخرطوا، بفارق 58 نقطة. أما تلامذة هذه الفئة فقد حصلوا على أداء أقل من المنخرطين أحيانا، وذلك بفارق 44 نقطة. وتتقلص النتائج إلى 14 نقطة بين التلامذة المنتمين إلى الفئتين: «غالبا» و«أحيانا». وعلى المستوى الدولي تتسع هذه الفوارق أكثر، حيث تبلغ على التوالي 110 و86 و24 نقطة.

3. المحيط المدرسي والتربوي

1.3. وسط المؤسسة

يبين توزيع التلامذة حسب وسط المدرسة أن حوالي ثلاثة تلامذة مغاربة من بين عشرة، يدرسون في مؤسسات تعليمية توجد مقراتها داخل مناطق حضرية ذات كثافة سكانية عالية. ولم تعرف هذه النسبة تغيرات حقيقية منذ سنة 2011. فنسبة التلامذة المنتمين إلى مدارس تقع في ضواحي المدن تراجعت بثمان نقط، حيث انتقلت من 19% سنة 2011 إلى 11% سنة 2016، في حين ارتفعت نسبة التلامذة الذين يدرسون في المناطق القروية النائية بست نقط، حيث بلغت 17%. من جانب آخر، لم يطرأ تغيير كبير على نسبة التلامذة المتمدرسين في المدن الصغرى أو القرى بين سنتي 2011 (28%) و2016 (30%). كما طرأ تغيير طفيف على نسبة تلامذة المدن المتوسطة أو الكبرى (11% مقابل 13%).

رسم بياني *10*. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب وسط المؤسسة التعليمية



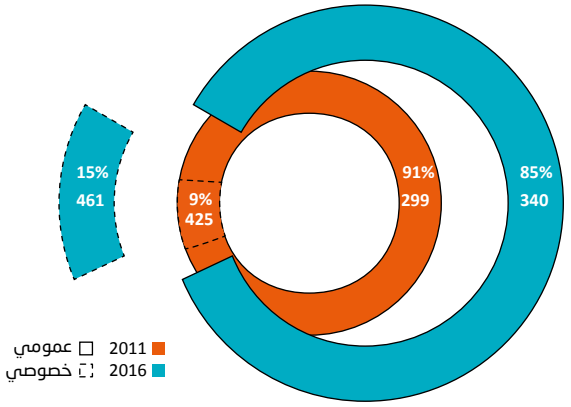
المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2011*، و *PIRLS-2016*.

والملاحظ أن تلامذة المؤسسات الموجودة في المناطق الحضرية أو في المدن ذات الحجم الكبير أو المتوسط، سجلت أحسن المعدلات. فالمناطق الواقعة «بضواحي المدن» و«المدن/القرى الصغيرة» توجد في المرتبة الثانية، لكن لا يوجد أي اختلاف دال في النتائج بين هاتين المنطقتين. وبالمقابل، فإن تلامذة المناطق القروية النائية حصلوا على أضعف النتائج بفارق دال بلغ 83 نقطة مقارنة مع تلامذة المناطق الحضرية.

2.3. نوع التعليم

بخصوص نوع التعليم، بلغت نسبة التلامذة المغاربة المتمدرسين في المؤسسات الخصوصية 15% سنة 2016. والملاحظ أن معدل هؤلاء التلامذة يفوق معدل أقرانهم المتمدرسين في التعليم العمومي، وذلك بفارق دال يبلغ 121 نقطة. وقد ظل هذا الفارق هو تقريبا نفسه المسجل سنة 2011 (126 نقطة)، علما بأن نسبة التلامذة المنتمين إلى المدارس الخصوصية قد ارتفعت بست نقط، حيث كانت نسبتهم في حدود 9%.

رسم بياني *11*. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب نوع التعليم

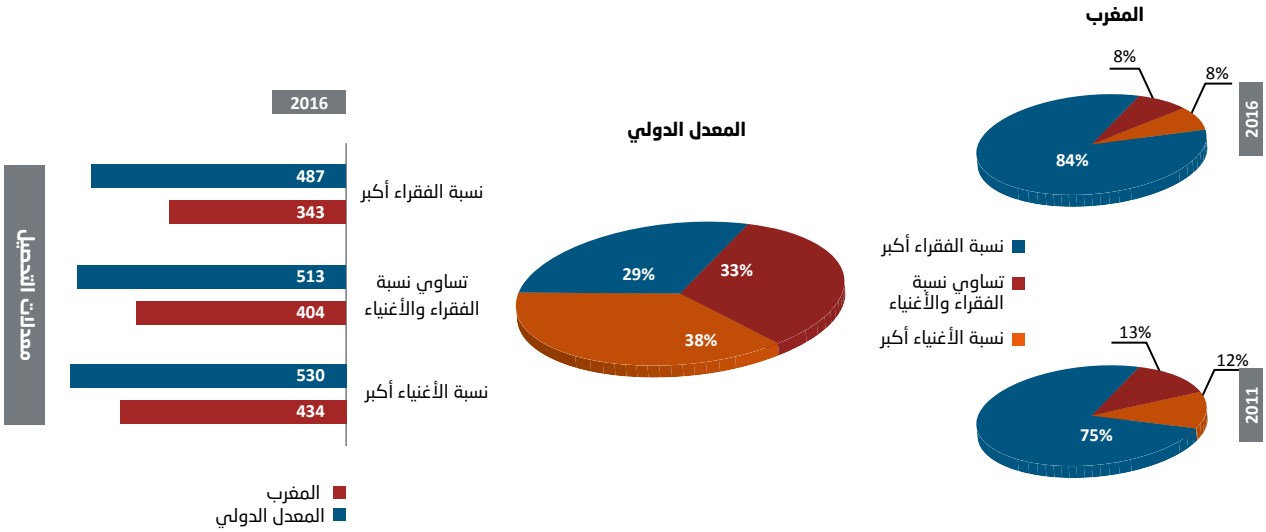


المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم، انطلاقا من معطيات *PIRLS -2011* و *PIRLS - 2016*.

3.3. التركيبة السوسيو-اقتصادية للمؤسسة

التركيبة السوسيو-اقتصادية للمؤسسة مؤشر يقيس، انطلاقا من الإجابات التي أدلى بها مديرو المدارس، نسبة التلامذة المنحدرين من أسر ميسورة أو معوزة على المستوى السوسيو -اقتصادي.

رسم بياني *12*. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب التركيبة السوسيو-اقتصادية للمؤسسة



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2011* و *PIRLS-2016*.

على المستوى الدولي، فإن نسبة التلامذة الذين يدرسون في المدارس التي يفوق فيها عدد التلامذة المعوزين عدد التلامذة الميسورين، تتحدد في 29%. غير أن هذه النسبة تختلف اختلافا كثيرا من بلد لآخر. فهي توجد في أدنى مرتبة بقيم أقل من 5%، في كل من مالطا والسويد وروسيا. أما المغرب وجنوب إفريقيا والشيلي، فتوجد في أعلى المراتب، حيث تبلغ نسبها على التوالي84% و75% و74%. وبالمقارنة مع سنة 2011، ارتفعت نسبة هؤلاء التلامذة في المغرب بتسع نقط، في حين أن نسبة التلامذة المنتمين إلى المدارس التي يفوق فيها عدد التلامذة الميسورين عدد التلامذة المعوزين انخفضت بأربع نقط، حيث انتقلت من12% إلى 8% مقابل معدل دولي بلغت نسبته 38%.

والملاحظ أن أداء هؤلاء التلامذة أعلى، في المتوسط، من أداء تلامذة الفئة الأولى بفارق دال قدره 91 نقطة، وهو فارق يتقلص على المستوى الدولي ليصل إلى 43 نقطة.

4.3. المكتسبات القبلية للتلامذة في القراءاتية قبل دخول السلك الابتدائي

يتوفر العديد من التلامذة عند ولوجهم المدرسة الابتدائية، على معارف وكفايات في القراءة والكتابة تم اكتسابها في المنزل أو خلال مرورهم بالتعليم الأولي. وفي هذا الإطار، قدم مديرو المدارس نسبة التلامذة الذين كانوا يتوفرون عند التحاقهم بالسنة أولى ابتدائي، على ست كفايات أساسية وهي: التعرف على أغلب حروف الأبجدية، قراءة بعض الكلمات، قراءة الجمل، قراءة قصة، كتابة حروف الأبجدية وكتابة بعض الكلمات.

وقد سمحت أجوبة المديرين على الأسئلة المتعلقة بالكفايات الست المذكورة، بحساب مؤشر من ثلاث فئات، يمكن من قياس نسبة التلامذة المتوفرين على مكتسبات قبلية في القراءاتية وهي: أقل من 25%، ما بين 25% و75%، أكثر من 75%. ويبين تحليل هذا المؤشر أن أكثر من نصف التلامذة المغاربة (53%) ينتمون إلى مدارس صرح مديروها بأن أقل من 25% من تلامذتها كانوا يتوفرون على مكتسبات في القراءاتية عند التحاقهم بالتعليم الابتدائي، علما بأن نسبة هؤلاء التلامذة على المستوى الدولي هي 31%.

جدول 9. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب تركيبة المؤسسة من حيث مكتسبات التلامذة القبلية في القراءاتية

	أقل من 25%		بين 25% و75%		أكثر من 75%	
	%	معدل التحصيل	%	معدل التحصيل	%	معدل التحصيل
المغرب	53	332	36	379	12	405
المعدل الدولي	31	491	47	512	22	516

المرجع: حساب الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على معطيات *PIRLS-2016*

وتعتبر النتائج التي حصل عليها هؤلاء التلامذة ضعيفة، في المتوسط 332 نقطة، مقارنة بالتلامذة المنتمين إلى المدارس التي سبق لها بين 25 % و75 % أو أكثر من 75 % من تلامذتها أن اكتسبوا مهارات قبلية، وذلك بفوارق دالة، تبلغ على التوالي 47 و73 نقطة. وهناك أيضا فارق دال قدره 26 نقطة، بين التلامذة المنتمين إلى الفئة الثانية وتلامذة الفئة الثالثة، لصالح تلامذة هذه الفئة الأخيرة.

5.3. الموارد المتوافرة داخل المؤسسة

في سنة 2011، سجل المغرب أعلى نسبة من بين جميع البلدان المشاركة، من حيث نسبة التلامذة الذين يدرسون في مؤسسات لا توجد فيها مكتبة، حيث بلغت هذه النسبة 70%. وقد حافظ على نفس الوضع سنة 2016 بنسبة 63%. من جانب آخر، يدرس 28% من التلامذة في مدارس تتوفر على مكتبة تشتمل على 500 كتاب أو أقل، ويدرس 9% منهم فقط في مؤسسات تشتمل مكتباتها على أكثر من 500 كتاب. أما دوليا، فتبلغ هذه النسب على التوالي 13 % و15 % و72%. وفضلا عن ذلك، فإن 6% من التلامذة المغاربة ينتمون إلى مدارس تتوفر على أكثر من 30 مجلة، وبإمكان 29% منهم استعارة الكتب والمجلات. وبالنسبة لنتائج التلامذة، يتبين أن الذين تضع المؤسسة مكتبة رهن إشارتهم يحصلون على معدل تحصيل أعلى بـ 56 نقطة، من معدل تحصيل أقرانهم الذين لا يستفيدون من هذه الخدمة.

أما بخصوص الحواسيب، فإن 31% من التلامذة المغاربة لم يكونوا يتوفرون عليها خلال سنة 2011، من أجل استعمالها في تعلمهم. وقد صارت هذه الوضعية أشد حرجا سنة 2016، إذ تضاعفت هذه النسبة لتبلغ 67%. وعلى المستوى الدولي، فإن 41 من بين 50 دولة مشاركة، سجلت نسبا لا تتجاوز المعدل الدولي وهو 7%.

من جانب آخر، فإن المدارس المغربية التي تتوفر على حواسيب مخصوصة للتعليم، لا تملك ما يكفي من هذه الأخيرة. وهكذا، نجد أن 22% من التلامذة يدرسون في مؤسسات لا توفر سوى حاسوب واحد لستة تلامذة أو أكثر. بالمقابل، تبدو نسبة التلامذة الذين يدرسون في المدارس التي توفر حاسوبا واحدا لكل 3 إلى 5 تلامذة محدودة جدا بالمقارنة مع المستوى الدولي (6% مقابل 23%). كما أن نسبة التلامذة المنتمين إلى المدارس التي تضع حاسوبا رهن إشارة كل تلميذ أو تلميذين تظل دون المعدل الدولي، (أي 5% مقابل 51%)، في حين تتراوح هذه النسبة في 23 بلدا، بين 52% و 90%.

وعلى مستوى الأداء، فإن التلامذة المغاربة الحاصلين على أفضل النتائج هم التلامذة الذين يدرسون في المؤسسات التي تتوفر على أكبر عدد من الحواسيب بالنسبة إلى عدد التلامذة، أي المؤسسات القادرة على توفير حاسوب لكل تلميذ أو تلميذين. لكن الفارق الأكثر دلالة هو الفارق المسجل بين هذه الفئة من التلامذة، وأولئك الذين لا توفر لهم مؤسستهم أي حاسوب، إذ بلغ هذا الفارق 119 نقطة.

جدول *10*. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب الموارد التربوية المتوافرة بالمدرسة

	2011	2016	
	%	%	معدل التحصيل
مكتبة			
لا	70	63	337
نعم	30	37	393
عدد التلامذة لكل حاسوب			
حاسوب غير موجود	31	67	339
حاسوب لكل 6 تلامذة أو أكثر	49	22	374
حاسوب لكل 3-5 تلامذة	10	6	422
حاسوب لكل 1-2 تلامذة	11	5	458
الولوج للكتب الإلكترونية			
لا	-	93	354
نعم	-	7	423

المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2011* و *PIRLS-2016*.

فيما يتعلق بالكتب الإلكترونية، فإن نسبة التلامذة المغاربة الذين لا يتوفرون على إمكانية الحصول عليها مرتفعة جدا، حيث تبلغ 93%. ومعدل تحصيلهم أقل من معدل تحصيل التلامذة الذين تمنحهم مدارسهم هذه الإمكانية. ويصل الفارق بين هاتين الفئتين من التلامذة إلى 69 نقطة.

6.3. الإلحاح على النجاح

يعتبر الإلحاح على النجاح الدراسي للتلامذة من العوامل التي يمكن أن تؤثر في التعلمات. ولتقييم هذا الجانب، قدم مديرو المدارس ومدرسو التلامذة، المشاركين في هذه الدراسة، تصورهم حول الأهمية التي يوليها مختلف الفاعلين التربويين للتعليم والنجاح، وذلك عبر الإجابة على اثني عشر سؤالا. وتتعلق هذه الأسئلة بتمكن المدرسين من أهداف المنهاج الدراسي وتنفيذه، وبمنتظراتهم بخصوص مردودية التلامذة، وتعاونهم مع الإدارة، وبمدى مشاركة آباء التلامذة أو أولياء أمورهم في أنشطة المؤسسة، وكذلك بمدى مشاركة التلامذة وتحفزهم. وقد وضع مؤشران لقياس درجة الإلحاح على النجاح انطلاقا من هذه الأسئلة. وهكذا، ارتكز المؤشر الأول على أجوبة المديرين، وارتكز الثاني على أجوبة المدرسين، وتم تصنيف التلامذة، حسب درجة الإلحاح: عال جدا، أو عال، أو متوسط.

بينت النتائج المحصل عليها أن خمس التلامذة المغاربة تقريبا يدرسون في مؤسسات يعتبر مديروها الإلحاح على النجاح داخل مدارسهم عاليا (17%) أو عاليا جدا (2%). والملاحظ أن المغرب هو البلد الذي يسجل أضعف نسبة بخصوص هذا الجانب، في حين يسجل 29 بلدا نسبا تتجاوز المعدل الدولي (62%).

ولا تختلف هذه النتيجة عن تصورات المدرسين، على اعتبار أن المغرب هو البلد الثاني بعد الشيلي، الذي يتوفر على أقل نسبة من التلامذة الذين يرى مدرسوهم أن الإلحاح على النجاح في مؤسساتهم «إلحاح عال» أو «عال جدا». ذلك أن نسبتهم تبلغ 26% مقابل معدل دولي قدره 63%.

جدول *11*. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب درجة الإلحاح على النجاح

تمثلات المديرين			تمثلات الأساتذة	
دولي	المغرب		دولي	المغرب
8%/ 531	2% / ~	عال جدا	8% / 522	3% / 422
54%/ 518	17% / 429	عال	55% / 518	23%/ 412
38%/ 494	81% / 341	متوسط	37% / 497	74%/ 338

~ : لا يمكن حساب معدل التحصيل بالنسبة لهذه الفئة نظرا لقلة عدد التلامذة المنتمين إليها

المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2016*.

من جانب آخر، بينت نتائج التلامذة في الاختبار وجود ارتباط بين مستوى مكتسباتهم والأهمية التي يعطيها الفاعلون التربويون للنجاح الدراسي، إذ يقترن التركيز العالي على النجاح بارتفاع أداء التلامذة. وهكذا فإن تلامذة المدارس التي سجل فيها مستوى عال أو عال جدا من هذا التركيز هم الذين يحصلون في المتوسط، على أفضل معدلات التحصيل. وتتراوح الاختلافات القائمة في المغرب بين تلامذة هذه المدارس و تلامذة المدارس التي يعتبر فيها مستوى التركيز على النجاح متوسطا، بين 74 و88 نقطة.

4. مناخ الأمن والانضباط داخل المدرسة

1.4. مشاكل الانضباط

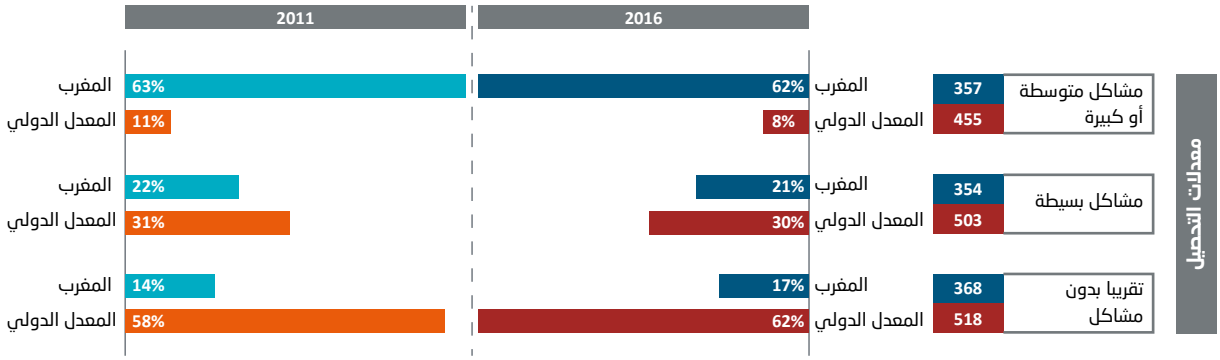
تمت الإحاطة بالمشاكل المرتبطة بالانضباط من خلال مؤشر بني انطلاقا من إجابات المديرين على مجموعة من الأسئلة حول التأخر، وظاهرة الغياب، والشغب، وأعمال التخريب، والسرقة، والغش، وكذلك العنف تجاه التلامذة والمدرسين.

وقد بين تحليل هذا المؤشر أن مشاكل الانضباط سنة 2011، كانت حاضرة بقوة في المغرب. وبالفعل، فإن نسبة التلامذة المتمدرسين في المدارس التي اعتبرت فيها هذه

المشكلات متوسطة أو كبيرة، بلغت63%، مقابل معدل دولي قدره 11%. ولوحظ نفس التوزيع بعد مرور خمس سنوات، حيث ناهزت تلك النسبة 62% سنة 2016، علما بأنها تقل عن المعدل الدولي (وهو 8%) في 37 بلدا.

وعلى العكس من ذلك، فإن نسبة التلامذة المنتمين إلى وسط مدرسي تغيب فيه هذه المشكلات تقريبا، لا تبلغ الخمس في المغرب (17%)، وذلك مقابل معدل دولي قدره 62%. والملاحظ أن تلامذة هذه الفئة يتفوقون على التلامذة الذين يدرسون في المؤسسات التي تعرف مشاكل انضباط سواء كانت تلك المشاكل بسيطة، أو متوسطة أو كبيرة، إلا أن الفوارق الموجودة بين أدائهم ليست دالة إحصائيا.

رسم بياني *13*. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب مشاكل الانضباط



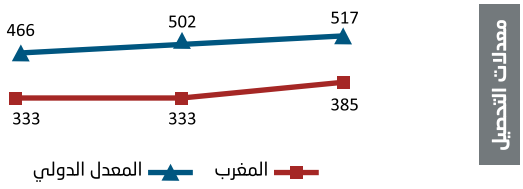
المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2011* و*PIRLS-2016*.

2.4. النظام والأمن

عولج هذا الجانب بواسطة مؤشر مبني انطلاقا من أجوبة المدرسين على عدد من الأسئلة المتعلقة بالنظام والأمن داخل المدرسة. وأظهرت النتائج أن أكثر من نصف التلامذة في أغلب البلدان يدرسون في مؤسسات يعتبرها المدرسون آمنة جدا ويسود فيها النظام بشكل كبير. وضمن هذه البلدان، تجاوز 28 بلدا المعدل الدولي المحدد في 62%. أما في المغرب، فإن نسبة التلامذة الذين يدرسون في هذه الفئة من المدارس لا تتجاوز 48%. ويمثل التلامذة الذين يدرسون في مؤسسات آمنة ويسود فيها النظام إلى حد ما وتلك التي تتميز بقلة الأمن والنظام، على التوالي 35% و3% دوليا، مقابل 43% و9% وطنيا. ففي المغرب، يعتبر أداء التلامذة الذين ينتمون إلى هاتين الفئتين الأخيرتين، أقل من أداء تلامذة الفئة الأولى، وذلك بفارق دال بلغ 52 نقطة.

رسم بياني *14*. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب مناخ الأمن والنظام بالمدرسة

% نسبة التلامذة	آمن ومنظم	آمن ومنظم إلى حد ما	قليل الأمن والنظام
المغرب	48%	43%	9%
الدولي	62%	35%	3%



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2016*.

من جانب آخر، بين تحليل تطور الأجوبة على الأسئلة الخاصة بهذا المؤشر[7] بين سنتي 2011 و 2016، تحسنا في مختلف الجوانب التي تعكس النظام والأمن داخل المدارس.

7 . نظرا لحصول تغيير على بعض البنود المكونة لمؤشر النظام والأمن، ما بين سنتي 2011 و2016، فإن مقارنة هذا المؤشر على مستوى السنتين المذكورتين، تبدو مستحيلة. لذلك، ستقتصر المقارنة على الأسئلة الخمسة التي لم يطرأ عليها أي تغيير.

جدول *12*. نسب التلامذة المغاربة حسب مناخ الأمن والنظام داخل المدرسة

أجوبة الأساتذة		أوافق كثيرا	أوافق قليلا	لا أوافق قليلا	لا أوافق إطلاقا
يحترم التلامذة أساتذتهم	2011	40	50	6	4
	2016	61	34	4	1
يتصرف التلامذة باستقامة	2011	20	56	17	8
	2016	39	49	10	3
سياسات وممارسات الأمن بالمدرسة كافية	2011	27	27	20	26
	2016	37	33	18	12
أحس بالأمان داخل المدرسة	2011	54	29	7	10
	2016	58	32	6	4
تقع المدرسة في محيط آمن	2011	42	35	9	14
	2016	49	35	8	9

المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2011*، و *PIRLS-2016*.

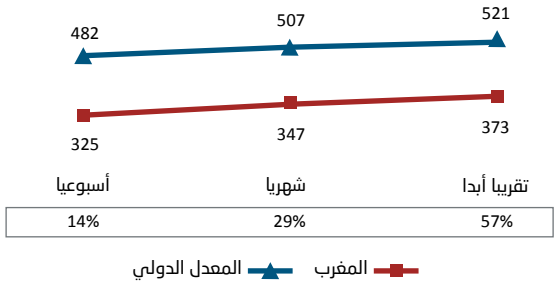
وبالفعل، فإن نسبة التلامذة الذين يوافق مدرسوهم تمام الموافقة على أن «التلامذة يحترمون مدرسيهم»، انتقلت من 40% سنة 2011 إلى 61% سنة 2016. وقد سجل تحسن من نفس الحجم بخصوص السؤال المتعلق بانضباط التلامذة، أي 20 % مقابل 39%. وبخصوص النسبة المتعلقة بسياسات وممارسات الأمن داخل المدرسة، فإنها انتقلت من 27% إلى 37%. و بخصوص البندين الأخيرين وهما: «أشعر بالأمن في هذه المدرسة» و«تقع المدرسة داخل وسط آمن»، فقد عرفا تحسنا أقل أهمية، إذ انتقلت نسبة الأول من 54% إلى 58% والثاني من 42% إلى 49%.

3.4. مشكلات التخويف والإهانة

تشكل أفعال التخويف والإهانة عاملا مشوشا على التعلم، ويمكن أن تؤدي إلى انخفاض المردودية المدرسية لضحاياها. وقد تمت مقاربة هذه المشكلة بواسطة مؤشر يقيس مدى تعرض التلامذة لسلوكات التخويف أو الإهانة من قبل تلامذة آخرين داخل المدرسة[8].

وقد بين تحليل هذا العامل تشابها تاما سنة 2016 بين توزيع التلامذة المغاربة وتوزيع التلامذة على المستوى الدولي وفق هذا المؤشر. ففي هذا الإطار، أعلن 57% منهم أنهم لا يتعرضون بتاتا للتخويف أو الإهانة في المدرسة، وصرح 29% منهم بأنهم يتعرضون لذلك شهريا، وقال 14% منهم إنهم عرضة لأفعال التخويف أو الإهانة أسبوعيا تقريبا.

رسم بياني *15*. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب وتيرة تعرضهم للتخويف والإهانة



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2016*.

ويرتبط أداء التلامذة بشكل سلبي على ما يبدو، بمدى تعرضهم للتخويف والإهانة. وبصيغة أخرى، ينخفض معدل التحصيل بشكل دال، كلما تكرر التعرض لهذه المشاكل. ففي المغرب، حصل التلامذة الذين كانوا عرضة للتخويف والإهانة على نتائج تقل بـ 26 إلى 48 نقطة عن نتائج التلامذة الذين لم يتعرضوا لهما. وتتراوح هذه الفوارق دوليا، ما بين 14 و39 نقطة.

8. بني هذا المؤشر انطلاقا من أسئلة متعلقة بالسخرية والسرقة والإقصاء من اللعب والأنشطة وذيوع الكذب أو المعلومات المحرجة والتهديد والاعتداء الجسدي.

جدول *13*. نسب التلامذة المغاربة حسب وتيرة تعرضهم لأعمال التخويف والإهانة، سنتي *2011* و*2016*

		مرة واحدة في الأسبوع على الأقل	مرة واحدة أو مرتين في الشهر	بعض المرات في السنة	أبدا
السخرية	2011	22	14	17	47
	2016	15	7	13	65
الاستبعاد من الألعاب والأنشطة	2011	25	15	12	49
	2016	14	10	13	64
نشر إشاعات كاذبة	2011	21	16	17	46
	2016	13	10	15	62
السرقة	2011	21	16	20	42
	2016	14	10	19	57
الاعتداء الجسدي	2011	19	13	15	53
	2016	11	9	13	67
الإرغام على القيام بأشياء	2011	14	9	9	67
	2016	7	6	8	80

المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2011*، و *PIRLS-2016*.

لقد أظهرت المقارنة بين الأسئلة التي تتعلق بأفعال التخويف أو الإهانة سنة 2011 وسنة 2016[9]، انخفاضا في تكرار تعرض التلامذة لهذه السلوكات. بالفعل، فإن نسب التلامذة الذين تعرضوا لهذه الأفعال مرة في الأسبوع على الأقل، تراوحت سنة 2011 بين 14% و25%، بحسب نوعية التخويف أو الإهانة؛ في حين عرفت سنة 2016 انخفاضا في نسب التلامذة الذين تعرضوا لذلك، إذ تراوحت بين 7% و15%. وكان أبرز انخفاض هو الذي عرفته نسبة الاستبعاد من الألعاب والأنشطة. كما تراجعت نسب التلامذة الذين تعرضوا للتخويف والإهانة مرة أو مرتين في الشهر، خصوصا في ما يتعلق بسلوكات السخرية.

4.4. الشعور بالانتماء إلى المدرسة

الشعور بالانتماء مؤشر يعبر عن المعنى الذي يعطيه التلامذة للمدرسة. وقد بني انطلاقا من أجوبتهم على خمسة أسئلة حول ما إذا كانوا يحبون التواجد في المدرسة، وهل هم فخورون بذلك، وهل يشعرون بالأمان، وهل يعاملون بإنصاف.

دوليا، عبر عدد كبير من التلامذة عن شعورهم القوي بالانتماء إلى مؤسساتهم، وذلك بمعدل 59%. ويعتبر المغرب من بين الدول الخمس الأوائل التي تشغل المراتب الأولى بنسبة 82%. ومن جانب آخر، فإن التلامذة الذين يبلغ شعورهم بالانتماء مستوى متوسطا، يمثلون حوالي 33% دوليا، أي ضعف ما لوحظ وطنيا. أما التلامذة الذين يتسم شعورهم بالانتماء بمستوى منخفض، فهم قلة، وتتراوح نسبتهم، حسب البلدان، بين 17% و1%. ويسجل المغرب نسبة لا تتجاوز 2%.

جدول *14*. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب الشعور بالانتماء إلى المدرسة

	عال		متوسط		منخفض	
	%	معدل التحصيل	%	معدل التحصيل	%	معدل التحصيل
المغرب	82	362	16	345	2	~
المعدل الدولي	59	518	33	505	8	495

~ : لا يمكن حساب معدل التحصيل بالنسبة لهذه الفئة نظرا لقلة عدد التلامذة المنتمين إليها

المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2016*.

وهناك علاقة إيجابية تربط بين الأداء المدرسي للتلامذة وشعورهم بالانتماء إلى المدرسة. حيث إن التلامذة أصحاب الشعور القوي بالانتماء، يحصلون على أفضل أداء في القراءة. وفي المغرب، يتجاوز هؤلاء التلامذة بشكل دال، أولئك الذين يعبرون عن شعور متوسط بالانتماء، بفارق 17 نقطة.

9. لا يمكن إجراء مقارنة لمؤشر التخويف بين 2011 و2016، بسبب اختلاف بعض البنود ضمن السنتين المذكورتين. لهذا، ستهم المقارنة فقط، البنود المشتركة.

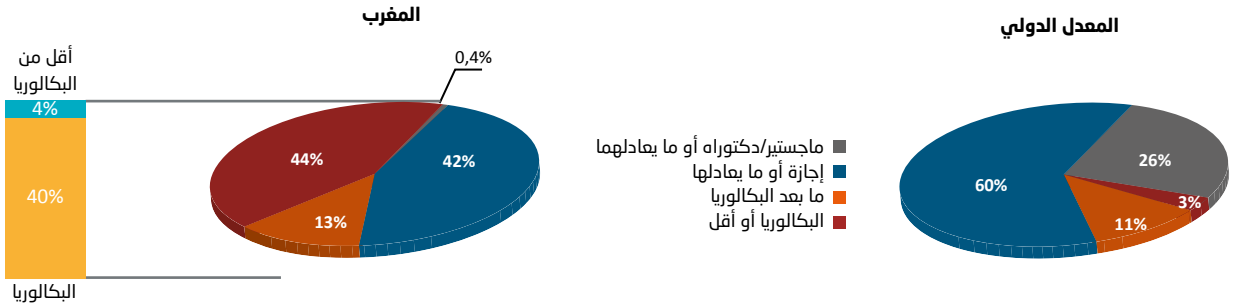
5. الخصائص المهنية للمدرسين والمديرين

1.5. المستوى التعليمي والتكوين الأساس للمدرسين

نسبة كبيرة من التلامذة المغاربة يتوفرون على مدرسين بمستوى تعليمي أساسي ضعيف بالمقارنة مع البلدان الأخرى. وبالفعل، فإن 44% منهم يتتلمذون على يد مدرسين لا يتجاوز مستواهم التعليمي التعليم الثانوي التأهيلي. وإذا استثنينا إيطاليا التي تتجاوز فيها نسبة المدرسين ذوي المستويات التعليمية المتدنية (وهي 63%)، النسبة المسجلة في المغرب، فإن باقي البلدان المشاركة سجلت قيما ضعيفة، وأحيانا منعدمة، في ما يخص هذا المؤشر؛ مثلما هو الشأن في 29 دولة مشاركة. ومن جانب آخر، فإن 42% من التلامذة المغاربة يتوفرون عل مدرسين حاصلين على الإجازة، مقابل 60% دوليا. وقد ظلت هذه النسبة ثابتة منذ سنة 2011، حيث بلغت 40%. وعندما يتعلق الأمر بإحراز المدرسين مستويات تعليمية أعلى («ماستر»، و«دكتوراه أو ما يعادلهما»)، فإن المغرب يحتل المرتبة الأخيرة بنسبة قريبة من الصفر، علما بأن المتوسط الدولي يناهز 26%، وبأن بعض الدول قد حققت نسبة 100% مثل بولندا، أو نسبا قريبة من 100%، كما هو الأمر في جمهورية سلوفاكيا (98%) وألمانيا (90%) وجمهورية التشيك (92%) وفنلندا (92%).

وتظهر مقارنة أداء التلامذة المغاربة بالفئتين الأكثر تمثيلية أي الفئة التي يتوفر مدرسوها على البكالوريا والفئة التي يتوافر مدرسوها على الإجازة، أن أداء تلامذة الفئة الأولى أقل بشكل دال من أداء تلامذة الفئة الثانية، بفارق 22 نقطة، أي بمعدلات قدرها 347 نقطة، مقابل 369 نقطة.

رسم بياني *16*. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب المستوى التعليمي للمدرسين

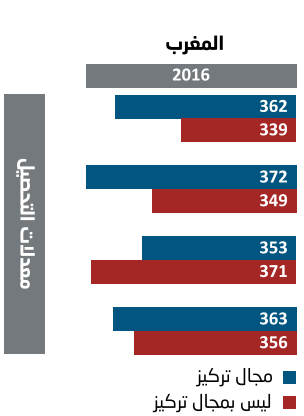


المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2016*.

بخصوص التكوين الأساس، فإن عددا كبيرا من التلامذة تعلموا على يد مدرسين، ركز تكوينهم على اللغة، والتربية وتدريس القراءة. وتتجاوز نسبة التلامذة المغاربة، تلك المسجلة دوليا، حيث تبلغ 85% مقابل 70% بالنسبة للمجال الأول و74% مقابل 64% بالنسبة للمجال الثاني. بالإضافة إلى ذلك، استفاد مدرسو نصف التلامذة من تكوين ركز بشكل كبير على مجال الآداب. وتبقى نسبة التلامذة الذين ركز تكوين مدرسيهم على نظرية القراءة منخفضة نسبياً، 35% في المغرب و32% على المستوى الدولي.

وبالمقارنة مع سنة 2011، فإن هذه النسب لم تتطور كثيرا. فقد بلغت في المغرب 81% و66% و40% في المجالات التالية: اللغة، والتربية /تدريس القراءة، ونظرية القراءة.

رسم بياني *17*. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب المجالات المركز عليها خلال التكوين الأساس للمدرسين



	دولي (%)		المغرب (%)	
	2011	2016	2011	2016
اللغة	72	70	81	85
	28	30	19	15
الآداب	-	48	-	50
	-	52	-	50
التربية / تدريس القراءة	62	64	66	74
	38	36	34	26
نظرية القراءة	33	32	40	35
	67	68	60	65

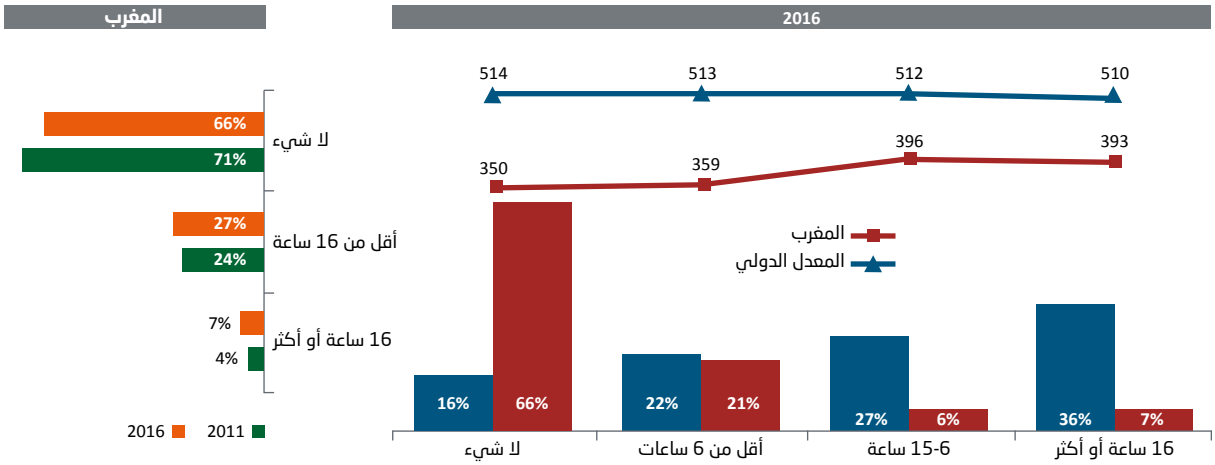
المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2011* و*PIRLS-2016*.

وتختلف معدلات تحصيل التلامذة بحسب اعتبار المجال عنصرا رئيسيا في التكوين الأساس أو عدم اعتباره كذلك، خصوصا بالنسبة للمجال المتعلق بالآداب، حيث سُجل فارق دال يبلغ 23 نقطة لصالح التلامذة الذين ركز تكوين مدرسيهم على هذا المجال.

2.5. التكوين المستمر للمدرسين

تشهد أجوبة المدرسين المتعلقة بمشاركتهم خلال السنتين الأخيرتين في تكوين مستمر (ورشات، حلقات دراسية، تداريب، إلخ.) بهم القراءة أو تعليمها، على تنمية مهنية محدودة في المغرب، مقارنة مع البلدان الأخرى. لهذا، فإن التلامذة المغاربة يحتلون المرتبة الأولى من بين التلامذة الذين لم يشارك مدرسوهم في أي تكوين في هذا المجال، وذلك بنسبة 66%، مقابل 16% على المستوى الدولي. ولا تختلف هذه الوضعية، بشكل دال، عما كانت عليه سنة 2011، وهي السنة التي سجل فيها المغرب أعلى نسبة بهذا الخصوص، حيث بلغت 71%.

رسم بياني *18*. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب مدة التكوين المستمر الذي استفاد منه مدرسوهم خلال السنتين الأخيرتين، في مجال القراءة



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2011* و*PIRLS-2016*.

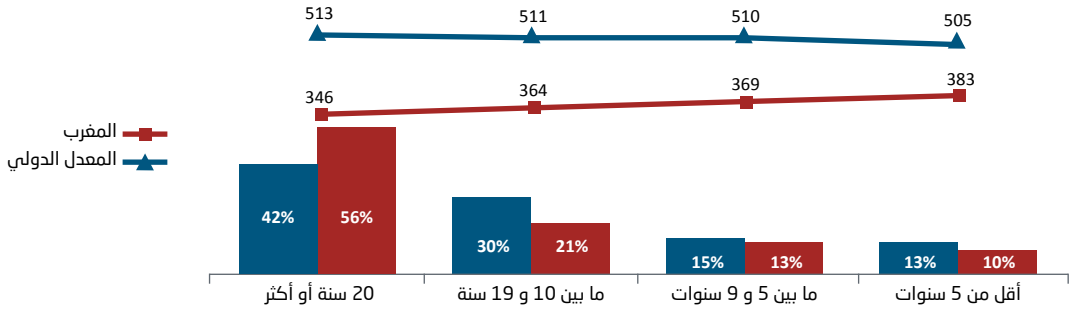
وطنيا، يوجد ترابط إيجابي ودال بين التكوين المستمر ومستوى مكتسبات التلامذة. فالتلامذة الذين حصل مدرسوهم على حصص من التكوين أعلى أو مساوية لست ساعات، يقدمون أداء أفضل من التلامذة الذين شارك مدرسوهم في تكوينات خلال مدة أقل، أو لم يتلقوا أي تكوين. وقد لوحظ أبرز فارق، وهو 46 نقطة، بين هذه الفئة الأخيرة (350 نقطة) والفئة التي تراوحت فيها حصص التكوين بين 6 و15 ساعة (396 نقطة).

3.5. عدد سنوات التجربة لدى المدرسين

يشكل التلامذة الذين يتعلمون على يد مدرسين ذوي تجربة كبيرة، الأغلبية. ففي المغرب، بلغت نسبة التلامذة الذين مارس مدرسوهم هذه المهنة خلال 20 سنة أو أكثر، 56%؛ وهي نسبة أعلى من تلك المسجلة دوليا (42%).

وبخصوص نسبة التلامذة الذين راكم مدرسوهم تجربة ما بين 10 و 19 سنة، فقد لوحظ العكس (21% مقابل 30% على الصعيد الدولي). ومن جانب آخر، فإن نسبة التلامذة المغاربة في الفئات الأخرى قريبة من المتوسط الدولي.

رسم بياني *19*. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب أقدمية المدرسين



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2016*.

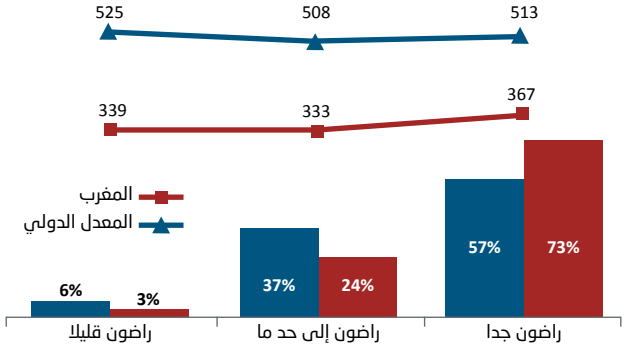
ويظهر تقاطع معدلات التحصيل مع عدد سنوات التجربة، زيادة ضعيفة في الأداء مع زيادة عدد سنوات التدريس، على المستوى الدولي، وذلك عكس الحالة المغربية التي اتسم فيها الترابط بين تجربة المدرسين ونتائج تلامذتهم بالسلبية. وبهذا المعنى، فإن أداء التلامذة الذين يتوفر مدرسوهم على تجربة أقل، يعتبر أفضل. وقد لوحظ اختلاف دال بلغ 18 نقطة، بين تلامذة الفئة «20 سنة أو أكثر» وتلامذة الفئة «ما بين 10 و19 سنة»، وذلك لفائدة الفئة الأخيرة. كما لوحظ اختلاف بلغ 29 نقطة بين تلامذة الفئة الأولى والتلامذة الذين يتوفر مدرسوهم على تجربة أقل أو مساوية لتسع سنوات، وذلك لفائدة هذه الفئة الأخيرة.

4.5. الرضا الوظيفي للمدرسين

بني مؤشر الرضا الوظيفي للمدرسين انطلاقا من أجوبتهم على خمسة أسئلة تتعلق بالارتياح الناجم عن ممارستهم لمهنتهم، وبالفخر والمعنى المقترنين بها.

وقد أظهر فحص هذا المؤشر على المستوى الدولي، بأن نسبة هامة من التلامذة، تتوفر على مدرسين راضين جدا (57%) أو راضين إلى حد ما (37%) عن مهنتهم. والمفارقة هنا هي أن البلدان التي برهن تلامذتها على أضعف أداء، هي التي توجد فيها أعلى نسب التلامذة الذين يتتلمذون على يد مدرسين راضين جدا على مهنتهم. ويتعلق الأمر أساسا بإيران (88%) والشيلي (84%) وأذربيجان (79%) والبلدان العربية (بنسب تتراوح ما بين87% و73%) وجورجيا ولكن بنسبة أقل (72%).

رسم بياني *20*. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب درجة رضا مدرسيهم عن مهنتهم



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2016*.

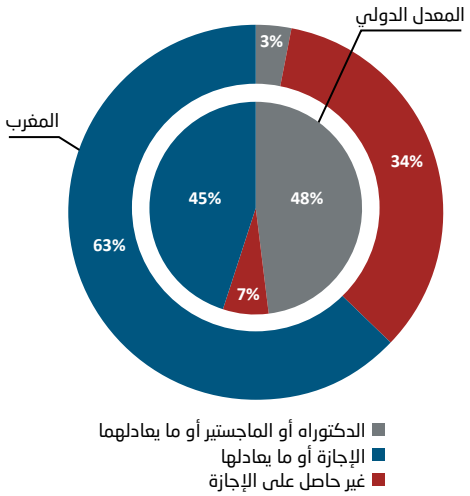
وفي المغرب يتوفر 73% من التلامذة على مدرسين راضين جدا عن مهنتهم و24% على مدرسين راضين عنها إلى حد ما. ويعتبر معدل التحصيل المسجل لدى الفئة الأولى، أعلى إحصائيا من معدل التحصيل لدى الفئة الثانية (367 مقابل 333 نقطة).

5.5. التكوين الأساس لمديري المؤسسات التعليمية

يناهز المعدل الدولي المتعلق بنسبة التلامذة الذين يدرسون في مدارس يتوفر مديروها على مستوى تعليمي معادل للماستر أو الدكتوراه، 48%. ويخفي هذا المعدل فوارق كبيرة بين البلدان الخمسين المشاركة. وبهذا المعنى، فإن 12 بلدا سجلت نسبا تتجاوز أو تقارب 90%، من بينها 4 بلدان منتمية إلى البلدان العشرة الأفضل على مستوى أداء تلامذتها وهي: روسيا (90%)، وفنلندا (89%)، وبولندا (99%) وتايبيه الصينية (95%). ومن جانب آخر، سجلت 28 بلدا نسبا أقل من المعدل الدولي، تراوحت بين 46% في أذربيجان و3% في مصر والمغرب.

هكذا، يشكل التلامذة المغاربة الذين يتوفرون على مديرين حاصلين على شهادة جامعية عليا، أقلية. ومن جانب آخر، فإن 63% من بينهم ينتمون إلى مدارس يتوفر مديروها على الإجازة. أما التلامذة الآخرون، الذين يمثلون 34% فيتوفرون على مديرين غير حاصلين على الإجازة. وتفوق هذه النسبة المعدل الدولي الذي لا يتجاوز عتبة 7%.

رسم بياني *21*. نسب التلامذة حسب المستوى التعليمي لمديري المؤسسات التعليمية

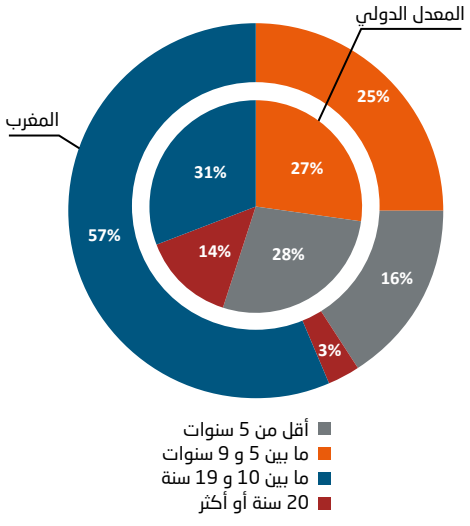


المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2016*.

6.5. عدد سنوات التجربة لدى مديري المدارس

في المغرب، يتوفر مديرو المدارس في المتوسط، على تجربة مساوية من حيث عدد السنوات، للتجربة المسجلة دوليا، أي 11 سنة مقابل 10 سنوات.

رسم بياني *22*. نسب التلامذة حسب أقدمية مديري المؤسسات التعليمية



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2016*.

وتبقى نسبة التلامذة المغاربة الذين يتوفر مديرو مدارسهم على تجربة كبيرة في هذه المهنة، أي على 20 سنة أو أكثر، ضعيفة، وهي أقل من المعدل الدولي (3% مقابل 14%). من جانب آخر، فإن أكثر من نصف التلامذة يتوفرون على مديرين صرحوا بأنهم مارسوا هذه المهنة، خلال فترة تتراوح بين 10 و19 سنة، مقابل 31% على المستوى الدولي.

بخصوص نسبة التلامذة المنتمين إلى فئة « 5-9 سنوات» فإنها شبيهة بالمعدل الدولي، أي حوالي ربع التلامذة. وبالنسبة للتلامذة الذين يتوفر مديرو مدارسهم على تجربة أقل من ذلك، فهم أقل عددا في المغرب من نظرائهم على المستوى الدولي (16% مقابل 28%).

6. محيط وأنشطة القسم الدراسي

1.6. الوقت المخصص لتدريس اللغة والقراءة

يرتكز تقدير الوقت المخصص، سنويا، لتعليم اللغة والقراءة، على عدد الساعات الأسبوعية المخصصة لهذه الأنشطة التي أعلن عنها المدرسون، وأيضا على عدد أيام الدراسة، في الأسبوع وفي السنة، المعلن عنها من قبل المديرين.

وحسب النتائج المستخلصة من الجدول أدناه، فإن الوقت الذي يقضيه التلامذة في تعلم اللغة والقراءة يختلف بشكل كبير من بلد لآخر، ولا يبدو مرتبطا بالنتائج المحصلة في هذه البلدان. وبالفعل، فليست البلدان الأفضل أداء، والتي نذكر من بينها، روسيا وسنغافورة، هي التي تخصص وقتا أطول لهذه الأنشطة. وتشهد حالة بولندا على ذلك بوضوح؛ فرغم كونها تحتل المرتبة السادسة على مستوى النتائج، إلا أنها توجد في المرتبة الأخيرة وفق الوقت الذي تخصصه لتعليم اللغة والقراءة.

بالنسبة للغة، فإن المغرب يخصص لجميع الأنشطة المتعلقة بها، حصة زمنية سنوية أقل من المعدل الدولي (224 ساعة في المغرب مقابل 242 ساعة دوليا)، أي 21% من الوقت السنوي الإجمالي المخصص للتعليم. وبالنسبة للوقت المخصص للقراءة، فقد بلغ في المتوسط 156 ساعة عبر مجموع البلدان المشاركة، مقابل متوسط وطني قدره 109 ساعة، أي 11% من الوقت الإجمالي.

جدول 15. عدد الساعات المخصصة سنويا لتعليم اللغة والقراءة

البلد	عدد الساعات المخصصة لتعليم اللغة*	عدد الساعات المخصصة لتعليم القراءة (عبر مجالات المنهاج)	معدل التحصيل
هولندا	363	205	545
ترنيتي وتوباكو	361	299	479
نيوزيلندا	340	215	523
أستراليا	336	199	544
فرنسا	330	165	511
قطر	327	182	442
بلجيكا (الإقليم الوالوني)	320	247	497
الولايات المتحدة الأمريكية	301	327	549
مصر	297	161	330
كندا	292	206	543
إيطاليا	290	148	548
البرتغال	288	301	528
هنغاريا	284	201	554
تشيلي	278	252	494
سنغافورة	278	124	576
إنجلترا	273	125	559
روسيا	263	171	581
النمسا	260	95	541
إيرلاندا الشمالية	257	137	565
بلجيكا (الإقليم الفلاماني)	248	84	525
التشيك	242	143	543
المعدل الدولي	242	156	
جنوب أفريقيا	240	122	320
ألمانيا	239	87	537
إسرائيل	235	98	530
الإمارات العربية المتحدة	234	139	450
سلوفاكيا	233	180	535
الدنمارك	231	132	547
هونغ كونغ	226	128	569
أذربيجان	226	141	472
المغرب	224	109	358
كازاخستان	221	212	536
بلغاريا	213	247	552
إسبانيا	212	136	528
تايبيه الصينية	212	123	559
إيرلاندا	206	150	567
البحرين	202	114	446
عمان	197	150	418
سلوفانيا	193	84	542
لاتفيا	193	184	558
ماكاو	186	100	546
النرويج	186	134	559
فنلندا	186	122	566
السويد	185	101	555
جورجيا	185	132	488
ليتوانيا	183	144	548
المملكة العربية السعودية	179	175	430
مالطا	178	83	452
الكويت	178	139	393
إيران	143	124	428
بولندا	140	33	565

المصدر: نتائج *PIRLS-2016*

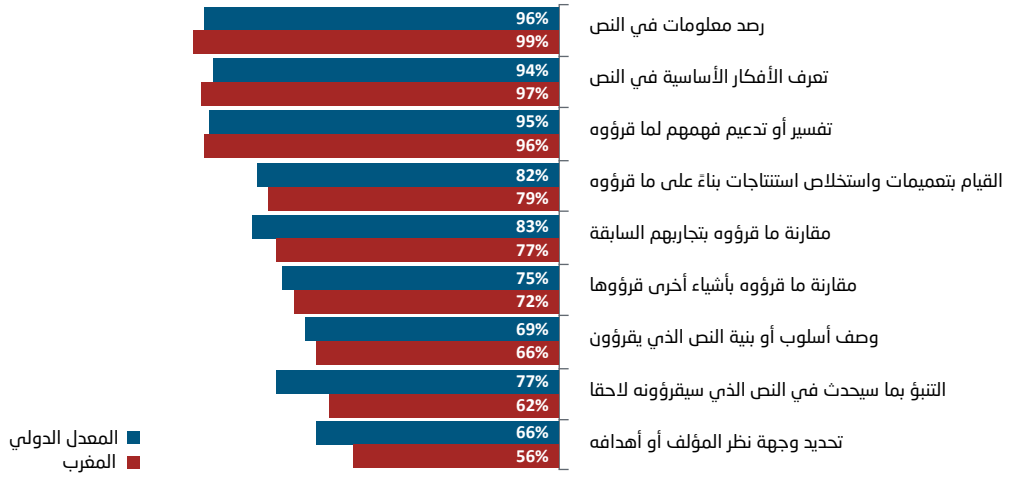
*بما في ذلك أنشطة القراءة والكتابة والتعبير الشفاهي والآدب وباقي الكفايات اللغوية.

2.6. الأنشطة المساعدة على الفهم

يتوفر جميع التلامذة تقريبا على مدرسين يطلبون منهم، مرة في الأسبوع على الأقل، رصد معلومات في النص، والتعرف على أفكاره الرئيسية، وتفسير وتدعيم فهمهم لما قرؤوه. وينطبق ذلك على المستويين، الوطني والدولي.

من جانب آخر، تتوفر نسبة من التلامذة، أقل ارتفاعا، لكنها تظل مهمة، على مدرسين، يعلمونهم مرة في الأسبوع على الأقل، كيفية مقارنة ما قرأوه بتجاربهم أو قراءاتهم السابقة. وينطبق نفس الشيء على الأنشطة المتمثلة في القيام بتعميمات واستخلاص استنتاجات. وبالمقابل، هناك نسبة أقل من التلامذة الذين يطلب منهم مدرسوهم القيام بأنشطة تساعدهم على التنبؤ بما سيحدث في النص، ووصف أسلوبه أو بنيته، وتحديد وجهة نظر المؤلف أو أهدافه. ويمثل هؤلاء التلامذة في المغرب 62% بالنسبة للنشاط الأول، و66% بالنسبة للنشاط الثاني، و56% بالنسبة للثالث. غير أن هذه النسب تظل دون المتوسط الدولي الذي يعادل 77% و69% و66% بخصوص الأنشطة الثلاثة على التوالي، علما بأن أكثر من عشرين بلدا، تتجاوز هذه النسب.

رسم بياني *23*. نسب التلامذة الذين يطلب منهم مدرسوهم القيام بأنشطة تساعد على الفهم، مرة في الأسبوع على الأقل

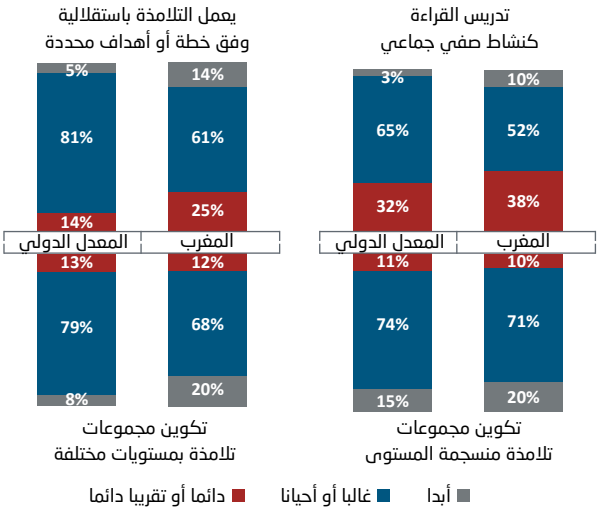


المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2016*.

3.6. تنظيم التلامذة من أجل أنشطة القراءة

يبرز الرسم البياني التالي وتيرة لجوء المدرسين إلى مختلف أنماط تنظيم القسم للقيام بأنشطة القراءة.

رسم بياني *24*. نسب التلامذة بحسب نمط تنظيم القسم خلال دروس القراءة



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2016*.

إن النمط الأول والأكثر استعمالا في المغرب هو « تدريس القراءة كنشاط صفي جماعي». فنسبة التلامذة الذين يتم تدريسهم دائما أو تقريبا دائما بهذه الطريقة هي 38%. وتصل نسبة الذين يتم تدريسهم بها غالبا أو أحيانا 52%. دوليا، يمثل هؤلاء التلامذة على التوالي 32% و65%. أما النمط الثاني الأكثر استعمالا فهو «العمل الفردي وفق خطة أو أهداف محددة»، حيث يشتغل 25% من التلامذة المغاربة دائما أو تقريبا دائما بهذه الطريقة، ويقوم 61% منهم بهذا العمل في الغالب أو أحيانا. أما دوليا، فتبلغ هذه النسب على التوالي 14% و81%.

والملاحظ أن توزيع التلامذة على «مجموعات منسجمة المستوى المهاري» أو «مجموعات ذات مستويات مهارية مختلفة»، لا يستعمل كثيرا بالمقارنة مع النمطين السابقين. لهذا، فإن نسبة التلامذة الذين يستخدم مدرسوهم هذا التوزيع دائما أو تقريبا دائما، تتراوح ما بين10% و12% وطنيا وبين 11% و13% دوليا.

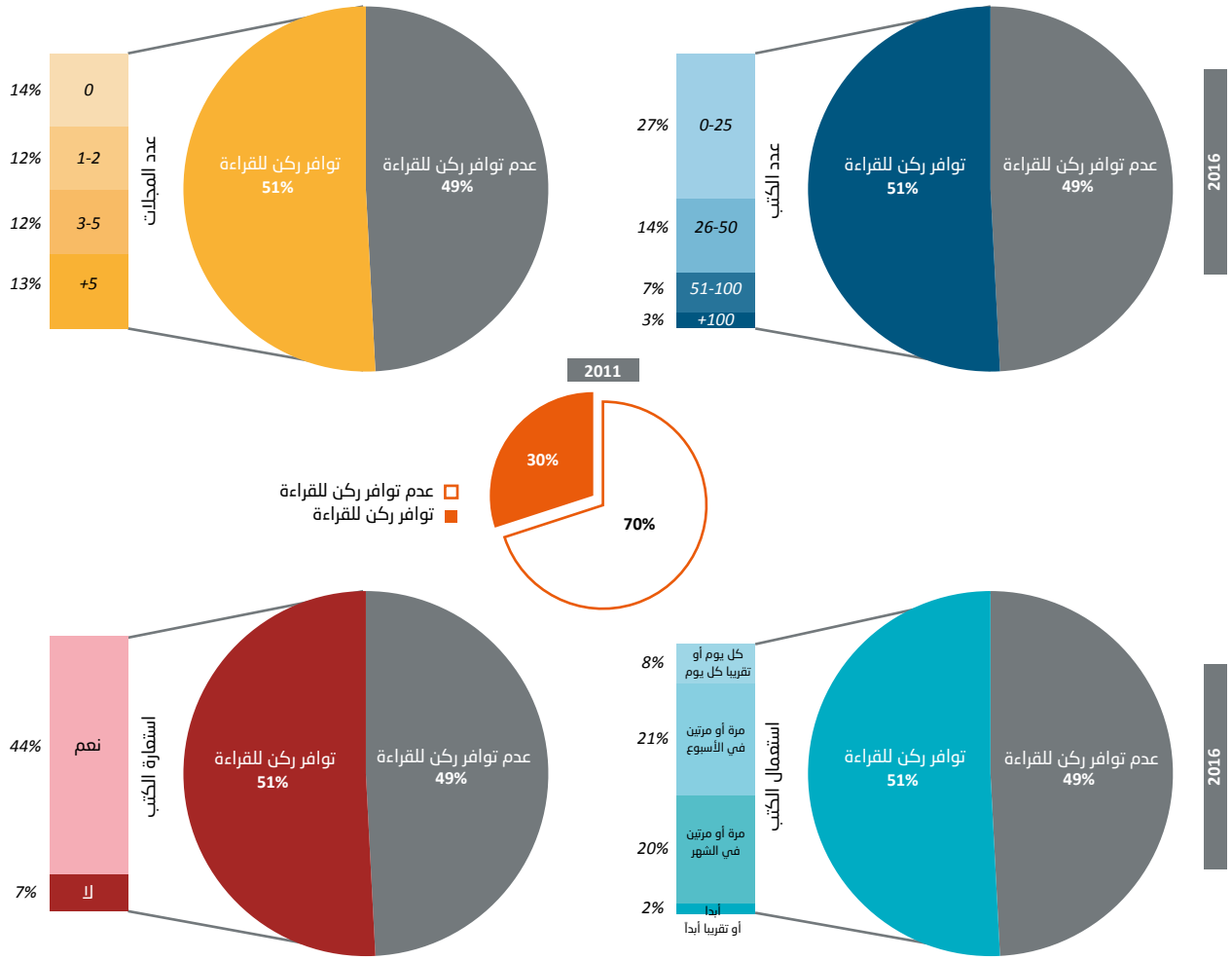
وبخصوص النتائج، فقد تَبين غياب ترابط بين، العمل مع القسم برمته أو تكليف التلامذة بمهام فردية؛ من جهة، ومن جهة أخرى، مستوى المكتسبات في القراءة. وبالمقابل، فإن أداء التلامذة الذين لم يسبق أبدا توزيعهم على «مجموعات منسجمة المستوى» أفضل، بشكل دال، من أداء التلامذة الذين خضعوا دائما أو تقريبا دائما، لهذا التوزيع. كما أن أداء التلامذة الذين لم يسبق لهم أبدا أن اشتغلوا داخل «مجموعات ذات مستويات مهارية مختلفة»، يعتبر أفضل بشكل دال من أداء التلامذة الذين يشتغلون غالبا، أو أحيانا، بهذه الطريقة.

4.6. التوفر على ركن للقراءة في القسم

في سنة 2016 صرح مدرسو 72% من التلامذة على المستوى الدولي، بتوفرهم على رُكن مخصص للقراءة بالقسم تضم كتبا. وقد تجاوز 25 بلدا هذا المتوسط. وهكذا، بلغت نسبة التلامذة الذين أدلى مدرسوهم بهذا التصريح 51% في المغرب، مع العلم بأن تلك النسبة لم تكن تتجاوز الثلث سنة 2011. ومع ذلك، نجد أن 10% من التلامذة فقط يدرسون في أقسام يتجاوز عدد الكتب فيها الخمسين. ونادرا ما تتم الاستفادة من المجلات، إذ إن 14% من التلامذة لا يتوفرون عليها في أقسامهم، وتتوفر الأقسام

التي يدرس بها 24% من التلامذة على مجلة إلى 5 مجلات بعناوين مختلفة، و13% فقط على أكثر من 5 عناوين. وبخصوص استعمال ركن القراءة، صرح 8% من التلامذة بأن مدرسيهم يسمحون لهم بهذا الاستعمال يوميا أو يوميا تقريبا، وبإمكان 21% منهم استعمالها مرة أو مرتين في الأسبوع، بينما يستعملها 20% منهم مرة أو مرتين في الشهر. وفضلا عن ذلك، فإن 40% من التلامذة يستطيعون استعارة الكتب من أجل قراءتها في المنزل.

رسم بياني 25. نسب التلامذة المغاربة حسب توافر ركن للقراءة في القسم



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2011* و*PIRLS-2016*.

بالنسبة لنتائج التلامذة، نسجل أن أداء أولئك الذين يتوفرون على ركن مخصص للقراءة في القسم، أفضل بدلالة إحصائية من أداء غير المتوفرين عليها. فقد حصل هؤلاء على 343 نقطة، في حين سجل أولئك الذين لا يتوفرون عليها 371 نقطة.

5.6. أنواع النصوص المستخدمة في أنشطة القراءة

- **النصوص الأدبية**

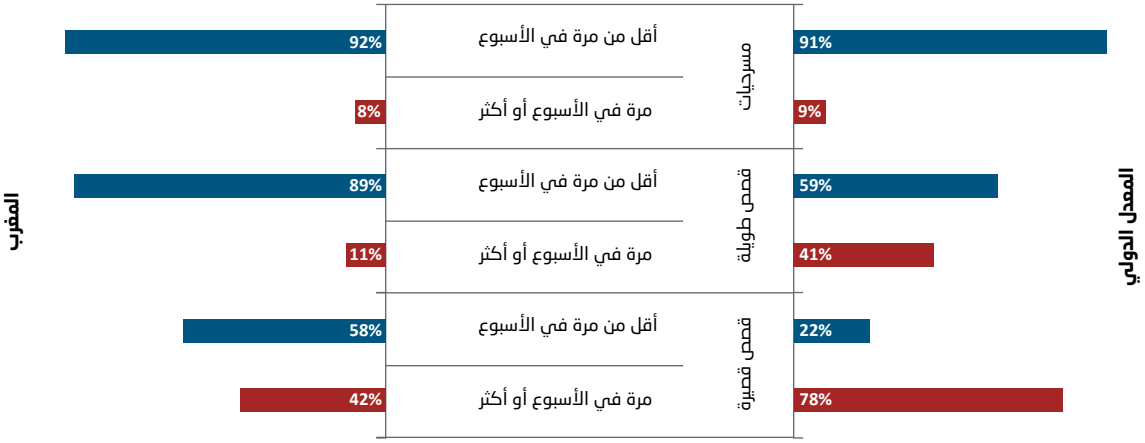
طلب من المدرسين ذكر عدد المرات التي يطلبون فيها من تلامذتهم، خلال أنشطة القراءة المبرمجة، قراءة نصوص أدبية من جنس القصص القصيرة أو الطويلة المتضمنة لفصول أو مسرحيات. ووفق الإجابات المحصل عليها، فإن القصص القصيرة هي التي تقرأ بوتيرة أكبر. فعلى المستوى الدولي، لوحظ أن 78% من التلامذة يقومون بهذا النشاط مرة في الأسبوع أو أكثر. وقد أظهرت بلدان عديدة، (23 بلدا)، نسبا أعلى من المتوسط الدولي، بينما اعتبرت نسبة هؤلاء التلامذة في المغرب هي الأدنى (42%).

أما في ما يخص القصص الطويلة المتضمنة لفصول، فإن 41% من التلامذة على المستوى الدولي، يقرؤونها، وذلك مرة واحدة في الأسبوع على الأقل. وتتجاوز عدة بلدان (18 بلدا) هذا المتوسط بنسب تتراوح ما بين 44% و95%؛ أما في باقي البلدان فتتراوح نسب هؤلاء التلامذة بين 8%

و41%، وتبقى نسبة هذه الفئة من التلامذة ضعيفة في المغرب حيث تبلغ 11%.

أما المسرحيات، فنادرا ما يطلب من التلامذة قراءتها. فعلى المستوى الدولي، يقرأ هذا النوع من النصوص مرة واحدة على الأقل في الأسبوع 9% فقط من التلامذة، وذلك خلال دروس القراءة. ولا يبتعد المغرب عن هذه النسبة، إذ يسجل 8%. غير أنه لا يوجد ترابط دال بين نتائج التلامذة ونوع النصوص الأدبية المقروءة داخل القسم.

رسم بياني 26. نسب التلامذة حسب أنواع النصوص الأدبية المقروءة داخل القسم



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2016*.

• النصوص الإخبارية

بخصوص النصوص ذات الخاصية الإخبارية، تستهدف الأسئلة الموجهة بصددها إلى المدرسين ثلاثة أنواع من النصوص الواقعية (غير الخيالية) وهي: الكتب المدرسية، والكتب الطويلة المتضمنة لفصول، والمقالات.

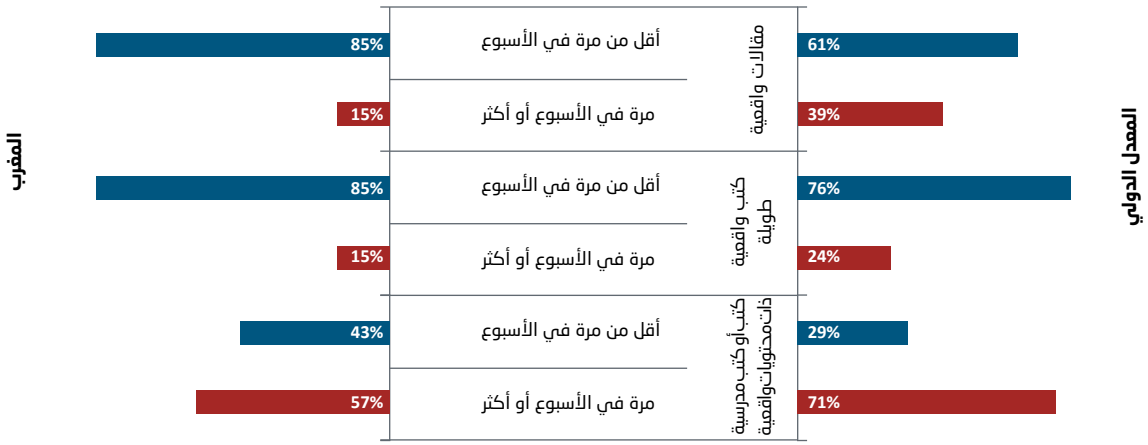
دوليا، يتوفر 71% من التلامذة على مدرسين يطلبون منهم قراءة كتب أو كتب مدرسية، مرة في الأسبوع على الأقل. وتتجاوز نسبة التلامذة هذه القيمة، في 24 بلدا، في حين جاء المغرب في المرتبة الدنيا بنسبة 57%.

ولا تعتبر قراءة الكتب الطويلة المتضمنة لفصول شائعة بين التلامذة، ما دامت نسبة التلامذة الذين يمارسونها مرة في الأسبوع على الأقل خلال أنشطة القراءة في أغلب البلدان، لا تتجاوز الثلث، بمعدل دولي قيمته 24%. أما النسبة المسجلة لدى التلامذة المغاربة، فهي لا تتعدى 15%.

من جانب آخر، لوحظ أن المغرب هو البلد الثاني الذي سجلت فيه أدنى نسبة من التلامذة الذين يقرؤون المقالات مرة في الأسبوع على الأقل، (15%)، مقابل معدل دولي قدره 39%. وتجاوز حوالي 19 بلدا هذا المتوسط بنسب تتراوح ما بين 41% و79%.

بخصوص أداء التلامذة في القراءة، يوجد فارق دال من 22 نقطة بين التلامذة الذين يطلب منهم مدرسوهم قراءة كتب أو كتب مدرسية مرة في الأسبوع على الأقل (367 نقطة) والتلامذة الذين يطلب منهم مدرسوهم قراءتها أقل من مرة في الأسبوع (345 نقطة). لكن لا يوجد أي فارق دال بين أداء التلامذة الذين يتعاطون لقراءة الكتب الطويلة أو المقالات مرة في الأسبوع على الأقل، وأداء زملائهم الذين لا يفعلون ذلك.

رسم بياني 27. نسب التلامذة حسب أنواع النصوص الإخبارية المقروءة داخل القسم



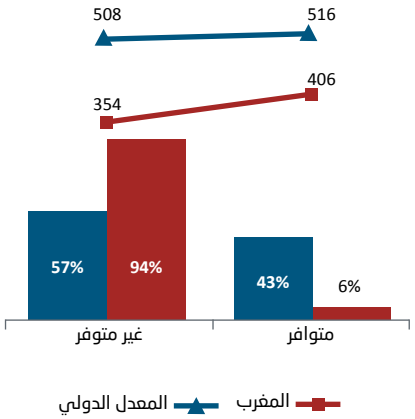
المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2016*.

6.6. توافر الحواسيب واستعمالها أثناء دروس القراءة

في سنة 2016، بلغت نسبة التلامذة الذين تُوفر لهم المدرسة حواسيب أو لوحات إلكترونية يمكنهم استعمالها خلال دروس القراءة 43% على المستوى الدولي. ويبلغ عدد الدول التي تقل فيها نسبة التلامذة الذين يتوفرون على هذه الإمكانية عن تلك النسبة (أي عن 43%) 27 بلدا، ومن بينها المغرب الذي سجلت فيه أضعف نسبة على الإطلاق (6%). هذا مع العلم بأن هذه النسبة انخفضت بالمقارنة مع سنة 2011، حيث كانت تناهز 11%.

وإذا كان الفارق في النتائج بين التلامذة المتوفرين على حواسيب والتلامذة غير المتوفرين عليها ضئيلا على المستوى الدولي، فإنه يعتبر جوهريا على المستوى الوطني. وبالفعل، فإن هذا الفارق يبلغ 52 نقطة لفائدة الفئة الأولى من التلامذة.

رسم بياني 28. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب توافر الحواسيب خلال دروس القراءة



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2016*.

7.6. محدودية التعليم بسبب احتياجات التلامذة المختلفة

طلب من المدرسين إعطاء رأيهم حول درجة التأثير السلبي الذي تمارسه بعض العوامل الخاصة بالتلامذة في تعليمهم بالقسم. وتتعلق هذه العوامل بافتقار التلامذة للمستلزمات في المعارف والكفايات الضرورية لمتابعة الدروس، والنقص في التغذية أو قلة النوم، وظاهرة الغياب، وأيضا بوجود التلامذة المشاغبين، وغير المهتمين أو التلامذة ذوي القصور الذهني أو الاضطراب النفسي أو العاطفي.

وبين توزيع التلامذة وفق هذا المؤشر على المستوى الدولي أن مدرسي 63% من التلامذة يعتبرون تعليمهم محدودا بسبب هذه المشاكل. وهذه النسبة أكبر من ذلك بكثير في المغرب حيث تبلغ 82%. وبالمقابل، فإن نسبة التلامذة الذين يعتبر مدرسوهم تعليمهم محدودا جدا بسبب هذه العوامل، قريبة من النسبة المسجلة دوليا، أي 6% و4% على التوالي. غير أن نسبة التلامذة المنتمين إلى فئة «محدود قليلا»، أكثر أهمية دوليا (34%) بالمقارنة مع واقع الحال في المغرب (12%).

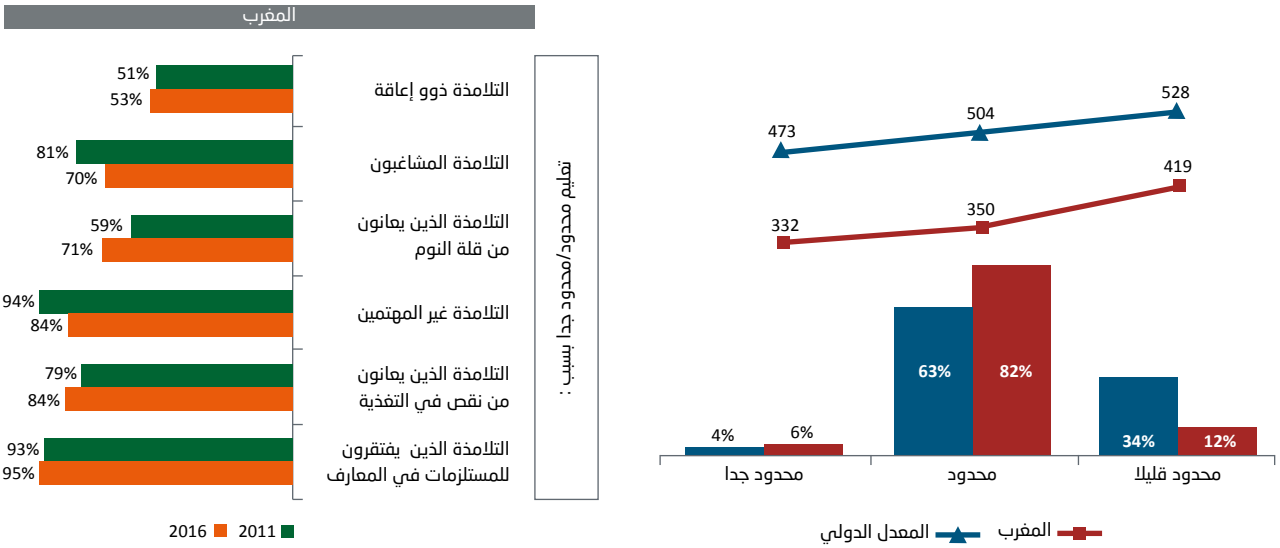
وأظهر الفحص المنفصل لمكونات هذا المؤشر في المغرب، أن افتقار التلامذة للمستلزمات في المعارف والكفايات المكتسبة مسبقا هو الذي يعرقل أكثر من غيره عملية التعليم والتعلم. وبالفعل، فإن مدرسي 95% من التلامذة يقرون بمحدودية تعليمهم (60%)، بل بمحدوديته الكبيرة (35%) بسبب هذا العامل. أما العاملان الآخران الأكثر تأثيرا، فهما نقص التغذية وعدم الاهتمام بالتعلم. ذلك أن مدرسي 84% من التلامذة يجدون أنفسهم خاضعين لإكراهات ترتبط بمشكلات ذات علاقة بهذين العاملين،

إذ أعلن مدرسو 27% و17% من التلامذة عن محدودية تعليمهم الكبيرة بسبب هذين العاملين على التوالي.

في سنة 2011، شكل حضور التلامذة غير المهتمين أو غير المتوفرين على المستلزمات في المعارف، أكثر العوامل إحراجا للمدرسين، يليها التلامذة المشاغبون، والتلامذة الذين يعانون من نقص في التغذية. وبلغت نسبة التلامذة الذين يعتبر تعليمهم محدودا أو محدودا جدا بسبب هذه العوامل 94% و93% و81% و79% على التوالي.

في المغرب أظهر الترابط بين مؤشر محدودية التعليم بسبب العوامل أعلاه ونتائج التلامذة لسنة 2016، وجود علاقة سلبية بين هذين المتغيرين. وهكذا، نجد أن نتائج التلامذة الذين لا تعيق هذه العوامل تعليمهم بشكل كبير تفوق نتائج التلامذة الذين تحد هذه العوامل من تعليمهم بفارق 69 نقطة، كما تفوق نتائج التلامذة الذين يتأثر تعليمهم كثيرا بهذه العوامل بـ 87 نقطة.

رسم بياني 29. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب تأثير احتياجاتهم المختلفة على عملية التدريس



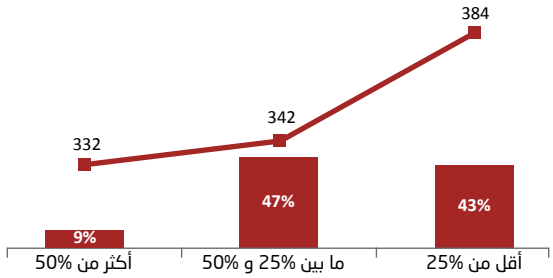
المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2011* و*PIRLS-2016*.

8.6. الحاجة إلى الدعم في القراءة

بين تحليل تكوين القسم من حيث التلامذة الذين يحتاجون إلى دعم في القراءة أن 9% من التلامذة يدرسون في أقسام يعاني فيها أكثر من نصف التلامذة من صعوبات في القراءة تستدعي تدخلا. وتصل نسبة التلامذة الذين ينتمون إلى أقسام يحتاج فيها ما بين 25% و50% من التلامذة إلى الدعم 47%، في حين ينتمي 43% منهم إلى أقسام يوجد فيها أقل من 25% من التلامذة في مثل هذه الوضعية. ومن جانب آخر، يلاحظ أن 19% من التلامذة الذين يحتاجون إلى دعم في القراءة، لا يتلقونه.

وقد أظهر فحص العلاقة بين هذا العامل ونتائج التلامذة، وجود ترابط بينهما، بحيث إنه كلما كانت نسبة التلامذة المحتاجين إلى الدعم مرتفعة في القسم، كلما كانت نتائجهم ضعيفة .

رسم بياني 30. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب الحاجة إلى الدعم في القراءة



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2016*.

9.6. الواجبات المنزلية

في سنة 2011، أعلن مدرسو 19% من التلامذة بأنهم يكلفون تلامذتهم يوميا بواجبات القراءة في المنزل. ويمثل التلامذة الذين صرح مدرسوهم بأنهم يقومون بذلك 3 إلى 4 مرات في الأسبوع أو مرة إلى مرتين في الأسبوع 23% و37% على التوالي من مجموع التلامذة المشاركين في البحث. أما التلامذة الذين أكد مدرسوهم أنهم يكلفونهم بذلك أقل

من مرة في الأسبوع، فيمثلون 20%. وتبلغ نسبة التلامذة الذين لا يكلفهم مدرسوهم بهذه الواجبات أبدا، حوالي 1%. وفي سنة 2016، لم يطرأ تغيير على هذه النسبة، في حين ازدادت وتيرة الواجبات المنزلية التي يطالب بها المدرسون تلامذتهم. وهو ما برز من خلال انخفاض نسبة التلامذة الذين يكلفهم مدرسوهم بواجبات منزلية مرتين أو أقل من ذلك في الأسبوع بـ 27 نقطة، وذلك لفائدة زيادة في نسبة التلامذة الذين يكلفون بهذه الواجبات 3 مرات في الأسبوع على الأقل. وهكذا بلغت نسبهم على التوالي 30% و68%.

ومع ذلك، لا يوجد ارتباط دال بين مستوى أداء التلامذة في القراءة ووتيرة القيام بالواجبات المنزلية، وذلك سواء في سنة 2011 أو في سنة 2016.

جدول *16*. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب وتيرة القيام بالواجبات المنزلية

	2011		2016	
	التلامذة ٪	معدل التحصيل	التلامذة ٪	معدل التحصيل
أبدا	~	1	~	1
أقل من مرة في الأسبوع	355	5	312	20
مرة أو مرتين في الأسبوع	365	25	310	37
3 أو 4 مرات في الأسبوع	362	30	308	23
كل يوم	352	38	315	19

~ : لا يمكن حساب معدل التحصيل بالنسبة لهذه الفئة نظرا لقلة عدد التلامذة المنتمين إليها

المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2011* و*PIRLS-2016*.

7. الفرق بين تلامذة المؤسسات العمومية وتلامذة المؤسسات الخصوصية

كما تمت الإشارة إلى ذلك سابقا، فإن التلامذة المتمدرسين بالمؤسسات الخصوصية هم أحسن أداء من نظرائهم بالمؤسسات العمومية. وهذا ما يحيلنا إلى التساؤل حول الاختلافات التي يمكن تسجيلها بين هاتين المجموعتين من التلامذة. ولقد مكن تحليل مواصفاتهم من الوقوف على بعض عناصر الإجابة على هذه التساؤلات، إذ تبين أن تلامذة المؤسسات الخصوصية هم أكثر حظا على المستوى الفردي والعائلي والمدرسي.

فعلى المستوى الفردي، يتميز تلامذة القطاع الخاص بكونهم أقل عرضة للتأخر الدراسي، بالمقارنة مع السن القانوني لتلامذة المستوى الرابع، على عكس نظرائهم بالقطاع العام. وبالإضافة إلى ذلك، فإنهم أكثر استفادة من التعليم الأولي، خاصة عندما يتعلق الأمر بمدة تعادل أو تتجاوز ثلاث سنوات، كما أنهم يتمتعون بثقة أكبر في قدراتهم القراءاتية.

أما على المستوى الأسري، فمن الضروري التأكيد على كون تلامذة القطاع الخاص ينحدرون من أسر توفر لهم الشروط الملائمة للتعلم، حيث يتوفر آباؤهم أو أولياء أمورهم على مستوى تعليمي مرتفع ومستوى مهني جيد، الشيء الذي يسمح بالتوفر على موارد أكثر بالبيت. وعلى هذا الأساس، يتوفر عدد كبير من هؤلاء التلامذة على كتب بالبيت وحاسوب وغرفة خاصة ومكتب للدراسة وربط بشبكة الأنترنت. كما أن لآبائهم أو أولياء أمورهم مواقف أكثر إيجابية اتجاه القراءة، تتجلى في حبهم لها. إضافة إلى كون أغلب هؤلاء التلامذة كانوا يقومون بأنشطة في القراءاتية بمساعدة آبائهم أو أولياء أمورهم، وذلك قبل ولوجهم المدرسة الابتدائية.

فيما يخص السياق المدرسي، يتبين أن نسب التلامذة المتمدرسين بالمؤسسات التي توفر شروطا مواتية للتمدرس، هي مرتفعة لدى تلامذة القطاع الخاص بالمقارنة مع تلامذة القطاع العام. وهو ما يوضحه توافر الموارد التربوية والتكنولوجية من قبيل المكتبات والحواسيب، وأيضا المناخ المتميز بمستوى مرتفع من الإلحاح على نجاح التلامذة والنظام والأمن.

بالإضافة إلى ذلك، فإن تلامذة القطاع الخاص هم أكثر حظا فيما يخص الدراسة بأقسام عدد تلامذتها منخفض. وبالرغم من كون مدرسيهم لا يتوفرون على تجربة كبيرة، غير أنهم يتوفرون على مستوى تعليمي عال نسبيا، كما سبق لهم أن استفادوا من تكوين في مجال القراءة خلال السنتين الأخيرتين.

جدول *17*. مميزات تلامذة القطاع الخاص مقارنة مع تلامذة القطاع العام

	نسبة التلامذة الذين:	العمومي	الخصوصي
المميزات الخاصة بالتلميذ	لا يسجلون تأخرا دراسيا	63	90
	مروا بالتعليم الأولي	60	96
	يثقون جدا بقدرتهم على القراءة	28	47
	نسبة التلامذة الذين:	العمومي	الخصوصي
المميزات الخاصة بالأسرة	يتوفر أحد أبويهم، على الأقل، أو ولي أمرهم على مستوى دراسي يتجاوز البكالوريا	26	66
	يشتغل أحد أبويهم، على الأقل، أو ولي أمرهم كمهني	35	91
	يتوفرون على أكثر من 10 كتب بالمنزل	32	70
	يتوفرون على حاسوب أو لوح إلكتروني بالمنزل	29	54
	يتوفرون على مكتب أو طاولة للدراسة بالمنزل	25	68
	يتوفرون على غرفة فردية	19	35
	يتوفرون على ربط بشبكة الإنترنت	15	74
	يحب آباؤهم أو أولياء أمورهم القراءة	19	35
	كان آباؤهم أو أولياء أمورهم ينجزون معهم أنشطة للقراءاتية قبل ولوجهم التعليم الابتدائي	67	97
	نسبة التلامذة الذين يدرسون بمدارس حيث:	العمومي	الخصوصي
المميزات الخاصة بالمؤسسة	مستوى الأمن والنظام مرتفع جدا	16	83
	مستوى الإلحاح على النجاح عال/عال جدا	40	94
	توجد مكتبة	28	87
	توجد حواسيب	24	91
	نسبة التلامذة الذين يدرسون:	العمومي	الخصوصي
المميزات الخاصة بالقسم	في أقسام لا يتجاوز عدد تلامذتها 30	18	56
	في أقسام تتوفر على مكان للمطالعة	37	74
	عند أساتذة زاولوا مهنة التدريس لمدة 10 سنوات على الأقل	29	70
	عند أساتذة يتوفرون على مستوى الإجازة أو أكثر	49	64
	عند أساتذة استفادوا من تكوين مستمر في مجال القراءة خلال السنتين الأخيرتين.	49	78

المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من نتائج *PIRLS-2016*

أظهرت الأجزاء السابقة، من خلال تحليل ثنائي المتغيرات، وجود روابط بين أداء التلامذة في القراءة وبعض العوامل الفردية والسياقية، سواء كانت مرتبطة بالمحيط الأسري أو المدرسي. صحيح أن هذا التحليل يبقى ضروريا ومفيدا من الناحية الوصفية، لكنه يظل غير كاف، وذلك لاعتبارين اثنين: أولا، لأنه لا يقدم سوى تفسير جزئي للظاهرة موضوع الدراسة، إذ يقتصر على فحص العلاقة بين النتيجة ومتغير واحد فقط، دون أخذ المتغيرات الأخرى بعين الاعتبار. وثانيا، لأنه لا يأخذ بعين الاعتبار البنية التراتبية للمعطيات.

ولتجاوز هذه الحدود، تم اعتماد مقاربة متعددة المتغيرات، تقوم على نمذجة متعددة المستويات. ويعرض الجزء الموالي من التقرير النتائج المترتبة عنها.

الفصل الرابع.
تحليل متعدد المستويات للعوامل الرئيسية المفسرة لمستوى الأداء

يتكـون النمـوذج المتبـع مـن مسـتويين: مسـتوى التلميـذ، ومسـتوى القسم/المدرسـة. ومـبرر هـذا الاختيـار هـو أن التلامـذة ينتمـون إلى الأقسـام التـي تنتمـي بدورهـا إلى مدارس، وهنـا يتداخـل مسـتوى القسـم ومسـتوى المدرسـة لأنـه تـم اختيـار قسـم واحـد في كل مدرسـة[1].

يخـص هـذا التحليـل المـدارس العموميـة وحدهـا، لأن نسـبة التلامـذة في القطـاع الخـاص ضعيفـة نسـبيا، فضـلا عـن كـون السياسـات التـي تسـتهدف المنظومـة التربويـة تهـم التعليـم العمومـي بشـكل خـاص.

واسـتخدم هـذا النمـوذج باعتبـاره أداة للإجابة على التسـاؤلات التالية:

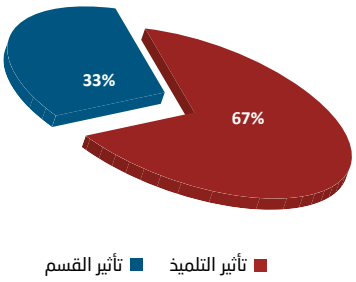
- كيـف تختلـف النتائـج في القـراءة باختـلاف التلامـذة، والأقسـام/ المـدارس، ومـا هـي نسـبة الفـوارق التـي تعـزى إلى هـذه الأخـيرة؟
- مـا هـي العوامـل المفسرة المحـددة أكـثر مـن غيرهـا ضمـن الخصائـص الفرديـة والأسريـة للتلامذة؟
- هـل تسـاهم العوامـل المرتبطـة بالقسـم وبالمدرسـة في تفسـير النتائـج المحصـل عليهـا مـن قبـل التلامـذة؟ ومـا هـي العوامـل الأكـثر تميـزا؟

1. تحليل تباين الأداء

للإجابـة عـلى السـؤال الأول، تـم إجـراء تقديـر لنمـوذج غـير مـشروط[2] يهـدف إلى تحليـل تبايـن النتائـج القائـم بـين مسـتويي التحليـل: مسـتوى التلميـذ ومسـتوى القسـم/ المدرسـة. وهـو مـا سـمح بحسـاب معامـل الترابـط داخـل القسـم الـذي يقيـس نصيـب التبايـن الـذي يعـود إلى المسـتوى الثـاني والـذي يفيـد حجمـه في معرفـة مـدى وجاهـة اللجـوء إلى النمذجـة متعـددة المسـتويات.

وتظهـر نتائـج هـذا النمـوذج، أن تبايـن الأداء المرتبـط بالمسـتوى الثـاني مهـم، إذ يمثـل 33% مـن الاختلافـات الشـاملة، ويشـهد، بالتـالي، عـلى أن القسـم أو المدرسـة، يمارسـان تأثـيرا لا يسـتهان بـه.

رسم بياني *31*. توزيع تباين معدلات التحصيل بين مستوى القسم ومستوى التلميذ



المصدر: حساب الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات *PIRLS-2016*.

ومـع ذلـك، يظـل تأثـير التلميـذ مهيمنـا، عـلى اعتبـار أن 67% مـن تبايـن النتائـج تعـزى إليـه؛ مـما يدفـع إلى التكهـن بـأن الخصائـص الفرديـة والأسريـة تسـاهم بقـوة في تفسـير تبايـن الأداء بـين التلامـذة.

2. العوامل الرئيسية المفسرة لتباين الأداء

للإجابـة عـلى السـؤالين الثـاني والثالـث، تـم تقديـر نمـوذج آخـر بإدخـال متغـيرات تفسـيرية مسـتمدة مـن مسـتويات مختلفـة وهـي: متغـيرات التلميـذ وأسرتـه والقسـم والمدرسـة. وتؤكـد تقديـرات هـذا النمـوذج نتيجـة النمـوذج الفـارغ، وذلـك بالمعنـى الـذي تكـون فيـه النتائـج متأثـرة بالخصائـص النوعيـة للتلامـذة، أكـثر مـن تأثرهـا بالعوامـل الأخـرى.

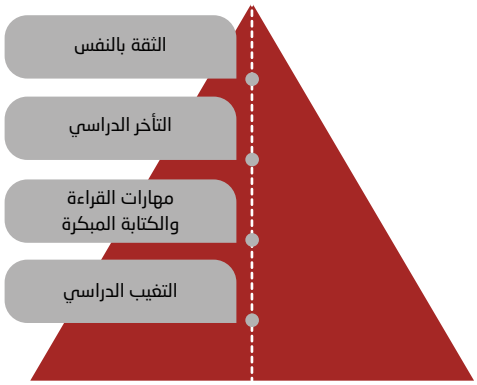
ومـع ذلـك، فـإن متغـيرات أخـرى متعلقـة بالسـياقات الأسريـة والمدرسـية تسـاهم، وإن كان بدرجـة أقـل، في تفسـير التبايـن في التعلـمات.

1.2. العوامل الفردية والأسرية

إن مواصفـات التلامـذة التـي تؤثـر أكـثر مـن غيرهـا في مسـتوى المكتسـبات في القـراءة هـي الثقـة في النفـس والتأخـر بالنسـبة للسـن القانـوني، والمعـارف المبكـرة المتعلقـة بالقـراءة والكتابـة، وكذلـك ظاهـرة الغيـاب.

1. تشكل جهة وادي الذهب – الكويرة الاستثناء الوحيد، حيث تم اختيار قسمين بالنسبة لكل مدرسة.
2. يدعى أيضا بالنموذج الفارغ، لأنه لا يتضمن أي متغير تفسيري

شكل 3. العوامل الفردية الأكثر تأثيرا على مستوى تحصيل التلامذة



• مواقف التلامذة إزاء القراءة

تؤكد الدراسات وجود علاقة إيجابية وقوية بين مواقف التلامذة تجاه القراءة ومستوى أدائهم في هذا المجال، على الخصوص، لدى تلامذة الابتدائي[3]. وتشهد دراسات PIRLS السابقة على ذلك، في أغلب البلدان المشاركة.

بخصوص تصور التلميذ لمهارته وكفاياته، تَبين أن الثقة في النفس تؤثر إيجابيا في المردودية المدرسية. فقد أظهرت نتائج النموذج المذكور أن هذا العامل هو الأهم في المغرب ضمن كل العوامل المرتبطة بالتعلمات. فكلما كان التلميذ واثقا من قدرته على القراءة، كلما ارتفع أداؤه. وقد أثبتت هذا المعطى أبحاث أخرى اهتمت بمحددات المكتسبات في هذا المجال[4]، وأيضا في مجالات أخرى، مثل الرياضيات[5] والعلوم[6].

ويمكن أن تنبثق الثقة في النفس من مصادر أربعة وهي: السوابق المدرسية (أداء سابق، النجاح، الفشل)، مقارنة الأداء بين الأقران، رسائل المحيط والأحوال الفيزيولوجية والعاطفية[7]. ولزيادة الثقة في النفس لدى التلامذة الذين يواجهون صعوبات في التعلم، اقترحت الدراسات تبني بعض الممارسات البيداغوجية التي أبانت عن فعاليتها[8]. مثلا، إن تحديد أهداف قريبة المدى ودقيقة، بدل الأهداف العامة وذات المدى الطويل، يؤدي إلى تقدم تدريجي له تأثير إيجابي على الثقة في النفس. كما أن التنويع وبعض الاستقلالية في اختيار أنشطة التقويم، وكذلك تنويع وتغيير أنماط تنظيم القسم والإيصال الفردي للنتائج، تساعد جميعها على تفادي فقدان الاعتزاز بالذات الناتج عن المقارنة بالغير. وزيادة على ذلك، فإن التغذية الراجعة التقييمية، المتضمنة لشروح حول مواطن القوة ومواطن الضعف وحول التقدم الحاصل، تزود التلميذ بثقة في نفسه أكبر مما تزوده بها التقديرات العامة، والترتيب حسب النقط. كما تتعلق الثقة في النفس أيضا، بالرسائل الموجهة إلى التلميذ من قبل محيطه، وخصوصا من قبل المدرسين والآباء. وبالفعل، فإن هؤلاء يؤثرون في تصورات التلميذ لقدراته، وذلك من خلال الدعم والتشجيع والنصيحة والانتظارات.

من جانب آخر، يساهم حب القراءة في تحسين مستوى المكتسبات المدرسية للتلامذة المغاربة، لكن تأثيره أقل من تأثير الثقة في النفس. وكما هو الشأن في بلدان أخرى[9]، فإن التلامذة الذين يحبون القراءة ويجدون متعة في ذلك، يحصلون على أفضل النتائج.

• التأخر الدراسي

بينت نتائج النموذج، ارتباط التأخر الدراسي بشكل دال وسلبي، بمستوى مكتسبات التلامذة المغاربة في القراءة. وهكذا، فإن التلامذة ذوي السن المبكرة أو الذين يتطابق

3. Petscher, Y., «A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading», Journal of Research in Reading, 33(4), 335–355, 2010.

4. Gilleece, L., et Eivers, E., «Characteristics associated with paper-based and online reading in Ireland: Findings from PIRLS and ePIRLS 2016», International Journal of Educational Research, Volume 91, Pages 16-27, 2018

5. Yoo, J.E., «TIMSS 2011 Student and Teacher Predictors for Mathematics Achievement Explored and Identified via Elastic Net», Front. Psychol, 2018.

6. Kaya, S., et Rice, D.C., «Multilevel effects of student and classroom factors on elementary science achievement in five countries», International Journal of Science Education, 32(10), 1337–1363, 2010.

7. Galand, B., «Chapitre 17. Avoir confiance en soi», in Étienne Bourgeois et al., Apprendre et faire apprendre, Presses Universitaires de France «Apprendre», p. 255-268, 2011.

8. Ibid

9. Costa, P., et Araújo, L., «Skilled Students and Effective Schools: Reading Achievement in Denmark, Sweden, and France», Scandinavian Journal of Educational Research, 62:6, 850-864, 2018; Gilleece, L., et Eivers, E., «Characteristics associated with paper-based and online reading in Ireland: Findings from PIRLS and ePIRLS 2016», International Journal of Educational Research, Volume 91, Pages 16-27, 2018.

سنهم والسن القانوني يحصلون على نتائج أفضل من زملائهم الأكبر سنا. وهي نفس الملاحظة المستخلصة من نتائج مشاركة المغرب في دورات PIRLS وTIMSS[10] السابقة.

ويعزى التأخر الدراسي إما إلى الالتحاق المتأخر بالابتدائي، أو إلى التكرار، أو إليهما معا. فبإمكان الالتحاق المتأخر أن يعكس المحيط الأسري للتلميذ، ذلك أن الآباء الميسورين وأولئك الذين يعطون أهمية كبيرة لتمدرس أبنائهم، هم الأكثر حرصا على تسجيل أولادهم في المدرسة في السن القانونية المحددة لذلك[11]. كما أن التكرار الذي يعتبر وسيلة لتجاوز صعوبات التعلم، لا يعمل بالضرورة على تحسين الأداء الدراسي. فقد أثبتت الدراسات بأن التكرار يضر التلميذ، لأن بإمكانه التسبب في تراجع نتائجه[12]؛ بل بإمكانه أيضا أن يؤثر بشكل سلبي في مجموع تلامذة القسم[13].

• التعليم الأولي والكفايات المبكرة في القراءة والكتابة

يمكن للتوفر على كفايات مبكرة، مكتسبة قبل ولوج المدرسة الابتدائية، أن يؤثر إيجابيا في النجاح المدرسي. فقد بين ميتا-تحليل متعلق بالدراسات الطولية المنجزة بالولايات المتحدة والمملكة المتحدة وكندا، أن التوفر على هذه الكفايات في الرياضيات وفي القراءة والكتابة، يشكل لاحقا، عاملا مفسرا هاما للمردودية الدراسية[14]. وقد استخدم مؤلفون آخرون هذا التحليل، عبر إدراج معطيات حول التلامذة الكبيكيين، الناطقين بالفرنسية، حيث أكدت النتائج التي توصلوا إليها، أهمية الكفايات المبكرة في تفسير أداء التلامذة خلال السنوات الأولى من التمدرس[15].

كما أظهرت دراسة أنجزت حول معطيات PIRLS-2011، في ثلاثة بلدان أوربية وهي الدنمارك، وفرنسا، والسويد، وجود ارتباط إيجابي بين الكفايات المبكرة في القراءة والكتابة[16]، والنتائج التي حصل عليها التلامذة[17]. وبالنسبة للتلامذة المغاربة، بينت تقديرات النموذج، مساهمة هذا العامل بشكل كبير في تحسين نتائجهم.

ويمكن اكتساب هذه الكفايات، إذا كان الآباء متعودين على حمل أبنائهم في سن مبكرة على الانخراط في أنشطة القراءة والكتابة، أو إذا قاموا بتسجيلهم في مؤسسات التعليم الأولي. وقد تأكدت هذه الفرضية، من خلال ملاحظة وجود ترابط قوي بين الكفايات المبكرة وهذين العاملين، أي أنشطة القراءة والكتابة والتعليم الأولي.

ومع ذلك، يظل انخراط الآباء في الأنشطة المتعلقة بالقراءة والكتابة مع أبنائهم قبل ولوج سلك الابتدائي، متعلقا بمستواهم التعليمي. فالآباء الأميون أو الذين لديهم مستوى تعليمي ضعيف، لا يمكنهم، بكل تأكيد، مساعدة

10. Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, «La Mise en Œuvre de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis», 2014; Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, «Résultats des élèves marocains en mathématiques et en sciences dans un contexte international TIMSS 2015», 2018.

11. Dunga, S. H., «An Analysis of the Determinants of Education Quality in Malawi: Pupil Reading Scores», Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol 4 No 4, March 2013.

12. Holmes, C.T., "Grade level Retention Effects: A Meta-analysis of Research Studies", in Shepard L., & Smith Mary Lee (Eds), Flunking Grades. Research on Retention, Falmer Press , pp.16-33, 1990;

Grisay, A., «Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième», Les dossiers d'Éducation et Formations, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, n° 32, novembre 1993;

Manacorda, M., «The cost of grade retention», CEP Discussion Paper, n° 878, 2008.

13. Gottfried, M.A., «Retained Students and Classmates' Absences in Urban Schools», American Educational Research Journal, 50 (6), 1392-1423, 2012.

14. Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., et Japel, C., «School readiness and later achievement, Developmental Psychology, vol. 43, no 6, p. 1428–1446, 2007.

15. Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambaulti, I., et Janosz, M., «School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension «, Developmental Psychology, vol. 46, no 5, p. 984–994, 2010.

16. لقياس هذا الجانب، طولب الآباء بالإعلان إلى أي حد يستطيع أبناؤهم التهجي وقراءة بعض الكلمات أو الجمل وقراءة قصة، أو كتابة حروف أو كلمات، وذلك عند التحاقهم بالابتدائي

17. Costa, P., et Araújo, L., «Skilled Students and Effective Schools: Reading Achievement in Denmark, Sweden, and France», Scandinavian Journal of Educational Research, 62:6, 850-864, 2018.

أطفالهم على تنمية كفايات مبكرة في هذا المجال وكذلك في الحساب.

بالمقابل، إذا حظي هؤلاء الأطفال بتعليم أولي جيد، فسيكون باستطاعتهم اكتساب كفايات تساعدهم على النجاح. وبهذا المعنى، لوحظ بأن تعليم الأبجدية خلال الروض، يساهم في تحسين الفهم أثناء القراءة في السنوات اللاحقة[18]. كما أن ولوج مؤسسات التعليم الأولي، يسمح للأطفال بتنمية وتوسيع معارفهم بالكلمات، الذي يعتبر شيئا مهما لفهم النصوص[19].

في هذا السياق، أظهرت بعض الأعمال وجود ترابط إيجابي بين نتائج التلامذة والتعليم الأولي[20]، كما أن هذا الأخير يقوم بدور كبير في التقليص من نسبة الهدر والفشل الدراسيين[21]. وتم التأكيد أيضا، على أن الأطفال الذين يلتحقون بالتعليم الأولي عند بلوغهم عامين، لا يتعرضون للتكرار في الغالب، ويتوفرون على قدرات تفوق تلك التي يتوفر عليها التلامذة الذين التحقوا بالتعليم الأولي متأخرين[22].

• ظاهرة الغياب

إذا كان التأخر الدراسي يرتبط سلبا بالأداء في القراءة، فإن الأمر ينطبق أيضا على ظاهرة الغياب التي تأتي في المرتبة الرابعة من بين العوامل الأكثر تأثيرا في المكتسبات. وهكذا، فإن أداء التلامذة المتغيبين أضعف، بشكل دال، من أداء التلامذة الذين يواظبون على الدراسة. ويمكن تبرير هذا الأمر بكون الفئة الأولى من التلامذة، لا تستفيد سوى بشكل جزئي من الزمن المخصص للتعلمات.

في نفس الاتجاه، بينت الدراسات أن التلامذة المتغيبين يحصلون، أكثر من غيرهم، على نتائج دراسية هزيلة[23] وهم أكثر عرضة للهدر المدرسي المبكر[24]. وتؤدي ظاهرة الغياب على المدى الطويل، إلى ضعف في الانخراط وإلى نتائج سيئة طوال فترة التمدرس[25]، مما يؤكد الفكرة التي تفيد أن تأثير هذه الظاهرة يتراكم مع الزمن أيضا. وفي هذا الإطار، أظهرت دراسة حول نتائج التلامذة الأستراليين في الحساب وفي القراءة والكتابة (برنامج NAPLAN)[26]، كيف أن التغيب عن الدراسة، لا يعيق فقط نتائج السنة الجارية، بل أيضا نتائج السنوات اللاحقة[27].

18. Piasta, S. B., & Wagner, R. K., «Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction», Reading Research Quarterly, 45, 8–38, 2010.

19. Snow, CE., Burns, M.S., et Griffin, P. (Eds.), «Preventing reading difficulties in young children» Washington, DC: National Academy Press, 1998.

20. Mullis, I.V.S., et Martin, M.O.,»TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning», TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2013;

OECD, «Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care», Paris: OECD Publishing, 2013.

21. Temple, J.A., Reynolds, A.J., Miedel, W.T., «Can Early Intervention Prevent High School Dropout?» Urban Education, 35 (1), 31-56, 2000;

Berlinski, S., Galiani, S., Manacorda, M., «Giving children a better start: Preschool attendance and school-age profiles», Journal of Public Economics, 92, (5-6), 1416-1440, 2008.

22. Caille, J. P., «Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire», Éducation et Formation, n° 60, pp. 7-18, 2001.

23. Gottfried, M. A., «Excused versus unexcused: How student absences in elementary school affect academic achievement», Educational Evaluation and Policy, 31, 392–415, 2009.

Silverman, R. M., «Making waves or treading water? An analysis of charter schools in New York State», Urban Education, 48, 257–288, 2012.

24. Rumberger, R. W., "Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools", American Educational Research Journal, 32, 583–625, 1995;

Neild, R. C., et Balfanz, R., «Unfulfilled promise: The dimensions and characteristics of Philadelphia's dropout crisis, 2000-2005», Philadelphia Youth Network, The Johns Hopkins University, and University of Pennsylvania, 2006.

25. Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Horsey, C. S., «From first grade forward: Early foundations of high school dropout», Sociology of Education, 70(2), 87–107, 1997.

26. (NAPLAN) هو برنامج وطني يعمل على تقييم أداء التلامذة الأستراليين المسجلين بالمستويات 3، 5، 7، 9، في مجالات الحساب والقراءة والكتابة.

27. Hancock, K.J., Shepherd, C.C.J., Lawrence, D., et Zubrick, S.R., «Student Attendance and Educational Outcomes: Every Day Counts», Telethon Institute for Child Health Research, Centre for Child Health Research, University of Western Australia, 2013.

أكد مؤلفو هذه الدراسة، كذلك، أن الارتباط القائم بين النتائج المدرسية والتغيبات، يكون أقوى عندما تكون هذه الأخيرة غير مبررة. ولاحظوا، من جانب آخر، أن التغيبات غير المبررة، حتى ولو كانت قليلة، تؤثر سلبا في نتائج التلامذة التي تتراجع بشكل جوهري. وهو ما يدفع إلى الإقرار بأن ظاهرة الغياب غير المبرر، تعكس بالإضافة إلى كونها زمنا خارج المدرسة، مشكلات في السلوك والانخراط المدرسيين.

وهناك عوامل أخرى تساهم في تفسير تباين الأداء بين التلامذة، لكن تأثيرها أقل من سابقاتها. ويتعلق الأمر بالنوع وبالمستوى السوسيو-اقتصادي.

• النوع

انكبت دراسات عديدة على مسألة تباين الأداء في القراءة بين الإناث والذكور. وقد بينت هذه الدراسات أن الإناث يظهرن مؤهلات جيدة في المجالات اللسانية، بينما يظهر أقرانهن من الذكور كفاءات في المجال الكمي[28]. وهو ما تبين أيضا من نتائج بحوث دولية حول تقييم المكتسبات في الدراستين PISA[29] وPIRLS[30] بالخصوص، والبحوث الوطنية مثل البحث المنجز بأستراليا[31]. وفي المغرب، أكد النموذج المعمول به، النتائج التي توصلت إليها هذه المساهمات التجريبية.

ويمكن تفسير هذه الاختلافات في النتائج بواسطة عوامل داخلية، وخصوصا منها القدرات الذاتية للتلامذة؛ أو بواسطة عوامل أخرى تدعى خارجية، ترتبط بالمدرسة أو بالأسرة أو بهما معا[32]. وقد أظهرت دراسة تناولت تحليل معطيات أكثر من 30 بلدا، أن تقدم الإناث في القراءة يرجع إلى الأهمية المعطاة من طرف الآباء لأنشطة متعلقة بالقراءة والكتابة، عندما يكون الطفل أنثى[33]. وزيادة على ذلك، أكد الآباء في بعض البلدان، مثل إيرلندا، أن الإناث أميل إلى تصفح الكتب من الذكور. وربط تحليل آخر، أنجز في بلدان شمال أوربا، هذه الاختلافات، بخصائص التقييم مثل نوعية النصوص، وشكل الأسئلة، وعملية الفهم[34] إلخ...

• المستوى السوسيو-اقتصادي

من المسلم به، أن المستوى السوسيو-اقتصادي للأسرة الذي يقاس أساسا بالمستوى التعليمي والمهني للوالدين، يرتبط بشكل إيجابي وقوي بمستوى مكتسبات التلامذة. ويبدو المستوى التعليمي أكثر أهمية من باقي العوامل، وذلك لسببين. فمن جهة، عندما يكون هذا المستوى مرتفعا، فإنه يسمح بمزاولة مهن ذات أجور مرتفعة والتوفر، بالتالي، على موارد أكثر بالمنزل. ومن جهة أخرى، فإن للآباء المتوفرين على مستوى تعليمي عالٍ، مواقف أكثر إيجابية، وانتظارات أكبر بخصوص تعليم أبنائهم، وهو ما يترجم بالتزام وانخراط أكبر. وهكذا، يحظى الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى سوسيو-اقتصادي مرتفع، بظروف اقتصادية واجتماعية وثقافية ملائمة للتعلمات.

28. Halpern, D.F., et LaMay, M.L., «The Smarter sex: A Critical Review of Sex Differences in Intelligence», Educational Psychology Review, Volume 12, Issue 2, 229–246, 2000;

Chiu, M., et McBride-Chang, C, «Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries», Scientific Studies of Reading, 10, 331,2006;

Proud, S., «Girl Power? An Analysis Of Peer Effects Using Exogenous Changes In the Gender make-up of the peer group», The Centre for Market and Public Organization Working Paper No 08/186, Revised March 2010.

29. Fuchs, T., et Woessmann, L., «What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-examination using PISA Data», Empirical Economics, vol. 32, issue 2, 433-464, 2007.

30. Gilleece, L., et Eivers, E., «Characteristics associated with paper-based and online reading in Ireland: Findings from PIRLS and ePIRLS 2016», International Journal of Educational Research, Volume 91, Pages 16-27, 2018.

31. Maxwell, S., Reynolds, K.J., Lee, E., Subasic, E., et Bromhead, D., «The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data», Front. Psychol, 2017.

32. Sukhnandan, L., «An Investigation into Gender Differences in Achievement, Phase 1: a review of recent research and LEA information on provision», National Foundation for Educational Research, 1999.

33. Gustaffson, J. E., Hansen, K. Y., et Rosén, M., «Effects of Home Background On Student Achievement In Reading, Mathematics, and Science at the Fourth Grade», TIMSS and PIRLS 2011 Relationships Report, 2013

34. Solheim, O. J., et Lundetræ, K., «Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC», Assessment in Education Principles Policy and Practice, 107–126, 2018.

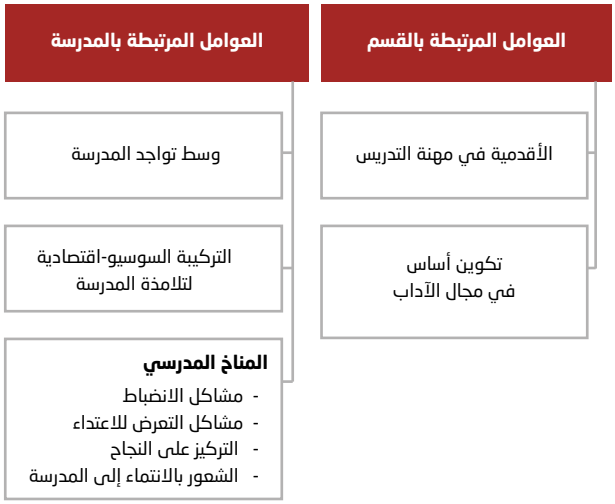
في دراسة PIRLS تمت مقاربة المستوى السوسيو-اقتصادي للأسرة بأعلى مستوى تعليمي ومهني للوالدين أو أولياء الأمور وعدد الكتب المتوافرة بالمنزل، وكذلك بعدد الدعامات التربوية، مثل وجود الربط بالإنترنت، وغرفة مخصوصة للطفل(ة). وقد أظهرت نتائج النموذج تأثيرا إيجابيا لهذا العامل في أداء التلامذة المغاربة في القراءة. فكلما كان وضع التلميذ أفضل على المستوى السوسيو-اقتصادي، كلما كانت نتائجه أعلى. وهو ما ينطبق على بلدان أخرى أقرت بأهمية الوضع السوسيو-اقتصادي للأسرة ودوره في تدعيم المكتسبات[35].

من جانب آخر، يوجد ترابط إيجابي بين المستوى السوسيو-اقتصادي للآباء ودرجة انخراطهم في أنشطة متعلقة بالقراءة والكتابة مع أبنائهم، قبل ولوج هؤلاء المدارس الابتدائية. فقد تبين أن المستويات العالية للتعليم لدى الآباء أو أولياء الأمور وعدد الكتب، مرتبط بالأهمية الكبرى الممنوحة لأنشطة القراءة والكتابة، مما يؤثر بشكل إيجابي على النتائج الدراسية[36]. ويبدو، أيضا، أن المستوى السوسيو-اقتصادي يرتبط بالمواقف الإيجابية للآباء تجاه القراءة، والتي تترجم بإعلانهم عن حبهم للقراءة، وهو ما يخلق مناخا مشجعا لهذا النشاط.

2.2. عوامل القسم والمدرسة

رغم الارتباط الوثيق لمستوى مكتسبات التلميذ(ة) بالخصائص الفردية للتلامذة، وأيضا فإنه بسوابقهم الدراسية، يظل مع ذلك، نتاجا للتفاعل بين هذا الأخير والوسط الذي يتطور بداخله، وخصوصا القسم والمدرسة.

شكل 4. العوامل الأكثر تأثيرا على مستوى تحصيل التلامذة، على مستوى القسم والمدرسة



- **تكوين المدرسين وتجربتهم وممارساتهم**

الفصل الدراسي هو المكان الذي تجري فيه عملية التعليم والتعلم. أما المدرس فهو أحد الفاعلين الرئيسيين. وهكذا، فإن تحديد التأثير الذي يمارسه القسم و/أو المدرس يعد أساسيا لاتخاذ الإجراءات الضرورية الرامية إلى الرفع من مستوى تعلمات التلامذة. وللقيام بذلك، اهتمت عدة دراسات بالعلاقة الموجودة بين الإنجازات الدراسية للتلامذة والخصائص المهنية للمدرسين. ومن جملة تلك الخصائص، مستوى التعليم، ومجال التخصص، والتجربة والتكوين المستمر. إن النتائج المترتبة عن هذه الدراسات لا تؤدي إلى نفس الخلاصات. وانطلاقا من ذلك، لا يوجد إجماع حول العوامل التي تحسن تعلمات التلامذة في كل البلدان، وفي كل المواد الدراسية[37].

وكمثال على ذلك، لوحظ أن مستوى تعليم المدرسين في المدارس العمومية الباكستانية يرتبط إيجابيا، وبشكل دال،

35. Gilleece, L., et Eivers, E., «Characteristics associated with paper-based and online reading in Ireland: Findings from PIRLS and ePIRLS 2016», International Journal of Educational Research, Volume 91, Pages 16-27, 2018.

Alivernini, F., et Manganelli, S., «A Multilevel Structural Equation Model Testing the Influences of Socio-Economic Status and Pre-Primary Education on Reading Literacy in Italy», Procedia-Social and Behavioral Sciences, 205, 168–172, 2015;

Costa, P.D.D., Albergaria, P., et Almeida, P.A., et Araújo, L., «Reading Literacy in EU Countries: Evidences from PIRLS», The European Commission, Joint Research Centre – Institute for the Protection and Security of the Citizen, 2013.

36. Mullis, I.V.S., et Martin, M.O.,»TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning», TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2013.

37. Goe, L., «The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research synthesis», National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007.

بمستوى مكتسبات التلامذة في الرياضيات ولغة الأردو[38]. لكن المستوى التعليمي العالي للمدرس لا يساهم بشكل دال في تحسين نتائج التلامذة في المدارس العمومية الواقعة في أوهايو، وفي فلوريدا، وفي التكساس. وعكس ما يمكن أن يتبادر إلى الذهن، فإن حصول المدرس على شهادة الماستر، يرتبط سلبيا بنتائج التلامذة في كارولينا الشمالية[39].

إن العلاقة بين تجربة المدرسين والتعلمات لا تستثنى من هذه القاعدة. فرغم كون عدة دراسات تؤكد وجود ارتباط إيجابي بينهما، إلا أن دراسات أخرى تثبت عكس ذلك تماما، أو لا تعثر على أي ارتباط دال بينهما. أما ما يخص التكوين المستمر للمدرس، فإنه لا يساهم بالضرورة في تحسين تعلمات التلامذة، مادام لا يمارس سوى تأثير ضعيف، أو لا يمارس أي تأثير على الإطلاق[40].

في المغرب، تبين نتائج النموذج أن المستوى التعليمي للمدرس ومشاركته في تكوين مهني خلال السنتين الأخيرتين لا يرتبطان بنتائج التلامذة، وأن التكوين الأساس المتمركز حول مجال الآداب هو الذي يرتبط بها. ومن ناحية أخرى، يرتبط مستوى مكتسبات التلامذة ارتباطا سلبيا، وبشكل دال، بعدد السنوات التي قضاها المدرسون في التدريس، وهو ما يعني أنه كلما كان عدد سنوات تجربة المدرسين قليلا، كلما كانت نتائج تلامذتهم أفضل.

اهتمت دراسات أخرى بالعلاقة بين التعلمات وممارسات المدرسين داخل القسم. وبشكل عام، تقر الدراسات العرضانية، وخاصة منها دراسات PIRLS وTIMSSبوجود تلازم ضعيف بين تلك الممارسات ونجاح التلامذة. إلا أنها لا تمكن من الحصول على خلاصات قوية (أي دالة) ومقنعة تقوم على تصور وطرائق ملائمة[41].

وبالفعل، يبين فحص هذا الجانب في الحالة المغربية[42] عدم وجود علاقة دالة بين بعض ممارسات المدرسين ونتائج التلامذة في القراءة. وهذا لا يعني أن تأثير الممارسات البيداغوجية محدود، وإنما يعني أن النجاح الدراسي يتأثر بمجموع الممارسات البيداغوجية المعتمدة طيلة فترة التمدرس، وليس بتلك المعتمدة خلال سنة واحدة[43].

إطار. صعوبة قياس أثر الأستاذ

اعتمادا على مقاربات النمذجة الإحصائية، يعتبر تأثير الأستاذ ذلك الفرق في مستوى الأداء، الذي يظل مسجلا بين الأقسام بعد مراقبة كل الخصائص المتعلقة بالتلميذ[44]. غير أن هذه المقاربات تواجه بعض الصعوبات المنهجية، التي لا تتيح قياس تأثير الأستاذ بشكل دقيق. ففي هذا السياق، لا يمكن التأكد من أن كل المتغيرات الوجيهة تم إدخالها في النموذج. وعلى سبيل المثال، يبقى قياس القدرات الفطرية للتلامذة، والتي تصعب ملاحظتها مباشرة، أمرا صعبا إذ لا يمكن الإحاطة بها عن طريق متغير واحد.

كما يجب التأكيد على أن هذا الفرق في الأداء، عند تواجده، غير منوط حتما بالأستاذ، بل يمكن ربطه أيضا بالخصائص الخاصة بالقسم (عدد التلامذة أو جمهور التلامذة).

ومن جهة أخرى، تبحث هذه المقاربات في الغالب على تأثير متغير معين في زمن محدد، كنهاية السنة على سبيل المثال.

بيد أن الأهم هو التعرف على التقدم المحصل من طرف التلميذ خلال مدة معينة. ولأجل ذلك، يجب مقارنة النتائج النهائية والنتائج الأولية. وعليه، سيمكن الفرق المسجل من تقدير القيمة المضافة للأستاذ، وهو ما يستدعي بطبيعة الحال برمجة تقييم ممعير في بداية السنة وآخر في نهاية السنة.

ويمكن اللجوء إلى طرق أخرى لتقييم تأثير الأستاذ مثل دراسة الممارسات التعليمية. غير أن الاستمارات لا تمكن من الوقوف على الممارسات الفعلية بالقسم بل فقط تلك المصرح بها من طرف الأساتذة، وعليه فإن ملاحظة ما يجري فعلا داخل القسم تبدو، رغم العوائق، أمرا ضروريا.

38. Arif, G.M., et Saqib, N.U., «Production of cognitive and life skills in public, private, and NGO schools in Pakistan», Pakistan Development Review, 42(1):1-28, 2003.

39. Goe, L., «The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research synthesis», National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007.

40. Ibid

41. Ibid

42. Pour ce faire, il a été procédé à l'estimation d'un modèle contenant un indice qui mesure la fréquence à laquelle les enseignants font appel à des activités qui aident à la compréhension.

43. Gilleece, L., et Eivers, E., «Characteristics associated with paper-based and online reading in Ireland: Findings from PIRLS and ePIRLS 2016», International Journal of Educational Research, Volume 91, Pages 16-27, 2018.

44. Bressoux, P., « Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes «, Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 5, 35-52, 2001.

• **المحيط والمناخ المدرسي**

تبين العديد من الدراسات أن المحيط المدرسي ومناخه يؤثران في تعلمات التلامذة. وهذا المعطى تؤكده نتائج النموذج. فهي تبين أن العوامل المرتبطة بالوسط الذي تتواجد فيه المدرسة وبمكوناتها السوسيو -اقتصادية، وبمشاكل الانضباط، ودرجة تركيزها وإلحاحها على النجاح تساهم إما في رفع مستوى المكتسبات، وإما، على العكس من ذلك، في تقويضها.

وفي هذا الإطار، لوحظ أن التمدرس في مدرسة توجد في منطقة قروية نائية ينعكس بشكل سلبي على نتائج التلامذة. وتعطي النمذجة متعددة المستويات لمعطيات PIRLS-2011 في 20 بلدا أوروبيا نتائج مماثلة، حيث تبين أن المدرسة غير القروية تساعد على تعلم القراءة بشكل أفضل[45].

وكذلك، يؤثر التمدرس في مدرسة ينتمي أكثر من 50% من تلامذتها لأسر معوزة من الناحية السوسيو اقتصادية سلبيا على نتائج التلامذة في القراءة. ويؤثر هذا العامل السوسيو اقتصادي في الأداء الدراسي للتلامذة بوصفه عاملا فرديا عندما ينحدر التلميذ من أسرة معوزة، كما يؤثر فيها، أيضا، بوصفه عاملا مركبا عندما يدرس هذا الأخير (أي التلميذ) في مؤسسة نسبة التلامذة المحرومين فيها مرتفعة[46].

وتعمل مشاكل الانضباط[47]، وتعرض التلامذة لممارسات التخويف والإهانة في نفس الاتجاه، وتحول دون توافر وسط ملائم للتعليم[48]. وهذا هو حال التلامذة المغاربة الذين تتأثر نتائجهم في القراءة بهذه المشاكل.

إذا كانت هذه العوامل تساهم في جذب مستوى المكتسبات نحو الأسفل، فإن من المبرهن عليه، من ناحية أخرى، أن الإلحاح على النجاح الدراسي، من خلال مدرسين فعالين، ينجحون في تملك أهداف المنهاج وتطبيقها، ومن خلال تلامذة ملتزمين وآباء أو أولياء أمور منخرطين، يساعد على الرفع من مستوى مكتسبات التلامذة الدراسية[49]. وبناء على تصورات المدرسين إزاء هذه الجوانب، لا يسعنا إلا أن نلاحظ أنه كلما كان الإلحاح على النجاح الدراسي مرتفعا، كلما كانت نتائج التلامذة في القراءة أفضل.

كما يمكن لمناخ المدرسة كذلك أن يؤثر بشكل إيجابي في التعلمات، وذلك بتحسين مواقف التلامذة إزاء المدرسة. تشير معطيات PIRLS-2016، مثلا، إلى أن شعور التلامذة بالانتماء إلى المدرسة في معظم البلدان المشاركة في هذه الاختبارات يزداد كلما قل تعرضهم للتخويف وللإهانة، وأنه كلما كان هذا الشعور قويا، كلما كانت إنجازات التلامذة أفضل[50]. وقد تأكد تأثير هذا العامل في المغرب، وإن كان ضعيفا نسبيا.

45. Costa, P.D.D., Albergaria, P., et Almeida, P.A., et Araújo, L., «Reading Literacy in EU Countries: Evidences from PIRLS», The European Commission, Joint Research Centre – Institute for the Protection and Security of the Citizen, 2013.

46. Cortina, K. S., Carlisle, J. F., et Zeng, J., «Context effects on students' gains in reading comprehension in Reading First Schools in Michigan», Journal of Literacy Research, 42:49–70, 2010;

47. Il s'agit des problèmes ayant trait à au retard, à l'absentéisme, à la turbulence, aux actes de vandalisme, au vol, à la triche ainsi qu'à la violence envers les élèves et les enseignants.

48. Mullis, I.V.S., et Martin, M.O.,»TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning», TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2013.

49. Ibid

50. UNESCO et IEA, «Measuring SDG 4: How PIRLS can help», 2017.

خاتمة

يمر تقييم النظام التربوي حتما عبر تقييم مكتسبات التلامذة. وتشكل هذه المهمة أحد الاختصاصات الأساسية للهيئة الوطنية للتقييم التي طورت لهذه الغاية برنامجا وطنيا لتقييم المكتسبات (PNEA)، ووضعت ضمن برنامج عملها، من ناحية أخرى، إنجاز تقرير وطني حول نتائج مشاركة المغرب في الاختبارات الدولية.

يجب أن تساهم هذه التقييمات الوطنية والدولية في تحسين التعلمات المدرسية، وضمان التقدم نحو مدرسة الجودة. ويمكن أن تشكل النتائج المترتبة عن هذه التقييمات أداة القيادة المرافقة للإصلاحات التربوية، وخاصة منها الإصلاحات التي جاءت بها الرؤية الاستراتيجية 2015-2030.

في هذا الاتجاه، أنتجت الهيئة الوطنية للتقييم تقريرا أولا خصص لتحليل مردودية تلامذة السنة الرابعة والسنة الثامنة في الرياضيات والعلوم (TIMSS-2015). أما التقرير الحالي، فهو يخص مكتسبات تلامذة السنة الرابعة في القراءة (PIRLS-2016).

وتبين نتائج هذه الدراسة الأخيرة أن المغرب قد سجل تقدما ملحوظا بين سنتي 2011 و2016 من حيث النتائج، ولكن دون أن يغادر المراتب الأخيرة في الترتيب الدولي. والملاحظ، كذلك، أن نسبة التلامذة المغاربة غير المتمكنين من الكفايات الأساسية قد جاءت ضمن أعلى النسب المسجلة على الصعيد الدولي.

كما تكشف هذه المعاينات عن استمرار ضعف جودة تعلمات التلامذة المغاربة في فهم النصوص المكتوبة؛ وهو مجال يعتبر التمكن منه ضروريا للنجاح الدراسي، وخاصة بالنسبة للغة العربية التي تشكل لغة تعلم وتعليم. ويدعو هذا إلى تحديد العوامل التي تمنع التلامذة من التقدم، والعوامل التي تساعدهم على تحسين مستواهم الدراسي.

ومن أجل ذلك، أنجز تحليل متعدد المستويات على أساس معطيات تلامذة المدارس العمومية. فهذه الفئة من التلامذة تعاني من ضعف كبير في مستوى مكتسباتهم مقارنة مع تلامذة القطاع الخاص. وهذا ما يستلزم اتخاذ الإجراءات الضرورية للرفع من مردودية القطاع العمومي من أجل توفير تعليم منصف لكل الفئات الاجتماعية.

يعتبر تعميم تعليم أولي جيد من العمليات التي يجب القيام بها على عجل. إذ سيساعد ذلك على تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص، وهما من الأسس الثلاثة التي حددتها الرؤية الاستراتيجية للمدرسة المغربية الجديدة. وبالفعل، إن جزءا مهما من التلامذة لم يسبق لهم أبدا أن ترددوا على التعليم الأولي، مع أن هذا الأخير يقوم بدور حاسم في إكساب الطفل الكفايات المبكرة في القراءة والكتابة. وتؤثر هذه الكفايات لاحقا بشكل إيجابي في تعلمات التلامذة، وتفسر جزءا من الفوارق التي نجدها بين نتائجهم.

وزيادة على تسهيل ولوج التعليم الأولي، سيساهم الدعم الاجتماعي المخصص للتلامذة الأكثر عوزا، كما توصي بذلك الرؤية الاستراتيجية، في تقليص الفوارق الاجتماعية والاقتصادية الأولية بين التلامذة. إذ إن هذه الفوارق تولد فوارق في الإنجازات الدراسية. فالتلامذة الذين يتمتع آباؤهم بمكانة اجتماعية واقتصادية مساعدة، يحصلون على نتائج دراسية أفضل من نتائج أقرانهم الذين يعانون من ضعف على هذا المستوى.

كما ينبغي أن يسير هذا التمييز الإيجابي كذلك في اتجاه تحسين شروط تعلم التلامذة القرويين الذين يتأثر مستوى مكتسباتهم الدراسية بشكل دال بالعامل الجغرافي.

وموازاة مع هذه الإجراءات، من الأساسي تدارك مشكلة التأخر الدراسي الذي يشكل أحد العوامل التي لها عواقب وخيمة على مكتسبات التلامذة. وهذا التأخر هو نتيجة الولوج المتأخر للمدرسة أو التكرار أو هما معا. فعندما يرتبط بالتكرار، يكون التأخر الدراسي مرادفا لصعوبات في التعلم. وعندما تتراكم هذه الصعوبات، فإنها لا تترك هامشا كبيرا لتدخل المدرس، وهو ما يفسر، جزئيا، تعقيد قياس أثر الممارسات التعليمية في المكتسبات الدراسية. ومن هنا تأتي ضرورة توفير دعم بيداغوجي ملائم يوجه للتلامذة الذين يجدون صعوبات في التعلم، عملا بتوصيات الرؤية الاستراتيجية في مجال الانقطاع والهدر المدرسي والتكرار.

وفي نفس الاتجاه، يجب محاربة ظاهرة غياب التلامذة التي تنعكس سلبيا على مكتسباتهم، والتي يمكن أن تؤدي إلى انقطاعهم عن الدراسة. ويجب أن يقوم التدخل في هذه الظاهرة على معرفة جيدة للأسباب التي تنفر التلامذة من المدرسة. ومن جملة تلك الأسباب، يتحدث الباحثون عن غياب الحافزية، وعدم الشعور بالانتماء إلى المدرسة. ولهذا يجب أن ننمي لدى التلامذة هذا الشعور الذي تبين أنه يشكل عنصرا مؤثرا في التعلمات.

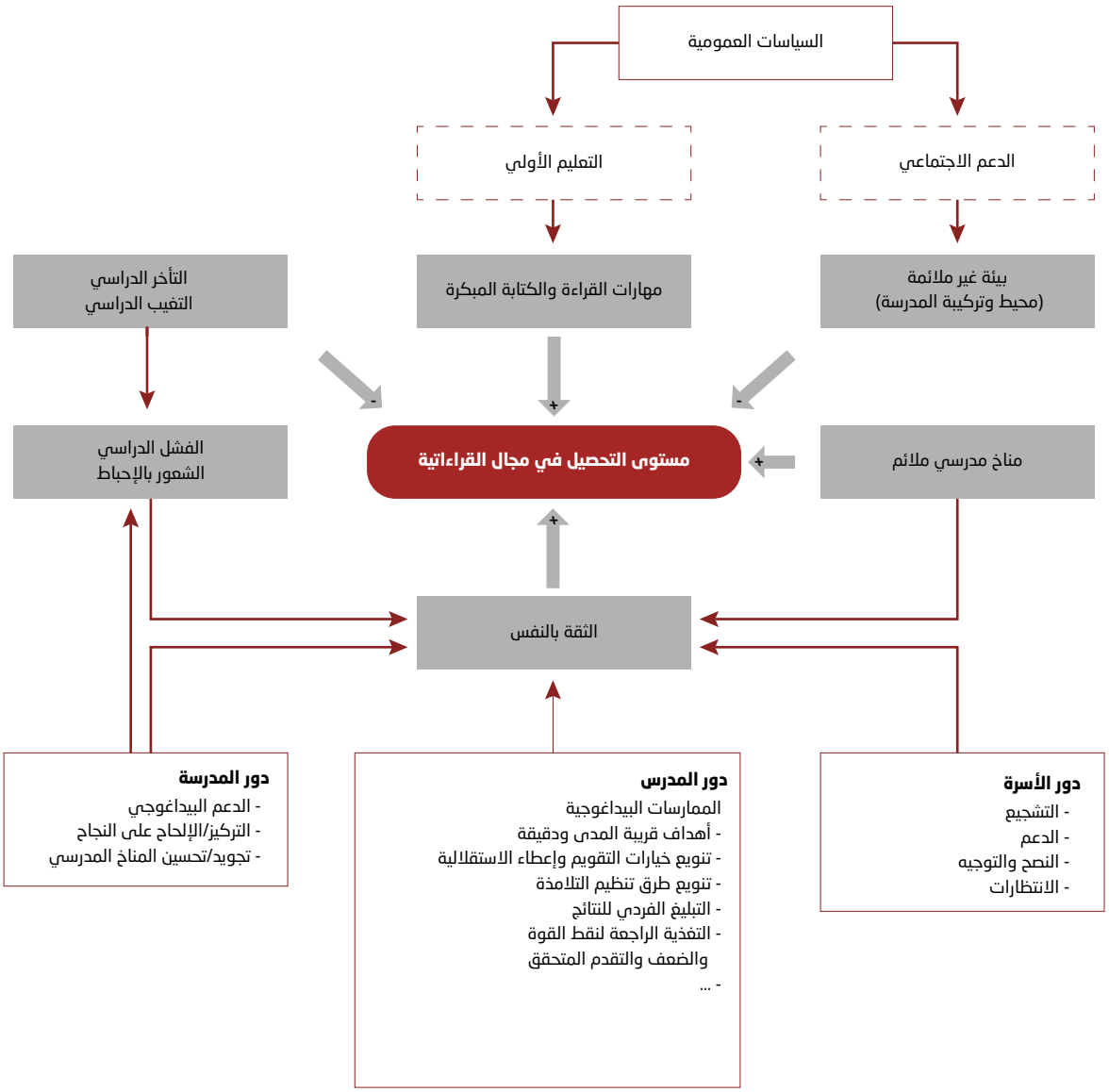
ويجب أن نساعد التلامذة، كذلك، على الثقة بأنفسهم، تلك الثقة التي تعتبر العامل الأول المفسر للفوارق بين نتائج التلامذة. وفي هذا الإطار، تقترح الرؤية الاستراتيجية، «تركيز المناهج على الاهتمام بالمتعلم(ة) باعتباره غاية للفعل التربوي، وتشجيعه على تنمية ثقافة الفضول الفكري وروح النقد والمبادرة والاجتهاد، والتفاعل معه كشريك؛ وذلك بإدماجه وتكليفه، في إطار العمل الجماعي، بمهام البحث والابتكار والمشاركة في التدبر، وتقوية ثقافة الانتماء للمؤسسة والواجب لديه[1]».

ومن ناحية أخرى، يجب على المدرسة بذل مجهود من أجل تحسين المناخ المدرسي، وذلك بالتصدي لمشاكل الانضباط وممارسات التخويف والإهانة التي تؤدي إلى انخفاض مستوى أداء التلامذة. وفي هذا الاتجاه، يجب أن تعطي البرامج الدراسية مزيدا من الأهمية للقيم والأخلاق كما تنص على ذلك الرؤية الاستراتيجية.

ويبقى تجسيد هذه الإجراءات رهينا بالانخراط الجماعي لكل الأطراف المعنية، إذ يجب على التلامذة، والآباء، والمدرسين، والمدرسة، والمجتمع، كل من جانبه، العمل من أجل مدرسة ذات جودة، مدرسة ترتقي بالفرد والمجتمع.

1. الرؤية الاستراتيجية 2015-2030.

شكل 5. خطاطة العوامل الأساسية المفسرة للفوارق في الأداء وسبل التحسين



المراجع

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Horsey, C. S., «From first grade forward: Early foundations of high school dropout», Sociology of Education, 70(2), 87–107, 1997.
- Alivernini, F., et Manganelli, S., «A Multilevel Structural Equation Model Testing the Influences of Socio-Economic Status and Pre-Primary Education on Reading Literacy in Italy», Procedia-Social and Behavioral Sciences, 205, 168–172, 2015.
- Arif, G.M., et Saqib, N.U., «Production of cognitive and life skills in public, private, and NGO schools in Pakistan», Pakistan Development Review, 42(1):1-28, 2003.
- Berlinski, S., Galiani, S., Manacorda, M., «Giving children a better start: Preschool attendance and school-age profiles», Journal of Public Economics, 92, (5-6), 1416-1440, 2008.
- Bressoux, P., « Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes «, Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 5, 35-52, 2001.
- Caille, J. P., «Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire», Éducation et Formation, n° 60, pp. 7-18, 2001.
- Caille, J. P., et Rosenwald, F., «Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution», La Documentation Française, INSEE, France, 2006.
- Chiu, M., et McBride-Chang, C, «Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries», Scientific Studies of Reading, 10, 331, 2006.
- CNESCO, Conférence de Consensus «Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ? «, Décembre 2014.
- CSEFRS, «Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion», Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, 2015.
- Cortina, K. S., Carlisle, J. F., et Zeng, J., «Context effects on students' gains in reading comprehension in Reading First Schools in Michigan», Journal of Literacy Research, 42:49–70, 2010.
- Costa, P., et Araújo, L., «Skilled Students and Effective Schools: Reading Achievement in Denmark, Sweden, and France», Scandinavian Journal of Educational Research, 62:6, 850-864, 2018.
- Costa, P.D.D., Albergaria, P., et Almeida, P.A., et Araújo, L., «Reading Literacy in EU Countries: Evidences from PIRLS», The European Commission, Joint Research Centre – Institute for the Protection and Security of the Citizen, 2013.
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., et Japel, C., «School readiness and later achievement, Developmental Psychology, vol. 43, no 6, p. 1428–1446, 2007.
- Dunga, S. H., «An Analysis of the Determinants of Education Quality in Malawi: Pupil Reading Scores», Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol 4 No 4, March 2013.
- Fuchs, T., et Woessmann, L., «What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-examination using PISA Data», Empirical Economics, vol. 32, issue 2, 433-464, 2007.
- Galand, B., «Chapitre 17. Avoir confiance en soi», in Étienne Bourgeois et al., Apprendre et faire apprendre, Presses Universitaires de France «Apprendre», p. 255-268,2011.
- Gilleece, L., et Eivers, E., «Characteristics associated with paper-based and online reading in Ireland: Findings from PIRLS and ePIRLS 2016», International Journal of Educational Research, Volume 91, Pages 16-27, 2018.
- Goe, L., «The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research synthesis», National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2007.

- Gottfried, M. A., «Excused versus unexcused: How student absences in elementary school affect academic achievement», Educational Evaluation and Policy, 31, 392–415, 2009.
- Gottfried, M.A., «Retained Students and Classmates' Absences in Urban Schools», American Educational Research Journal, 50 (6), 1392-1423, 2012.
- Grilli, L., Pennoni, F., Rampichini, C., et Romeo, I., «Exploiting TIMSS and PIRLS combined data: multivariate multilevel modelling of student achievement», Institute of Mathematical Statistics, The Annals of Applied Statistics, Vol. 10, No. 4, 2405–2426, 2016.
- Grisay, A., «Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième», Les dossiers d'Éducation et Formations, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, n° 32, novembre 1993.
- Gustaffson, J. E., Hansen, K. Y., et Rosén, M., «Effects of Home Background On Student Achievement In Reading, Mathematics, and Science at the Fourth Grade», TIMSS and PIRLS 2011 Relationships Report, 2013.
- Halpern, D.F., et LaMay, M.L., «The Smarter sex: A Critical Review of Sex Differences in Intelligence», Educational Psychology Review, Volume 12, Issue 2, 229–246, 2000.
- Hancock, K.J., Gottfried, M.A., et Zubrick, S.R., «Does the reason matter? How student-reported reasons for school absence contribute to differences in achievement outcomes among 14–15 year olds», British Educational Research Journal, 2018.
- Hancock, K.J., Shepherd, C.C.J., Lawrence, D., et Zubrick, S.R., «Student Attendance and Educational Outcomes: Every Day Counts», Telethon Institute for Child Health Research, Centre for Child Health Research, University of Western Australia, 2013.
- Hart, B., et Risley, T. R., «Meaningful differences in the everyday experience of young American children», Baltimore, MD: Paul H. Brookes, Publishing Company, 1995.
- Holmes, C.T., "Grade level Retention Effects: A Meta-analysis of Research Studies", in Shepard L., & Smith Mary Lee (Eds), Flunking Grades. Research on Retention, Falmer Press, pp.16-33, 1990.
- Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, «La Mise en Œuvre de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis», 2014.
- Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, «Résultats des élèves marocains en mathématiques et en sciences dans un contexte international TIMSS 2015», 2018.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Patent, S., et Pagan, L., « Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans », Étude longitudinale du développement des enfants, Institut de statistiques du Québec, vol.7fascicule 2, 2013.
- Kaya, S., et Rice, D.C., «Multilevel effects of student and classroom factors on elementary science achievement in five countries», International Journal of Science Education, 32(10), 1337–1363, 2010.
- Maghnouj, S., et al., «Examens de l'OCDE du cadre d'évaluation de l'éducation : Maroc», Éditions OCDE, Paris, 2018.
- Manacorda, M., "The cost of grade retention", CEP Discussion Paper, n° 878, 2008.
- Maxwell, S., Reynolds, K.J., Lee, E., Subasic, E., et Bromhead, D., «The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data», Front. Psychol, 2017
- Maxwell, S., Reynolds, KJ., Lee, E., Subasic, E., et Bromhead, D., «The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data», Frontiers in Psychology, Dec 2017.
- McGrane et al., «Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): National Report for England», Oxford University Centre for Educational Assessment (OUCEA), December 2017
- McGrane, J., Stiff, J., Baird, J.A., Lenkeit, J., et Hopfenbeck, T., «Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): National Report for England», Oxford University Centre for Educational Assessment (OUCEA), December 2017.

- Mullis, I.V.S., et Martin, M.O.,»TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning», TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2013.
- Mullis, I.V.S., et Martin, M.O., «PIRLS 2016 assessment framework (2nd ed.)», TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2015.
- Myrberg, E., «The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade students in public and independent schools in Sweden», Educational Studies, Vol. 33, No. 2, pp. 145–162, 2007.
- National Center for Education Statistics, Department of Education, «The children Born in 2001 at Kindergarten Entry: First Findings From the Kindergarten Data Collections of Early childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B)», 2009.
- National institute for Literacy, «Developing Early Literacy Report of the National early literacy panel», 2008
- Neild, R. C., et Balfanz, R., «Unfulfilled promise: The dimensions and characteristics of Philadelphia's dropout crisis, 2000-2005», Philadelphia Youth Network, The Johns Hopkins University, and University of Pennsylvania, 2006.
- OECD, «Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care», Paris: OECD Publishing, 2013.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambaulti, I., et Janosz, M., «School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension «, Developmental Psychology, vol. 46, no 5, p. 984–994, 2010.
- Pelletier, M., «Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture», Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, 2005.
- Petscher, Y., «A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading», Journal of Research in Reading, 33(4), 335–355, 2010.
- Piasta, S. B., & Wagner, R. K, "Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction", Reading Research Quarterly, 45, 8–38, 2010.
- Proud, S., «Girl Power? An Analysis of Peer Effects Using Exogenous Changes In the Gender make-up of the peer group», The Centre for Market and Public Organization Working Paper No 08/186, Revised March 2010.
- Rumberger, R. W., «Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools, American Educational Research Journal, 32, 583–625, 1995.
- Snow, CE., Burns, M.S., et Griffin, P. (Eds.), «Preventing reading difficulties in young children» Washington, DC: National Academy Press, 1998.
- Solheim, O. J., et Lundetræ, K., «Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC», Assessment in Education Principles Policy and Practice, 107–126, 2018.
- SUKHNANDAN, L., «An Investigation into Gender Differences in Achievement, Phase 1: a review of recent research and LEA information on provision», National Foundation for Educational Research, 1999.
- Temple, J.A., Reynolds, A.J., Miedel, W.T., «Can Early Intervention Prevent High School Dropout?» Urban Education, 35 (1), 31-56, 2000.
- UNESCO et IEA, «Measuring SDG 4: How PIRLS can help», 2017.
- Yoo, J.E., «TIMSS 2011 Student and Teacher Predictors for Mathematics Achievement Explored and Identified via Elastic Net», Front. Psychol, 2018.

لائحة الرسوم البيانية

رسم بياني 1. معدلات التحصيل لدى التلامذة المغاربة حسب نوعية النص وعمليات الفهم 14
رسم بياني 2. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب النوع 15
رسم بياني 3. متوسط سن التلامذة المشاركين عند تاريخ إجراء الاختبار حسب البلدان المشاركة 16
رسم بياني 4. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب التأخر الدراسي 16
رسم بياني 5. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب مدة تمدرسهم بالتعليم الأولي 17
رسم بياني 6. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب وتيرة التغيب 17
رسم بياني 7. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب أعلى مستوى تعليمي لآبائهم أو أولياء أمورهم 19
رسم بياني 8. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب أعلى مستوى مهني لآبائهم أو أولياء أمورهم 19
رسم بياني 9. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب مواقف آبائهم أو أولياء أمورهم من المدرسة 20
رسم بياني 10. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب وسط المؤسسة التعليمية 21
رسم بياني 11. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب نوع التعليم 22
رسم بياني 12. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب التركيبة السوسيو-اقتصادية للمؤسسة 22
رسم بياني 13. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب مشاكل الانضباط 25
رسم بياني 14. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب مناخ الأمن والنظام بالمدرسة 25
رسم بياني 15. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب وتيرة تعرضهم للتخويف والإهانة 26
رسم بياني 16. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب المستوى التعليمي للمدرسين 28
رسم بياني 17. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب المجالات المركز عليها خلال التكوين الأساس للمدرسين 29
رسم بياني 18. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب مدة التكوين المستمر الذي استفاد منه مدرسوهم خلال السنتين الأخيرتين، في مجال القراءة ... 29
رسم بياني 19. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب أقدمية المدرسين 30
رسم بياني 20. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب درجة رضا مدرسيهم عن مهنتهم 30
رسم بياني 21. نسب التلامذة حسب المستوى التعليمي لمديري المؤسسات التعليمية 31
رسم بياني 22. نسب التلامذة حسب أقدمية مديري المؤسسات التعليمية 31
رسم بياني 23. نسب التلامذة الذين يطلب منهم مدرسوهم القيام بأنشطة تساعد على الفهم، مرة في الأسبوع على الأقل 33
رسم بياني 24. نسب التلامذة بحسب نمط تنظيم القسم خلال دروس القراءة 33
رسم بياني 25. نسب التلامذة المغاربة حسب توافر ركن للقراءة في القسم 34
رسم بياني 26. نسب التلامذة حسب أنواع النصوص الأدبية المقروءة داخل القسم 35
رسم بياني 27. نسب التلامذة حسب أنواع النصوص الإخبارية المقروءة داخل القسم 36
رسم بياني 28. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب توافر الحواسيب خلال دروس القراءة 36
رسم بياني 29. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب تأثير احتياجاتهم المختلفة على عملية التدريس 37
رسم بياني 30. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب الحاجة إلى الدعم في القراءة 37
رسم بياني 31. توزيع تباين معدلات التحصيل بين مستوى القسم ومستوى التلميذ 40

لائحة الجداول

جدول 1. الدول المشاركة في PIRLS-2016 6
جدول 2. المشاركون المرجعيون 6
جدول 3. توزيع الأسئلة حسب أهداف القراءة وعمليات الفهم 9
جدول 4. معدلات تحصيل الدول المشاركة في PIRLS-2016 12
جدول 5. نسب التلامذة حسب مستويات التحصيل الدولية لسنتي 2011 و2016 14
جدول 6. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب مواقفهم إزاء القراءة 18
جدول 7. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب الموارد التربوية المتوافرة في المنزل 20
جدول 8. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب مدى انخراطهم المبكر في الأنشطة القراءاتية 21
جدول 9. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب تركيبة المؤسسة من حيث مكتسبات التلامذة القبلية في القراءاتية 23
جدول 10. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب الموارد التربوية المتوافرة بالمدرسة 24
جدول 11. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب درجة الإلحاح على النجاح 24
جدول 12. نسب التلامذة المغاربة حسب مناخ الأمن والنظام داخل المدرسة 26
جدول 13. نسب التلامذة المغاربة حسب وتيرة تعرضهم لأعمال التخويف والإهانة، سنتي 2011 و2016 27
جدول 14. نسب التلامذة ومعدلات تحصيلهم حسب الشعور بالانتماء إلى المدرسة 27
جدول 15. عدد الساعات المخصصة سنويا لتعليم اللغة والقراءة 32
جدول 16. نسب التلامذة المغاربة ومعدلات تحصيلهم حسب وتيرة القيام بالواجبات المنزلية 38
جدول 17. مميزات تلامذة القطاع الخاص مقارنة مع تلامذة القطاع العام 39

لائحة الأشكال

شكل 1. خريطة البلدان المشاركة في PIRLS-2016 5
شكل 2. الدول التي سجلت فيها معدلات التحصيل تغيرا دالا ما بين سنتي 2011 و2016 13
شكل 3. العوامل الفردية الأكثر تأثيرا على مستوى تحصيل التلامذة 41
شكل 4. العوامل الأكثر تأثيرا على مستوى تحصيل التلامذة، على مستوى القسم والمدرسة 45
شكل 5. خطاطة العوامل الأساسية المفسرة للفوارق في الأداء وسبل التحسين 50

الملحقات

الملحق ١. المستوى الدراسي المشارك في الدراسة ومتوسط سن التلامذة حسب البلد

Country	Country's Name for Fourth Year of Formal Schooling	Average Age at Time of Testing	Information About Policy on Students' Age of Entry to Primary School	Information About Students' Age of Entry to Primary School in Practice
Kuwait	Primary Grade 4	9,6	Children must be 6 years old by March 31 in order to begin school that year.	Follows policy
Georgia	Grade 4	9,7	Children must be 6 years old by the beginning of the academic year in order to begin school.	Official policy does not allow for early admission. However, there are no regulations on late admission.
Italy	Grade 4	9,7	Children begin primary school during the calendar year of their 6th birthday.	Children begin primary school during the calendar year of their 6th birthday. Parents have discretion over early enrollment.
Malta	Year 5	9,7	Children begin primary school during the calendar year of their 5th birthday.	Follows policy
Oman	Grade 4	9,7	Children must be at least 5.75 at the beginning of September to join Grade 1 in public schools, or 5.25 years to join Grade 1 in private schools.	To enroll in grade 1, students must be between 5.75 and 6.75 years old. Otherwise, students are registered in above grades according to age with a special treatment plan by the school.
Abu Dhabi, UAE	Grade 4	9,7	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Most parents prefer children start school as early as allowed.
France	Grade 4	9,8	Children must begin school in the calendar year of their 6th birthday.	In rare cases, parents can request early or delayed enrollment.
Portugal	Grade 4	9,8	Children must be 6 years old by the beginning of the school year (mid-September) to begin school that calendar year.	Parents and guardians can request conditional enrollment for children who will turn 6 between mid-September and the end of the calendar year.
United Arab Emirates	Grade 4	9,8	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Follows policy
Ontario, Canada	Grade 4	9,8	Students must begin school in September if they will turn 6 on or before September 1. However, children have the right to attend school in September if they will turn 6 any time up until December 31 of that year.	Parents may enroll their children prior to age 6, but this is not mandatory. Two years of kindergarten (ages 4 and 5) are not mandatory. In addition, some parents homeschool their children.
Denmark (3)	Grade 3	9,8	6 on or before September 1. However, children have the right to attend school in September if they will turn 6 any time up until December 31 of that year.	Parents may request early enrollment for children whose 5th birthdays are before October 1. Parents may also request a one-year postponement of enrollment. Early enrollment decisions are typically made based on recommendations from the kindergarten or a qualification test.
Norway (4)	Grade 4	9,8	Children begin pre-primary education in August during the calendar year of their 6th birthday.	In rare cases, parents can request earlier (if born before April 1) or delayed enrollment. The decisions are made on the basis of recommendations from kindergarten and the municipal pedagogical psychological services.
Andalusia, Spain	Grade 4	9,8	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Follows policy
Bahrain	Grade 4	9,9	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Follows policy
Canada	Grade 4	9,9	Children begin school in the calendar year of their 6th birthday.	Varies by province, but some parental discretion is typically allowed. Some parents opt to enroll children one year later or earlier and others choose to homeschool their children.
Hong Kong SAR	Primary 4	9,9	Varies by province, but most children begin school between ages 5 and 7.	For parents who have a particular school in mind, they can apply for a discretionary place.
Saudi Arabia	Grade 4	9,9	Children must reach the age of 5.75 years before September 1 in order to begin school that year.	Often, children begin school when they are 5.75 years old.

Country	Country's Name for Fourth Year of Formal Schooling	Average Age at Time of Testing	Information About Policy on Students' Age of Entry to Primary School	Information About Students' Age of Entry to Primary School in Practice
Slovenia	Grade 4	9,9	Children must be 6 years old by the end of August to begin school the following September.	Enrollment may be delayed by no more than one year upon parents' or doctors' recommendations. The final decision is made by the head teacher at the recommendation of a committee (including counselors, school physicians, and teachers).
Spain	Grade 4	9,9	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Follows policy
Madrid, Spain	Grade 4	9,9	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Follows policy
Dubai, UAE	Grade 4; Year 5 for schools following UK curriculum	9,9	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Follows policy
Australia	Year 4	10,0	Varies by state, but generally children must begin school by age 6.	Most children begin school when they are 4.5-5 years old, but some wait until the compulsory age, either on advice from preschool staff or on the judgment of parents, usually because of maturity. It is not usual for children to skip the Foundation year and go straight to Year 1, although this is legally possible.
Belgium (French)	Grade 4	10,0	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Parents can extend preschool by one year or enroll students in primary school one year early after consulting with the Centre for Psychological, Medical, and Social Services and the head of the school.
Egypt	Grade 4	10,0	Children must be 6 years old by the end of September in order to begin school in October.	Children typically begin primary school at age 7 because their parents feel they will benefit from being more mature.
Israel	Grade 4	10,0	Children begin school in the calendar year of their 6th birthday.	Parents may apply for delayed enrollment. The request is discussed by the kindergarten teacher, an educational psychologist, and the parents, and the parents have the final say in enrollment decisions.
Macao SAR	Primary 4	10,0	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	Follows policy
Qatar	Grade 5 for English curriculum schools; Grade 4 for other schools	10,0	Children must be 6 years old by the end of June in order to begin school the following September.	Although the official policy states that all students can enroll in school when they are 6 years old, some students enroll at age 7 because their parents believe they will benefit from being more mature.
Buenos Aires, Argentina	Grade 4	10,0	Children must be 6 years old before June 30 in order to begin school that calendar year.	Follows policy
Azerbaijan	Grade 4	10,1	Children must be 6 years old by September 15 to begin school the following September. Students with birthdays between September 16 and December 31 can qualify to begin school the following September by taking an examination.	Children typically begin primary school at age 7 because their parents feel they will benefit from being more mature.
Belgium (Flemish)	Grade 4	10,1	Children begin school in September of the calendar year of their 6th birthday.	Parents can decide to enroll children at the age of 5, with approval of the class council, or at age 7.
Chile	Grade 4	10,1	Children must be 6 years old by March 31 of the year they begin school.	Principals are allowed some discretion in admitting children who turn 6 after March 31 but before June 30.
Chinese Taipei	Grade 4	10,1	Children must be 6 years old in order to begin school in September.	Parents can apply for early enrollment to elementary schools. Legal representatives can apply to delay enrollment to elementary schools for children with disabilities.

Country	Country's Name for Fourth Year of Formal Schooling	Average Age at Time of Testing	Information About Policy on Students' Age of Entry to Primary School	Information About Students' Age of Entry to Primary School in Practice
Netherlands	Grade 6	10,1	Children must begin kindergarten on the first school day of the month after their 5th birthday.	Most children begin kindergarten when they turn 4. Most children are 6 years old when they enter primary education (ISCED 1).
New Zealand	Year 5	10,1	Children must attend primary school from their 6th birthday, but they have the right to be enrolled in school from age 5.	In general, children begin school on or soon after their 5th birthday.
United States	Grade 4	10,1	Each state requires parents to send their children to a school between 5 and 8 years old, but the ages vary by state.	Children typically begin kindergarten at age 5.
Quebec, Canada	Grade 4	10,1	Children must reach the age of 6 before October 1 of the current school year.	Follows policy
Iran, Islamic Rep. of	Grade 4	10,2	Children must be 6 years old by September 21 (the beginning of the school year) in order to begin school.	Some private schools require children to be 7 years old before beginning primary school.
Morocco	Grade 4	10,2	Children begin primary school at age 6.	Follows policy
Trinidad and Tobago	Standard 3	10,2	Children begin school during the calendar year of their 5th birthday.	Children may begin school at age 4 if they are to turn 5 within the first term (September to December) of that year.
Austria	Grade 4	10,3	Children must begin school in the September following their 6th birthday.	Parents can request earlier admission to school for mature children who will turn 6 by March 1 of the following calendar year.
Czech Republic	Grade 4	10,3	Children must be 6 years old to begin school in September.	On one hand, parents may request that children born after September 1 may be allowed to enroll at age 5 with pedagogical and psychological certification. On the other hand, about 22% of students every year receive permission to postpone enrollment for one year.
England	Year 5	10,3	Local authorities must provide a place from September for all children turning 5 in that year. Children are required to start primary school (reception class) in the September following their 4th birthday.	Subject to parental discretion, a child can start school later in the school year or in September after the child's 5th birthday if the child was born in the summer (April 1 to August 31) and if parents think their child is not ready yet to start in the September after the child's 4th birthday.
Germany	Grade 4	10,3	Varies by state, but generally children must have reached their 6th birthday before a statutory qualifying date (between June 30 and September 30) in order to begin school on August 1.	Varies by state, but generally, parents may apply to the local primary school for deferred enrollment for children with demonstrated physical or mental disabilities.
Kazakhstan	Grade 4	10,3	Children begin school when they are 6 or 7 years old.	Most children begin school at age 7.
Northern Ireland	Year 6	10,4	Children who reach the age of 4 between September 1 and July 1 must begin compulsory education the following September.	Follows policy
Singapore	Grade 4	10,4	According to the Compulsory Education Act, children must begin school in the calendar year of their 7th birthday.	Parents may seek a deferral of registration for medical reasons or if the child is homeschooled.
Slovak Republic	Grade 4	10,4	Children must be 6 years old by August 31 in order to begin school in September, unless granted a postponement.	Enrollment may be delayed or advanced based on psychological tests and professional recommendations.

Country	Country's Name for Fourth Year of Formal Schooling	Average Age at Time of Testing	Information About Policy on Students' Age of Entry to Primary School	Information About Students' Age of Entry to Primary School in Practice
Ireland	Fourth Class	10,5	Children must begin school between the ages of 4 and 6.	Although not obliged to attend school until the age of 6, most children begin preprimary school in the September following their 4th birthday.
Hungary	Grade 4	10,6	Children must be 6 years old by August 31 in order to begin school that year.	Children may remain in preschool for an additional year. Parents may request early entry for mature students. These decisions are made on the basis of a recommendation from a committee of experts.
South Africa	Grade 4	10,6	Children must be 6 years old by June 30 to begin school that calendar year. Compulsory schooling begins at age 7.	Children are encouraged to begin at age 7 because schools and parents feel that they will benefit from being more mature.
Poland	Primary 4	10,7	--	--
Sweden	Grade 4	10,7	Children begin school in August in the calendar year of their 7th birthday. Most students begin the voluntary preschool class during the calendar year of their 6th birthday.	Under special circumstances, the municipality may allow a child to delay enrollment for one year. Parents can also request enrollment during the year of a child's 6th birthday.
Bulgaria	Grade 4	10,8	Children begin school during the calendar year of their 7th birthday.	Children may begin school at the age of 6 at the discretion of parents or guardians.
Denmark	Grade 4	10,8	Children begin preprimary education in August during the calendar year of their 6th birthday.	Parents may request early enrollment for children whose 5th birthdays are before October 1. Parents may also request a one-year postponement of enrollment. Early enrollment decisions are typically made based on recommendations from the kindergarten or a qualification test.
Finland	Grade 4	10,8	Children begin school in August during the calendar year of their 7th birthday.	It is possible for parents to enroll children one year earlier or one year later than the official policy due to psychological or medical reasons.
Lithuania	Grade 4	10,8	Children begin school during the calendar year of their 7th birthday.	Parents can request enrollment for children at the age of 6. Children's mental and physical maturity is determined by the municipal pedagogical psychological services. Parents may also request delayed enrollment.
Norway (5)	Grade 5	10,8	Children begin school during the calendar year of their 6th birthday.	In rare cases, parents can request earlier (if born before April 1) or delayed enrollment. The decisions are made on the basis of recommendations from kindergarten and the municipal pedagogical psychological services.
Russian Federation	Grade 4	10,8	Children must be between the ages of 6.5 and 8 by the end of August to begin school.	Parents may request early enrollment with the consent of the school principal for children under 6.5 years of age. Parents have the right to send their children to school at age 7 or older if they want the child to be more mature or for health reasons.
Moscow City, Russian Fed.	Grade 4	10,8	Children must be at least 6.5 years old but no older than 8 years old by September 1 in order to begin school that September if they have no medical contraindications.	Children typically begin primary school at age 7. Parents and principals have the right to advance or delay enrollment.
Latvia	Grade 4	10,9	Children begin school during the calendar year of their 7th birthday.	Parents can request early or delayed enrollment depending on the state of health and psychological preparedness of the child.
Eng/Afr/Zulu - RSA (5)	Grade 5	11,6	Children must be 6 years old by June 30 to begin school that calendar year. Compulsory schooling begins at age 7.	Children are encouraged to begin at age 7 because schools and parents feel that they will benefit from being more mature.

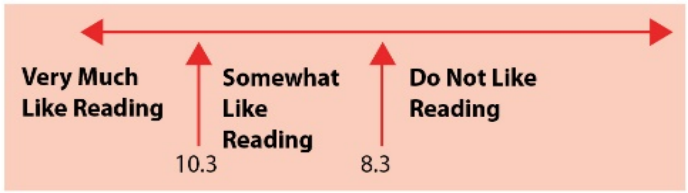
الملحق 2. الأسئلة المكونة لمؤشرات السياق

- حب القراءة (رأي التلامذة)

What do you think about reading? Tell how much you agree with each of these statements.

	Agree a lot	Agree a little	Disagree a little	Disagree a lot
1) I like talking about what I read with other people	○	○	○	○
2) I would be happy if someone gave me a book as a present	○	○	○	○
3) I think reading is boring*	○	○	○	○
4) I would like to have more time for reading	○	○	○	○
5) I enjoy reading	○	○	○	○
6) I learn a lot from reading	○	○	○	○
7) I like to read things that make me think	○	○	○	○
8) I like it when a book helps me imagine other worlds	○	○	○	○

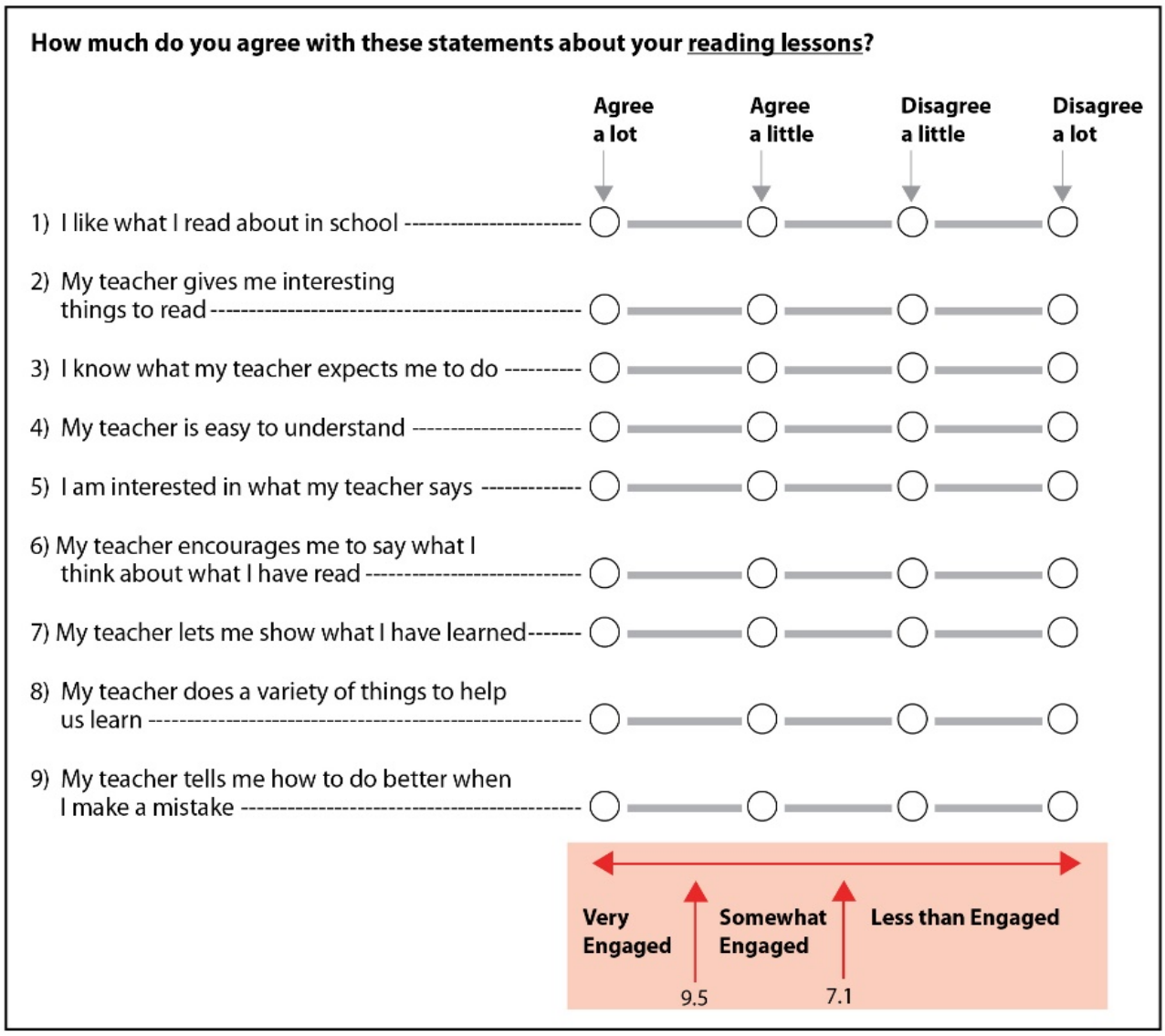
* Reverse coded



How often do you do these things outside of school?

	Every day or almost every day	Once or twice a week	Once or twice a month	Never or almost never
1) I read for fun	○	○	○	○
2) I read to find out about things I want to learn	○	○	○	○

• الانخراط في دروس القراءة (رأي التلامذة)

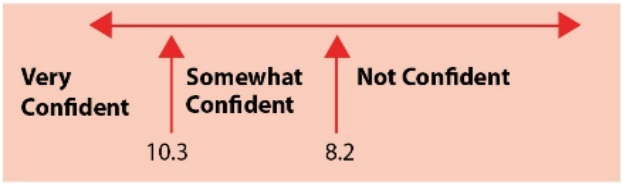


• الثقة في النفس (رأي التلامذة)

How well do you read? Tell how much you agree with each of these statements.

	Agree a lot	Agree a little	Disagree a little	Disagree a lot
1) I usually do well in reading	○	○	○	○
2) Reading is easy for me	○	○	○	○
3) I have trouble reading stories with difficult words*	○	○	○	○
4) Reading is harder for me than for many of my classmates*	○	○	○	○
5) Reading is harder for me than any other subject*	○	○	○	○
6) I am just not good at reading*	○	○	○	○

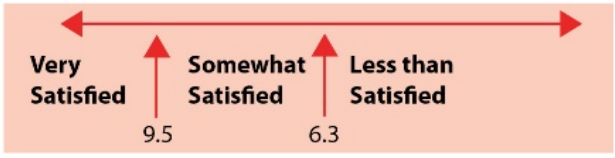
* Reverse coded



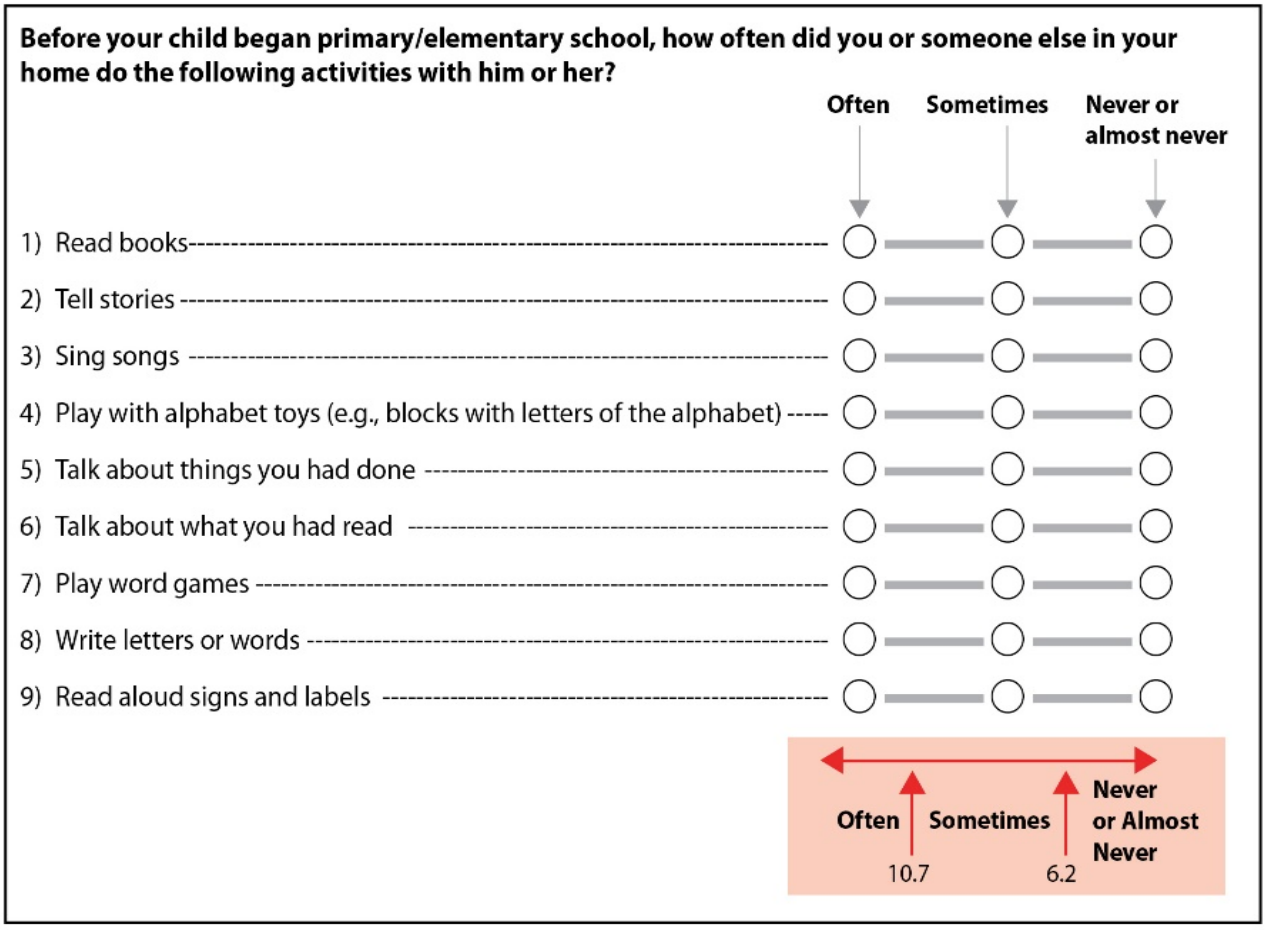
• مواقف آباء التلامذة أو أولياء أمورهم إزاء المدرسة (رأي آباء التلامذة أو أولياء أمورهم)

What do you think of your child's school?

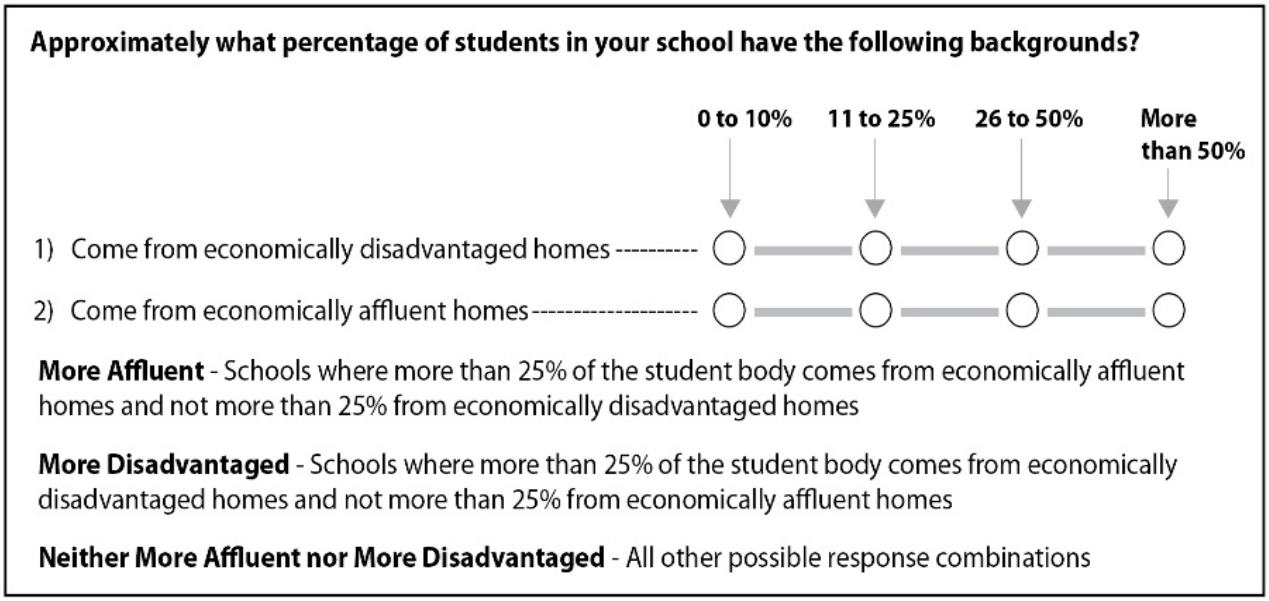
	Agree a lot	Agree a little	Disagree a little	Disagree a lot
1) My child's school does a good job including me in my child's education	○	○	○	○
2) My child's school provides a safe environment	○	○	○	○
3) My child's school cares about my child's progress in school	○	○	○	○
4) My child's school does a good job informing me of his/her progress	○	○	○	○
5) My child's school promotes high academic standards	○	○	○	○
6) My child's school does a good job in helping him/her become better in reading	○	○	○	○



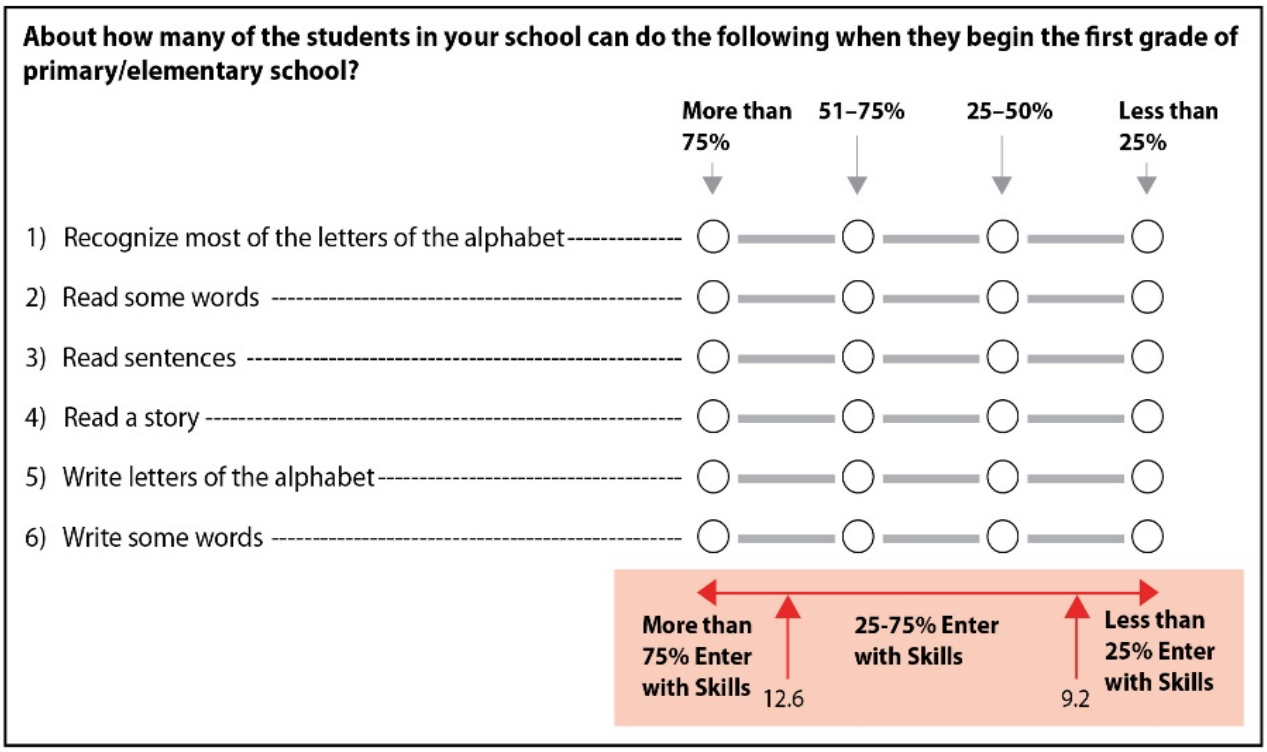
• الانخراط الأسري في الأنشطة القراءاتية قبل بداية التمدرس (رأي آباء التلامذة أو أولياء أمورهم)



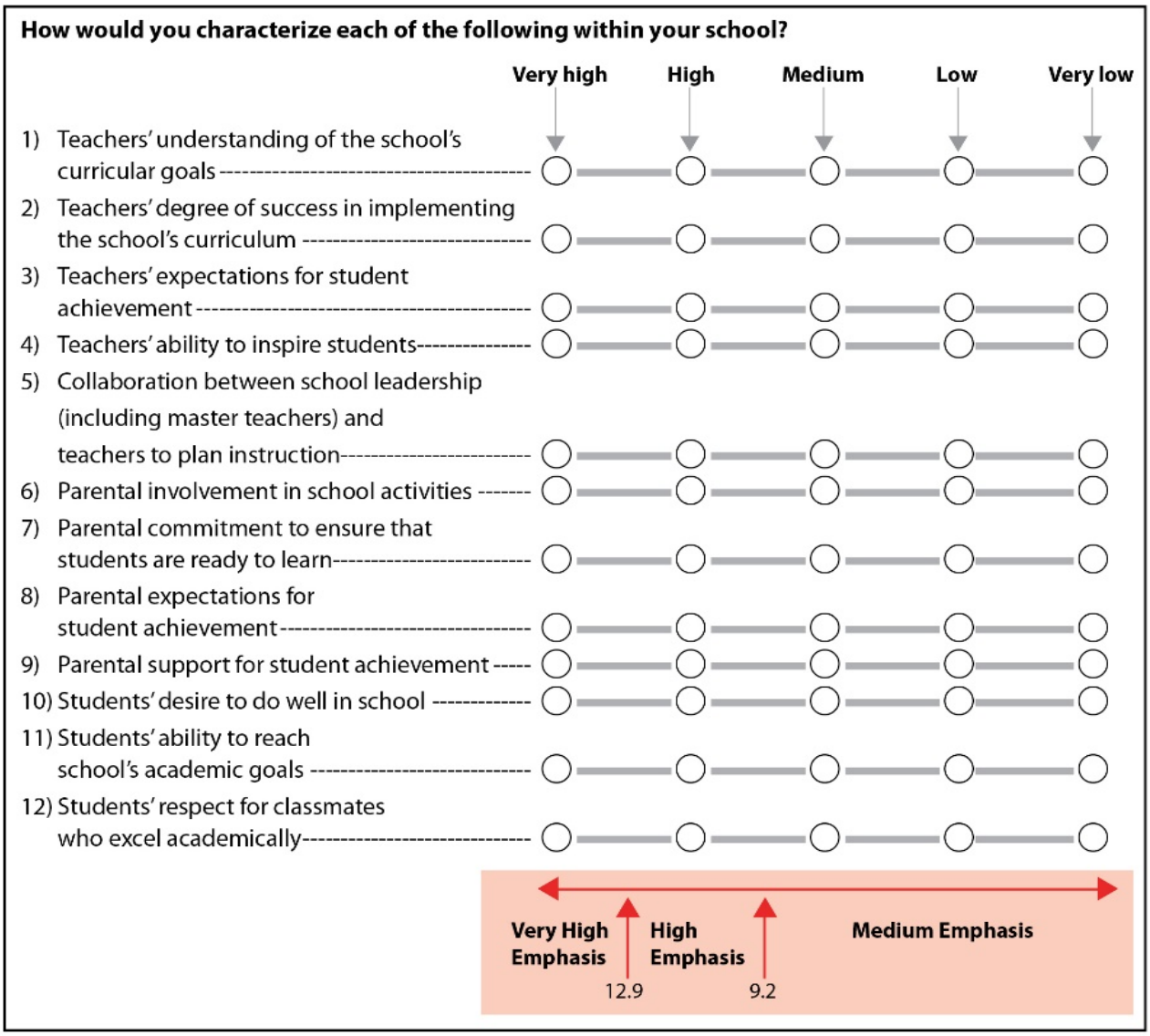
• التركيبة السوسيو-اقتصادية للمؤسسة (رأي المديرين)



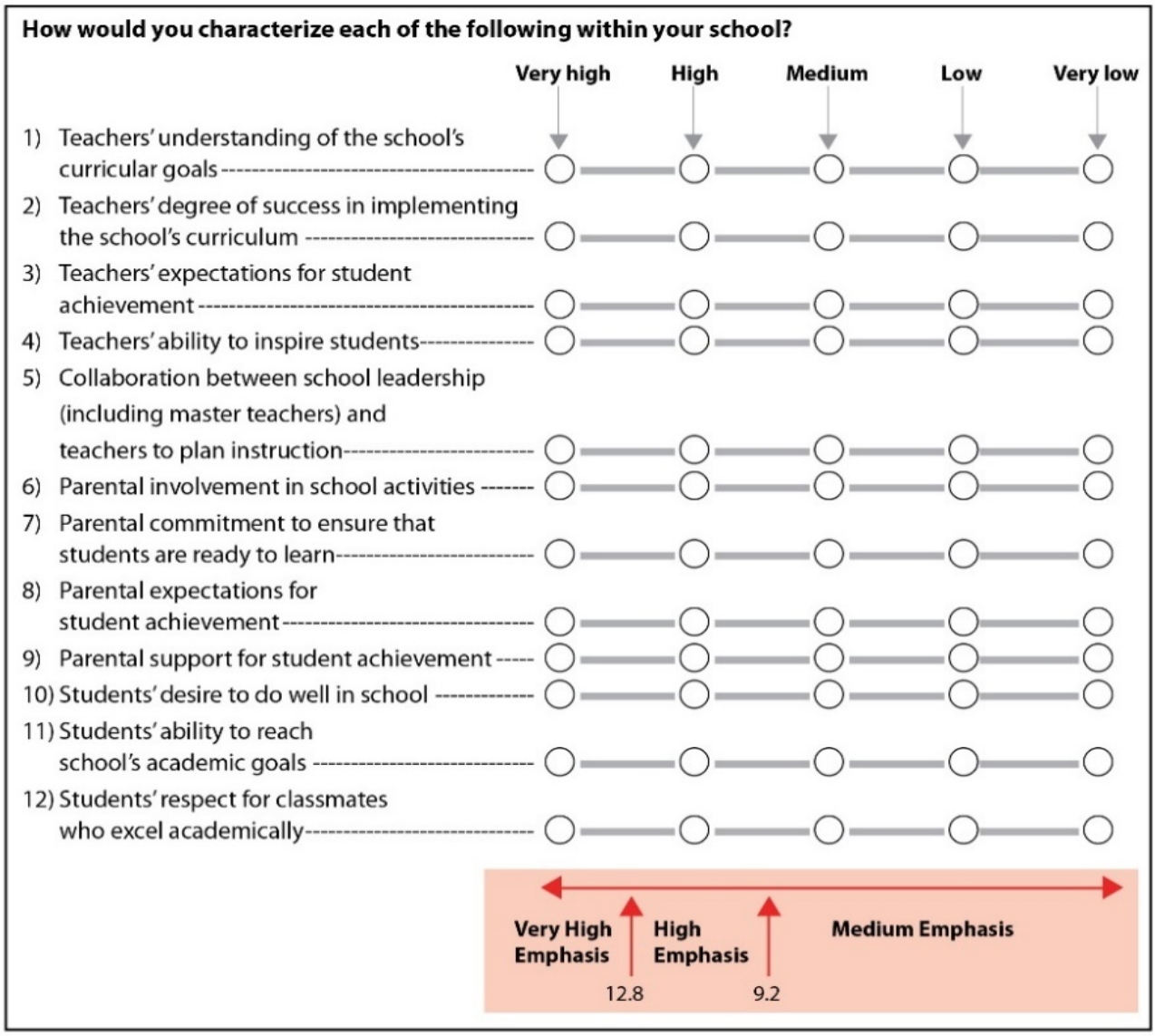
• الكفاءات القبلية للتلامذة في القراءاتية عند الالتحاق بالتعليم الابتدائي (رأي المديرين)



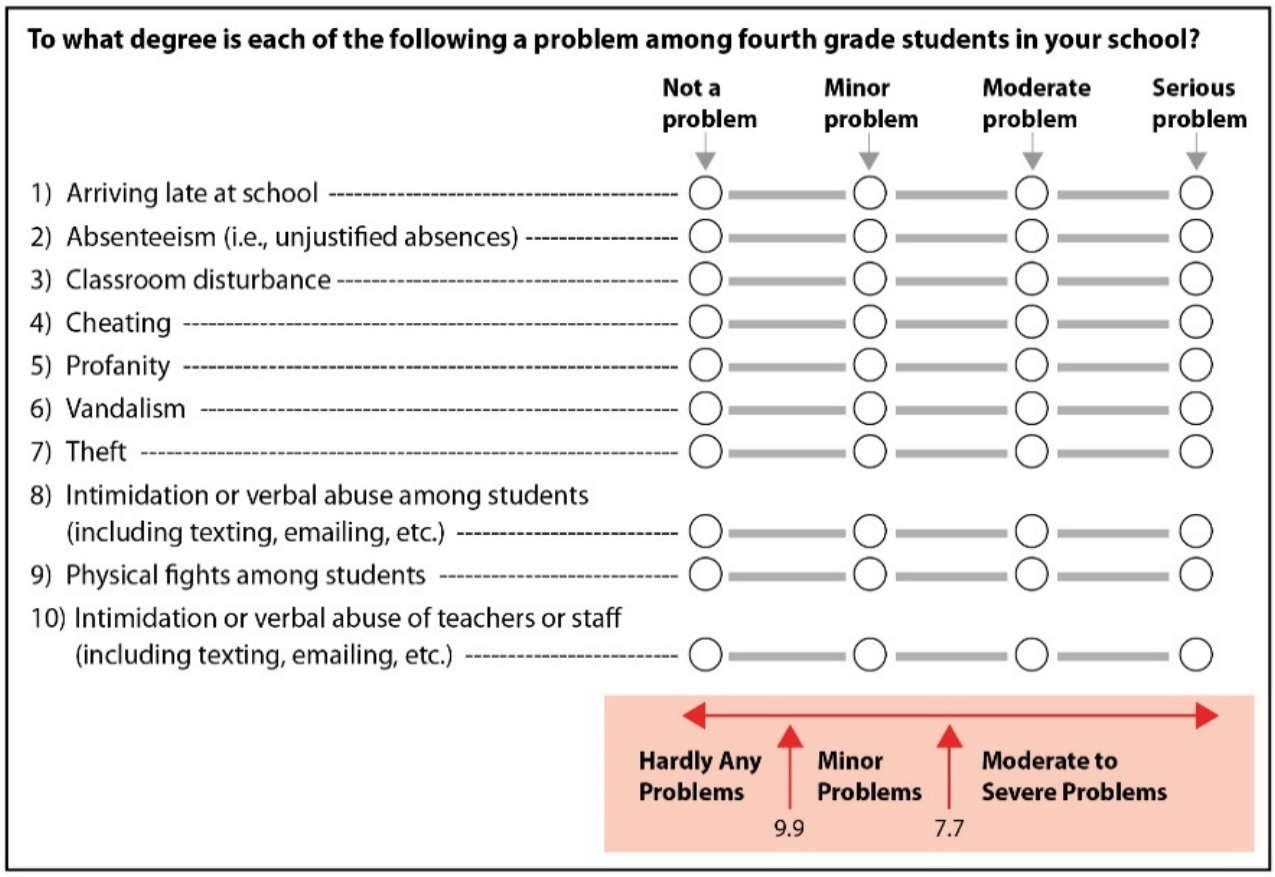
• الإلحاح على النجاح (رأي المديرين)



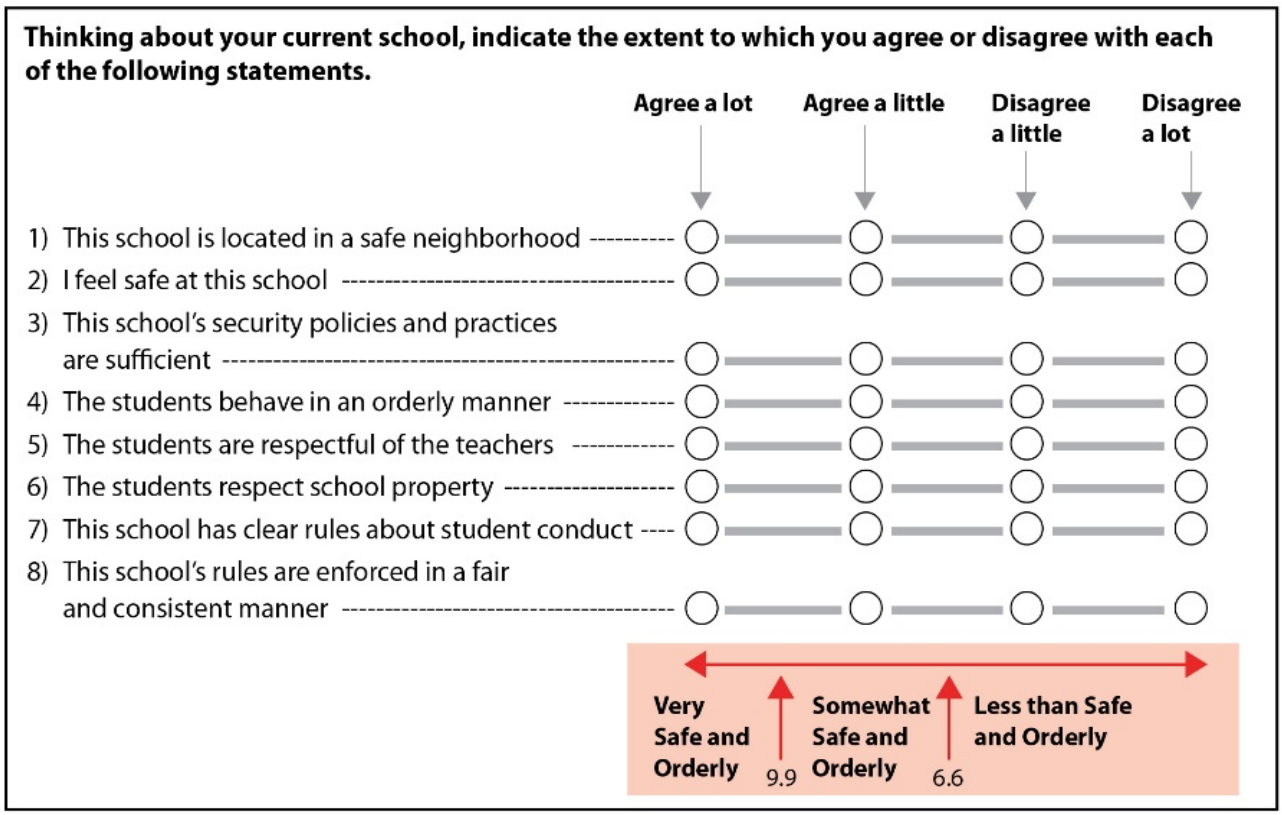
• الإلحاح على النجاح (رأي الأساتذة)



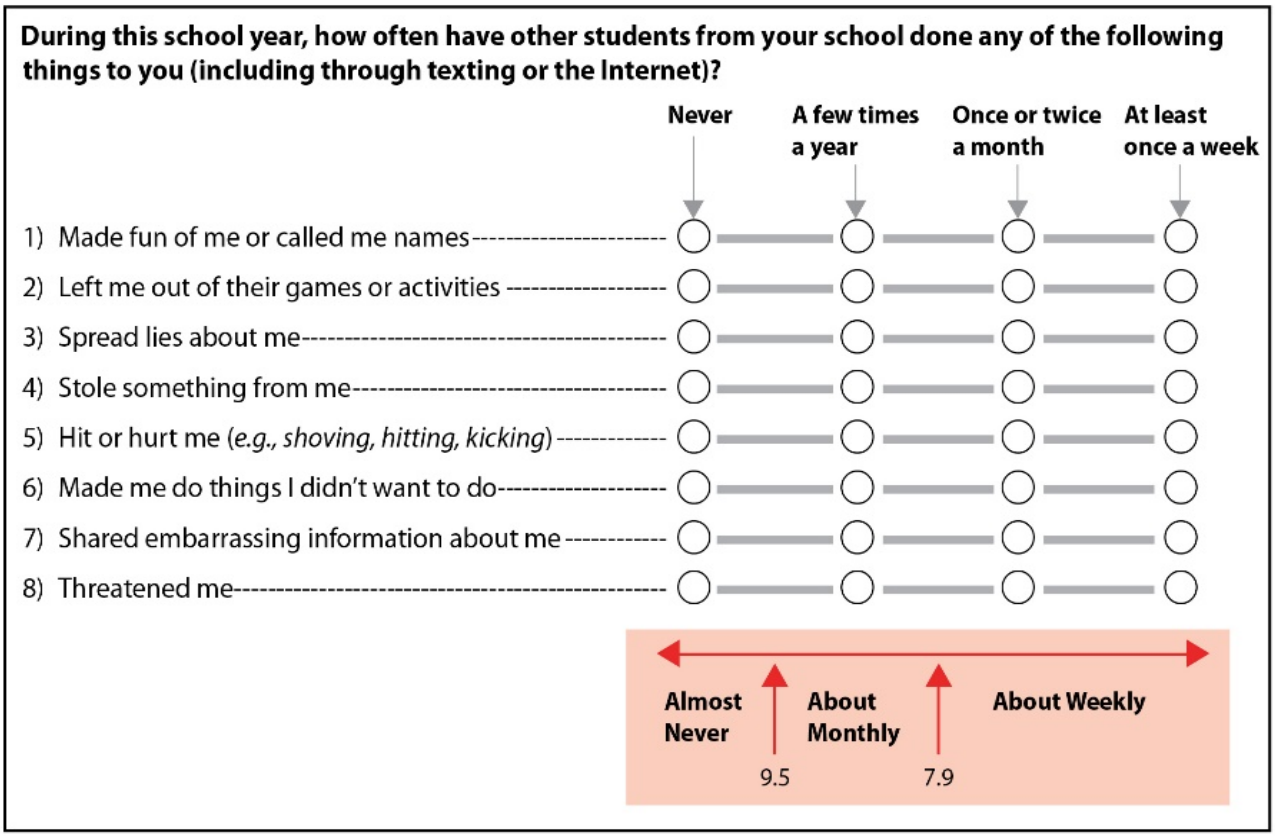
• مشاكل الانضباط (رأي المديرين)



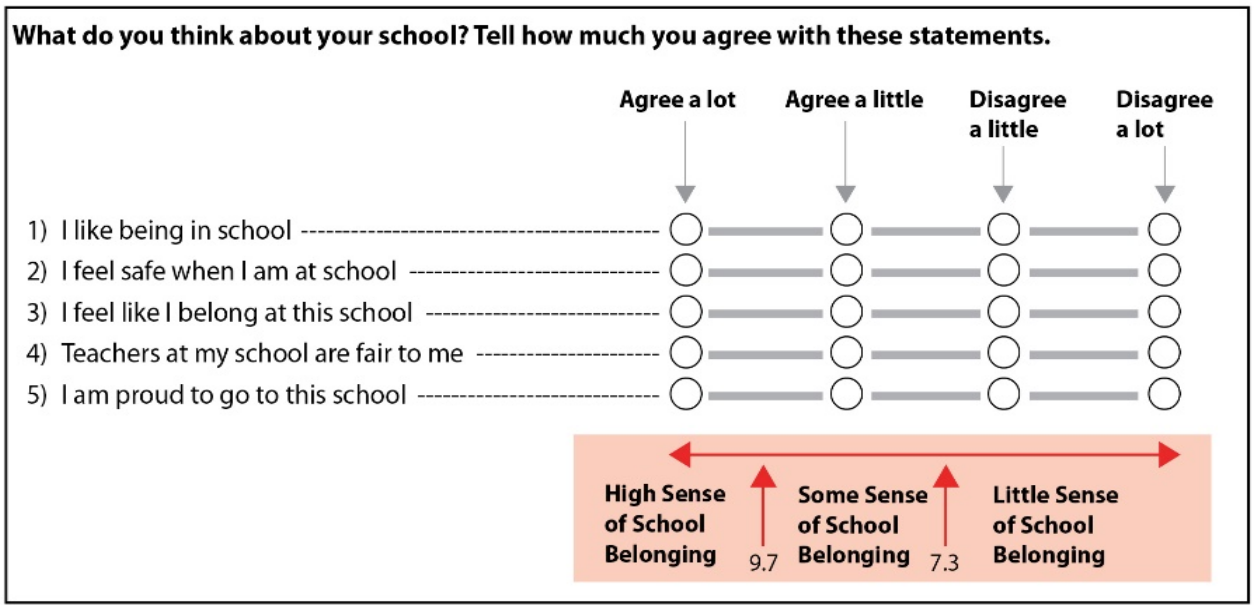
• النظام والأمن (رأي الأساتذة)



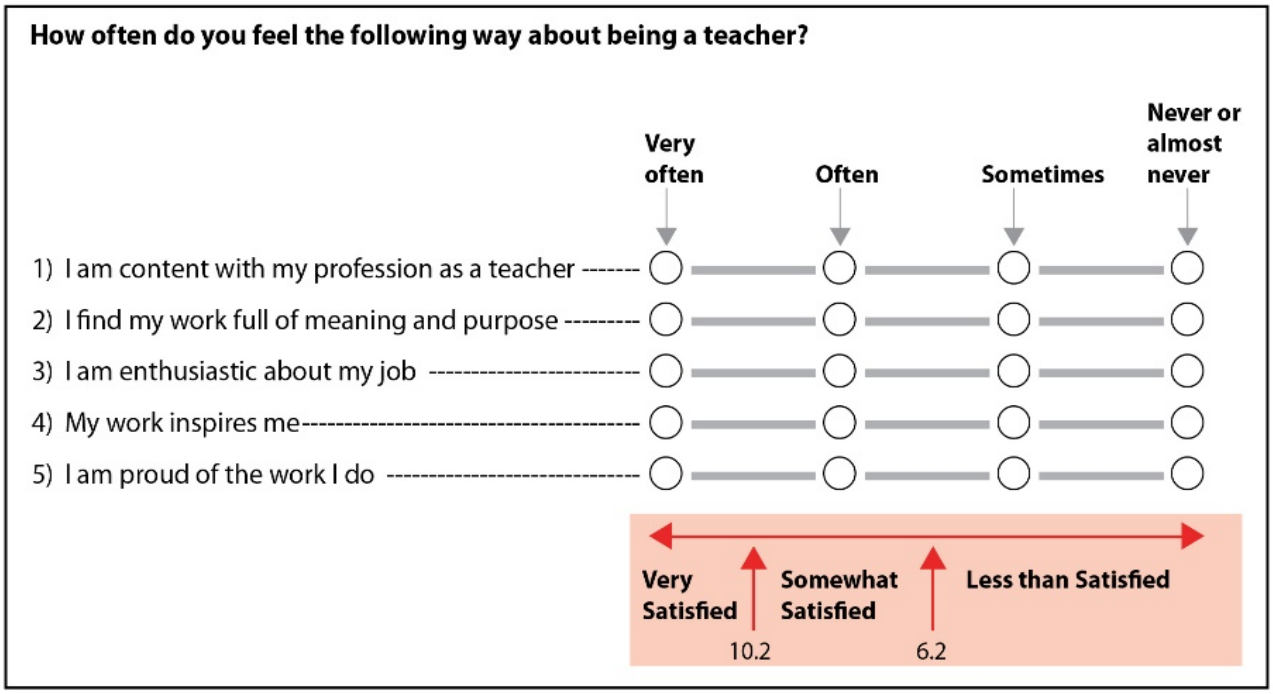
• مشاكل التخويف والإهانة (رأي التلامذة)



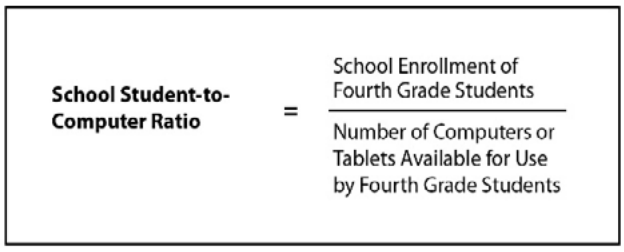
• الشعور بالانتماء (رأي التلامذة)



• الرضا الوظيفي للأساتذة (رأي الأساتذة)



• عدد التلامذة لكل حاسوب (رأي المديرين)



• عدد الساعات المخصصة لتدريس اللغة والقراءة في السنة (رأي المديرين والأساتذة)

Total Instruction Hours per Year	=	Principal Reports of School Days per Year	X	Principal Reports of Instruction Hours per Day
Language Instruction Hours per Year	=	Teacher Reports of Weekly Language Instruction Hours, Including Reading, Writing, Speaking, Literature, and Other Language Skills / Principal Reports of School Days per Week	X	Principal Reports of School Days per Year
Reading Instruction Hours per Year	=	Teacher Reports of Weekly Reading Instruction Hours, Including Reading Across the Curriculum / Principal Reports of School Days per Week	X	Principal Reports of School Days per Year

أنجز هذا التقرير :

تحت إشراف رحمة بورقية

أمينة بنبيكة ، هدى الأصمعي

تصحيح ، تنسيق وتصميم :

محمد زرنين ، فوزية عدي ، زكرياء بدري

لذكر هذا التقرير :

الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ، تحت إدارة رحمة بورقية ، نتائج التلامذة المغاربة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءاتية PIRLS 2016 ، أمينة بنبيكة ، هدى الأصمعي .

الرباط 2019.

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

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
الهاتف : 0537-77-44-25 | contact@csefrs.ma
الفاكس : 0537-68-08-86 | www.csefrs.ma