المملكة الأردنية الهاشمية

المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي

ملخص دراسة:*
الخصائص المميِّزة للمدارس الثانوية ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني

إعداد

د. ياسمين حداد**

كانون أول ١٩٩٣

سلسلة منشورات المركز (١٩/ب)

---

* للاطلاع على الدراسة الكاملة يرجى الاتصال برئيس المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي حسب العنوان المبيَّن على الغلاف الخارجي.

** د. ياسمين حداد، أستاذة مشاركة في قسم علم النفس في الجامعة الأردنية، دكتوراه علم نفس إجتماعي، جرى إعدادها لهذا البحث أثناء عملها في المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي في إجازة تفرغ علمي.

تقديم

يمثّل امتحان الدراسة الثانوية العامة محكاً رئيساً لفعالية المدارس الثانوية، فلا تعكس نتائجه قدرات الطلبة الذين يتقدمون إليه فحسب، ولكنه يعكس فعالية الجهود التربوية التي تبذلها المدرسة بهذا الصدد، وعلى الأصعدة المختلفة للعملية التربوية؛ التدريسية، والادارية، إضافة إلى الجهود التربوية الأسرية. وبغض النظر عن مدى شمولية هذا المحك للأبعاد المختلفة التي يُفترض أن تنميها المدرسة لدى الطلبة، فان امتحان الدراسة الثانوية العامة يمثّل مقياساً موضوعياً يصلح لمقارنة المدارس الثانوية من حيث الفعالية -على الأقل على مستوى الحصيلة المعرفية التي يجنيها الطلبة لدى تخرّجهم من المدرسة.

وتتفاوت المدارس الثانوية في المملكة تفاوتاً كبيراً في معدلاتها العامة -حين تؤخذ هذه المعدلات على مستوى المدرسة، وليس على مستوى الطلبة- تفاوتاً قد يصل إلى (٤٠) علامة في المعدّل. وتطرح هذه الحقيقة، ولاشك، تساؤلات هامة حول مدى تحقق العدالة ،وتكافؤ الفرص في النظام التعليمي الأردني. وإذا كانت المدرسة هي واحدة من وسائل التنمية الرئيسة، فما هي العوامل التي تؤدي إلى تطوير هذه الوسيلة إلى مستوى مقبول، نسبياً، وتعيق تطويرها في حالات أخرى؟

وقد أفادت حركات التطوير التربوي العالمية من مثل محاولات البحث المشابهة في المنهج للدراسة الحالية، فأسهمت في توجيه السياسات التربوية إلى ما يجب التركيز عليه من جوانب الحياة المدرسية عند التخطيط للتطوير، وبناء برامجه. وإذا كانت مسؤولية الباحث التربوي هي أن يستقصي عوامل التميُّز، والقصور في الواقع التربوي الراهن، فان ترجمة المعرفة المستخلصة إلى ممارسات على أرض هذا الواقع تتطلّب تضافر جهود المسؤولين التربويين على مختلف درجات سلّم المسؤولية لتحقيق النتاجات التربوية المأمولة.

ولا شك أن المبادرة، التي توصي بها هذهالدراسة، إلى تكثيف الجهود التربوية في المدارس ذات التحصيل الأكاديمي المتدني، لرفع أدائها، تمثل توصية جديرة بالاعتبار، لأنها تحث على المبادرة على تطوير التعليم في أكثر المؤسسات التربوية حاجة إليه، وبخاصة في ضوء الوقت الذي تحتاجه مهمة بهذا الحجم لتؤتي ثمارها. ولأن استمرارية الوضع الراهن لمثل هذه المدارس، يعيق تنمية المجتمعات المحيطة بها، فان التخطيط لهذه المبادرة يعتبر قضية تربوية مُلِحّة.

د. فكتور بله
رئيس المركز

كلمة تقدير

لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر، بادئ ذي بدء، إلى الهيئات الادارية، والتدريسية، والطلبة، في المدارس التي شملتها عينة الدراسة لتعاونهم المخلص في تزويدنا بالبيانات الضرورية، وإن كان الكم الهائل لهذه البيانات قد أثقل كاهلي! ففي مختلف مواقعهم على خارطة هذا الوطن الحبيب، أتقدم إليهم بعميق التقدير، والامتنان.

وقد كان للاستاذ الدكتور فكتور بلّه الفضل في اقتراح فكرة الدراسة. أقدمتُ عليها بتردد، لاكتشف لاحقاً أنها تفتح أبواب مجال معرفي خصب، تتفاعل فيه النظرية والتطبيق، على نحو يجعل للمعرفة معنى. ووثّقت صلتي بالمجال الامتدادات الرائعة للمعرفة النفسية الاجتماعية في كل جانب من جوانبه.

وللزملاء من الباحثين، ومساعدي البحث، والاداريين في المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي فضل علي في كل مرحلة من مراحل إعداد هذه الدراسة. وأخصّ منهم بالذكر الآنسة حنان عنابي لمساعدتها في تطبيق أدوات الدراسة، وإشرافها على إدخال البيانات،واقتراحها قياس التفكير الناقد، ومثابرتها في عمل شاق. كما أخصّ بالشكر السيد رمزي أبو غزالة، والآنسة سناء رمضان على جهودهما في المعالجة الحاسوبية لهذا الكم الكبير من البيانات، وأغبط نفسي العمل مع هذه العقول النيرة. كما أتقدم بالشكر إلى السيد محمد خير بلقر على تحمله طباعة صفحاتي الطويلة، والمتتالية، وتمسكه بمعيار الاتقان. أرجو أن تكون دراستي بمستوى الدعم الذي لقيته منهم.

فهرس المحتويات

تقديم	أ
كلمة تقدير	ب
فهرس المحتويات	جـ
فهرس الجداول والملاحق	د
خلاصة	هـ
مقدمة	١
أهداف الدراسة وأسئلتها	٥
الطريقة	٦
العينة	٧
أدوات الدراسة والمتغيرات المقاسة فيها	٩
أولاً : استبيان المديرين/المديرات	٩
ثانياً : استبيان المعلمين / المعلمات	٩
ثالثاً : استبيان الطلبة	١٠
رابعاً : سجل متغيرات المدرسة	١١
خامساً : اختبار القدرة العقلية	١٢
سادساً : اختبار التفكير الناقد	١٢
الاجراءات	١٢
النتائج الرئيسة ومناقشتها	١٣
أولاً : متغيرات المديرين / المديرات	١٣
ثانياً : متغيرات المعلمين / المعلمات	١٤
ثالثاً : متغيرات الطلبة	١٦
رابعاً : البنية الأساسية للمدارس	١٨
استنتاج	١٨
نحو كسر الحلقة المفرغة: توصيات	٢١
المراجع	٢٤
الملاحق	٢٦

فهرس الجداول والملاحق

جدول رقم (١): توزيع مدارس العينة وفق عوامل المستوى التحصيل للمدرسة، والجنس،والموقع..... ٧

جدول رقم (٢): توزيع أفراد الفئات المدرسية المشمولين في العينة وفق عاملي المستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس، والموقع ٨

ملحق رقم (١): المتغيرات الرئيسية التي اشتُقّت من بيانات المديرين/المديرات ٢٦

ملحق رقم (٢): المتغيرات الرئيسية التي اشتُقّت من بيانات المعلمين/المعلمات ٢٧

ملحق رقم (٣): المتغيرات الرئيسية التي اشتُقّت من بيانات الطلبة ٢٨

ملحق رقم (٤): المتغيرات الرئيسية المتعلقة بالمدرسة من حيث بنيتها الأساسية، كوادرها التدريسية والإدارية، تجهيزاتها، وملاءمة شروطها المادية ٢٩

خلاصة

يُلاحظ تفاوت كبير في معدلات المدارس على امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة. وفي إطار الجهود العلمية التي يبذلها المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي لدراسة الواقع التربوي الراهن في مدارسنا، صُمِّمت الدراسة الحالية لاستقصاء الخصائص المميِّزة للمدارس ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني. فتم انتقاء مجموعتين من مدارس وزارة التربية والتعليم، مختلفتين اختلافاً بيّناً في معدلاتهما في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة. وقد حكم عملية الاختيار وقوع المعدل العام للمدرسة إما ضمن أفضل (٣٠٪) من مدارس المملكة، أو ضمن أدنى (٣٠٪) من المدارس، وعلى مدى خمس سنوات متعاقبة.

ولتحقيق أكبر قدر من التشابه بين مجموعتي المدارس المنتقيتين لغرض المقارنة، تم الاقتصار على أخذ مدارس حكومية. وقد روعي في انتقاء مجموعتي المدارس هاتين تشابههما من حيث الحجم، والموقع (مدينة، قرية)، والجنس. وبناء على ذلك، تم انتقاء (١٧) مدرسة من المدارس ذات التحصيل العالي، و(١٦) مدرسة من المدارس ذات التحصيل المتدني.

وقد صُمِّمت استبيانات خاصة بكل من المديرين/المديرات، والمعلمين/المعلمات، والطلبة، لجمع بيانات حول الجوانب المختلفة للبيئة المدرسية، التي بيّنت البحوث العالمية دلالتها في التمييز بين المدارس الفعّالة، والمدارس غير الفعّالة. كما تم جمع بيانات حول البنية الأساسية للمدرسة، وكوادرها التدريسية، والادارية، والمصادر التربوية المتوافرة فيها.

فأشارت التحليلات الاحصائية للبيانات إلى أن الهيئات الادارية، والتدريسية للمدارس ذات التحصيل العالي تُقيِّم طلبتها تقييماً أفضل من تقييمات نظيراتها في المدارس ذات التحصيل المتدني، كما تتوقع من طلبتها أداءً أفضل على امتحان الثانوية العامة. وظهر بأن الهيئات التدريسية للمدارس ذات التحصيل العالي، تُقيِّم الخصائص الشخصية لطلبتها، ودافعيتهم للتعلم، تقييماً أفضل كذلك. وقد أشارت تحليلات بيانات الطلبة إلى نسق مماثل من النتائج.

وعلى الرغم من أن تقديرات طلبة المدارس ذات التحصيل العالي لمعلميهم/معلماتهن، لم تختلف عن التقديرات المقابلة لطلبة المدارس ذات التحصيل المتدني، إلاّ أن تحليلات بيانات المعلمين/المعلمات المتعلقة بالممارسات التدريسية، أشارت إلى وجود قدر أكبر من التفاعل الصفي في المدارس ذات التحصيل العالي، مما هو عليه الحال في المدارس ذات التحصيل المتدني. ودلّت بيانات الطلبة على وجود قدر أكبر من النشاطات اللامنهجية في المدارس ذات التحصيل العالي.

كما ظهرت إشارات في النتائج إلى أن الاهتمام بسير العملية التدريسية يأخذ الأولوية في الروتين الإداري اليومي في المدارس ذات التحصيل العالي، بينما يأخذ الاهتمام بقضايا الانضباط والنظام الأولوية في المدارس ذات التحصيل المتدني.

أما المقارنات المتعلقة بمدى اهتمام الأهل بشؤون أبنائهم المدرسية، فقد دلّت على أن أولياء أمور طلبة المدارس ذات التحصيل العالي يولون شؤون أبنائهم هذه قدراً أكبر من الاهتمام مقارنة بأولياء أمور طلبة المدارس ذات التحصيل المتدني -وفق تقديرات الطلبة، ووفق تقديرات المعلمين/المعلمات. إلاّ أن تقديرات المعلمين والمعلمات دلّت على عدم رضاهم، بوجه عام، عن مستوى اهتمام أولياء أمور الطلبة بشؤون أبنائهم المدرسية.

كما أشارت المقارنات بين الهيئات الإدارية، والتدريسية، إلى أن العاملين منهم في المدارس ذات التحصيل العالي خدموا مدة أطول في مدارسهم الحالية، وبأنهم يسكنون منازل أقرب إلى مدارسهم، من أولئك العاملين منهم في المدارس ذات التحصيل المتدني.

على أن مجموعتي المدارس المقارنتين، لم تختلفان من حيث متغيرات البنية الأساسية للمدرسة، وكوادرها الادارية، والتدريسية، والمصادر التربوية المتاحة لها. وهذه النتيجة، وإن كانت تعود إلى الشروط التي وُضعت لاختيار العينة، إلاّ أنها تبيِّن أن الاختلافات الواسعة في المستوى التحصيلي للمدارس، لا تقابلها، بالضرورة، اختلافات على هذا الصعيد.

وقد تم الاستنتاج بأن العوامل التي ميّزت بين المدارس ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني -وبخاصة ما يتعلق منها بتقييم أطراف المجتمع المدرسي لبعضهم البعض، ولأنفسهم، تُشكّل عناصر صورة متكاملة، تعكس وجود صورة للذات لدى المدرسة.

وعند تفحّص النتائج التي أسفرت عنها المقارنات بين مجموعتيْ المدارس، موضوع البحث، على صعيد الممارسات التدريسية، والنشاطات اللامنهجية، والاهتمام بسير العملية التدريسية، نلاحظ أن المدارس التي ترى نفسها بمنظار إيجابي توفّر لطلبتها بيئة دراسية أفضل من تلك التي ترى نفسها بمنظار أقل إيجابية.

وتؤكد الدراسة الحالية على أن فهم هذا البُعد النفسي - الاجتماعي يعدّ ضرورياً لأي محاولة لتحسين مستوى الأداء المدرسي، وتؤكد على أن الجهد التربوي المنظم، والمتصل، يمكن أن يحقق النجاح في هذه المهمة - على صعوبتها.

مقدمة

يعتبر التباين في أداء المدارس على إمتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، واحدة من القضايا التربوية المهمة التي تواجه التربويين في هذا البلد. وإذا كانت الفروق في الأداء الأكاديمي، على مستوى الطلبة، تُرَدُّ إلى فروقٍ في مستوى القدرة العقلية، وكمية الجهد المبذول في الإستعداد للإمتحان، ويتم تقبّلها كمسلّمة -وإن كان هذا لا يعني غياب الإدراك بإمكانية التحكم بمستوى هذا التفاوت الفردي- إلاّ أن الفروق الكبيرة في مستوى الأداء العام للمدارس يثير الكثير من الجدل والتساؤلات المشروعة، بلا شك، حول الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة.

ولقضية الفروق بين المدارس في مستوى التحصيل الأكاديمي انعكاسات بالغة الاهمية على المستوى الفردي للطلبة كما هو معروف. فأداء الطالب في امتحان الثانوية العامة يمثّل حجر الزاوية لمستقبله العلمي والمهني. وتأخذ الجامعات معدل الثانوية العامة كأساس للقبول، وعلى أنه المؤشر الموضوعي للإستعداد العقلي للطالب، وقدرته على النجاح في متطلبات التعليم الجامعي. وتمتد انعكاسات الفروق بين المدارس في التحصيل الأكاديمي، إلى المستوى الإجتماعي -لما يترتب على هذه الفروق من تفاوت في فرص العمل، وطبيعة العمل الذي يمكن أن يتاح لخريجي المدارس- وما يمكن أن يرتبط بذلك من آثار على المستوى الإقتصادي-التنموي العام في المنطقة المحيطة بالمدرسة، والمستوى الوطني في نهاية المطاف.

وعلى أية حال، فإن ظاهرة التباين الواسع بين المدارس في التحصيل الأكاديمي تظهر على مستوى عالمي، رصدها الباحثون التربويون منذ ما يزيد عن عقدين تقريباً، بعد أن كان البحث في محددات الأداء المدرسي يهتم بالفروق بين الطلبة، وليس بين مدارسهم. وقد استقطبت هذه الظاهرة الكثير من الإهتمام، نظراً لما يكتنفها من أبعاد تربوية تتصل بالعدالة، وتكافؤ الفرص التعليمية؛ وتتصل بكفاءة المؤسسات التربوية في استثمار المصادر المتاحة لها. بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه الظاهرة استدعت الإستقصاء العلمي المنظّم لدراسة محددات النجاح الأكاديمي على مستوى المدرسة، وبخاصة في ظل المناخ التربوي العالمي المشحون بالرغبة في التطوير التربوي.

وعند النظر إلى مدى المعدّلات التي تحرزها المدارس على امتحان الثانوية العامة لدينا، نجد فارقاً قد يصل إلى (٤٠) درجة في المعدل، تقريباً؛ فما هي العوامل المدرسية التي ترتبط بهذه الفروق الكبيرة بين المدارس، وهل هناك دور للمدرسة في إحداث هذه الفروق من حيث المبدأ؟

إن الحاجة للإجابة على مثل هذا النوع من الأسئلة، قد وجّهت قدراً كبيراً من جهود الباحثين التربويين في العقدين الأخيرين كما أشرنا، فانصبَّ الجهد على دراسة الإسهام النسبي لمحددات الإنجاز الأكاديمي الكامنة في المدرسة -والخاضعة، بالتالي، لتحكم المسؤول التربوي- ومحدِّدات الإنجاز الكامنة خارج المدرسة. وقد شكّلت البحوث المنتجَة في هذا الإطار مجالاً خصباً، ومهماً من مجالات الدراسة العلمية

التربوية، يصطلح على تسميته بأدب فعّالية المدرسة (School Effectiveness)، أو المدرسة الفعّالة (Effective School). وتطوّر لهذا المجال منهجية، وأدوات، وطرق تحليل إحصائية خاصة في سعيه لإستكشاف الخصائص المميِّزة للمدرسة الفعّالة، ولتوجيه جهود التطوير والاصلاح التربوي في ضوء المعرفة العلمية المستخلصة.

النتائج العامة للبحث الامبريقي في الموضوع

على الرغم من أن بدايات البحث في هذا الموضوع قادت إلى استنتاجات تعفي المدرسة، إلى حد كبير، من مسؤولية التحصيل المتدني لطلبتها (Coleman et al., 1966; Jencks et al., 1972)، إلاّ أن البحوث اللاحقة (e.g. Reynolds, Creemers, & Peters 1988) عزَت المسؤولية إلى المدرسة -بنسب تتباين من دراسة إلى أخرى- واعتُبرت العمليات المدرسية محددات حاسمة لمستوى التعلم الذي يجنيه الطلبة منها، ونوعيته.

وتتمثّل المنهجية السائدة في البحث في هذا المجال باتباع منهجية المقارنة بين المدارس ذات الفعالية العالية، وبين المدارس غير الفعّالة، من حيث عناصر المدخلات، والعمليات، والمخرجات. ويُؤخذ التحصيل الأكاديمي كمحك رئيسي لفعّالية المدرسة، وإن لم يكن المحك الوحيد؛ فالنتاجات التربوية تتعدى مجرد التحصيل إلى اتجاهات، وقيم، وأنماط سلوك، بالإضافة إلى توجُّهات علمية، ومهنية، وفرص عمل تتاح للخريج. على أن التحصيل المدرسي يظل يحتل مكانة رئيسية لصدقه المفهومي، ربما، وسهولة قياسه.

وبناء على مثل هذه المحكات يتم، في غالبية الدراسات في هذا المجال، انتقاء المدارس الممثّلة لدرجة عالية من الفعالية، ومجموعة أخرى تقع على الطرف المضاد. وقد اتّبع البحث في هذا المجال خطاً إمبريقياً في الغالب، في محاولته التعرُّف على ما يميز المدارس الفعالة عن المدارس غير الفعّالة. فكل ما في معجم المتغيرات التربوية من متغيرات يصلح لأن يكون موضوعاً للمقارنة في مثل هذه الحالة. فقد جرت المقارنة بين المدارس الفعّالة، والمدارس غير الفعّالة من حيث البنية الأساسية للمدارس، ومؤهلات الهيئات التدريسية والإدارية وخبراتهم، والممارسات التدريسية، والإدارية، والخلفيات الأسرية للطلبة، واتجاهات أطراف المجتمع المدرسي المختلفين نحو المدرسة، ونحو بعضهم البعض، وتقييمهم للبيئة المدرسية، وأجوائها التنظيمية والتعليمية، ونشاطاتها المنهجية، واللامنهجية، وما إلى ذلك.

وتشير مراجعات أدب هذا الموضوع (e.g. Reynolds, 1989; Rutter, 1983; Mann, 1989) إلى أن أبرز ما يُميِّز المدارس الفعّالة عن المدارس غير الفعّالة من عوامل -كما ظهرت في الدراسات الأمريكية، والاوروبية هو ما يلي:

١. اعتبار الجانب الأكاديمي محوراً أساسياً من محاور الجهود التدريسية، والتنظيمية في المدرسة (Academic emphasis).

٢. وجود إدارة مدرسية وصَفِّيَّة قيادية ومتفهمة.

٣. توقعات عالية لأداء الطلبة، من قِبل الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية، وثقة بقدرتهم على تحقيق هذه التوقعات.

٤. تقييم مستمر يعتمد التغذية الراجعة بشأن المهمات الأكاديمية.

٥. اتِّباع استراتيجيات دافعية إيجابية؛ فقد أشارت الدراسات التي أجريت على مستوى المدرسة، وعلى مستوى الصف إلى أن المدارس الفعّالة تعتمد على التعزيز الإيجابي والثواب، أكثر مما تعتمد على النقد والعقاب، بالإضافة إلى أن هذه المدارس تتجه إلى تعزيز الصورة الإيجابية للذات لدى التلاميذ.

٦. وهناك قدر من الإتفاق على أهمية المناخ المدرسي الإيجابي (School climate)، والذي يمثِّل محصِّلة للعلاقات البيْن شخصية (Interpersonal relations) بين أطراف العملية التربوية المختلفة (الطلبة، والمعلمون، والإدارة)، والصبغة العاطفية (الايجابية او السلبية) الغالبة في هذه العلاقات، وأثرها على المزاج العام.

وبنظرة تحليلية لقائمة العوامل، أو مظاهر الحياة المدرسية، التي تميِّز المدارس الفعّالة عن المدارس غير الفعّالة نجد أن هذه العوامل تتصل بجوانب تنظيمية-إجتماعية، تعكس كفاءةً في التواصل والتفاعل الإجتماعي الإيجابي، ووضوح في الأهداف، والتزام مصاحَب بدافعية عالية لتحقيق أهداف الرسالة التربوية للمدرسة.

ولعلَّ النقلة الهامة التي أحدثتها البحوث في هذا المجال، في سياق دراستها لأثر المدرسة على نمو الفرد الأكاديمي والشخصي، تتمثَّل بتناول المدرسة كوحدة تنظيمية-إجتماعية، مما أدى إلى تمييز أبعاد جديدة للبيئة المدرسية وتأكيد أهمية مفاهيم من مثل المناخ المدرسي (School Climate)، وثقافة المدرسة (School Culture). حيث يتم النظر إلى المدرسة كمجتمع مصغَّر له قيمه، ومعاييره، وأنماط تفاعله، واتجاهاته -أي له ثقافته الخاصة التي تحدد سلوك أفراده، وأداءهم على المهمات الرئيسية لهذا المجتمع.

وهناك قدر من الإتفاق في المراجعات الأمريكية والأوروبية لأدب هذا المجال، على أهمية هذا البعد الثقافي-الإجتماعي في الحياة المدرسية (e.g. Mann, 1989; Purkey and Smith, 1985; Reynolds, 1987; Rutter, 1983) حيث تستنتج هذه المراجعات، بوجه عام، على أن الإطار الثقافي الداخلي للمدرسة يبرز كواحد من أقوى العوامل المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي؛ فالمعايير والقيم، والقوانين التي تكمن في البنية التنظيمية للمدرسة، تؤثر مباشرة على سياساتها التربوية، وطرق الإتصال فيها، وعلى

فعالية برامجها التعليمية في نهاية الأمر.

أما المتغيرات المتصلة بالبنية المادية للمدرسة، ومؤهلات إداريها، وهيئاتها التدريسية، ونسبة المعلمين إلى الطلبة، وحجم الصف، وما إلى ذلك من مؤشرات حجم المدرسة، فإنه لم تظهر في الدراسات الأوروبية والأمريكية آثار قوية لها على تحصيل الطلبة، وغيره من النواتج التربوية (cf. Reynolds & Reid, 1985; Mann, 1989)- إلاّ أن هذه المتغيرات تقع موقعاً مختلفاً في الأهمية في مدارس الدول النامية، مقارنة بما هي عليه في مدارس الدول المتقدمة.

وتشير البحوث التي استقصت أثر المدرسة على تحصيل التلاميذ في الدول النامية، مقارنة بالدول المتقدمة، إلى أن أثر المدرسة يبدو أقوى، نسبياً، في الدول النامية. ففي دراسة لهاينمن ولوكسلي (Heyneman, and Loxely, 1983) تمّ اختبار أثر المدرسة، وأثر الخلفية الأسرية على تحصيل الطلبة في العلوم، في (١٦) دولة نامية، و(١٣) دولة متقدمة، فتبيّن بأن نسبة ما يفسِّره أثر المدرسة من تباين في تحصيل الطلبة يصل إلى ٩٠ر. في الهند، ٨٨ر. في كولومبيا، ٨١ر. في البرازيل-مقارنة بـ٢٢ر. في استراليا، ٠٦ر. في اسكتلاندا، و٢٧ر. في السويد.

كذلك يبدو لمتغيرات المدخلات المادية للمدرسة، كتوافر المصادر التعليمية، وملاءمة البناء المدرسي، بالإضافة إلى مؤهلات المعلمين وخبرتهم، يبدو لهذه المتغيرات علاقة أقوى بتحصيل التلاميذ في الدول النامية، مما تظهر عليه علاقة هذه المتغيرات بتحصيل الطلبة في الدول المتقدمة (Vulliamy, 1989). ولعل هذا يعود إلى أن الفروق بين مدارس الدول المتقدمة على هذه المتغيرات أضيق مما هي عليه في مدارس الدول النامية، ويتوافر في الأولى الحد الأدنى المطلوب لسير العملية التدريسية.

وعلى أية حال، فإن ما يمكن استنتاجه -بناء على هذه الخلفية الامبريقية لعلاقة العوامل المدرسية بمستوى تحصيل الطلبة، والعوامل المدرسية التي تمتاز بها المدارس الفعّالة عن المدارس غير الفعّالة- هو أن للمدرسة أثر في تحصيل الطلبة، وأن استقصاء أوجه الاختلاف بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني مهمة بحثية ذات جدوى.

وقد أفادت حركات التطوير التربوي في الدول المتقدمة من ثمار البحث الذي اتجه في هذا الإتجاه، وزوّد السياسات التربوية بموجّهات مفيدة لما يتوجب التركيز عليه من جوانب الحياة المدرسية، وتخطيط برامج التطوير.

أهداف الدراسة الحالية وأسئلتها

تُعنى الدراسة الحالية باستقصاء المتغيرات المدرسية التي تختلف بشأنها المدارس ذات التحصيل العالي، في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، عن المدارس ذات التحصيل المتدني. فالفروق الشاسعة في معدّلات المدارس (وليس الطلبة) التي قد تصل إلى (٤٠) علامة أحياناً تستدعي، ولا شك، دراسة لما يكمن وراء مثل هذه الفروق من عوامل. وبالاضافة إلى اعتبارات العدالة، وتكافؤ الفرص التعليمية التي تُمنح للطلبة في مدارسنا، وأهمية التعرف إلى العوامل التي تعيق تحقيقها، فإن لدراسة هذا الموضوع أهمية خاصة في سياق جهود التطوير التربوي الجارية حالياً، وحاجتها إلى قاعدة علمية لتوجيه عملية التطوير.

وتتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات في هذا المجال، في أن انتقاءها لمدارس العينة قام بناءً على معدّل أداء الطلبة في مختلف المواد الدراسية في امتحان عام يخصّص لهذا الغرض (وهو امتحان الدراسة الثانوية العامة)، وليس بناءً على أدائهم في مادة دراسية، أو عدد محدود من المواد كما هو عليه الحال في الدراسات السابقة. وفضلاً عن ذلك، فانه تم اختيار مدارس العينة (الفعّالة منها وغير الفعّالة) على أساس من أداء طلبتها في خمس سنوات متعاقبة في الإمتحان المعتمد لقياس التحصيل المدرسي. وفي حين ركّزت معظم الدراسات السابقة على استقصاء الفروق بين المدارس الفعالة والمدارس غير الفعالة في المرحلة الإبتدائية، فان الدراسة الحالية تركّز على دراسة هذه الفروق في مستوى المرحلة الثانوية.

وفي بناء التصميم، واختيار العينة، وقفت الدراسة الحالية أمام خيارين؛ فمن جهة، يمكن أن يلجأ الباحث إلى مقارنة المدارس التي تُحرز أعلى المعدلات في سنة من السنوات، أو على مدى عدد من السنوات، بالمدارس التي تحصل على أدنى المعدلات خلال الفترة الزمنية المحدّدة. وفي مثل هذه الحالة قد يكون على الباحث أن يتعامل مع مجموعتين من المدارس مختلفتين على عدد كبير من الأبعاد المتصلة بالمدرسة، وبما هو خارج المدرسة.

أما الخيار الثاني فيتمثل بأخذ مجموعتين من المدارس مختلفتين اختلافاً بيّناً في معدّلاتهما على امتحان الثانوية العامة، ولكنهما متشابهتين من حيث عوامل رئيسة أخرى كالحجم، والموقع، والجنس. وتأتي أهمية ضبط عامل كحجم المدرسة، من معرفتنا بما يرتبط بهذا العامل من اختلافات تتصل بالمصادر التربوية المتاحة في المدرسة، ومستوى تأهيل الهيئة التدريسية والإدارية فيها، حيث يلاحظ وجود نزعة لدى المسؤولين التربويين لتزويد المدارس كبيرة الحجم، بتجهيزات أفضل من المدارس صغيرة الحجم. كذلك فإن عامل الموقع يُدخل إلى المقارنة كثيراً من المتغيرات ليست ذات علاقة مباشرة بما يجري داخل المدرسة، أو متغيرات لا تكون المدرسة مسؤولة عنها بشكل مباشر، من مثل المستوى التعليمي للبيئة المحيطة، والوضع الإقتصادي-الإجتماعي لها، مما له تأثير على المستوى التحصيلي للطلبة.

ومن حيث أن الدراسة الحالية هدفت إلى استقصاء العوامل المدرسية المحدّدة لأداء الطلبة

التحصيلي، ويعزل عن العوامل غير المدرسية بقدر الإمكان، فإنه تمّ اللجوء إلى الخيار، أو التصميم الثاني لكونه يحقق أهداف الدراسة بدرجة أكبر. وقد أفاد التوزيع الواقعي للمدارس -ذات التحصيل العالي، وذات التحصيل المتدني- في تحقيق متطلبات هذا التصميم.

وتتوجّه الدراسة بالتالي للإجابة على السؤالين التاليين:

١. ما هي الخصائص التي تُميِّز المدارس الرسمية ذات التحصيل العالي، في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، عن المدارس الرسمية ذات التحصيل المتدني من بين خصائص البيئة المدرسية بأبعادها التعليمية، والإجتماعية، والمادية؟

٢. ما هي الأهمية النسبية للخصائص، أو المتغيرات، التي تُميِّز المدارس ذات التحصيل العالي، عن المدارس ذات التحصيل المتدني؟

الطريقـــــة

لمحة عامة عن منهج الدراسة، ومعايير اختيار عيِّنتها

تمّ اختيار مجموعتين من المدارس الرسمية متناظرتين من حيث الحجم، والجنس، والموقع (مدينة، قرية)، ومختلفتين اختلافاً بيِّناً في تحصيلهما الأكاديمي -مقاساً بمعدلاتها على إمتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، لتمثِّل واحدة منهما فئة المدارس ذات التحصيل العالي، وتمثِّل الأخرى فئة المدارس ذات التحصيل المتدني.

وقد حكم عملية تعيين كل مدرسة منها ضمن أيٍ من المجموعتين، الإستقرار النسبي في موقع المعدل العام للمدرسة، نسبة إلى غيرها من مدارس المملكة، على مدى (٥) سنوات. حيث اشتُرِط في إنتقاء المدارس وقوع معدلها إما ضمن أعلى ٣٠٪، أو ضمن أدنى ٣٠٪ من المدارس في امتحان الثانوية العامة.

أما اختيار الحدين هذين (أعلى ٣٠٪، وأدنى ٣٠٪)، فيعود إلى طبيعة الشروط التي وُضِعت لإنتقاء المدارس. فمن جهة، يظهر قدر من التذبذب في مواقع المدارس، نسبة إلى غيرها عبر السنوات، الأمر الذي يجعل من وضع حدٍ أكثرَ تشدُّداً (من حد أل٣٠٪) عاملاً معيقاً لتحقيق شرط الإتساق في الأداء عبر الفترة الزمنية المحددة. ومن جهة أخرى، فإن شرط التناظر المشار إليه في أعلاه اقتضى قدراً من المرونة في وضع الحدود.

ولتحقيق قدر أكبر من التشابه بين المدارس المنتقاة من حيث الخلفية الإقتصادية-الإجتماعية للطلبة، ومن حيث النظم الداخلية للمدارس، وسلم رواتبها، تم الإقتصار على أخذ مدارس حكومية. وقد بلغ

الفرق بين مجموعتي المدارس المنتقيتين (١٠) علامات في المعدل العام للسنوات الخمس معاً؛ حيث كان متوسط معدلات مجموعة المدارس ذات التحصيل العالي (٧٠) وكان متوسط معدلات المدارس ذات التحصيل المتدني (٦٠) (وبأخذ متوسط طلبة الفرعين الأدبي والعلمي في المدارس التي أخذ منها طلبة من الفرعين).

وقد جرى تطبيق استبيانات لقياس جوانب البيئة المدرسية والممارسات التدريسية، والإدارية، بناء على تقديرات المديرين/المديرات، والمعلمين/المعلمات، والطلبة في المدارس المنتقاة. كما تمّ جمع بيانات حول التسرُّب، والالتزام بالدوام الرسمي، والظروف المادية للمدرسة، من المدارس مباشرة، إضافة إلى البيانات المتوافرة في قاعدة المعلومات في "المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي"، والمتعلقة بالبنية الأساسية للمدارس المنتقاة وكوادرها التدريسية والإدارية، والمصادر التربوية فيها.

كذلك تمّ قياس القدرة العقلية العامة، والقدرة على التفكير الناقد لدى الطلبة، لإستقصاء ما إذا كانت الفروق في التحصيل الأكاديمي بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني، ترتبط بفروق في مستوى القدرات العقلية لدى الطلبة.

العينة

وفقاً لشروط الإختيار المبيّنة في أعلاه، تمّ إنتقاء (٣٣) مدرسة من مدارس وزارة التربية والتعليم، تمثّل (١٧) منها فئة المدارس ذات التحصيل العالي، وتمثّل (١٦) منها فئة المدارس ذات التحصيل المتدني. ويبيّن الجدول رقم (١) توزيع مدارس العينة وفق عوامل المستوى التحصيلي (تحصيل عالٍ/تحصيل متدنٍ)، والجنس (مدارس ذكور/مدارس إناث)، والموقع (مدينة/قرية).

جدول رقم (١)

توزيع مدارس العينة وفق عوامل المستوى التحصيلي، والجنس، والموقع

الموقع / الجنس	المستوى التحصيلي				المجموع
	عالٍ		متدنٍ		
	مدينة	قرية	مدينة	قرية	
ذكور	٥	٤	٥	٣	١٧
إناث	٦	٢	٥	٣	١٦
المجموع	١٧		١٦		٣٣

هذا وأُخذت الفئات التالية من كل مدرسة من هذه المدارس:

١. المدير/المديرة.

٢. خمسة إلى ثمانية معلمين/معلمات من كل مدرسة منها ممن يدرِّسون المواد السبع الرئيسة للصفوف

الثانوية، وقد شملت عينة المعلمين (١٢٦) معلماً، وعينة المعلمات (١٠٠) معلمة.

٣. طلبة إحدى الشعب العلمية، وطلبة إحدى الشعب الأدبية من الصف الأول الثانوي، وذلك في حالة وجود الفرعين الأدبي والعلمي في المدرسة. أما المدارس التي لا يوجد فيها سوى فرع واحد، فلم تؤخذ منها سوى شعبة واحدة، بطبيعة الحال. هذا وقد روعي تساوي العدد الكلي للشعب العلمية التي تمّ اختيارها، بالعدد الكلي للشعب الأدبية. وقد اشتملت العينة على (٦٨١) من طلبة الفرع العلمي، و(٦٦٨) من طلبة الفرع الأدبي. ويبيّن الجدول رقم (٢) توزيع أفراد فئات العيّنة وفق عاملي مستوى المدرسة، والجنس.

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد الفئات المدرسية المشمولين في العيّنة وفق عاملي المستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس

الفئات المدرسية	المستوى التحصيلي		المجموع
	عالٍ	متدنٍ	
المديرون			
ذكور	٩	٨	
إناث	٨	٨	
المجموع	١٧	١٦	٣٣
الهيئة التدريسية			
ذكور	٦١	٦٥	
إناث	٥٤	٤٦	
المجموع	١١٥	١١١	٢٢٦
الطلبة: الفرع الأدبي			
ذكور	١٦١	١٧٣	
إناث	١٩٨	١٣٦	
المجموع	٣٥٩	٣٠٩	٦٦٨
الطلبة : الفرع العلمي			
ذكور	١٨٢	١٥١	
إناث	٢٠٠	١٤٨	
المجموع	٣٨٢	٢٩٩	٦٨١

وقد أُخذت عينة فرعية من الدراسة الرئيسية طُبِّق عليها مقياس القدرة العقلية العامة، ومقياس التفكير الناقد، فتم أخذ سبعة مدارس من فئة التحصيل العالي، وستة مدارس من فئة التحصيل المتدني، روعي فيها تمثيل مدارس الجنسين، وتمثيل الفرعين الأدبي والعلمي، فكان العدد الكلي للطلبة الذين طُبِّق عليهم هذان المقياسان (٥٢٠) طالباً وطالبة؛ منهم (٢١٩) من طلبة المدارس ذات التحصيل العالي، و(٣٠٠) من طلبة المدارس ذات التحصيل المتدني.

أدوات الدراسة والمتغيرات المقاسة فيها

استُخْدِمَتْ في الدراسة الاستبيانات والأدوات التالية:

١- استبيان المديرين والمديرات.
٢- استبيان المعلمين والمعلمات.
٣- استبيان الطلبة.
٤- سجل متغيرات المدرسة.
٥- اختبار القدرة العقلية العامة.
٦- اختبار التفكير الناقد.

أولا: استبيان المديرين/المديرات

يتضمّن الاستبيان الذي وُجِّه إلى المديرين/المديرات (٥٨) فقرة، يبيِّن الملحق رقم (١) المتغيرات التي اشتقت منها، وقد استهدف الاستبيان، بوجه عام، قياس الجوانب التالية:

١. **تقييم المديرين/المديرات لجوانب البيئة المدرسية:** التعليمية، والإجتماعية، ومدى ملاءمة البنية الأساسية للمدرسة وتجهيزاتها، وكفاءة الهيئة التدريسية، ومستوى النظام والإنضباط في المدرسة. كما طُلِب إلى المديرين/المديرات تقييم أداء طلبة مدارسهم في امتحان الثانوية العامة.
٢. **علاقة المدرسة بأولياء الأمور:** طُلب إلى المديرين والمديرات تقدير مدى اهتمام أولياء الأمور بشؤون أبنائهم المدرسية في ثلاث من الفقرات التي تضمّنها الاستبيان، واتُّخذ متوسط تقديراتهم عليها كمؤشر لهذا الجانب.
٣. تكرار قيام المدير/المديرة بمهام إدارية من مثل: اجتماعات الهيئة التدريسية، ودعوة مجلس الآباء والمعلمين، وحضور الحصص بهدف الإشراف.
٤. المؤهلات العلمية للمدير/المديرة وعدد سنوات خدمته في حقل الإدارة والتدريس.
٥. متغيرات أُسرية هي: عدد أفراد الأسرة، وفيما إذا كان يتوافر للأسرة دخل آخر غير دخل المدير/المديرة، والمسافة بين البيت والمدرسة.

ثانيا: استبيان المعلمين/المعلمات

يُبين الملحق رقم (٢) المتغيرات التي اشتقت من الاستبيان الذي وجِّه إلى المعلمين/المعلمات. وقد تضمّن هذا الاستبيان (٩٢) فقرة استهدفت قياس الجوانب التالية:

١. تقييم المعلمين/المعلمات للبيئة التعليمية والإجتماعية في المدرسة، واعتقاداتهم بشأن العوامل المسؤولية عن التحصيل الأكاديمي لطلبتهم، وتوقعاتهم من طلبتهم بشأن الأداء على امتحان الثانوية العامة، ومدى اهتمام أولياء الأمور بشؤون أبنائهم المدرسية.
٢. الممارسات التدريسية للمعلمين/المعلمات من حيث توزيع وقت الحصة، وتكرار إعطائهم للإختبارات، والواجبات المنزلية، وحصص التقوية. وقد طُلِب في الفقرات المخصّصة لهذا الجانب بيان تقدير المستجيب للوقت المعطى للنشاط التعليمي المعين، أو لمعدّل تكراره، في الأسبوع، أو الفصل.

٣. المؤهلات العلمية للمعلم/المعلمة وعدد سنوات خدمته.

٤. متغيرات أسرية هي: عدد أفراد الأسرة، وفيما إذا كان هناك دخل آخر للأسرة غير دخل المعلم/المعلمة، والمسافة بين البيت والمدرسة.

٥. كما طُلِب إلى المعلمين والمعلمات تقييم طلبتهم من حيث عدد من الصفات الشخصية والقدرات العقلية؛ كالقدرة على حل المشكلات، والاستقلالية في التفكير، والاعتماد على النفس.

ثالثاً: استبيان الطلبة

تم تصميم استبيان خاص لطلبة الفرع الأدبي، واستبيان آخر لطلبة الفرع العلمي (علماً بأن الاستبيانين متماثلان تماماً باستثناء ثلاث فقرات تتعلق بالنشاطات المخبرية التي تتطلبها المواد العلمية). ويبيِّن الملحق رقم (٣) المتغيرات التي اشتقت من بيانات الطلبة. وبوجه عام، فإن استبياني الطلبة يقيسان الجوانب التالية:

١. تقييم الطلبة لمعلميهم؛ حيث أُخذت تقديرات الطلبة لمعلمي المواد السبع الرئيسة التي يدرسونها؛ من حيث تمكُّنهم من المادة، وممارساتهم التدريسية، وعلاقاتهم بهم. وقد صُمِّم الاستبيان منها بشكل يسمح بتقييم كل معلم على جميع الفقرات المتعلقة بهذا الجانب.

وعند إجراء تحليل عاملي لتقديرات الطلبة لكل معلم على حدة (مما قاد إلى إجراء (١٤) تحليلاً من هذا النوع: (٧) لمعلمي الفرع الأدبي وعدد مماثل لمعلمي الفرع العلمي)، أسفر هذا التحليل عن تشابه، ملفت للنظر في الواقع، للعوامل التي تدور حولها تقديرات الطلبة لمعلميهم؛ حيث تمخَّض التحليل في كل حالة عن ثلاثة عوامل، أمكن بالنظر إلى مضامين الفقرات التي تمحورت حولها تسمية هذه العوامل كما يلي:

(أ) كفاءة المعلم؛ ويشمل فقرات من مثل: "متمكِّن من المادة التي يدرِّسها"، "شرحه واضح ومفهوم"، "يضبط الصف بشكل جيد"، "يجعل جميع الطلبة يتابعون الشرح باهتمام".

(ب) الدعم المعنوي للطالب؛ ويشمل فقرات من مثل، "يعطيك (للطالب) انتباهاً في الصف"، "يقوي عزيمة الطلبة على"، "يتوقع منك أداءً جيداً في مادته".

(جـ) الواجبات والنشاطات المتعلقة بالمادة الدراسية؛ ويشمل فقرات من مثل: "يعطي واجبات منزلية"، "يصحح الواجبات المنزلية"، "يعطي اختبارات بصورة دائمة"، "يعطي مهمات تتطلب الرجوع إلى المكتبة".

وبناء على هذه التحليلات، تم حساب ثلاث درجات لكل طالب، تمثِّل كل منها متوسط تقديراته لمعلميه على الفقرات الممثِّلة لكل عامل على حدة.

٢. التقييمات الذاتية للطلبة؛ وقد خصصت في الإستبيان فقرات تقيس الجوانب التالية:

(أ) تقييم القدرة الأكاديمية الذاتية مقارنة بالزملاء.

(ب) التوقعات الذاتية بشأن النجاح في امتحان الثانوية العامة.

(جـ) تقدير دور العوامل الذاتية-مقابل دور العوامل الخارجية في الأداء الأكاديمي.

(د) الثقة بإمكانية تحقيق الطموحات العلمية.

(و) تقييم الذات من حيث خصائص شخصية، كالإستقلالية، والقدرة على حل المشكلات، والدافع للتعلُّم.

٣. تقديرات الطلبة للبيئة النفسية-الإجتماعية للمدرسة، وطبيعة المشاعر التي يبعثها لديهم الجو الدراسي والإجتماعي فيها.

٤. تقديرات الطلبة لكمية النشاطات المدرسية اللامنهجية، ومدى مشاركة الواحد منهم فيها.

٥. متغيرات أسرية؛ استهدفت الفقرات التي وضعت لهذا الجانب أخذ بيانات حول: حجم الأسرة (ممثّلاً هنا بعدد الأخوة والأخوات)، ومستوى تعليم الوالدين، ومدى اهتمام الأهل بشؤون أبنائهم المدرسية. كما جُمعت بيانات حول الظروف المادية الأسرية من مثل، عدد الغرف في المنزل، المسافة بين البيت والمدرسة، وملاءمة الشروط المنزلية للدراسة؛ كتوافر مكان هادىء للدراسة في البيت.

رابعاً: سجل متغيرات المدرسة

تم تصميم سجل لتدوين "ملاحظات حول الوضع العام للمدرسة" ورصد البيانات اللازمة حول البنية الأساسية للمدرسة، وكوادرها التدريسية والإدارية، وعدد الطلبة، وما يتوافر فيها من مصادر تربوية كالمختبرات، والمكتبات والأجهزة التعليمية. كذلك اعتُمدت قاعدة المعلومات الموجودة في "المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي" لتوفير البيانات عن الجوانب التي لم تسمح ظروف جمع البيانات أحياناً من الوصول إليها. ويُبيِّن الملحق رقم (٤) المتغيرات التي اشتقت من هذه البيانات.

ويمكن تلخيص المتغيرات التي أمكن اشتقاقها من البيانات التي جُمِعت على هذا الصعيد، بما يلي:

١. حجم الجسم الطلابي، والتدريسي، والإداري في المدرسة.

٢. مساحة المدرسة، ومتوسط مساحة الغرف الصفية فيها، وملاءمة شروط البيئة المادية لعملية التعليم في المدرسة.

٣. كفاية المصادر التعليمية من مختبرات ومكتبات، وظروفها، واستخدامها، وعدد الأجهزة السمعية-البصرية الموجودة في المدرسة.

٤. النسب المئوية للتسرب، والرسوب، وغياب المعلمين والطلبة.

خامساً: إختبار القدرة العقلية العامة

جرت محاولة قياس القدرة العقلية للطلبة في هذه الدراسة بهدف استقصاء دورها في التمييز بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني.

وقد تم تطبيق مقياس القدرة العقلية للفئة العمرية (١٥-١٨)، وهو اختبار جمعي يصلح للتطبيق في الظروف التي جُمعت فيها بيانات الدراسة الحالية، تم تطويره في مركز الإختبارات في الجامعة الأردنية (الهباهبة، ١٩٨٦)، وتوافرت له دلالات صدق وثبات مقبولة.

وقد تمّ اختيار أربعة اختبارات من الاختبارات الفرعية السبعة التي يتألف منها المقياس لغرض التطبيق في الدراسة الحالية، وهي: اختبار المفردات، واختبار المتضادات، واختبار المتشابهات، واختبار التماثل، ويتألف كل منها من (٢٠) فقرة.

سادساً: اختبار التفكير الناقد

تُعتبر تنمية التفكير الناقد هدفاً تربوياً رئيساً لمشاريع التطوير التربوي، وقد أُدخل قياس التفكير الناقد في الدراسة الحالية للتحقق مما إذا كانت الفروق في التحصيل الأكاديمي (مقاساً بالمعدلات على امتحان الثانوية العامة) تقترن بفروق في القدرة على التفكير الناقد لدى الطلبة. وقد تمّ الإعتماد على صيغة معرّبة ومعدّلة لمقياس واطسن-جليسر (Watson-Glacer, 1980) للتفكير الناقد، أعدّها (جابر عبد الحميد جابر، ويحيى حامد هندام). وقد أُجري تعديل كبير في الصياغة اللغوية للمقياس المعرّب للاختبار- لزيادة توضيحه، وتحسين مقروئيته. واعتُبِر تطبيق المقياس في هذه الدراسة خطوة تجريبية له.

ويشتمل المقياس على خمسة اختبارات فرعية هي: (١)الاستنتاج، (٢)معرفة المسلّمات أو الافتراضات، (٣) الاستنباط، (٤) التفسير، و(٥) تقويم الحجج.

الإجـــراءات

جرى تطبيق الاستبيانات، في المدارس المنتقاة، من قِبل فريق من الباحثين ومساعدي البحث المدرّبين في "المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي". وقد تمّ وضع تعليمات مفصّلة لطريقة تقديم الاستبيانات وشرح طريقة الإجابة عليها لتوحيد شروط التطبيق التي تتم فيها الاستجابة على الاستبيانات، وضمان فهم المستجيبين لطريقة الاجابة. وعلى الرغم من أن تعليمات الإجابة أُرفقت مع الاستبيانات ذاتها، إلاّ أنه كان يُعاد توضيح المطلوب فيها شفهياً على أفراد الدراسة، وبخاصة مقاييس التقدير المدرّجة المتضمّنة فيها، ومعاني الدرجات المختلفة عليها.

النتائج الرئيسة ومناقشتها

تم تحليل البيانات التي جُمعت من كل فئة من الفئات المدرسية التي شملتها الدراسة: المديرين/المديرات، الهيئة التدريسية، والطلبة، إضافة إلى بيانات البنية الأساسية للمدرسة، كل على حدة. وجرى تحليل كل مجموعة من مجموعات البيانات هذه في مرحلتين: أُخضعت المتغيرات المشتقة من كل مجموعة منها لتحليل تباين أحادي المتغير للتعرف على مدى اختلاف المدارس ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني على كلٍ منها منفردة، ثم أُخضعت مجتمعة لإجراء تحليل تمييزي لاستكشاف المتغيرات التي تتجمّع معاً، وتميّز بين مجموعتي المدارس المقارنتين. فكانت النتائج الرئيسة على النحو التالي:

أولاً: متغيرات المديرين/المديرات

أشارت نتائج التحليلات التي أُجريت على متغيرات المديرين والمديرات، إلى أن المدارس ذات التحصيل العالي تتميّز على المدارس ذات التحصيل المتدني من حيث **تقييم المديرين والمديرات فيهما لكفاءة الطلبة** (بدلالة تقييمهم لمستوى أداء طلبة المدرسة على امتحان الثانوية العامة)، **ولكفاءة الهيئة التدريسية في التدريس**. وتدل الفروق في تقييم المديرين والمديرات لكفاءة طلبة المدرسة، وكفاءة الهيئة التدريسية، على أن مديري ومديرات المدارس ذات التحصيل العالي أكثر رضىً، بهذا الشأن، من زملائهم في المدارس ذات التحصيل المتدني.

كما أن هناك إشارات في النتائج إلى اختلاف في **مستوى الإنضباط والنظام** في مجموعتي المدارس المقارنتين بدلالة تقدير المديرين والمديرات لأهمية قضايا النظام في الروتين الاداري اليومي، وظهور هذا المتغير كمتغير مميّز في التحليل التمييزي، وعلى نحو يشير إلى أن قضايا النظام والانضباط تأخذ قدراً أكبر من اهتمام مديري ومديرات المدارس ذات التحصيل المنخفض. وعلى الرغم من معرفتنا بميل المديرين والمديرات إلى إظهار مدارسهم بأفضل صورة ممكنة عند اجابتهم على الاستبيانات، إلاّ أن بعض الإشارات في النتائج تدل على وجود فرق على هذا الصعيد، وإن لم تكن هذه الإشارات على قدر كبير من القوة والوضوح.

كما أشارت نتائج التحليل إلى أن متغير **عدد سنوات الخدمة كمدير/مديرة، ومتغير عدد سنوات الخدمة في المدرسة الحالية** يمثّلان متغيرين مميزين بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني، وعلى نحو ظهر فيه أن مديري/مديرات المدارس ذات التحصيل العالي خدموا عدداً أكبر من السنوات في المدرسة الحالية مقارنة بنظرائهم في المدارس ذات التحصيل المتدني. أما من حيث عدد سنوات الخدمة الكلية كمدير/مديرة، فقد بيّنت النتائج أن مديري/مديرات المدارس ذات التحصيل المتدني خدموا عدداً أكبر من السنوات في الوظيفة من زملائهم في المدارس ذات التحصيل العالي.

كذلك أشار التحليل إلى وجود فروق في **الأوضاع الأسرية لمديري ومديرات** مجموعتي المدارس المقارنتين. فقد ظهرت المتغيرات الأسرية، التي قيست في هذه الدراسة، وهي حجم الأسرة، ووجود مُعيل آخر للأسرة، والمسافة بين البيت والمدرسة، ظهرت كمتغيرات مميزة. ويدل اتجاه الفرق في متوسطات مديري ومديرات مجموعتي المدارس، موضوع المقارنة، إلى أن منازل مديري ومديرات المدارس ذات التحصيل العالي أقرب إلى بيوتهم، من نظرائهم في المدارس ذات التحصيل المتدني. كما أن هناك إشارة إلى أن حجم أسر الفئة الثانية أكبر. أما وجود دخل آخر للأسرة، فيبدو أنه يتوافر لأسر مديري ومديرات المدارس ذات التحصيل المتدني أكثر مما يتوافر لزملائهم في الفئة المقابلة من المدارس، مما يوحي بأن سعي المدير إلى الحصول على دخلٍ آخر، قد يقلل من تركيزه على مهمات عمله.

إن ما يمكن أن نستخلصه من هذه النتائج هو أن المديرين والمديرات يعرفون مستوى أداء مدارسهم، وهم، على الأرجح يتعاملون مع الأطراف المختلفة في المجتمع المدرسي بناءً على هذه المعرفة. وستتضح أهمية هذه العناصر التقييمية للمجتمع المدرسي عند ربطها بالعناصر المماثلة في نتائج الهيئة التدريسية والطلبة. كما يمكن أن نستنتج وجود علاقة بين الظروف الأسرية للمدير/المديرة والمستوى التحصيلي للمدرسة. وقد تصل تأثيرات الظروف الأسرية للمديرين والمديرات، إلى مدارسهم من خلال ممارساتهم الإدارية، وعلاقاتهم بالهيئات التدريسية، والطلبة مما يمثّل موضوعاً شيقاً للباحث، ومفيداً للسياسي التربوي.

ثانيا: متغيرات المعلمين/المعلمات

كانت أبرز المتغيرات التي اختلفت بشأنها المدارس ذات التحصيل العالي، عن المدارس ذات التحصيل المتدني، هي تلك المتصلة بالممارسات التدريسية للمعلمين والمعلمات-والمقاسة بناءً على تقديراتهم **لتوزيع الوقت المخصّص للحصة الدراسية**. فقد أشارت نتائج تحليل التباين أحادية المتغير، إلى وجود فروق ذات دلالة في مقدار الوقت الذي يخصصه معلمو ومعلمات مجموعتي المدارس المقارنتين لشرح الدرس، وطرح الأسئلة على الطلبة، والوقت المخصص لإجابة الطلبة على الأسئلة.

وبفحص هذه الفروق من حيث الإتجاه، وطبيعة الممارسة التدريسية المتصلة بها، نجد أن معلمي ومعلمات المدارس ذات التحصيل العالي يعطون قدراً أكبر من الوقت **لطرح الأسئلة في الحصة**، ويعطون لطلبتهم وقتاً أطول للإجابة على الأسئلة التي تطرح، مقارنة بمعلمي ومعلمات المدارس ذات التحصيل المتدني. أما الهيئات التدريسية للمدارس ذات التحصيل المتدني فإنها -بالمقارنة، ووفق تقديراتها- تصرف قدراً أكبر من وقت الحصة في شرح الدرس.

وبأخذ هذه النتائج معاً، يمكن الإستنتاج بأن هناك قدراً أكبر من **التفاعل الصفي** يأخذ مجراه في صفوف المدارس ذات التحصيل العالي -مقارنة بما يبدو أنه يجري في صفوف المدارس ذات التحصيل المتدني؛ فطرح الأسئلة والإجابة عليها مظهر رئيس من مظاهر التفاعل الصفي. وبالمقابل، فإن معلمي

ومعلمات المدارس ذات التحصيل المتدني يقرون بأنهم يصرفون قدراً أكبر من الوقت في شرح الدرس -أي في إتصالٍ من جانب واحد يكون فيه الطرف الآخر متلقياً سلبياً للمعلومات.

ومن الأهمية بمكان ملاحظة الفرق الواضح بين **توقعات الهيئات التدريسية** في مجموعتي المدارس المقارنتين بشأن مستوى أداء طلبتهم في امتحان الثانوية العامة. فقد بيّن تحليل التباين ارتفاع هذه التوقعات، في المدارس ذات التحصيل العالي عنها في المجموعة الأخرى من المدارس. وقد ظهر هذا المتغير كواحد من المتغيرات المميزة عند إخضاع متغيرات الهيئة التدريسية للتحليل التمييزي. كذلك أظهر التحليل التمييزي أهمية تقدير المعلمين/المعلمات لمسؤولية المدرسة، ومسؤولية المعلم في الأداء الأكاديمي للطلبة.

وعند أخذ النتائج المتعلقة **بالممارسات التدريسية للمعلمين** في هذا السياق يمكن أن نرى دليلاً على ارتباط التوقعات بالممارسات -المتمثّلة بمقدار التفاعل الصفي الذي يتاح، على ما يبدو، في صفوف المدارس ذات التحصيل العالي، مقارنة بصفوف المدارس ذات التحصيل المتدني.

ويتصل بهذا السياق من النتائج النتيجة التي بيّنت أن إدراك المعلمين/المعلمات **لدور المدرسة في مستوى إنجاز الطلبة الأكاديمي** يبرز كواحد من المتغيرات المميزة بين الهيئات التدريسية المقارنة. إذ يبدو أن الهيئات التدريسية للمدارس ذات التحصيل العالي أكثر ميلاً للإعتقاد بأهمية دور المدرسة في مستوى إنجاز الطلبة مقارنة بالهيئات التدريسية للمدارس ذات التحصيل المتدني. وكما تنعكس توقعات المعلمين على ممارساتهم التدريسية مع الطلبة، كذلك فإن اعتقاداتهم بأهمية دور المدرسة في تحصيل الطلبة ينعكس على نحو مماثل في ممارساتهم التدريسية.

على أن صورة المدارس ذات التحصيل العالي ليست مشرقة في كل جوانبها، إذ أن هيئاتها التدريسية تشكو من **ثِقل العبء التدريسي**، وكبر حجم الصفوف -على الرغم من أن البيانات الموضوعية لم تُشِر إلى فروق بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني على هذا الصعيد. ولكن شكوى الهيئات التدريسية للمدارس عالية التحصيل ربما يعود إلى أنهم يبذلون قدراً أكبر من الجهد في التدريس، فيشكون من ثقل العبء، ولأنهم، ربما، يهتمون بالطلبة اهتماماً فردياً فيشكون من كبر حجم الصفوف.

وعلى صعيد **الخبرة في التدريس**، مقاساً بعدد سنوات الخدمة، تشير النتائج إلى أن معلمي/معلمات المدارس ذات التحصيل العالي خدموا مدة أطول في التدريس، وفي المدارس الحالية التي يدرّسون بها، مما يُقدِّم مؤشراً على درجة من الاستقرار في مكان الخدمة -مقارنة بالوضع القائم في المدارس ذات التحصيل المتدني.

ومن الفروق ذات الدلالة الخاصة التي ظهرت في تقديرات معلمي/معلمات المدارس ذات التحصيل العالي وبين نظرائهم في المدارس ذات التحصيل المتدني، تلك المتعلقة **بمدى اهتمام الأهل بشؤون أبنائهم المدرسية**، وكما يمكن أن نتوقع عند ظهور فرق من هذا النوع، فإن أولياء أمور الطلبة في المدارس ذات التحصيل العالي يُظهرون قدراً أكبر من الإهتمام بشؤون أبنائهم المدرسية، من أولياء أمور طلبة المدارس ذات التحصيل المتدني. إلا أنه لا بد من الاشارة إلى أن معلمي ومعلمات مجموعتي المدارس الاثنتين غير راضين كثيراً عن مدى اهتمام الأهل بشؤون أبنائهم المدرسية.

أما بالنسبة **لمؤشر المسافة بين البيت والمدرسة** -والمبني على تقديرات المعلمين والمعلمات لمدى البُعد، وليس للمسافة الفعلية- فإن النتائج المتوافرة على هذا المتغير تتسق مع النتائج التي ظهرت في بيانات المديرين والمديرات. مما يبرِّر الإهتمام بهذا العامل في إجراءات النقل والتعيين وإقامة الأبنية المدرسية، من حيث أنه يظهر كعامل يميِّز المدارس ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني، ويدل على أن قصر المسافة بين المدرسة وأماكن سكن الهيئتين التدريسية، والادارية للمدرسة يرتبط بفعالية المدرسة.

ثالثاً: متغيرات الطلبة

لقدخُصِّص جزء كبير من استبيان الطلبة لتقييم الهيئات التدريسية في مدارسهم، فطلب إليهم تقييم كفاءة المعلمين/المعلمات في التدريس، ومقدار الدعم الذي يوفرونه لهم، ومدى ما يكلفونهم به من واجبات تتعلق بالمادة الدراسية. وبهدف الوصول إلى تقدير مجمل لمستوى الهيئة التدريسية، طُلب إلى الطلبة تقييم سبعة من معلمي المواد الدراسية الرئيسة. إلاّ أن مقارنة تقديرات الطلبة في المدارس ذات التحصيل العالي لمعلميهم لم تختلف بصورة واضحة، عن تقديرات طلبة المدارس ذات التحصيل المتدني. وبطبيعة الحال، فإن هذه النتائج لا تعني عدم وجود فروق موضوعية بين الهيئات التدريسية لمجموعتي المدارس المقارنتين، إلا أنها تعكس تقييمات الطلبة للمعلمين والمعلمات.

وقد أظهر التحليل وجود فروق ذات دلالة بين طلبة مجموعتي المدارس المقارنتين في تقييمهم لايجابية **المناخ المدرسي**، فكانت تقديرات طلبة المدارس ذات التحصيل العالي لمدى الجدية، والنظام، وايجابية العلاقات الإجتماعية، أفضل من تقديرات طلبة المدارس ذات التحصيل المتدني.

كذلك فإن **التقييمات الذاتية لطلبة المدارس** ذات التحصيل العالي اختلفت اختلافات دالة عن التقييمات المناظِرة لطلبة المدارس ذات التحصيل المتدني. وكانت الفروق بين طلبة مجموعتي المدارس على هذا الصعيد هي أكثر الفروق بروزاً. فطلبة المدارس ذات التحصيل العالي يتوقعون من أنفسهم الحصول على نتائج أفضل في امتحان الثانوية العامة، ويثقون بإمكانية تحقيق طموحاتهم العلمية بدرجة أعلى من طلبة الفئة الثانية من المدارس. ويبدو أن تقييمات الطلبة لكفاءتهم الأكاديمية تمتد لتشمل إدراكاتهم لعناصر

في شخصياتهم، ذات صلة بالكفاءة الأكاديمية؛ كالقدرة على حل المشكلات، والاستقلالية في التفكير، والدافع إلى التعلم والمعرفة، والإبداع. وبغض النظر عن مدى مطابقة تقديرات الطلبة على هذا الصعيد لحقائق الأمر الواقع، إلا أن لهذه الفروق أهمية خاصة من وجهة النظر النفسية-التربوية. ذلك لأنها تعكس التأثيرات بعيدة الغور في النفس للخبرة المدرسية.

وقبل المضي في عرض نتائج تحليل بيانات الطلبة، لا بد من الاشارة إلى أن بيانات الطلبة، وبيانات المعلمين/المعلمات أشارت إلى وجود قدر أكبر من **الإهتمام الأسري بشؤون الأبناء المدرسية** في المدارس عالية التحصيل، عما هو الحال في المدارس متدنية التحصيل. كذلك فإن نتائج تحليل التباين أحادية المتغير أشارت إلى فرقٍ دال، ومماثل في الاتجاه، **لمستوى تعليم الأب**. على أن هذين المتغيرين من متغيرات الخلفية الأسرية للطلبة لم يظهرا في التحليل التمييزي كمتغيرين مميِّزين.

إن ما يمكن استنتاجه من مجمل هذه النتائج هو أن ما يميِّز المدارس ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني -من متغيرات الطلبة- هي متغيرات ذات طبيعة نفسية-معرفية-اجتماعية تعكس إدراك الطلبة لكفاءاتهم الأكاديمية، وما يرتبط بها من توقعات مستقبلية لامكانية النجاح، وثقة بذواتهم الأكاديمية. كذلك فإن ما يميز طلبة هاتين المجموعتين من المدارس تقديراتهم لمدى إيجابية المناخ المدرسي الذي يتعايشون معه، ومقدار ما يستثير لديهم من مشاعر إيجابية (وذلك في ضوء الفقرات التي تُشكِّل مقياس المناخ المدرسي هذا). وبالاضافة إلى ذلك برز متغير **النشاطات المدرسية اللامنهجية** كواحد من المتغيرات المميزة، مما يوحي بأن مجموعة المتغيرات الطلابية المميزة تشير، في مجملها، إلى وسط تربوي أكثر نشاطاً -تتمتع به المدارس ذات التحصيل العالي أكثر مما تتمتع به المدارس ذات التحصيل المتدني.

نتائج القدرة العقلية والتفكير الناقد

لقد جاءت نتائج مقارنة القدرات العقلية لدى طلبة مجموعتي المدارس، موضوع الدراسة، مكمِّلة لصورة الوضع النفسي والتحصيلي-وإن كانت تثير إشكالية خاصة تتعلق بمصدر الفرق في المستوى الأكاديمي لطلبة مجموعتي المدارس المقارنتين. وتثير إشكالية، كذلك، بشأن الوحدة المناسبة للتحليل الإحصائي: الطالب أم المدرسة؟ فعند أخذ الطالب كوحدة للتحليل ومقارنة طلبة المدارس ذات التحصيل العالي (والبالغ عددهم ٢١٩)، بطلبة المدارس ذات التحصيل المتدني (والبالغ عددهم ٣٠٠)، ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عالية بين مجموعتي التحصيل الدراسي على مقياسي القدرات العقلية المعتمديْن. إلاّ أن أخذ المدرسة كوحدة للتحليل حجب هذا الفرق. وفي الحالة الثانية كانت المقارنة تتم بين (٧) مدارس ذات تحصيل عالٍ، و(٦) مدارس ذات تحصيل متدنٍ (حيث لم يطبَّق المقياسان إلاّ على (١٣) مدرسة من بين الـ(٣٣) مدرسة المشكِّلة للعينة الرئيسية للدراسة).

ويتصل بهذا السياق حقيقة سيكولوجية، لا بد من ذكرها، وهي أن القدرات العقلية تتفتح في أوساط تربوية-تعليمية-اجتماعية، فنحن لا نقيس الذكاء الخام مباشرة، وانما نقيسه مشبعاً بأثر البيئة -التي تمثل المدرسة واحداً من عناصرها الرئيسية.

رابعا: البنية الأساسية للمدارس

ولدى مقارنة المدارس ذات التحصيل العالي بالمدارس ذات التحصيل المتدني من حيث: عدد الطلبة، عدد المعلمين/المعلمات، الإداريين/الإداريات، نسبة المعلمين إلى الطلبة، نسبة الإداريين إلى الطلبة، متوسط عدد الطلبة في الصف الواحد، مساحة الغرفة الصفية، المساحة المخصصة للطالب/الطالبة في الصف، وملاءمة الشروط المادية للمدرسة للأغراض المدرسية، وتوافر المصادر التربوية، لم تسفر هذه المقارنات عن فروق دالة بين مجموعتي المدارس هاتين.

إن هذه النتائج، وإن كانت لا تُسعِف في التعرف على آثار مثل هذه المتغيرات على التحصيل المدرسي، إلا أنها وفّرت دليلاً على سلامة إجراء التناظر الذي جرى اختيار المدارس وفقاً له، والذي روعي فيه تشابه مجموعتي المدارس ما أمكن من حيث الحجم، وما يمكن أن يتبعه من تشابه في الشروط المادية، والتجهيزات المدرسية. **إلا أن لهذه النتائج بالذات أهميتها الخاصة لأنها تبيّن أن الاختلافات الواسعة في المستوى التحصيلي للمدارس لا تقابلها بالضرورة اختلافات على هذه المتغيرات.**

استنتاج

إن الشروط التي وُضِعت لاختيار عينة الدراسة، والمتمثلة، أولاً، باختيار مدارس اتسق أداؤها على امتحان الثانوية العامة لفترة خمس سنوات -إما ضمن الفئة العليا، أو الدنيا في الأداء على هذا الامتحان- يعتبر، بحد ذاته، توثيقاً لظاهرة تربوية مهمة في مدارسنا. كذلك فان شرط التناظر بين المدارس الممثّلة لفئتي التحصيل المتطرفتين هاتين، من حيث الحجم، والموقع، وجنس المدرسة، يدلُّ على أن التفاوت الحاد في الأداء على امتحان الثانوية العامة، يمكن أن يظهر في مدارس متماثلة من حيث الحجم، كما يمكن أن يُلاحظ في مدارس القرى، ومدارس المدن على حد سواء.

وفي ضوء هذه الحقيقة يكون للفروق المنتظمة التي ظهرت بين فئة المدارس ذات التحصيل العالي، وفئة المدارس ذات التحصيل المتدني دلالات تربوية بالغة القيمة، وعلى المستويين النظري والتطبيقي -وبخاصة في ضوء نوعية الفروق التي ظهرت، والأبعاد، أو العوامل، التي تُمثّلها.

إن المحاولة الجادة للتمييز بين مدارس الفئتين المقارنتين من فئات التحصيل الأكاديمي، لم تسفر عن العثور على عوامل اختلاف جوهرية في مؤهلات الهيئات الادارية والتدريسية. كما أن التشابه في البنيات الأساسية للمدارس- وإن كان واحداً من نتائج عملية التناظر- يشكّل نتيجة ذات دلالة، مفادها أن التفاوت الحاد في الأداء المدرسي قد لا يقابله تفاوت مماثل على هذه الأصعدة.

إلا أن هناك إشارات تدلّل على أن طول فترة خدمة الهيئة التدريسية في التدريس، وخدمتها في المدرسة الحالية يرتبط بدرجة أعلى من فعالية المدرسة. كما أن هناك إشارات مماثلة تتعلق بقرب المدرسة من أماكن سكن الهيئات الادارية والتدريسية للمدارس.

أما الفروق المنتظمة التي ظهرت بين مدارس التحصيل العالي، ومدارس التحصيل المتدني على مستوى العمليات المدرسية، وعلى مستوى الإدراك الذاتي للأداء المتحقق، أو الممكن للمدرسة، فهي فروق تمثّل عناصر لصورة تبدو متكاملة، وقابلة للتفسير.

وهذه الفروق على وجه التحديد تتمثل في تقييمات المديرين والمديرات لكفاءة الهيئة التدريسية في المدارس التي يديرونها، ولمستوى أداء الطلبة في امتحان الثانوية العامة. وتدخل في هذا الإطار كذلك الفروق في توقعات المعلمين من طلبتهم بشأن الأداء على الامتحان ذاته، وتوقعات مماثلة من قِبل التلاميذ أنفسهم. ويزيد من وضوح هذا البُعد الإدراكي الذاتي كبُعد مميِّز للمدارس عالية التحصيل، التقييمات الذاتية للطلبة المتصلة بثقتهم في إمكانية تحقق طموحاتهم العلمية، وتقييمهم لأنفسهم كأشخاص. وهذه العناصر مجتمعة تتكامل في الواقع وتعطي صورة لادراك المدرسة لذاتها، أو لصورة الذات (Self-image) لديها.

ويزخر البحث في مجال الانجاز بأدلة تبيِّن أن الأفكار المتصلة بإمكانات الذات بالنجاح في المهمات الانجازية، تعمل كمحدِّدات لمستوى النجاح الذي يتحقق بالفعل (cf. Weiner, 1986). كما أن هناك أدلة مماثلة على أن توقعات الآخرين من الفرد، بشأن احتمالات نجاحه، تقوده إلى الأداء بالمستوى المتوقع منه. وحين يُحاط الطلبة بتقديرات لاحتمال نجاحهم كتقديرات الهيئات الادارية، والتدريسية للمدارس متدنية التحصيل -إضافة إلى توقعاتهم هم من أنفسهم- فإنه لا يكون مستغرباً أن يؤدوا بالفعل بالمستوى المتدني الذي يحققونه. وما ينطبق على أداء طلبة هذه الفئة من المدارس، ينطبق على أداء طلبة الفئة المقابلة -حيث تعمل هذه العمليات في الإتجاه المضاد، بطبيعة الحال.

وهذه الشبكة من العلاقات بين الأفكار، والنتائج الانجازية خضعت لاستقصاءات علمية مستفيضة؛ تشير نتائجها، بوجه عام، إلى أن الفكرة المسبقة تعمل كالنبوءة التي تحقِّق ذاتها بذاتها (Self-Fulfilling prophecy). فقد دلّ البحث في مجال توقعات المعلمين على أن المعلمين الذين يتوقعون أداءً جيداً من طلبتهم، يتفاعلون معهم لمدة أطول، ويوجِّهون إليهم عدداً أكبر من الأسئلة، ويستمعون لإجاباتهم

بانتباه أكثر، ويعزّزونهم أكثر مما يؤنبونهم (Nisbett & Ross, 1980; Jones, 1977). كذلك فان هناك أدلة علمية تبيّن أن الطلبة الذين يتوقعون من أنفسهم أداءً جيداً، يبذلون قدراً أكبر من الجهد في الدراسة، ويثابرون في وجه الفشل، ويعلّلون نتائجهم الإنجازية تعليلات تحافظ على تقدير عالٍ لامكانات الذات (Bandura, 1982; Weiner, 1986). ومن هنا، فان الترجمات الاجرائية للأفكار المسبقة هي التي تجعل منها نبوءة تحقق ذاتها... وعلى المستويين: الشخصي (Intrapersonal) (أي على مستوى علاقة الفرد مع نفسه)، والبيْن شخصي (Interpersonal) (أي على مستوى علاقة الأشخاص مع بعضهم البعض). وما ينطبق على تعامل المعلمين مع الطلبة ينطبق على تعامل المديرين والمديرات مع المعلمين، ومع الطلبة.

وقد دلّت نتائج هذه الدراسة على أن صورة الذات لدى المدرسة ذات التحصيل المتدني هي صورة أقل إيجابية مما هو عليه الحال لدى المدرسة ذات التحصيل العالي، وسواء كان مصدر البيانات عن هذه الصورة الهيئات الادارية، أو التدريسية، أو الطلبة. وإذا ما أُخِذتْ نتائج الممارسات التدريسية للمعلمين/المعلمات، وما أسفرت عنه من إشارات إلى وجود قدر أكبر من التفاعل الصفي في صفوف المدارس ذات التحصيل العالي مقارنة بما يجري في صفوف المدارس ذات التحصيل المتدني، فإن ذلك يمثّل أحد الترجمات الاجرائية للأفكار المبدئية. فاحتمال طرح الأسئلة، يزداد عندما يشعر السائل أن بامكان من يتلقى السؤال، الإجابة عليه. وبالمثل، عندما يتوقع السائل جواباً ذا معنى، فإنه يعطي المجيب وقتاً أطول للإجابة!. ويُتوقّع أن تخضع تقييمات المديرين والمديرات لمعلميهم لعمليات تفاعل مماثلة.

والواقع القائم في المدارس ذات التحصيل العالي، وما ينطوي عليه من تقييمات أكثر إيجابية لأطراف العملية التربوية، يتصل بالمؤشرات التي ظهرت في بيانات المديرين والمديرات التي تعكس أولويةً لسير العملية التدريسية في الروتين الإداري اليومي. وبالمقابل، فإن الأولوية في الروتين الإداري اليومي للمدارس ذات التحصيل المتدني يبدو بأنها تتجه لحفظ النظام، فالطلبة الذين لا يستطيعون تحقيق ذواتهم بالتحصيل الجيد، يلجأون إل طرق غير تكيفية لإثبات ذواتهم كالشغب، وخلق مشكلات النظام.

وقد انعكست أجواء المدارس المتباينة في تحصيلها بوضوح في تقديرات الطلبة للمناخ النفسي - الإجتماعي للمدرسة. حيث دلت النتائج على وجود مناخات أكثر جدية، ونظاماً، وحيوية، وثقة بالذات، والآخرين، في المدارس ذات التحصيل العالي عما هو الحال في مدارس المجموعة المقابلة. وبالاضافة إلى ذلك، دلت النتائج على وجود قدر أكبر من النشاطات المدرسية في المدارس ذات التحصيل العالي، وهي نتيجة تكمل الصورة، التي نحن بصدد ربط ملامحها. وبوجه عام، يظهر مناخ أكثر جدية، وأكثر دافعية يغلّف العملية التدريسية في أوساط المدارس ذات التحصيل العالي. **على أنه لابد من التأكيد هنا على أن الفروق بين المدارس ذات التحصيل العالي وبين المدارس ذات التحصيل المتدني، على هذه الأبعاد، لا تعني أن الفئة الأولى من المدارس تحقق الأهداف التربوية على أكمل**

وجه، وإنما تعني أنها أفضل حالاً، من حيث هذه الأبعاد، مقارنة بالمدارس ذات التحصيل المتدني.

وإذا سلّمنا بأن الأهداف التربوية للمدرسة تتعدّى النمو الأكاديمي إلى النمو الشخصي للطلبة، فإن النواتج غير الأكاديمية -المتعلقة بتقييم الطلبة لذواتهم- تظهر موازية، في مستواها، للنواتج الأكاديمية. وحين تؤخذ هذه النتائج في إطار المعرفة العلمية النفسية، فإنها تقدم دليلاً، ملفتاً للنظر في الواقع، على أن المبادىء التي تحكم السلوك الانجازي للفرد، تحكم أيضاً السلوك الانجازي للمؤسسة، أو الجماعة.

وإذا كان السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل التقييمات الذاتية للمدارس ذات التحصيل المتدني هي نتيجة أم سبب؟ فإن الاجابة المقترحة لمثل هذا السؤال هي أن التقييمات أو الأفكار الذاتية تعمل، بلا شك، على إدامة الوضع الراهن لأنها تضع الفرد، والمؤسسة، في حلقة مفرغة، وعلى نحو تعمل فية الأفكار أو صورة الذات، على توجيه السلوك، ومن ثم تقود نتائج السلوك (المحقِّقة للنبوءة!) إلى تدعيم الأفكار المسبقة، وتثبيت الصورة الكامنة في الأذهان. ولا شك أن فهم هذا البعد السيكولوجي يشكّل ركناً هاماً من الأرضية التي يتحتم الانطلاق منها لتحسين أداء المدارس ذات التحصيل المتدني، وهي مهمة، وإن كانت على درجة من الصعوبة، إلا أن الجهد التربوي المنظم، والمتصل، كفيل بأن يحرز فيها النجاح-إذا ما بدأنا بالاعتقاد بأنها مهمة ممكنة.

نحو كسر الحلقة المفرغة- توصيات

غني عن البيان أن مشروع التطوير التربوي يستهدف تحسين نوعية التعليم في مدارس المملكة جميعها، إلا أن الملاحظ التربوي لا يحتاج إلى كثير من العناء لتمييز التفاوت في الأداء التحصيلي للمدارس. كما أن نتائج شهادة الدراسة الثانوية العامة توفر أدلة موضوعية على وجود تفاوت حاد في أداء المدارس الاكاديمي. والمقارنة التي تم إجراؤها في الدراسة الحالية، وإن كانت قد شملت أفضل المدارس الحكومية أداءاً، إلا أنها -وبحكم الشروط التي وضعت لانتقاء العينة، لم تشمل أدنى المدارس أداءاً. لذا، فإنه يتوقع أن إجراء مقارنة مماثلة تتناول أدنى المدارس تحصيلاً، ستُبرز فروقاً أوسع (ربما)، وخصائص لم تظهر في الدراسة الحالية، كخصائص مميزة بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني.

ونسوق هذه الملاحظة في هذا السياق لنؤكد **ضرورة الاهتمام بالمدارس ذات التحصيل المتدني**، وللدعوة إلى تكثيف جهود خاصة لتقديم العلاج التربوي الضروري لها. وسنحاول فيما يلي اقتراح توجّهات لمثل هذا العلاج، بناء على النتائج التي تمخّضت عنها الدراسة الحالية، من جهة، وبناء على التوجهات التي أفرزتها حركة البحث في المدرسة الفعالة، ونظريات التغيير التربوي، من جهة ثانية.

ولعلّ الخطوة الأولية الضرورية هي **حصر المدارس ذات التحصيل المتدني في المديريات** المختلفة، وايلاؤها العناية اللازمة لرفع مستواها التحصيلي. وإذا كان ليس هناك علاج سحري لاخراجها من أوضاعها الراهنة بين عشية وضحاها، إلا أن المسؤول التربوي مكلّف باتخاذ المبادرة، والانطلاق من قناعة بأن المهمة الصعبة ممكنة الانجاز، وبأنها تحتاج إلى الجهد المثابر، وبأنها تحتاج إلى الزمن.

على أن أي خطوة في هذا الاتجاه، لا يُتوقع أن تؤتي ثمارها إذا ما بدت للمجتمع المدرسي، وبخاصة على مستوى الهيئة الادارية والتدريسية، على أنها إلزام مفروض من سلطة تربوية عليا. إذ يجب أن تتحقق لدى الجماعات الداخلية لهذا المجتمع القناعة بجدوى المحاولة، وأن يتم تبنّي أهداف التطوير كأهداف ذاتية.

وفي محاولة المسؤول التربوي تحقيق الاقتناع، وتبنّي الهيئات الرئيسية في المدرسة لأهداف التطوير، يكون من الضروري استدراج **الاعتراف بوجود المشكلة**، ودراسة الحاجات دراسة متعاونة، ومتأنية، ورسم الخطط، ووضع المشاريع المحددة التي تقتنع الهيئات الادارية، والتدريسية بجدواها، وإمكانية تحقيقها.

وفي سياق مثل هذه المحاولات المبدئية يكون لا بد من التأكيد على حقيقة أن **تحسّن الأداء المدرسي يظهر مع الزمن**، وبأن عدم ظهوره واضحاً على المدى القصير لا يعني الاخفاق. ولأن مجتمعات المدارس ذات التحصيل المتدني تكون بحاجة ماسة إلى دليل على إمكانية تعديل أوضاعها، فانها تحتاج باستمرار إلى الدعم الخارجي من جهة، وإلى الدعم الموضوعي من جهة أخرى -أي هي تحتاج إلى دليل على قدرتها على النجاح. ومن هنا فانه يكون من الضروري عند وضع الأهداف - كهدف رفع معدل المدرسة في امتحان الثانوية العامة- أن تحدد أهداف معقولة، وواقعية.

بديهي أن مجرد **التوجيه والارشاد لا يُحسّن الأداء**. فالمعلم/المعلمة، والمدير/المديرة يحتاج إلى أفكار واضحة لكيفية تحسين أدائه، والى خطط محدّدة تساعده على شق طريقه في المهمة المنوطة به.

وإذ يتوقع أن يكون لكل مدرسة، سواء كانت تحقق تحصيلاً أكاديمياً عالياً، أم متدنياً، مشكلاتها، وظروفهاالخاصة، فان الدراسة الحالية تشير إلى **الجوانب العامة** التالية التي تحتاج إلى انتباه خاص في المدارس ذات التحصيل المتدني، أولهما عاملان يخضعان مباشرة لتحكم السياسي التربوي:

(١) **استقرار الهيئة التدريسية، والادارية في مدارسها** (على أن يكون هذا الاستقرار مرهوناً برضى العاملين في المدرسة عن مواقعهم - بطبيعة الحال).

(٢) **قرب سكن الهيئات الادارية، والتدريسية من مدارسهم**.

أما العوامل غير الخاضعة مباشرة لتحكم المسؤول التربوي - وإن كان قادراً على توجيه الاهتمام بها، والمساعدة في وضع الخطط لتحسينها، فهي:

(١) تقوية اهتمام الاهل بشؤون أبنائهم المدرسية.

(٢) حفظ النظام المدرسي والتركيز على سير العملية التدريسية.

(٣) النشاطات اللامنهجية، وإقبال الطلبة على المشاركة فيها.

(٤) زيادة المشاركة الصفية.

(٥) زيادة ثقة الهيئة الادارية، والتدريسية بقدرة الطلبة على الانجاز.

(٦) توفير مناخ نفسي-اجتماعي إيجابي.

وإذا كانت هذه القائمة من المتغيرات التربوية مفيدة في التعريف بالجوانب التي تحتاج إلى علاج في المدارس ذات التحصيل المتدني بوجه خاص، فان ما يتعلق منها بالعمليات المدرسية، والعلاقات الاجتماعية (المتصلة بالاهداف الأكاديمية داخل المدرسة وخارجها)، لا يتحقق علاجه بمجرد معرفة وجود مشكلة فيه. **فكل جانب من هذه الجوانب يحتاج علاجه الى برامج محددة.**

أما **مضامين هذه البرامج**، فإنها يمكن أن تبنى بتضافر جهود الخبراء التربويين، والاداريين، والمدرسين الذين تُحقّق مدارسهم شيئاً من النجاح على هذه الأصعدة. والنقطة المهمة التي يجب الانتباه إليها هي أن تحسين الظروف المدرسية على أيٍ من هذه الأصعدة لا يتأتى إلا بالتخطيط، ووضع البرامج، والتجريب، والتقييم، وتبادل الخبرات، وبخاصة بين الهيئات التدريسية، يزوّد العاملين منهم في المدارس المتدنية الفعالية بنماذج يُحتذى بها، من جهة، وبأفكار تساعدهم على تحسين الأداء.

والدراسة الحالية إذ تقدم دليلاً على أن مجتمعات المدارس ذات التحصيل المتدني تحمل صورة للذات أقل إيجابية في مضمونها من مجتمعات المدارس ذات التحصيل العالي، فانها تؤكد حقيقة، تدعمها البحوث في مجال الانجاز، بشكل عام، مفادها أن المنظار الذي ترى فيه المؤسسة ذاتها يرتبط بممارساتها. وعليه، **فان محاولة تعديل الأوضاع الراهنة للمدارس ذات التحصيل المتدني يجب أن تتجه إلى تعديل صورة الذات، والممارسات في آن معاً.**

المراجع

Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: A review of the research.Review of Educational Research, 52, 368-420.

Bandura, A. (1982). Self-referent thoughts: A developmental analysis of self-efficacy. In J.F. Flavell and Ross (eds.),Social Cognitive Development. Cambridge: Cambridge University Press.

Darley, J.M & Fazio, R.H. (1980) Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence.American Psychologist, 35, 867-881.

Coleman, J.S., et al. (1966).Equality and Educational Opportunities. Department of Health, Education and Welfare. Washington, D.C.: U.S Government printing Press.

Heyman, S.P., and Loxely, W.A. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high and low, income countries.Ameerican journal of Sociology, 88, (6), 1162-1194.

Jencks, C., et al. (1972).Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America.New York: Basic Books.

Jones, R. (1977).Self-fulfilling Prophecies: Social, psychological, and physiological effects of expectancies. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Mann, D. (1989 Pedagogy and politics: Effective Schools and American educational Politics. In D. Reynolds, B.P.M. Creemers and T. Peters,School effectiveness and improvement (Eds.)Groningen: Netherlands, RION Institute for Educational Research.

Nisbett, R. & Ross, L. (1980).Human inference: Strategies and shortcomings.Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Purkey, S.C. and Smith, M.S. (1985). School reform: The district policy implications of the effective school literature.Elementry School Journal, 85, 355-389.

Reynolds, D. (1989). School effectiveness and school improvement: A review of the British literature. In D. Reynolds, B.P.M. Creemers and T. Peters,School effectiveness and improvement (Eds.)Groningen: Netherlands, RION Institute for Educational Research.

Reynolds, D. and Reid, K. (1985). The second step: towards a reconceptualisation of theory and methodology in school effectiveness research. In D. Renolds (ed.),Studying School effectiveness. Lewes: Falmer Press.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968).Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.

Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications.Child Development, 54, 1-29.

Seligman, M.E.P. (1975).Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco: W.H. Freeman.

Vulliamy, G. (1989) School processes and school effectiveness: A First/Third world comparison. In D. Reynolds, B.P.M. Creemers and T. Peters,School effectiveness and improvement (Eds.)Groningen: Netherlands, RION Institute for Educational Research.

Weiner, B.(1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-verlag.

ملحق رقم (١): المتغيرات الرئيسة التي اشتُقّت من بيانات المديرين/المديرات

تقييم الهيئة التدريسية، والهيئة المدرسية:

- عدد المواد التي تدرّس للصفوف الثانوية من قِبل معلمين/معلمـــات متخصّصيـــن.
- النسبة المئوية للمعلمين/المعلمات الذين يعيّنوا في المدرسة لتميّزهم.
- كفاءة الهيئة التدريسية وفعاليتها في التعليم.
- النسبة المئوية للمعلمين/المعلمات الجيّدي الكفاءة.
- النسبة المئوية للمعلمين/المعلمات المتوسطي الكفاءة.
- النسبة المئوية للمعلمين/المعلمات الضعيفي الكفاءة.
- كفاية التجهيزات المدرسية.
- مواظبة الهيئة التدريسية على الدوام.
- أهمية قضايا الإنضباط في الروتين الإداري اليومي.
- أهمية متابعة سير العملية التدريسية في الروتين الإداري اليومي.
- كفاءة المعلمين/المعلمات في ضبط النظام في الصف.
- دافعية المعلمين/المعلمات والطلبة.
- العلاقات الإجتماعية المدرسية.
- مستوى الخدمات الارشادية في المدرسة.
- فرص النمو المهني للعاملين في المدرسة.
- مستوى أداء طلبة المدرسة في إمتحان الثانوية العامة.

علاقة المدرسة بأولياء الأمور:

- اهتمام أولياء الأمور بشؤون أبنائهم المدرسية.
- النسبة المئوية لأولياء الأمور الذين يزورون المدرسة في الأسبوع.
- إطلاع المدرسة لأولياء الأمور على نتائج أبنائهم المدرسية.
- دعم المجتمع المحلي للمدرسة.

تقييم أداء المدرسة في امتحان الثانوية العامة

نشاطات إدارية:

- عدد اجتماعات الهيئة التدريسية في الفصل الواحد.
- عدد اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين.
- عدد الحصص التي يتم حضورها بقصد الإشراف (في الأسبوع).
- عدد زيارات المشرفين التربويين في الشهر.

المؤهلات والخبرة:

- مستوى المؤهل العلمي
- عدد سنوات الخدمة
- عدد سنوات الخدمة في المدرسة الحالية.
- عدد سنوات الخدمة كمدير/مديرة.
- حضور الدورات التأهيلية.

متغيرات أسرية:

- عدد أفراد الأسرة.
- توافر دخل آخر للأسرة.
- المسافة بين البيت والمدرسة.

ملحق رقم (٢): المتغيرات الرئيسة التي اشتُقّت من بيانات المعلمين/المعلمات

- المناخ النفسي الإجتماعي الإيجابي (الداعم للتوجه الإنجازي لدى الطلبة).
- المناخ النفسي الإجتماعي السلبي (المحبِط).
- ضيق الوقت كمعوّق لإنجاز المهمات التدريسية.
- نسبة مسؤولية الطالب عن مستوى إنجازه.
- مسؤولية المدرسة عن مستوى إنجاز الطالب.
- نسبة مسؤولية المعلم عن مستوى إنجاز الطالب.
- صعوبة التعامل مع الطلبة.
- توقعات المعلمين لمستوى الإنجاز الممكن للطلبة.
- أهمية الوسائل التعليمية ومدى إستخدامها.
- إهتمام أولياء الأمور بشؤون أبنائهم المدرسية.
- ثِقل العبء التدريسي وكبر حجم الصفوف.
- تقييم المعلم لشخصية الطالب.
- نسبة إسهام جهد المعلم في تحصيل الطلبة.

الإلتزام بالدوام المدرسي:

- عدد الأيام التي اضطر فيها المعلم/المعلمة للتغيُّب عن المدرسة هـذاالعام.
- عدد زيارات المرشدين التربويين للمعلم/المعلمة هذا العام.
- العبء التدريسي الأسبوعي.

الممارسات التدريسية

توزيع وقت الحصة:

- الوقت المعطى (في المتوسط) لطرح الأسئلة.
- الوقت المعطى (في المتوسط) لإجابات الطلبة على الأسئلة.
- الوقت المعطى لشرح الدرس.
- الوقت المعطى لتدريب الطلبة على المادة الجديدة.
- الوقت المعطى لتقييم تعلّم الطلبة.
- عدد المهمات التي تتطلب الرجوع إلى المكتبة (للصف الواحد في الفصل).
- أهمية الواجبات المنزلية (في تقدير المعلم).
- إعطاء حصص تقوية للطلبة الضعفاء.

المؤهلات والخبرة:

- المؤهل العلمي.
- الإلتحاق بدورات تدريبية (تمّ الإلتحاق بها/لم يتّم).
- عدد الدورات التي تمّ الإلتحاق بها.
- المدة الكلية للدورات التي تمّ الإلتحاق بها (بالأشهر).
- عدد سنوات الخدمة.
- عدد سنوات الخدمة في المدرسة الحالية.

متغيرات أسرية:

- عدد أفراد الأسرة.
- وجود مُعيل آخر للأسرة (غير المعلم/المعلمة).
- المسافة من البيت والمدرسة.

ملحق رقم (٣): المتغيرات الرئيسة التي اشتُقّت من بيانات الطلبة

تقييم الطلبة لمعلميهم:

- كفاءة المعلمين التدريسية.
- مدى الدعم المعنوي الذي يوفره المعلمين/المعلمات لطلبتهم.
- مدى ما يكلّف به الطلبة من قيام بواجبات في المادة الدراسية.

تقييم الطلبة للبيئة المدرسية:

- المناخ النفسي-الإجتماعي للمدرسة.
- النشاطات المدرسية اللامنهجية.
- مشاركة الطالب/الطالبة في النشاطات اللامنهجية.

التقييم الذاتي

- تقدير الطالب/الطالبة لقدرته مقارنة بزملائه.
- توقعات الطالب/الطالبة بشأن النجاح الأكاديمي.
- إدراك الطالب/الطالبة لدور العوامل الذاتية في النجاح المدرسي (مقابل دور العوامل الخارجية).
- ثقة الطالب/الطالبة بإمكانية تحقيق طموحاته العلمية.
- رضى الطالب/الطالبة عن علاقته بزملائه.
- تقدير الطالب/الطالبة لصفاته الشخصية.

متغيرات أسرية:

- حجم العائلة (عدد الأخوة والأخوات).
- مستوى تعليم الأب.
- مستوى تعليم الأم.
- مدى اهتمام الأهل بالشؤون المدرسية للطالب/الطالبة.
- توافر مكان هادىء للدراسة في البيت.
- المسافة بين البيت والمدرسة.
- الوقت المستغرق في الوصول إلى المدرسة.
- عدد الغرف في المنزل.

الإلتزام بالدوام المدرسي:

- عدد أيام الغياب عن المدرسة خلال العام الدراسي (الحالي).
- عدد الصفوف التي أعادها الطالب/الطالبة (إن وجدت).

ملحق رقم (٤): المتغيرات الرئيسة المتعلقة بالمدرسة من حيث بنيتها الأساسية، كوادرها التدريسية والإدارية، تجهيزاتها، وملاءمة شروطها المادية

- عدد الطلبة.
- عدد المعلمين/المعلمات.
- عدد الإداريين.
- عدد الصفوف في المدرسة.
- متوسط عدد الطلبة في الصف الواحد.
- نسبة المعلمين إلى الطلبة.
- نسبة الإداريين إلى الطلبة.
- متوسط مساحة الغرفة الصفية (م٢).
- المساحة المخصصة للطالب (م٢).
- ملاءمة شروط البيئة المادية المدرسية.
- عدد الأجهزة السمعية-البصرية الموجودة في المدرسة.
- نسبة التسرُّب.
- نسبة الرسوب.
- نسبة غياب الطلبة.
- نسبة غياب المعلمين/المعلمات.