المملكة الأردنية الهاشمية

المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي

مشروع المدارس الريادية بين الفكرة والواقع: دراسة تقويمية

إعداد

د. ياسمين حدّاد

نيسان ١٩٩٢

سلسلة منشورات المركز (١٠)

مكتبة
المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية
ISN
رقم التسلسل : ٠٠٢٠٣
التـــــاريخ :
رقم التصنيف :

حيث أن عملية التغيير التربوي عملية تستهدف مؤسسات اجتماعية، ذات أهداف تربوية، يقتضي التعامل معها فهماً لديناميات التغيير للأفراد والجماعات، وتُمثِّل موضوعاً للدراسة العلمية المتخصِّصة.

ومما لا شك فيه أن الخطوة الأولية في تطوير السياسات التربوية، تتمثّل في الوقوف على المعرفة العلمية المتعلقة بالممارسات الفعّالة في المحيط المباشر للمدرسة، وبديناميات السلوك الاجتماعي للأفراد في المؤسسات التربوية. ولعلّ هذه الدراسة تمثل محاولة في هذا الاتجاه، نأمل في أن تفيد التوصيات التي خرجت بها في دعم وتفعيل التجربة الريادية في مدارسنا.

د. فكتـور بلّـه

رئيـس المركـــز

تقديم

انبثق الإقتراح بإنشاء المدارس الريادية عن "المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي"، وبتوجيه من سمّو الأمير الحسن، ولي العهد المعظم، عُهِد إلى وزارة التربية والتعليم بصياغة الرؤية المفهومية له، ووضع الخطط الإجرائية لتنفيذه، ليُشكّل لبنة من لبنات مشروع التطوير التربوي الشامل في المملكة.

وإذ يدخل تنفيذ مشروع المدارس الريادية الآن عامه الرابع، فقد أخذ "المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي" على عاتقه مهمة تقويمه لاستقصاء ما له من آثار إيجابية، أو ما يكتنفه من مواطن قصور، وما يعترضه من صعوبات.

وينطلق المشروع من توجُّه في التطوير والتجديد التربوي يُسند فيه إلى المدرسة دور ريادي بهذا الصدد؛ فيُدخِلها كشريك رئيسي في التطوير، تستهدي بالإطار العام الذي وُضِع لمفهوم الريادة المدرسية، وتُوَظف إمكاناتها لتحقيق أهدافه، ويجمع المشروع بذلك بين مبادرة القمة، المتمثِّلة بالإدارة التربوية العليا، ومبادرة القاعدة، المتمثِّلة بالمدرسة، لتحقيق التطوير التربوي المنشود.

وقد تتبَّعت هذه الدراسة التقويمية المشروع منذ نشأته كفكرة، وكهيكل مفهومي لمشروع تجديد تربوي، إلى ترجمته إلى خطوات إجرائية. ومن ثمّ سعت إلى استجلاء آثاره على أرض الواقع المدرسي، لتزويد الجهات المنفِّذة بالتغذية الراجعة الضرورية حول مدى الإتساق، أو التباين، القائم بين الفكرة والواقع.

وقد استدعى طموح المشروع طموحاً مماثلاً على صعيد التقويم؛ فتمّ في هذه الدراسة استقصاء الجوانب المدرسية المختلفة التي استهدف المشروع إحداث التغيير فيها، كذلك جرى تحليل خطته التنفيذية ، وتقييم استراتيجية التغيير التربوي المتبنّاة فيه، استناداً إلى الأدب التربوي المتعلق بالموضوع. فعمِدت بذلك إلى تفحُّص الطريق الذي تم انتهاجه للوصول إلى الأهداف الريادية، وقياس ما وصل إليه هذا النهج من نتائج.

وتفيد الخبرة العالمية بهذا الصدد، أن مسالك التطوير والتجديد التربويين مسالك شائكة، وشائقة، في آن معاً. ومشروع المدارس الريادية في بلدنا ليس استثناءً على ما يبدو. وهذه الدراسة لا تهدف إلى إصدار حكم قيمي حول صلاحية المشروع، أو مبرر استمراره، بمقدار ما تهدف إلى تقديم نموذج يُساعد في تفعيله. فقد بُذِل فيها الجهد لتمييز متغيرات البيئة المدرسية التي تُسهم في خلق المدرسة الفعّالة، والمستخلصة من البحوث الامبريقية الغزيرة في هذا الموضوع. كما جرى الاسترشاد بأدب التغيير التربوي للإفادة من الخبرة العالمية فيه،

كلمـة تقديـر

أجد نفسي، وقد انجزت هذه الدراسة، مدينة بالشكر الجزيل إلى المسؤولين في وزارة التربية والتعليم على تزويدهم لي بما احتجت من معلومات، وعلى تشجيعهم لموضوع البحث، وثقتهم بفائدة تعود منه على مشروع المدارس الريادية.

ولقد مَنَحني "المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي" فرصة أن تكون إجازة تفرُّغي العلمي، تجربةً علميةً ثريةً بحق، أرجو أن تكون ثمرة جهدي هذه مردود، لجزء على الأقل، من عطائه الوافر لي على المستويين العلمي والإنساني. فالزمالة الفريدة التي أحِطتُ بها، ولا أزال، وفّرت لي خبرة العلماء، ودعم الأصدقاء.

وبحجم المسؤولية التي تتحملها هذه المؤسسة الوطنية المتميّزة، يُستحَقُّ الشكر لكل من يعمل فيها. وحين تكون الكفاءة والالتزام بحجم المسؤولية، يكون الأمل كبيراً بتطويرٍ تربويٍ حقيقي في هذا البلد الحبيب. ولرئيس المركز، الاستاذ الدكتور فكتور بلّه، تقدير خاص؛ فهو يحمل من المسؤولية جلّها، ويقدّم للالتزام والانتماء الخالص نموذجاً.

فَعَلَيَّ لهم مني حق الوعد في أن يبقى الهمّ التربوي لي، كما هو لهم، مسؤولية شخصية وعلمية، أقدّم له ما يقدّموه من عطاء ملتزم.

وأقول لزميليّ، الدكتور كابور أهلاوات، والدكتور تيسير النّهار، أن وهج التحدي العقلي لحواراتنا سيظل حياً في ذاكرتي ووجداني.

كما أتوجّه بالشكر الجزيل إلى الإخوة الباحثين، ومساعدي ومساعدات البحث الذين أعانوني في جمع البيانات وجعلوا من عمل مرهق خبرة ممتعة. ومن بين فريق العمل المتميّز في "المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي" أخص بالشكر الآنسه رنا الزعبي على مساعدتها الفنية الدؤوبة في المعالجة الحاسوبية للبيانات، والسيد محمد خير بلقر على مهارته الرفيعة في الطباعة ودأبه المخلص في العمل.

ملخص

يمثل مشروع المدارس الريادية الجاري تطبيقه في بعض مدارس وزارة التربية والتعليم، محاولة لأحداث تطوير نوعي في العملية التربوية المدرسية على مختلف أصعدتها. فيسعى المشروع من حيث المبدأ إلى تكثيف الجهود التربوية في عدد من المدارس لتأخذ دور الريادة في تطوير الواقع المدرسي على الصعيد التعلُّمي، والتدريسي، والاداري، وعلى صعيد علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي.

وقد شرعت وزارة التربية والتعليم في اتخاذ الاجراءات العملية لتنفيذ المشروع في مطلع العام الدراسي ١٩٨٨/١٩٨٩، وقامت باستحداث مدارس ريادية في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم منذ ذلك العام ليصبح عددها الحالي (٩٦) مدرسة.

ووفق المعطيات المفهومية الأولية للمشروع، يُوكل إلى المدارس الريادية مهمة التخطيط، والتنفيذ لمهام تطويرية مدرسية حُدِّدت أهدافها العامة في المديريات المعنية في وزارة التربية والتعليم ويفترض أن يكون قد تمّ إطلاع المدارس عليها. ووفق هذه المعطيات يكون على المدرسة الريادية من حيث المبدآ أن تطوِّر نفسها بنفسها.

وقد استهدفت الدراسة التقويمية الحالية استقصاء فعالية هذا المشروع ـ كمشروع تطوير تربوي ـ بدلالة نواتجه التربوية وبدلالة آثاره على البيئات المدرسية للمدارس الريادية ـ من حيث الجوانب التي يستهدف المشروع إحداث التغيير فيها.

فتمّت المقارنة بين عينة من المدارس الريادية وعيّنة مناظرة لها من المدارس غير الريادية لاستقصاء أية فروق بينهما في النواتج التربوية: التحصيل المدرسي (بدلالة نتائج امتحان الثانوية العامة)، والتسرُّب، والمواظبة. كذلك لاستجلاء أية فروق بين هاتين المجموعتين من المدارس من حيث فعالية استخدامها للامكانات المدرسية المتاحة، ورعايتها للمتفوقين والمتميِّزين دراسياً، ورعايتها لذوي الصعوبات التعليمية، ومن حيث علاقتها بالمجتمع المحلي، وأولياء أمور الطلبة، وأخيراً من حيث المناخ النفسي ـ الاجتماعي العام السائد فيهما.

وتم جمع بيانات حول هذه الجوانب جميعاً عن طريق استبيانات وجّهت إلى المديرين/المديرات، والمعلمين/المعلمات، والطلبة، والعاملين في المدرسة، من قيِّمي مختبرات وأمناء مكتبات ومرشدين تربويين، وذلك بهدف قياس الجوانب ـ المأمول إحداث التغيير فيها ـ بناء على تقديرات الفئات المختلفة التي تُعايش الوضع المدرسي.

وبمقارنة البيانات التي جُمعت من المدارس الريادية بنظيراتها من المدارس غير الريادية تبيّن أن مجموعتي المدارس متماثلتان من حيث جوانب البيئة المدرسية المختلفة ومن حيث نواتجها التربوية. ولم يظهر دليل على تميّز المدارس الريادية إلا من حيث كمية النشاطات اللامنهجية التي تجري فيها، وفق تقديرات طلبة هذه المدارس، وفي مدى وثوق العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وفق تقديرات المديرين والمديرات فيها.

وقد عُنيت الدراسة التقويمية الحالية بالتعرف إلى تقييم الإدارات والهيئات التدريسية في المدارس الريادية لأهداف المشروع، ولأجراءات تنفيذه. فأشارت البيانات التي تم جمعها بهذا الصدد، إلى أن المديرين والمديرات يرون بأن أهداف المشروع قيِّمة، إلا أن تقديراتهم لإمكانية تحقيقها في الواقع الحالي لمدارسهم كانت أقل حماساً. وفي الوقت ذاته دلّت البيانات على محدودية معرفة هذه الفئة من المسؤولين التربويين بأهداف المشروع. كذلك بيّنت استجاباتهم على أن هناك ثغرة كبيرة في آلية تنفيذ المشروع، ومدى المتابعة التي يلاقونها من المديريات ومن الوزارة.

كما عُنيت الدراسة التقويمية الحالية بمناقشة الافتراضات الأساسية للمشروع، وصلاحية استراتيجية التغيير التربوي المتبنّاة فيه ـ والمتمثلة بإيلاء المدرسة مهمة التطوير التربوي فيها. واستناداً إلى أدب التغيير والتجديد التربوي، تمّ فحص هذه المسلّمات ووضعت توصيات لتبنّي استراتيجيات أكثر فعالية على المستويات التالية:ـ

١. التخطيط للمشروع وإشراك الهيئات الإدارية والتدريسية فيه.
٢. بناء برامج مفصلة تتصدى للأهداف المنشودة، وبناء الأدوات (البرامجية) المناسبة لتحقيقها.
٣. إنشاء بنية تنظيمية تتولى الإشراف والمتابعة، والتقويم، على مستوى الوزارة والمديريات والمدارس.
٤. بناء قاعدة معلومات خاصة بالمشروع في المدارس،وعلى مستوى المديريات،والوزارة،وذلك لتشخيص الواقع أولاً والتعرف على احتياجاته، والاستهداء بهذه المعلومات للتخطيط، وبناء البرامج. ولتمثّل المعلومات التي تُجمع بهذا الصدد أساساً للتقويم اللاحق. حيث يؤمل أن تفيد قاعدة المعلومات المقترحة هذه على تقوية التوجُّه العلمي في التعامل مع ظاهرة التغيير التربوي.

فهرس المحتويات

الصفحة

تقديم ..... أ

كلمة تقدير ..... ج

ملخص ..... د

فهرس المحتويات ..... و

فهرس الجداول ..... ح

فهرس الملاحق ..... ط

لمحة عامة عن الدراسة: أهدافها، منهجها، نتائجها، وتوصياتها ١

مقدمة:

وصف مشروع المدارس الريادية ١٠

مبرِّرات الدراسة التقويمية الحالية وأهدافها ١٦

الطريقة ١٨

لمحة عامة ١٨

العينة ١٩

الإستبيانات ٢٠

الإجراءات ٢٣

النتائج ٢٥

أولاً: تقييم المديرين/المديرات لأهداف مشروع المدارس الريادية وإجراءات تنفيذه

(١) تقييم الأهداف ٢٥

(٢) تقييم إجراءات تنفيذ المشروع ٢٧

ثانياً: تقييم المعلمين والمعلمات لتجربة مدارسهم كمدارس ريادية ٢٨

ثالثاً: مقارنات بين المدارس الريادية والمدارس غير الريادية من حيث البيئة المدرسية

والنواتج التربوية ٣٠

(١) تقديرات المديرين والمديرات للبيئة المدرسية وفعالياتها التربوية ٣٢

(٢) تقديرات المعلمين والمعلمات للبيئة المدرسية وفعالياتها التربوية ٣٦

(٣) تقديرات الطلبة والطالبات للبيئة المدرسية وفعالياتها التربوية. ٤١

(٤) تقديرات أمناء/أمينات المكتبات المدرسية لكفاية المكتبات وفعالية استخدامها ٤٦

(٥) تقديرات قيِّمي/قيِّمات مختبرات العلوم لكفاية المختبرات وفعالية استخدامها ٤٧

(٦) تقديرات المرشدين التربويين/المرشدات التربويات للخدمات الإرشادية ٤٨

رابعاً: البنية الأساسية لمدارس العينة وكوادرها الادارية والتعليمية ٤٩

خامساً:متغيرات متصلة بفعالية المدرسة ٥١

سادساً:متغيرات البيئة المدرسية والتحصيل الأكاديمي للطلبة ٥٢

إستنتاجات ٥٥

مشروع المدارس الريادية كاستراتيجية تغيير تربوي: مناقشة ٦٠

التوصيات ٦٤

المراجع ٦٨

فهرس الجداول

الصفحة

جدول رقم (١) توزيع المدارس المشمولة في العينة وفق عوامل الريادية والجنس والموقع..... ١٩

جدول رقم (٢) تقييم مديري ومديرات المدارس لأهداف مشروع المدارس الريادية وإجراءات تنفيذه..... ٢٦

جدول رقم (٣) تقييم معلمي ومعلمات المدارس الريادية لمدارسهم من حيث الجوانب المستهدفة في مشروع المدارس الريادية..... ٢٩

جدول رقم (٤) متوسطات تقديرات المديرين والمديرات لأبعاد البيئة المدرسية وفعالياتها التربوية مصنفة وفقاً لعاملي الريادية والجنس..... ٣٢

جدول رقم (٥) متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لأبعاد البيئة المدرسية وفعالياتها التربوية مصنفة وفقاً لعاملي الريادية والجنس..... ٣٧

جدول رقم (٦) النسب المئوية للمعلمين والمعلمات الذين يقدّرون بأن خبرتهم ومؤهلاتهم كافية للقيام بفعاليات تربوية تطويرية..... ٣٩

جدول رقم (٧) متوسطات تقديرات الطلبة للبيئة المدرسية وخبرتهم فيها مصنفة وفقا لعاملي الريادية والجنس..... ٤٢

جدول رقم (٨) متوسطات تقديرات الطلبة لجوانب البيئة المدرسية وخبرتهم فيها مصنفة على نحو يتيح المقارنة بين تقديرات الطلبة من الجنسين في المدارس الريادية وغير الريادية كل على حدة..... ٤٥

جدول رقم (٩) البنية الأساسية لمدارس العينة وكوادرها الادارية والتعليمية..... ٥٠

جدول رقم (١٠) متوسطات مدارس العينة على مؤشرات متصلة بفعالية المدرسة..... ٥١

جدول رقم (١١) المتغيرات المدرسية ذات الإسهام الدال في تفسير التباين بين المدارس في التحصيل الأكاديمي ومعاملات ارتباطها البسيط به..... ٥٣

فهرس الملاحق

الصفحة

ملحق رقم (١)	متوسطات تقديرات المديرين والمديرات للبيئة وفعالياتها التربوية مصنفة وفقاً لعاملي الريادية (مدرسة ريادية/غير ريادية)، والجنس (ذكور/إناث)	٦٩
ملحق رقم (٢)	النسب المئوية للمدارس التي تقيم أو تجري الفعاليات التربوية المبينة أدناه (بناء على بيانات المديرين/المديرات بهذا الشأن) مصنفة وفق عوامل الريادية (مدارس ريادية/غير ريادية)، والجنس.....	٧١
ملحق رقم (٣)	النسب المئوية للمدارس التي تقوم بممارسات تربوية تطويرية (بناء على بيانات المديرين/المديرات بهذا الشأن) مصنفة وفق عوامل الريادية (مدارس ريادية/غير ريادية)، والجنس.....	٧٢
ملحق رقم (٤)	متوسطات تقديرات المعلمين/المعلمات للبيئة المدرسية وفعالياتها التربوية مصنّفة وفق عاملي الريادية والجنس.....	٧٣
ملحق رقم (٥)	متوسطات تقديرات الطلبة لبيئات مدارسهم وفعالياتها التربوية مصنفة وفقاً لعاملي الريادية والجنس.....	٧٥
ملحق رقم (٦)	النسب المئوية للطلبة الذين أشاروا إلى وجود الأندية واللجان المبيّنة أدناه في مدارسهم.....	٧٧
ملحق رقم (٧)	النسب المئوية للطلبة الذين قاموا بالنشاطات المبينة أدناه خلال فصل دراسي	٧٨
ملحق رقم (٨)	متوسطات تقديرات أمناء/أمينات المكتبات المدرسية لكفاية المكتبات وفعالية استخدامها.....	٧٩
ملحق رقم (٩)	متوسطات تقديرات قيِّمي/قيِّمات مختبرات العلوم لكفاية المختبرات وفعالية إستخدامها.....	٨٠
ملحق رقم (١٠)	متوسطات تقديرات المرشدين/المرشدات لمستوى الخدمات الارشادية التي تُقدَّم في المدرسة ونوعية المشكلات التي يواجهها الطلبة.....	٨١
ملحق رقم (١١)	استبيان تقييم أهداف واجراءات تنفيذ مشروع المدارس الريادية (للمديرين والمديرات).....	٨٥
ملحق رقم (١٢)	استبيان تقييم المدرسة لتجربتها كمدرسة ريادية.....	٨٩
ملحق رقم (١٣)	استبيان المدير/المديرة.....	٩٢

ملحق رقم (١٤) استبيان المعلمين/المعلمات..... ٩٨
ملحق رقم (١٥) استبيان الطلبة..... ١٠١
ملحق رقم (١٦) استبيان أمين/أمينة المكتبة..... ١٠٥
ملحق رقم (١٧) استبيان قيّم/قيّمة المختبر..... ١٠٨
ملحق رقم (١٨) استبيان المرشد التربوي/المرشدة التربوية..... ١٠٩
ملحق رقم (١٩) معلومات عامة عن المدرسة..... ١١١

لمحة عامة عن الدراسة :
أهدافها ، منهجها ، نتائجها ، وتوصياتها

يُمثّل مشروع المدارس الريادية واحداً من المسارات العديدة لعملية التطوير التربوي الشامل الجارية حالياً في قطاع التربية والتعليم في المملكة. ويستهدف المشروع إحداث تطوير نوعي في الواقع المدرسي القائم على مختلف أصعدته. وقد أقتُرح، كخطوة أوليّة في هذا الاتجاه، أن يتم تكثيف الجهود التربوية في عدد من المدارس لتأخذ دور الريادة على هذا الطريق.

وقد قامت وزارة التربية والتعليم بوضع إطار مفهومي "للمدرسة الريادية" تم فيه تحديد أهدافها، ومهامها، كما تم اقتراح وسائل وفعاليات ارتُؤيت كوسائل وفعاليات مناسبة لتحقيق المدرسة الريادية لأهدافها وتنفيذها للمهام المنوطة بها. ووفق المعطيات المفهومية الأولية والاجرائية للمشروع يكون على المدرسة الريادية أن تطوِّر نفسها بنفسها ضمن الامكانات المتاحة لها.

الأِطار المفهومي للمدرسة الريادية

يُنظر إلى المدرسة الريادية على أنها "المكان الذي نستطيع بواسطته وعبره تحقيق جميع الأهداف التربوية وإحداث الاصلاحات التربوية المتوخاة..." ويُتوقع من المدرسة الريادية أن تعمل على الاستخدام الأمثل للامكانات الفنية والبشرية المتاحة لها ولمجتمعها المحلي؛ وأن تعمل على توفير الفرص والخدمات التربوية لتمكين الطلبة من تحقيق التفوّق والتميّز في التحصيل الدراسي؛ وأن تضع البرامج لتنمية الابداع لديهم. "وكنواة للتجريب والتطوير والتجديد التربوي" يكون على المدرسة الريادية أن تقوم بالتجارب التربوية "المتطوِّرة والمتجددة"، وتطوير أساليب التدريس في مختلف المباحث الدراسية، وأن تعمل في الوقت ذاته على تعميم هذه التجارب والابتكارات التربوية.

ويتم التركيز في تحديد مهام المدرسة الريادية على أهمية التعاون بين المدرسة وأولياء أمور الطلبة لتوفير الدعم الأسري الضروري للعملية التربوية التي تجري داخل المدرسة؛ وعلى توثيق صلتها بمجتمعها المحلي والافادة من المصادر التربوية ـ التعليمية المتوافرة فيه، وإفادته بما يمكن أن تقدمه من خدمات تعليمية وتثقيفية، بحيث تصبح "مركزاً تنموياً بارزاً في مجتمعها". كما يُنتظر من المدرسة الريادية أن تُبرِز الاتجاهات السليمة عند الاداري والمعلم والطالب وتنمِّيها.

وبوجه عام، فإن الإطار المفهومي الذي تبنّته الوزارة بهذا الشأن يقدم تصوُّراً تربوياً طموحاً، يقوم على معطيات التربية الحديثة على الأصعدة التعلُّمية، والتعليمية، والادارية، وعلى صعيد العلاقة بالمجتمع المحيط بالمدرسة.

إجراءات تنفيذ مشروع المدارس الريادية

شرعت وزارة التربية والتعليم في اتخاذ الاجراءات العملية لتنفيذ المشروع في مطلع العام الدراسي ١٩٨٨/١٩٨٩، فقامت باستحداث مدارس ريادية في كل من مديريات التربية والتعليم منذ ذلك العام ليصبح عددها الحالي (٩٦) مدرسة. وقد روعي في انتقاء المدارس لهذا الغرض أن تتوافر فيها البنية الأساسية المناسبة، والمتمثلة بالبناء المدرسي الحديث، وتوافر المرافق الضرورية فيه.

ويجري إبلاغ مديري ومديرات المدارس المنتقاة لتنفيذ المشروع، واطلاعهم على تصوُّر الوزارة للمدرسة الريادية، ويُطلب إليهم عقد إجتماعات مع الهيئات التدريسية في مدارسهم لشرح الفكرة ومناقشتها، ووضع خطة سنوية لتنفيذ المهام الموكولة إليهم.

وقد جرى عقد عدد محدود من الاجتماعات بين مسؤولين من الوزارة،ومديري مديريات التربية والتعليم،ومديري/مديرات المدارس المنتقاة منذ بداية تنفيذ المشروع بهدف شرح الفكرة مبدئيا، ومتابعتها لاحقاً.

واقتصرت بذلك خطوات التنفيذ والمتابعة على هذا النوع من الاجراءات. والتي يفترض أن تكون قد تمت اجراءات مشابهة لها على مستوى المدارس المنتقاة.

وعلى صعيد الاشراف والمتابعة والتقويم، توكل الوزارة أمر الاشراف على تنفيذ المشروع ومتابعته إلى مديرية التعليم العام، وتوكل إلى مديرية البحث والتطوير التربوي أمر تقويمه. كذلك تم تكليف مديريات التربية والتعليم في الألوية والمحافظات بمتابعة وتقويم المدارس الريادية في مديرياتهم.

الإطار المنهجي للدراسة الحالية وأهدافها

يؤخذ مشروع المدارس الريادية كمشروع تطوير تربوي، ويوضح التصوّر النظري الذي بني عليه المشروع الأهداف الأكثر أولوية التي تستهدف وزارة التربية والتعليم تحقيقها في مدارسها، كما يوضّح هذا التصور الاستراتيجية التي تتبنّاها الوزارة في إحداث التغيير والتطوير التربوي. وتتمثل هذه الاستراتيجية بإيلاء المدرسة المسؤولية الرئيسية في تنفيذ عملية التطوير وإدارتها.

وفي التصدّي لمهمة تقويم فعالية المشروع، اتجهت الدراسة الحالية نحو ثلاثة أهداف تقويمية لكل منها مبرراته ووسائل تحقيقه:

أولاً: إن المنطلقات المفهومية والاجرائية للمشروع تقتضي إلمام العاملين في المدارس الريادية بالأهداف التي عليهم أن يُوجّهوا العملية التربوية في مدارسهم لتحقيقها، وأن تتوافر لديهم القناعة بأن الأوضاع الراهنة في مدارسهم تسمح بتحقيقها.

ومن هنا تم بناء أدوات قياس تُمكّن من جمع البيانات للاجابة على الاسئلة التالية:

١) ما مدى وعي إدارات المدارس الريادية بالأهداف التي حُدّدت لهذه المدارس؟

٢) ما تقييم إدارات المدارس الريادية لهذه الأهداف من حيث الوضوح، والأهمية، وإمكانية التحقُّق في ضوء معطيات واقع مدارسهم؟

٣) ما تقييم إدارات المدارس الريادية للاجراءات التي اتُّبعت لتنفيذ المشروع من حيث مناسبتها للأهداف، ومن حيث إمكانية إحداثها للتغيير المأمول؟

ثانيا: حيث أن مشروع المدارس الريادية يستهدف إحداث تغيير نوعي في العملية التربوية المدرسية على أصعدتها المختلفة، وتحقيق نواتج تربوية متميزة، فانه يكون من الضروري استقصاء آثاره على مستوى البيئات المدرسية ونوعية الخدمات التربوية الجارية فيها، ويكون من الضروري كذلك قياس النواتج التربوية للمدارس الريادية لتلمُّس مفعول المشروع على هذا المستوى.

ولكون الحكم على فعالية المشروع على هذين المستويين يقتضي توفير معيار يستند إليه هذا الحكم، ارتُؤي في هذه الدراسة مقارنة البيئات المدرسية والنواتج التربوية لعينة من المدارس الريادية بعينة من المدارس غير الريادية المناظرة لها من حيث الحجم، والموقع، وجنس المدرسة. وتمّ تحديد الجوانب التي تُعقد حولها المقارنات إستناداً إلى الأهداف المحدّدة للمدارس الريادية، والجوانب من بيئاتها المرغوب إحداث التغيير والتطوير فيها. ومن جهة أخرى، تم الاسترشاد بالادب التربوي

المتعلّق بالمدرسة الفعالة (Effective School) لتحديد المتغيرات التي يكون من المفيد عقد المقارنات حولها لكون هذه المتغيرات أثبتت جدواها في التمييز بين المدارس الفعّالة،والمدارس غير الفعالة.

وقد تم بناء أدوات خاصة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق الهدف الثاني لعملية التقويم وذلك للاجابة على السؤالين الرئيسيين التاليين:

(١) هل تتوافر في المدارس الريادية بيئات مدرسية أفضل من البيئات المدرسية المتوافرة في عينة مناظرة من المدارس غير الريادية؟

(٢) هل تحقق المدارس الريادية نواتج تربوية أفضل من العينة المناظرة لها من المدارس غير الريادية؟

ثالثا: عُنيت الدراسة التقويمية الحالية بمناقشة الافتراضات الأساسية لمشروع المدارس الريادية، وصلاحية استراتيجية التغيير التربوي المتبنّاه فيه ـ والمتمثّلة بإيلاء المدرسة مهمة التطوير التربوي فيها. واستناداً إلى أدب التغيير والاصلاح التربوي، تمّ فحص مسلّمات المشروع، أو افتراضاته.

الطريقة: عينة الدراسة، وأدوات جمع البيانات

العينـــة:

شملت العينة (٤٠) مدرسة ثانوية من مدارس وزارة التربية والتعليم، (٢٠) منها مدارس ريادية، و(٢٠) مدارس غير ريادية. وروعي أن تمثل العينة مدارس المدينة، ومدارس الريف، وأن يمثل نصفها مدارس للذكور والنصف الآخر مدارس للاناث. وتم أخذ الفئات التالية من كل مدرسة:

(أ) المدير/المديرة، (ب) ستة معلمين/معلمات، (جـ) أربعون طالباً/طالبة، (د) أمين/أمينة المكتبة المدرسية، (هـ) قيّم/قيّمة مختبرالعلوم، (و) المرشد التربوي/المرشدة التربوية.

أدوات جمع البيانات:

تم بناء مجموعتين من الاستبيانات واحدة منها صُمّمت بغرض تقويم التجربة الريادية بشكل مباشر من قبل الهيئتين الادارية والتدريسية في المدارس الريادية. وتضمنت:

١) استبيان وُجّه إلى المديرين/المديرات لتقييم أهداف مشروع المدارس الريادية، وإجراءات تنفيذه ويتضمن بدوره ثلاثة أجزاء:ـ

أ. جزء يقيس مدى معرفة الإدارات بأهداف المدرسة الريادية وإلمامهم بها،

ب. جزء للتعرف إلى تقييم الإدارات لهذه الأهداف من حيث وضوح مضامينها، وإمكانية تحقيقها في مدارسهم،

جـ. أما الجزء الثالث، فيهدف إلى تقييم الإدارات للإجراءات المتبعة في تنفيذ المشروع ومتابعته، ومدى ما يمكن لهذه الإجراءات أن تحقّق التطوير المنشود في المدارس الرياديّة.

٢) استبيان وُجّه إلى المعلمين/المعلمات لتقييم تجربة مدرستهم كمدرسة ريادية، ومدى الأثر الذي أحدثته في الجوانب المدرسية المراد إحداث التغيير فيها.

وقد اقتُصر تطبيق هذه الاستبيانات على العاملين في المدارس الريادية بطبيعة الحال. أما المجموعة الثانية من الاستبيانات، فقد صُمّمت لاستطلاع جوانب البيئة المدرسية في كلتا العينتين من المدارس الريادية وغير الريادية. وتم توجيه هذه الاستبيانات إلى الفئات المدرسية المختلفة المذكورة في الجزء الخاص بوصف العينة في أعلاه. حيث أُعدّ لكل فئة منهم استبيان خاص لقياس ما يتعلّق بمهامهم من جوانب البيئة المدرسية وفعالياتها. وتغطي هذه الاستبيانات بوجه عام الجوانب التالية:ـ

- الإمكانات المدرسية وفعالية إستخدامها،
- علاقة المدرسة بأولياء أمور الطلبة، وبالمجتمع المحلي، ومدى التعاون القائم في هذه العلاقات،
- فعالية المعلمين/المعلمات واتجاهاتهم نحو العملية التعليمية في المدرسة،
- دافعية الطلبة وإهتمامهم بالتعلّم،
- مراعاة المدرسة للفروق الفردية بين الطلبة، ورعايتها للمتفوقين وتنمية الابداع لديهم،
- الاهتمام بتطوير العملية التدريسية، وإجراء تجارب بهذا الصدد،
- تبادل الخبرات التربوية بين المدارس في المنطقة المحيطة،
- المناخ النفسي ـ الإجتماعي السائد في المدرسة.

هذا وتمّ الإعتماد على قاعدة المعلومات في "**المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي**" للوصول إلى بيانات حول البنية الأساسية للمدارس التي شملتها العينة (من حيث حجم البناء، وحداثته، والمرافق التربوية فيه) والكوادر الادارية والتدريسية فيها (من حيث العدد والمؤهلات والخبرة). كما تمّ رصد نتائج طلبة هذه المدارس في امتحان الثانوية العامة للاعتماد عليها كمؤشر لمستوى التحصيل الأكاديمي فيها.

النتائج الرئيسية

دلّ تحليل البيانات المتعلقة بتقييم المشروع من قِبل مديري ومديرات المدارس الريادية على أن هذه الفئة، المسؤولة مباشرة عن تخطيط وتنفيذ مهامه، غير مُلمّة بأهدافه ألالمام الكافي. على أنه حين تم إطلاعهم (أو تذكيرهم) بهذه الأهداف وُطلب إليهم تقييمها كانت تقديراتهم لها إيجابية وبدرجة عالية؛ إلا أنهم كانوا أكثر تحفّظاً في تقديراتهم لامكانية تحقيق هذه الأهداف في الأوضاع الحالية لمدارسهم.

أما إجراءات التنفيذ التي تعتمدها المديريات والوزارة في تنفيذ المشروع فقد اعتُبرت إجراءات غير مناسبة. ودلّت بيانات المديرين والمديرات بهذا الشأن على أن هناك ثغرة كبيرة في آلية تنفيذ المشروع ومدى المتابعة التي يلاقونها من الوزارة والمديريات. وقدموا اقتراحات قيّمة بهذا الشأن تنسجم مع التوصيات التي خرجت بها الدراسة الحالية. ودلّت اقتراحاتهم ـ من حيث المضمون والنبرة ـ على حماس للفكرة، وعلى رغبة في المحافظة على تسمية مدارسهم بالريادية.

كذلك فان تقديرات المعلمين والمعلمات لأثر التجربة الريادية في مدارسهم تعكس حماساً ورغبة مماثلين في تبني الفكرة وتطبيقها ـ وإن كانت النتائج الموضوعية التي خرجت بها الدراسة الحالية لا تدعم تقديراتهم لمدى نجاح التجربة في إحداث الآثار المأمولة منها.

وبمقارنة البيانات التي جُمعت من المدارس الريادية بنظيراتها من المدارس غير الريادية، تَبيَّن أن مجموعتي المدارس متماثلتان من حيث جوانب البيئة المدرسية العديدة التي تم قياسها، ومن حيث النواتج التربوية المتحققة فيهما، وأهمها التحصيل الأكاديمي للطلبة. فلم تظهر أدلة على تُميِّز المدارس الريادية، إلا من حيث كمية النشاطات اللامنهجية التي تجري فيها ـ بتقدير الطلبة (وهو ما لم يتطابق مع تقديرات المديرين والمديرات)، ومن حيث درجة التعاون القائمة بين المدرسة والمجتمع المحلي ـ بتقدير المديرين والمديرات لهذا الجانب.

وفي الوقت ذاته دلّت البيانات المتعلقة بالبنية الأساسية للمدرسة أن المدارس الريادية تتميّز على المدارس غير الريادية (المشمولتين في العينة) من حيث حداثة مبانيها، والمرافق المدرسية المتوافرة فيها. أما الهدف الأكثر طموحاً لمشروع المدارس الريادية، والذي يدعو إلى قيام فعاليات تطويرية على مستوى الممارسات التدريسية، فإن استجابات الفئات المدرسية المختلفة على فقرات الاستبيانات،التي تستقصي مثل هذه الممارسات،لم تُظهر تفوُّقاً للمدارس الريادية بهذا الشأن، ولا بشأن تبادل الخبرات في هذا المجال. ودلّت النتائج، بوجه عام، على أن النشاط الموجّه بهذا الاتجاه محدود جداً من حيث المبدأ.

نتائج إضافية: حول الفروق بين مدارس الذكور ومدارس الاناث

وبِتَتبّع ملامح الأوضاع المدرسية التي تكشّفت عنها النتائج نلاحظ ملمحاً بارزاً فيها يتمثل في الفروق بين مدارس الذكور وبين مدارس الاناث في نواحي البيئة المدرسية المختلفة، وفي نواتجها التربوية. فتشير النتائج إلى أن مستوى التحصيل الأكاديمي لمدارس الإناث (بدلالة نتائج إمتحان الثانوية العامة) أعلى منه لمدارس الذكور. وبالمقابل فإن نسبتي التسرُّب، وغياب الطلبة،تفوقان في مدارس الذكور النسبتين المناظرتين لهما في مدارس الإناث.

أما من حيث جوانب البيئة المدرسية، فقد أشارت النتائج إلى أن تقديرات المديرات والمعلمات للجوانب المتصلة بالإنجاز الأكاديمي (كفعالية الممارسات التدريسية، والإتجاهات نحو التعليم والتعلّم لدى المعلمات والطالبات، على التوالي) هي أكثر إيجابية في مدارس الإناث منها في مدارس الذكور- بناء على المقارنات بين تقديرات الفئات المتناظرة من مجموعتي المدارس هاتين. هذا على الرغم من أن المقارنة بين مدارس الجنسين من حيث البنية الأساسية للمدرسة بيّنت أن مدارس الذكور أكثر حداثة، في المتوسط، من مدارس الإناث (مما شملته عينتنا)، وبأنها تتمتع بمرافق مخبرية ومكتبية أفضل.

متغيرات البيئة المدرسية والتحصيل الأكاديمي للطلبة

ولاستكشاف العلاقات بين عناصر البيئة المدرسية وبين التحصيل الأكاديمي، تم إدخال متغيرات البيئة المدرسية (التي تم قياسها في هذه الدراسة)، كمتغيرات مستقلة، على التحصيل الأكاديمي، كمتغير تابع، في سلسلة من تحليلات الانحدار (Regression Analysis) للتعرف على الإسهام النسبي لمتغيرات البيئة في التنبؤ بالتحصيل. فتبيّن أن أكثر المتغيرات المدرسية قُدْرَةً على التنبؤ بالتحصيل هي متغيرات المناخ النفسي - الإجتماعي للمدرسة (كما يقدّره المعلمون/المعلمات)، ومتغير قدرة المعلمين/المعلمات على إدارة الصف، ومتغير اهتمام الأهل بشؤون أبنائهم المدرسية. وعند إضافة متغير المناخ النفسي - الإجتماعي كما يقدّره الطلبة إلى هذه المجموعة من المتغيرات يكون مقدار ما تفسره هذه المتغيرات من التباين في التحصيل الأكاديمي للطلبة هو ٥٨٪.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الإرتباط بين متغيرات المناخ المدرسي والتحصيل الأكاديمي كانت سالبة، مما يعني أنه كلما انطوى المناخ المدرسي على درجة أعلى من الضغط والتوتر كلما ارتفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة (وهي نتيجة مخالفة للأدب المتصل بهذا الموضوع)، الأمر الذي يثير التساؤل عن مدى ما

تتيح مثل هذه الظروف الضاغطة من بعث للدافعية الذاتية للتعلّم لدى الطلبة، ومن بعث للدافعية الذاتية للتعليم لدى المعلمين/والمعلمات في مدارسنا.

التجربة الريادية في مدارس الذكور ومدارس الإناث

أشارت التفاعلات بين عاملي الريادية والجنس في بيانات الطلبة إلى أن مدارس الإناث الريادية تميزت عن نظيراتها من مدارس الإناث غير الريادية في عدد من جوانب البيئة المدرسية. وبالمقابل فإن هذه التفاعلات أشارت إلى تميّز مدارس الذكور غير الريادية عن نظيراتها من المدارس الريادية للذكور ـ مما يدعو إلى التساؤل حول سلامة اختيار مدارس الذكور التي تم انتقاؤها للتجربة الريادية (من بين المدارس التي شملتها العينة).

تقييم استراتيجية التغيير المتبناة في المشروع في ضوء الأدب المتصل بالتغيير التربوي

إن تحليل الإطار المفهومي والإجرائي لمشروع المدارس الريادية يقود إلى الاستنتاج بأنه قائم على افتراضات، أو مسلّمات، مؤداها:

١) أن الجهة المطالَبة بالتغيير (المدارس هنا) تشارك مُصمِّمي المشروع الشعور بالحاجة إلى التغيير، وأن مجرّد مطالبتها بالتغيير كفيلة بتبنّيها له كهدف.

٢) أن الجهة المطالَبة بالتغيير تعي على وجه التحديد ماهيّة الجوانب التي تحتاج إلى تطوير وتغيير فيها، وبأنها تمتلك الوسائل المعرفيّة اللازمة لتعديل مسارها في الاتجاه الذي يُحقّق أهداف مشروع التطوير.

٣) أن الجهة المطالَبة بالتغيير تمتلك المعرفة العلمية، أو الخبراتية بعملية التغيير، وآلية تنفيذه، وطرق تقويمه، ومتابعته، والمحافظة على استمراريته.

وحقل التغيير التربوي، كحقل من حقول المعرفة التربوية العلمية، يُقدِّم الأدلّة الامبريقية الوافرة على أن كل عنصر من العناصر التي تدور حولها هذه الافتراضات يحتاج إلى معرفة بالواقع المتصل به (في المؤسسات المستهدفة بالتطوير)، ويحتاج إلى استراتيجيات ووسائل للتصدي لتعديله (إذا كان ما هو قائم يتعارض مع الاتجاه للتغيير)، وإلى تغذية المؤسسة بالمعرفة الضرورية، وتدريبها على وسائل محددة، لتحقيق كل هدف من أهداف المشروع على أرض الواقع.

فمشاريع التطوير التربوي تظهر إلى حيز الوجود من حيث المبدأ، عندما يكون الواقع التربوي قاصراً

عن تحقيق الأهداف المرغوبة في الوضع الراهن للمؤسسات التربوية. وعليه، فإنه تم الاستنتاج بأن مشروع المدارس الرياديّة يحتاج إلى:-

١) مضامين برامجية مفصلة تتصدى لكل هدف من أهدافه.

٢) خطط تنفيذ واضحة وملزمة.

٣) بنية تنظيمية تتولى الاشراف والمتابعة والتقويم على مستوى الوزارة، والمديريات، والمدارس.

٤) قواعد معلومات خاصة به تُنشأ على مستوى المدارس، والمديريات، والوزارة، وذلك لتشخيص الواقع أولاً والتعرُّف إلى احتياجاته، والاستهداء من ثمّ بهذه المعلومات للتخطيط وبناء البرامج. ولتمثّل المعلومات التي تُجمع بهذا الصدد أساساً للتقويم اللاحق. حيث يُؤمَل أن يؤدي الأخذ بهذا التوجه إلى تأسيس اتجاه علمي في التعامل مع ظاهرة التغيير التربوي.

وقد تم وضع مقترحات توصي بإجراءات لسد الثغرات الرئيسية في المشروع؛ بُنيت على أساس من نتائج الدراسة الحالية، وعلى خلفية أدب التغيير التربوي وما تم استنتاجه من احتياجات للمشروع. وبوحي من أفكار مشروع المدارس الريادية ذاته، تمت التوصية بالاعتماد على الخبرات والامكانات المحلية المتاحة لتنفيذ الاجراءات الموصى بها على صعيد التخطيط، وبناء البرامج، والتقويم، وإدارة عملية التغيير.

مقدّمـــــة

وصف مشروع المدارس الريادية

نشأت فكرة "المدرسة الريادية" في إطار المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، وقد اقتُرح في ضوء هذه الفكرة تكثيف الجهود التربوية في عدد من المدارس لتأخذ دور الريادة في تطوير العملية التربوية المدرسية. ويمكن القول بأن الأخذ بهذا الاقتراح قد أدّى إلى تشكيل واحدٍ من المسارات العديدة لبرنامج التطوير التربوي الشامل الذي انبثق عن ذلك المؤتمر.

وقد شرعت وزارة التربية والتعليم في اتخاذ الاجراءات العملية لتنفيذ هذا المشروع المقترح في مطلع العام الدراسي ١٩٨٨/١٩٨٩. فتم وضع ما يمكن تسميته بإطار مفهومي للمدرسة الريادية- يصف ملامحها العامة ومهامها والوسائل التي يمكن بها تحقيق الأهداف المرجوّة منها. وقد أصدرت الوزارة قراراً باستحداث مدرسة ريادية في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم في المملكة "لتكون نواة للتجريب والتطوير والتجديد التربوي". وقد عملت وزارة التربية والتعليم على إدراج مدارس جديدة إلى قائمة "المدارس الريادية" في كلٍ من السنوات اللاحقة بحيث أصبح عدد هذه المدارس حالياً (٩٦) مدرسة موزّعة في جميع مديريات التربية والتعليم في المملكة بأعداد متقاربة-منها (٤٩)مدرسة للذكور، و(٤٧) مدرسة للاناث.

ويعكس الإطار المفهومي الذي تبنّته الوزارة بهذا الشأن نظرة تربوية عصرية وطموحة تقوم على معطيات التربية الحديثة في مختلف جوانب العملية التربوية التي تجري داخل المدرسة. ويمكن استجلاء هذا الإطار المفهومي بقدر أكبر من التفصيل بالنظر إلى ما حدّدته الوزارة من أهداف، وما اقترحته من مهام للمدارس الريادية.

أهداف المدارس الريادية:

يحدّد تقرير لوزارة التربية والتعليم حول هذا المشروع أهداف المدرسة الريادية بما يلي:-

(١) الاستخدام الأمثل للامكانات المادية والفنية والبشرية المتاحة لدى المدرسة ومجتمعها المحلي.

(٢) توفير الفرص والامكانات والخدمات التربوية لتمكين الطلبة من تحقيق التفوّق والتميّز في التحصيل الدراسي.

(٣) إيجاد البرامج والفعاليات والحوافز لتنمية الابداع لدى الطلبة المتفوقين والموهوبين ورعايتهم.

(٤) اعتماد التجارب المتطورة والمتجدّدة وتطوير أساليب التدريس في مختلف المباحث الدراسية بهدف الإفادة منها وتعميمها.

مهام المدارس الريادية:

أما المهام المنوطة بالمدارس الريادية والتي يأتي التقرير المشار إليه في أعلاه على سرد لها فتتمثل بوصفٍ لنوعية الخدمات والنشاطات التربوية التي يتوجب على المدارس الريادية القيام بها. وبوجه عام، فانه يتوقع من المدارس الريادية أن تقدِّم "خدمات تربوية متكاملة ومتميزة"، فتعمل على:-

(١) تحسين المستوى الدراسي للطلبة في ضوء خطة تضعها المدرسة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بينهم، وتوفير نشاطات متنوعة تتناسب وميول الطلبة وقدراتهم لينموا من خلالها نمواً متكاملاً ومتوازناً في جميع الجوانب الشخصية.

(٢) توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع المحلي،والاستفادة من المصادر التربوية-التعليمية المتوافرة فيه من جهة، وإفادته من جهة أخرى، بما يمكن أن تقدمه المدرسة من خدمات تعليمية وتثقيفية بحيث تصبح "مركزاً تنموياً بارزاً في مجتمعها".

(٣) استقطاب اهتمام أولياء أمور الطلبة بالعملية التربوية داخل المدرسة لتوفير الدعم الأسري الضروري لهذه العملية، وللافادة من خبرتهم في تحسينها.

(٤) استثمار الخبرات والامكانات المتوافرة في المدرسة لاجراء تجارب تربوية بمبادرة منها (أو من المديريات أو الوزارة)، فتشمل تجارب في أساليب التدريس وتجارب علاجية وإثرائية، وتجارب تنظيمية-إدارية يشترك فيها الطلبة في الادارة وحفظ النظام ،كما يشتركون في مهمات تعليمية. وعلى أن تعمل المدارس الريادية على توثيق هذه التجارب وتبادلها فيما بينها ونقلها إلى المدارس الأخرى لاثراء الخبرة التربوية المحلية والوطنية.

الوسائل المقترحة لتحقيق الأهداف:

أما الوسائل التي تقترحها الوزارة لتحقيق المدارس الريادية لأهدافها وتنفيذها للمهام الموكولة إليها فتتلخص بتوجيهات يفترض أن تتبناها المدارس الريادية لرفع مستوى أداء الطلبة، وأداء الهيئتين الادارية والتدريسية إلى أقصى درجة تسمح بها إمكاناتهم. وتتلخص هذه التوجيهات بما يلي:-

(١) توفير فرص النمو المهني للهيئتين التدريسية،والادارية،واستثمار كفاياتهم لاغناء العملية التربوية وتنشيطها.

(٢) تنمية مهارات الطلبة للوصول إلى المعلومات،وإجراء البحوث،والتجارب باستخدام ما لدى المدرسة من إمكانات مكتبية ومخبرية ومشاغل مهنية.

(٣) تنويع النشاطات التربوية لتلبية رغبات الطلبة واهتماماتهم الخاصة لتنمية روح الابداع والابتكار واعتماد التحليل العلمي والتفكير الناقد.

(٤) تطبيق الأساليب والتجارب العلمية المتطورة لتلبية الحاجات الخاصة للطلبة عى اختلاف مستويات قدراتهم (من المتفوقين إلى المعاقين دراسياً).

(٥) ربط المواد التعليمية بالبيئة المحلية لاضفاء بُعد تطبيقي لما يتم تعلّمه في المدرسة، ولإفادة المجتمع المحلي مما يتم تعلّمه فيها.

وباختصار، فانه ينظر إلى المدرسة الريادية على أنها وسيلة لتطوير الواقع التربوي المدرسي على مختلف أصعدته: التعلّمية، والتدريسية، والادارية، كما ينظر إليها كأداة تطوير واستثمار للمجتمع المحلي الذي تعيش فيه.

الاجراءات العملية التي اتُّبعت لتطبيق فكرة المدارس الريادية:

تم إعداد ورقة عمل حول مشروع "المدرسة الريادية" وُضعت فيها الخطوط العامة لأهدافها ومواصفاتها،والوسائل المقترحة لتطبيقها،مما تم استعراضه في أعلاه. وجرت دراسة هذه الورقة من قِبل لجنة التربية والتعليم في الوزارة في عدد من الاجتماعات. وتم تكليف مديريات التربية والتعليم باختيار مدارس لهذا الغرض، بناءً على المعايير التالية:

(١) توافر البنية الأساسية الضرورية في المدرسة، والمتمثّلة بالبناء المدرسي الحديث، وتوافر المرافق والأجهزة الضرورية فيه.

(٢) أن يكون موقع المدرسة مناسباً في المحيط الذي تقع فيه.

(٣) توافر الادارة الكفوءة والهيئة التدريسية المؤهّلة في المدرسة المنتقاة.

(٤) أن تشمل المدارس المنتقاة مدارس للذكور، وأخرى للاناث، وعلى أن تشمل أيضاً مدارس ثانوية، ومدارس أساسية.

وقد تم إبلاغ مديري ومديرات المدارس المنتقاة باختيار مدارسهم لهذا المشروع وجرى اطلاعهم على ورقة العمل التي أعدّت بشأنه. وعقد اجتماع موسّع برئاسة معالي وزير التربية والتعليم في أوائل العام الدراسي ١٩٨٨/١٩٨٩ حضره مديرو ومديرات المدارس المختارة، ومديرو التربية والتعليم في الألوية والمحافظات، ومسؤولون من الوزارة لمناقشة الموضوع، ولتحديد الاجراءات العملية لتطبيق فكرة المدارس الريادية. وتم الاتفاق علي مواصفات ومهام المدرسة الريادية التي حدّدتها ورقة العمل المعدّة لهذا الغرض. وجرى التأكيد على المواصفات العامة والمهام التالية:

١. "المدرسة الريادية هي المكان الذي نستطيع بواسطته وعبره تحقيق جميع الأهداف التربوية وإحداث الاصلاحات التربوية المتوخاة. . . ".

٢. "المدرسة الريادية ليست مدرسة للمتفوقين، وإن كان يُتوقع أن يصبح طلبتها من المتفوقين نظراً للدور المميّز المطلوب منهم".

٣. "المدرسة الريادية تُبرز الاتجاهات السليمة عند الاداري والمعلم والطالب وتنمّيها. . . ".

٤. تحقق المدرسة الريادية الاستغلال الأمثل للمرافق المدرسية، وتقوم بتقديم خدمات تربوية متميزة على صُعُد: التربية المهنية، والتوجيه والارشاد، والتربية الفنية، والنشاطات اللامنهجية.

٥. تقوم المدرسة الريادية بالتجارب التربوية، وإعداد البحوث والتقارير والنشرات لتسهم في خدمة العملية التربوية، وتحقق أهد افها.

أما على صعيد الاجراءات العملية والمسؤولية التنفيذية، فإن ما جرى الاتفاق عليه في هذا الاجتماع يمكن تلخيصه بما يلي:

١. على المدرسة الريادية أن تُطوِّر نفسها بنفسها، وأن تعمل على تحقيق أهدافها ضمن الامكانات المتاحة لها.

٢. تُعطى إدارة المدرسة الريادية حرية اختيار نشاطاتها الريادية،من حيث أن لكل مدرسة خصوصيتها، ويكون على الادارة أن تتصرف وفق ما تمليه ظروفها الموضوعية.

٣. على المدرسة الريادية أن تقوم بالتنسيق مع الجهات المعنية لرفع مستوى الادارة والهيئة التدريسية فيها.

٤. تضع المدرسة الريادية خطة عامة لها بالتنسيق والتعاون مع مديرية التربية والتعليم التابعة لها.

٥. تقوم لجنة التربية والتعليم في المديرية بمتابعة المدارس الريادية لتوجيهها وتقويمها ونقل تجاربها الناجحة إلى المدارس الأخرى.

هذا وتم الايعاز لمديري المدارس التي وقع عليها الاختيار بعقد اجتماعات مع الهيئات التدريسية في مدارسهم لشرح ومناقشة فكرة المدارس الريادية كخطوة أولية لتطبيقها.

الاشراف والمتابعة والتقويم:

أوكلت وزارة التربية والتعليم أمر متابعة تطبيق مشروع المدارس الريادية لمديرية التعليم العام ومديرية البحث والتطوير التربوي في الوزارة، ثم جرى تخصيص مهمة المتابعة والاشراف لمديرية التعليم العام، في حين أوكلت مهمة التقويم لمديرية البحث والتطوير التربوي. كذلك تم تكليف مديريات التربية والتعليم في المحافظات والالوية بمتابعة وتقويم المدارس الريادية في مديرياتهم.

الدراسة التقويمية الأولية للمدارس الريادية التي أجريت في وزارة التربية والتعليم:

قامت مديرية البحث والتطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم بإجراء دراسة تقويمية لفعالية مشروع المدارس الريادية وذلك في نهاية العام الدراسي الاول لتطبيقه. وقد اشتملت عينة الدراسة على جميع المدارس الريادية التي اختيرت لتنفيذ المشروع ذلك العام وعددها (٢١) مدرسة في مديريات التربية والتعليم المختلفة.

وقد اعتمدت تلك الدراسة على "دليل عمل لزيارة المدارس الريادية" تم تصميمه لهذا الغرض؛ وهو أداة لجمع بيانات تفصيلية حول جوانب عديدة من جوانب البيئة المدرسية المادية والإدارية والتعليمية والاشرافية. وقد خُصِّص جزء منه لرصد النشاطات والفعاليات التطويرية التي جرت في هذه المدارس. واعتُمد أسلوب المقابلة لجمع البيانات المطلوبة فيها من قِبل فريق من الباحثين في الوزارة قاموا بمقابلة مديري ومديرات المدارس الريادية، وعدد من المعلمين والمعلمات في كل منها.

وتتيح أداة جمع المعلومات التي استُخدمت في هذه الدراسة توفير بيانات تفصيلية، وضرورية، حول الاوضاع المدرسية، إلا أن صيغة الأسئلة فيها لا تسمح باستقصاء الفروق الدقيقة في هذه الأوضاع من حيث أنها تتطلب في معظمها إعطاء إجابة "بنعم" أو "لا" حول الموضوع الذي يدور حوله السؤال، وبذلك فان المدرسة التي تقوم بفعالية واحدة (كبناء وسيلة تعليمية مثلاً) تُصنَّف كما تصنف المدرسة التي تقوم ببناء عدد كبير من هذه الوسائل. وهذا ينطبق على استخدامات المكتبة،والمختبر، والخدمات الارشادية، وتشخيص المشكلات التربوية، وإجراء البحوث والدراسات، والممارسات التعليمية المتعلقة بالمتفوقين، أو الطلبة ذوي التحصيل المتدني... الخ.

كذلك، فإن هذه الدراسة لم تستقصِ ما اذا كان العاملون في المدرسة الريادية على وعي بحقيقة كون مدرستهم مدرسة ريادية، وبأهداف المدرسة الريادية ومواصفاتها ومتطلباتها. كما أن الدراسة لم تستقصِ ما اذا كان قد أُدخل أيّ تعديل على البيئة المدرسية مما قد يغير في الوضع الذي كان قائماً في السابق لإلصاق وسم "الريادية" بالمدرسة. وبذلك فاننا لا نعرف ما إذا كانت النشاطات التي تم القيام بها هي نشاطات تتميز بها المدارس الريادية أم أنها تُمارس أيضاً في المدارس الأخرى غير الريادية. ومن هنا، فان عدم اشتمال العينة على مدارس غير ريادية لا يسمح لنا باستنتاج أية فروق بين المدارس الريادية وبين المدارس التي لم تنل هذه التسمية.

وعلى أية حال، فان هذه الدراسة تُزوِّدنا بمعلومات وصفيَّة قيِّمة حول البيئة المادية للمدرسة، كذلك فانها تُبيِّن المشكلات التي تعاني منها هذه المدارس، والتي تحول دون تنفيذها لمتطلبات المشروع الريادي وتحقيقها لطموحاته. حيث تشير البيانات إلى أن المدارس الريادية الأحدى والعشرين جميعاً تمتلك أبنية مدرسية ملائمة للنشاطات المدرسية ومتطلباتها،وأن جميع هذه الأبنية تتضمن ساحات وحدائق وملاعب ملائمة بدرجة عالية،وأنها مؤثثة بشكل ملائم بدرجة عالية كذلك.

كما أنّ مكتباتها تتوافر فيها قاعة مطالعة ملائمة، ولديها مختبرات،رأى ٤٥٪ من المديرين والمديرات بأنها ملائمة بدرجة عالية، بينما رأى ٤٠٪ منهم أنها ملائمة بدرجة متوسطة، ورأى ١٣٪ منهم أنها ليست ملائمة إلا بدرجة ضعيفة. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن ٧٧٪ من هذه المدارس تمتلك أجهزة حاسوب ، وأن ٩٠٪ منها تمتلك أجهزة تلفزيون وڤيديو، وأن جميع هذه المدارس لديها إذاعة مدرسية.

وبناء على استنتاجات الدراسة، فإن المدارس الريادية تقوم بنشاطات ريادية ذات صلة بالعملية التعليمية مباشرة؛ كتوفير برامج اثرائية للمتفوقين، وبرامج علاجية للطلبة الضعفاء، وتُنتج وسائل تعليمية من خامات البيئة المحلية، وأنها تُجري تجارب المعلم الاول،والتعلم الذاتي، وتُجري دراسات تشخيصية لمستويات تحصيل الطلبة في المواد المختلفة. كذلك فانها تقوم بنشاطات تعليمية وتثقيفية للمجتمع المحلي، وتفتح مرافقها لمجتمعها، وتقيم دورات محو أمية وغيرها، وإن كان بنسب متفاوتة.

أما المشكلات التي تواجهها هذه المدارس، فتتلخص بمشكلات مالية ومشكلات تتعلق بنقص بعض المرافق والتقنيات، أو عدم كفاية ما هو متوافر منها كالمختبرات والقاعات والملاعب لدى البعض منها، وبنقص المخصصات للنشاطات والمرافق المطلوبة. كما أنها تعاني من مشكلات إدارية تتمثل بكثرة أعباء المدير، وعدم وجود كادر إداري مساعد، ومحدودية الصلاحيات التي تُخوِّلها مديرية التربية والتعليم للمديرين والمديرات. كذلك أشارت الدراسة إلى وجود مشكلات لدى البعض منها تتصل بالتعليم كنقص معلمي التخصص لبعض المواد وضعف فعالية الاشراف التربوي.

وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات تدور في غالبيتها حول الدعوة إلى انشاء برامج تأهيل وتدريب للمعلمين والمديرين في هذه المدارس، والمطالبة بالدعم المادي والتنظيمي لها. كما تضمنت التوصية باجراء دراسات لجوانب القصور الاكاديمية فيها، كما أوصت بتقديم الحوافز الممكنة للعاملين في المدارس الريادية، ومنح مديريها صلاحيات أوسع، وعقد ورشة عمل لمديري هذه المدارس لاكتساب مهارات العمل في المدارس الريادية، وتبادل الخبرات فيما بينهم.

مبرِّرات الدراسة التقويمية الحالية وأهدافها

تأخذ وزارة التربية والتعليم مشروع المدارس الريادية كمشروع تطوير تربوي. ويُوضِّح التصورُ النظري الذي بُني عليه المشروع الأهداف الأكثر أولوية التي تطمح الوزارة إلى تحقيقها في مدارسها، كما يُوضِّح هذا التصوُّر الاستراتيجية التي تتبنَّاها الوزارة في إحداث التغيير والتطوير التربوي. وتتمثل هذه الاستراتيجية بأيلاء المدرسة المسؤولية الرئيسية في تنفيذ عملية التطوير وإدارتها داخل المدرسة.

وبطبيعة الحال، فان الحكم على فعالية برنامج تطوير تربوي ما يقتضي تحديد مدخلاته، وتحديد الاجراءات التنفيذية التي اعتُمدت في تطبيق الأفكار المتضمنة فيه في حيز الواقع المدرسي. كما يقتضي معرفة بالنواتج التربوية المتوقعة من تنفيذه. وبتطبيق هذا النموذج التقييمي على مشروع المدارس الريادية نجد أن مدخلات هذا المشروع تتمثل في الخطوط العامة لمواصفات وأهداف المدارس الريادية التي اتُّفق عليها في المديريات المعنية في وزارة التربية والتعليم، والتي يُفترض أن تكون قد نُقلت إلى المدارس الريادية لتقوم هذه المدارس بالاجراءات اللازمة لتنفيذها. وعليه فان الشرط الضروري لإخراج هذا المشروع إلى حيز الوجود وتطبيقه يقتضي إلمام العاملين في المدارس الريادية بالاهداف التي عليهم أن يسعوا إليها وأن يوجِّهوا العملية التربوية المدرسية لتحقيقها. فبغض النظر عن فعالية الاستراتيجية المتبناه للتغيير التربوي، وبأخذها بالشكل المعمول به حالياً، ومن حيث أن المسؤولية الأولى فيها هي مسؤولية المدرسة،تكون معرفة المدرسة بتفاصيل المشروع شرطاً ضرورياً مُسبقاً.

ولا شك أن النواتج التربوية تمثل المحك النهائي لفعالية أي مشروع تطوير أو تجديد تربوي- ولمشروع المدارس الريادية مواصفات لهذه النواتج- ففي ظل الاستراتيجية المتبعة في تنفيذه، هل تحقِّق المدارس المستهدفة فيه نواتج تربوية تختلف عن النواتج التربوية التي تحقِّقها المدارس غير المستهدفة؟ وهل تحقِّق المدارس الريادية الأهداف المحدَّدة لها بقدرٍ أكبر مما تتحقَّق فيه الأهداف ذاتها في المدارس غير المستهدفة؟

وبناء على ذلك، فان الدراسة التقويمية التي نحن بصددها تحاول الاجابة عن الاسئلة الرئيسية التالية:-

١. ما مدى وعي العاملين في المدارس الريادية بالأهداف التي حُدِّدت لهذه المدارس؟

٢. ما تقييم العاملين في المدارس الريادية لهذه الأهداف من حيث الوضوح، والأهمية، وإمكانية التحقق في ضوء معطيات واقع مدارسهم؟

٣. ما تقييم العاملين في المدارس الريادية للاجراءات التي اتبعت لتنفيذ المشروع من حيث مناسبتها للأهداف، ومن حيث امكانية إحداثها للتغيير المطلوب؟

٤. هل تتوافر في المدارس الريادية بيئات مدرسية أفضل من البيئات المدرسية المتوافرة في عينة مناظرة لها من المدارس غير الريادية، وبخاصة ما يتصل منها بأهداف المشروع؟

٥. هل تحقق المدارس الريادية نواتج تربوية تختلف اختلافاً ذا دلالة عن النواتج التربوية التي تحققها عينة مناظرة لها من المدارس غير الريادية؟

٦. ما مدى صلاحية استراتيجية التغيير التربوي المتبناة في هذا المشروع، وكيف يمكن أن تقيَّم في ضوء أدب التغيير التربوي والبحوث الجارية فيه؟

الطريقـــة

لمحة عامة

إن المنطق الذي استندت إليه الدراسة التقويمية الحالية في اختيار منهجها هو أن الحكم على فعالية مشروع المدارس الريادية يقتضي توفير معيار يستند إليه هذا الحكم. فالاقتصار على قياس النواتج التربوية (المستهدفَة في المشروع) في المدارس الريادية فقط لا يوفر أرضية نحكم على أساسها بفعالية المشروع، أو عدم فعاليته، ذلك لانه ليس هناك ما يضمن أن تنفرد المدارس التي طُبّقت فيها التجربة بالنتائج التي حققتها؛ فقد تحقق المدارس الأخرى غير المتضمنّة في المشروع والمشابهة لهذه المدارس في البنية الأساسية، نتائج مماثلة (بغض النظر عن مستوى النتائج لدى المجموعتين !).

وبناء على ذلك فان المنهج الذي ارتُؤي اعتماده في هذه الدراسة هو منهج يمكن تصنيفه ضمن مناهج البحث شبه التجريبية (Quasi Experimental Designs). فقد اقتصرت وزارة التربية والتعليم في تطبيقها للمشروع على مجموعة محدودة من مدارسها -وتكون بذلك قد عرّضتها، من وجهة نظر امبريقية، إلى معالجة (Treatment)، في حين استُبقيت المدارس الأخرى دون تدخل مماثل. أما المعالجة، فتتمثل في إعطاء المدارس المنتقاة وسم (Label)مدرسة ريادية. وتضمّنت المعالجة بالاضافة إلى التسمية قائمة بتوجيهات -إما نظرية عامة، أو إجرائية أقل عمومية- لتجعل من نفسها بناء على ذلك مدرسة ريادية تحقق الأهداف الريادية المتوخاة. وعليه،فانه يمكن اعتبار المدارس الريادية مجموعة تجريبية، ويمكن اعتبار المدارس غير الريادية مجموعة ضابطة، وبمقارنة النتائج التربوية المعينة في كلتا المجموعتين يُمكن توفير الارضية المناسبة للحكم على أثر المشروع الريادي.

وقد تمّ بناء إستبيانات خاصة بهذه الدراسة لتوفير البيانات الضرورية للاجابة عن أسئلة التقويم المختلفة المتعلقة منها بتقييم أهداف وإجراءات مشروع المدارس الريادية، والمتعلقة بالنواتج التربوية وجوانب البيئة المدرسية التي يستهدف مشروع المدارس الريادية التأثير فيها. وقد روعي أن يجري تطبيق الاستبيانات الخاصة بالبيئة المدرسية في المدارس الريادية قبل تطبيق الاستبيانات الخاصة بالتجربة الريادية، كما لم تتم الإشارة لهذه المدارس عند تطبيق استبيانات البيئة المدرسية، إلى أن الدراسة تتعلق بتقويم التجربة الريادية، وذلك لضمان عدم التحيز في إجابة العاملين في هذه المدارس على الاستبيانات الخاصة بالبيئة المدرسية، وكان يجري فيها بعد ذلك تطبيق الاستبيانات المتعلقة بالتجربة الريادية.

وقد صُمّمت الاستبيانات التي اعتُمدت في هذه الدراسة لقياس جوانب مختلفة من جوانب البيئة المدرسية بناء على تقديرات المديرين والمديرات، والمعلمين والمعلمات، والطلبة لهذه الجوانب، كما تم تصميم استبيانات خاصة بأمناء/أمينات المكتبات، وقيمّي/قيّمات المختبرات، والمرشدين التربويين/المرشدات التربويات في المدارس لجمع بيانات حول الفعاليات التربوية التي يشرفون عليها. وبذلك وفّرت الدراسة بيانات تُمكّن من المقارنة بين المدارس الريادية وبين المدارس غير الريادية من حيث جوانب البيئة المدرسية المختلفة وفعالياتها التربوية كما تُقدّرها الهيئات الادارية، والتدريسية، والطلبة في هذه المدارس.

العينـة:

تم اختيار (٢٠) مدرسة من المدارس الريادية، نصفها مدارس للذكور والنصف الآخر مدارس للاناث. وقد روعي تمثيل هذه المدارس لمناطق الريف والمدينة. وبناء على مواصفات المدارس الريادية المنتقاة تم انتقاء (٢٠) مدرسة غير ريادية روعي أن تناظر كل واحدة منها مدرسة من مجموعة المدارس الريادية من حيث الحجم، وحداثة أو قِدَم البناء (ما أُمكن)، والجنس، والموقع. وبذلك فقد شملت العينة (٤٠) مدرسة من المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم. ويبين الجدول (١) توزيع العينة وفق عوامل الريادية والجنس والموقع.

جدول رقم (١)

توزيع المدارس المشمولة في العينة وفق عوامل الريادية والجنس والموقع

عاملا الريادية والموقع / عامل الجنس	ريادية		غير ريادية		المجموع
	مدينة	قرية	مدينة	قرية	
ذكور	٧	٣	٧	٣	٢٠
اناث	٧	٣	٦	٤	٢٠
المجموع	١٤	٦	١٣	٧	٤٠

هذا واقتضت الاستبيانات المعدّة أخذ الفئات التالية من كُلٍ من هذه المدارس:-

١) جميع مديري ومديرات هذه المدارس {(٢٠) مديراً و (٢٠) مديرة}.

٢) ستة معلمين أو معلمات ممن يدرسون المواد التالية للصف الأول الثانوي في المدرسة: اللغة العربية، اللغة الانجليزية، العلوم، الرياضيات، الإجتماعيات، الرياضة، وقد شملت عينة المعلمين (١١١) معلماً، وعينة المعلمات (١٢٢) معلمة.

٣) أربعون طالباً، أو طالبة، من طلبة الصف الاول ثانوي على أن يكون نصفهم من طلبة شعبة أدبية، والنصف الآخر من شعبة علمية، أما في الحالات التي لا يوجد بها فرع علمي أو أدبي في المدرسة فقد أُخذ الطلبة الأربعون من الفرع المتوافر في المدرسة. وكان عدد الطلاب الذين شملتهم العينة (٧٤٩) طالباً وعدد الطالبات (٧٥٤) طالبة.

٤) أمناء/أمينات المكتبات المدرسية في المدارس المشمولة في العينة وكان عدد من توافر منهم عند جمع البيانات (٣٧) فرداً.

٥) قيّمو/قيّمات المختبرات المدرسية في مدارس العينة، وكان عدد المتوافر منهم عند جمع البيانات (٣٦) فرداً.

٦) المرشدون التربويون/المرشدات التربويات في هذه المدارس، وكان عدد من أمكن الحصول على بيانات منهم (٢٨) فرداً.

الاستبيانات:

(١) **تقييم المديرين والمديرات لأهداف مشروع المدارس الريادية والاجراءات التي اتُّبعت في تنفيذه:**

أ) **تقييم الأهداف:** يتألف هذا الاستبيان من جزأين (أنظر ملحق رقم "١١"): الجزء الأول منه يقيس مدى معرفة مديري ومديرات المدارس الريادية بالأهداف المحددة لهذه المدارس، ويتضمن سؤالين؛ الأول منهما يُستفسر فيه عما إذا كان المدير/المديرة قد اطلع/أم لم يطلع على النص الرسمي لأهداف المدارس الريادية كما حددتها الوزارة. أما الثاني، فسؤال مفتوح وُجِّه إليهم على النحو التالي { اذا كانت اجابتك "بنعم"، فالرجاء ذكر هذه الأهداف ـ بلغتك الخاصة وبمقدار ما تسعفك به ذاكرتك. أما اذا كانت اجابتك بـ "لا"، فنرجو أن تُبيِّن هذه الأهداف بناء على تقديرك الشخصي لها}.

أما الجزء الثاني من هذا الاستبيان، فيتطلّب تقييماً مباشراً للأهداف، حيث تمّ وضع نص كل هدف من الأهداف الأربعة ليقرأه المستجيب، وتمّ إلحاق كل نص بثلاثة أسئلة يُطلب إليه فيها أن يُقدِّر (على مقياس مدرج من (٥) نقاط، ٥= درجة عالية جداً، ١= درجة منخفضة جداً): (١) درجة وضوح الهدف، (٢) درجة أهميته كهدف من أهداف المدرسة الريادية، و(٣) مدى ما يسمح الوضع الحالي في مدرسته بتحقيق هذا الهدف. ثم طلب إلى

المستجيب أن يُبيِّن ما اذا كانت هناك ثمة أهداف أخرى يمكن أن تضاف إلى تلك القائمة من الأهداف التربوية.

ب) **تقييم الاجراءات:** اتُّبع في تقييم الاجراءات أسلوب مماثل للأسلوب الذي اتُّبع في تقييم الأهداف {أنظر ملحق رقم (١١)}. حيث طلب إلى المدير/المديرة أن يُبيِّن الاجراءات التي اعتمدتها الوزارة في تحويل مدرسته/مدرستها إلى مدرسة ريادية. ثم طُلِبَ إلى المستجيب قراءة فقرة تلخِّص الاجراءات التي اتبعتها الوزارة في تنفيذ مشروع المدارس الريادية بعامة، وطُلِب إليه بعد ذلك أن يُقيِّم هذه الاجراءات (على مقاييس مدرّجة من "٥" نقاط) من حيث: (١) مدى مناسبتها للأهداف الموضوعة للمدارس الريادية، (٢) مدى ما يمكن للاجراءات التي اتبعت من أن تُحدِث تغييراً ايجابياً في أوضاع هذه المدارس، و(٣) عما إذا كانت هناك متابعة حثيثة من قِبل الوزارة لتطوير المدرسة إلى مدرسة ريادية. وأخيراً طُلِب إلى المدير/المديرة أن يقترح إجراءات يرى أنها يمكن أن تُسهم في زيادة فعالية المشروع.

(٢) **تقييم المعلمين / المعلمات لتجربة مدارسهم كمدارسَ ريادية :**

ويهدف الاستبيان الذي أُعِّد لهذا الغرض إلى التعرف على تقديرات المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الريادية لتجربتهم بهذا الصدد {أنظر ملحق رقم(١٢)}، ويتضمن الاستبيان (١٥) فقرة تستطلع أحكامهم حول مدى ما أسهم جعل مدارسهم مدارس ريادية في إحداث تغيير إيجابي على الجوانب التربوية المختلفة فيها: كتحصيل الطلبة، وأسلوب الادارة المتبع، وأساليب التدريس، ونوعية النشاطات المنهجية واللامنهجية، وما إلى ذلك من جوانب يفترض أن تُحدث فيها التجربة الريادية في المدرسة تغيُّراً ايجابياً. وقد استخدم في الاجابة على كل فقرة من فقرات هذا الاستبيان مقياساً مدرجاً من (٥) نقاط يشير فيه الرقم (٥) إلى درجة عالية جداً والرقم (١) إلى درجة منخفضة جداً. وطلب إلى المستجيب في نهاية الاستبيان وضع مقترحاته بشأن زيادة تفعيل مشروع المدارس الريادية الذي تتبناه الوزارة.

(٣) **تقييم البيئة المدرسية والنواتج التربوية:**

لقد اعتُمد في بناء الاستبيانات التي استخدمت لهذا الغرض على مصدرين: الأول منهما يتمثل في الأهداف التي حدَّدتها الوزارة للمدارس الريادية، والنواتج التربوية المتوقعة منها. والثاني يتمثل بالأدب المتصل بمجال فعالية المدرسة (School Effectiveness)، وما يشير إليه من عناصر البيئة المدرسية والنواتج التربوية التي تميز المدارس الفعّالة عن المدارس غير الفعّالة.

وبناء على الأهداف التي وُضعت للمدارس الريادية تكون الجوانب التربوية المستهدفة هي:

١. الاستخدام الأمثل للامكانات المادية والفنية والبشرية المتاحة لدى المدرسة ومجتمعها المحلي.
٢. تحقيق التفوق والتميز في التحصيل المدرسي.
٣. تنمية الابداع لدى الطلبة المتفوقين والموهوبين ورعايتهم.
٤. إجراء التجارب التربوية المتطوِّرة، وتطوير أساليب التدريس في مختلف المباحث الدراسية، وتعميم هذه التجارب والأساليب المطوَّرة.

أما بالنسبة للمصدر الثاني الذي بُنيت مقاييس البيئة المدرسية والنواتج التربوية على أساسه والمتمثل بنتائج البحوث في المدرسة الفعالة، فقد تمّ الاستناد إليه بدافع استثمار الجهد الذي سيبذل في هذه الدراسة لاستقصاء المتغيرات أو المؤشرات المرتبطة بفعالية المدرسة للتحقق مما إذا كانت هناك فروق بين المدارس الريادية والمدارس غير الريادية فيها. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإنه ارتُؤي أن قياس هذه المتغيرات في عينة المدارس التي نتناولها بالدراسة -بغض النظر عن الصفة الريادية لبعضها- والمقارنة بين المدارس بناء على هذه المتغيرات، يمكن أن يفيد في توجيه الجهود في المدارس الريادية (وغيرها) للعناية بالجوانب المؤثِّرة في فعالية المدرسة.

ويكشف البحث في هذا المجال عن منظومتين من المتغيرات يمكن التمييز بين المدارس من حيث الفعالية بناء عليها، واحدة منهما تتصل بالطالب والثانية تتصل بالبيئة المدرسية. أما المتغيرات المتصلة بالطالب فهي:

١. التحصيل المدرسي للطلبة،
٢. انضباط الطلبة في الصف وانغماسهم بالمهمات الصفيّة،
٣. نسبة الغياب، حيث أن المواظبة تعتبر مؤشراً على الاهتمام والدافعية،
٤. الاتجاهات نحو التعلم،
٥. خبرة الطالب الاجتماعية في المدرسة والمتمثلة بالعلاقات البَيْن شخصية السائدة فيها والتكيف النفسي العام للطالب.

أما المنظومة الثانية من المتغيرات، فتمثل العوامل المتعلقة بالشروط المدرسية التي بيَّن البحث في مجال المدارس الفعّالة تأثيرها على النواتج التربوية المتعلقة بالطالب، وهي:

١. اعتبار الجانب الاكاديمي محوراً أساسياً من محاور الجهود التدريسية والتنظيمية.

٢. توقعات عالية لأداء الطلبة وثقة بقدرتهم على تحقيق هذه التوقعات.

٣. إدارة مدرسيّة وصفيّة قياديّة ومتفهمة.

٤. تقييم مستمر يعتمد على التغذية الراجعة في المهمات الاكاديمية.

٥. اعتماد استراتيجيات دافعية ايجابية تقوم على التعزيز الايجابي والثواب أكثر مما تقوم على النقد والعقاب، وتعزيز الصورة الايجابية للذات لدى التلاميذ.

٦. المناخ المدرسي الايجابي؛ ويمثل محصلة العلاقات البين شخصية القائمة بين أطراف العملية التربوية المختلفة: الطلبة والمعلمون والمديرون، وينعكس في الصبغة العاطفية (الايجابية أو السلبية) الغالبة في هذه العلاقات، والمزاج العام السائد في المدرسة.

وقد تم الاسترشاد بهذه الخلفية الامبريقية بالاضافة إلى خلفية الأهداف المحدَّدة للمدارس الريادية في بناء استبيانات توجه لكل فئة من الفئات المدرسية التي تم ذكرها في الجزء الخاص بالعينة قبل قليل.

(أنظر الملاحق ذات الارقام (١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨) للإطلاع على هذه الاستبيانات، علماً بأنه سيتم النظر في تفاصيلها عند عرض النتائج).

هذا وقد وتم جمع معلومات عامة عن المدرسة من حيث عدد الطلبة، وعدد المعلمين، والاداريين، ونسبة التسرب ونسبة غياب الطلبة والمعلمين فيها لاستقصاء علاقاتها بالمتغيرات المقاسة في الاستبيانات السابقة.

كما تمّ الإعتماد على قاعدة المعلومات في "المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي" للوصول إلى البيانات المتصلة بالأبنية والمرافق المدرسية، والبيانات المتصلة بالتحصيل الأكاديمي للمدرسة والمتمثل بنتائج طلبتها في امتحان الثانوية العامة.

الاجراءات :

قام فريق من "المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي" بتطبيق الاستبيانات في المدارس التي تضمنتها العينة. وتمّ وضع تعليمات مفصّلة لتوحيد الظروف التي تتم فيها الاستجابة عليها من قِبل الفئات المختلفة في المدارس المستهدفة في الدراسة. وقد كان يتم التأكيد على الباحثين عدم الإشارة إلى هدف الدراسة عند تطبيق الاستبيانات لضمان عدم التحيز في الاجابة بأي اتجاه. وعلى الرغم من أن تعليمات الاجابة أُرفقت مع الاستبيانات ذاتها إلا أنه كان يُعاد التأكيد شفهياً على كيفية الاجابة وتوضيح مقاييس التقدير المعتمدة فيها، والتأكُّد من فهم الأفراد للتعليمات، وبخاصة الطلبة منهم. وكان يتم إجراء الترتيبات اللازمة مع المديرين

والمديرات لأخذ العدد المطلوب من الطلبة والمعلمين، بالاضافة إلى أمناء المكتبات، وقيّمي المختبرات، والمرشدين التربويين، وبحيث تُعقد جلسة تطبيق موحّدة لهم جميعاً إذا أمكن ذلك، أو أن تعقد جلسات متعددة حسب ما تسمح به ظروف البرنامج المدرسي، وتوافر القاعات في المدرسة لهذا الغرض. وبعد إنهاء المدير/المديرة للترتيبات اللازمة لتسيير أمور التطبيق المتعلقة بالطلبة والمعلمين وبقية العاملين المستهدفين في الدراسة، كان يُطلب إلى المدير/المديرة الاجابة على الاستبيانات المخصصة له/لها في مكتب الادارة على انفراد.

وكان يتم التأكيد على الغرض العلمي البحت للدراسة، وضرورة الأجابة بكل الصدق والصراحة التي تحتاجها الدراسة العلمية للوثوق بنتائجها. وفي المدارس الريادية كان يُعطى إلى المدير/المديرة، والمعلمين/المعلمات الاستبيانات الخاصة بكل فئة منهم والمتعلقة بالبيئة المدرسية ونواتجها للاجابة عليها أولاً، ثم يتم اعطاؤهم الاستبيانات المتعلقة بتقييم التجربة الريادية، وذلك للأسباب التي سبق ذكرها.

النتائج

أولاً: تقييم المديرين/المديرات لأهداف مشروع المدارس الريادية وإجراءات تنفيذه

(١) تقييم الأهداف

توكل وزارة التربية والتعليم مهمة التطوير والتجديد المستهدفة في مشروعها هذا إلى المدرسة بالدرجة الأولى - حيث يُتوقع من المدرسة الريادية أن تطوِّر نفسها. ومن هنا فان هذه الاستراتيجية المتبناة في تنفيذ المشروع استدعت الاسئلة التقويمية الأولية التالية:

١. هل تم اطلاع مديري ومديرات المدارس الريادية على أهداف المشروع؟

٢. هل يُلِم المديرون والمديرات بهذه الأهداف؟ (هل يعرفونها؟)

٣. كيف تقيِّم هذه الفئة من المسؤولين التربويين أهداف المشروع؟

٤. هل هناك أهداف أخرى يرون ضرورة إضافتها؟

إن الاستبيان الذي وُجِّه إلى مديري ومديرات المدارس الريادية **العشرين** الذين شملتهم العينة يوفر البيانات اللازمة للإجابة على هذه الأسئلة. ففيما يتعلق بالاطِّلاع على النص الرسمي للأهداف صرّح (١٧) من المديرين والمديرات بأنهم اطّلعوا عليها، في حين أن (٣) منهم صرحوا بأنهم لم يطّلعوا.

وللتحقق من مدى معرفتهم بمضامين هذه الأهداف طُلِبَ إليهم أن يذكروا ما يستطيعون تذكره منها. وقد أشار تحليل استجاباتهم على هذا السؤال إلى أن (٩) منهم تمكّن من استدعاء هدف واحد من الأهداف الأربعة الموضوعة للمدرسة الريادية، وأن (٦) منهم تمكّنوا من استدعاء هدفين. هذا ولم تشر البيانات إلى أن أحداً منهم استطاع استدعاء أكثر من ذلك. وباستقصاء الأهداف المعروفة لديهم تبيّن أنّ:

(٩) منهم ذكروا الهدف الأول (وهو الاستخدام الأمثل للامكانات المتاحة لدى المدرسة ومجتمعها المحلي)،

وأن (٣) ذكروا الهدف الثاني (تحقيق التفوق والتميز لدى الطلبة)،

وأن (٢) ذكروا الهدف الثالث (تنمية الابداع لدى الطلبة المتفوقين)،

وأن (٧) ذكروا الهدف الرابع (إجراء التجارب التربوية وتطوير أساليب التدريس).

وتُبيِّن هذه النتائج أن معرفة مديري ومديرات المدارس الريادية بأهداف المشروع الذي يشمل مدارسهم معرفة محدودة. على أنه لا بُدّ من الاشارة إلى أن الأهداف التي ذكروها تتفق في جوهرها مع أهداف المشروع، فهم يذكرون أنه مطلوب منهم أن يقدموا خدمات تربوية متميِّزة في مدارسهم، يركزون فيها على النشاطات اللامنهجية، ويراعون الفروق الفردية بين الطلبة، ويقدمون خدمات إرشادية متميزة، ويعملون على ربط التعلم المدرسي بالواقع، ويوثقون صلتهم بالمجتمع المحلي.

ولمعرفة تقييم المديرين والمديرات للأهداف حسب النص الرسمي لها تم تقديمها لهم واحداً تلو الآخر، وطُلب إليهم أن يقيموا الواحد منها من حيث: (١) وضوح المضمون، (٢) أهميته كهدف تربوي، (٣) إمكانية تحقيقه في الواقع المدرسي الحالي.

ويبين الجدول رقم (٢) النسب المئوية لتقديرات المديرين والمديرات للأهداف وفق هذه الجوانب. وبالنظر إلى هذا الجدول نجد أن نسبة من يرى منهم بأن مضامين الأهداف واضحة بدرجة عالية تتراوح بين ٨٥٪ للهدفين الأول والثاني، و٧٠٪ للهدف الثالث. ونجد أن نسبة من يرى منهم بأن مضامين الأهداف واضحة بدرجة متوسطة تتراوح ما بين ١٠٪ـ١٥٪، وأن نسبة من يرى منهم بأنها ليست واضحة إلا بدرجة منخفضة تتراوح ما بين ٥٪ـ١٥٪.

جدول رقم (٢)

تقييم مديري ومديرات المدارس لأهداف مشروع المدارس الريادية واجراءات تنفيذه

التقديرات / الأهداف وإجراءات التنفيذ	بدرجة منخفضة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية
الهدف الأول			
الاستخدام الأمثل للامكانات المادية والفنية والبشرية المتاحة للمدرسة ومجتمعها المحلي			
١. وضوح المضمون.	٥٪	١٠٪	٨٥٪
٢. أهميته كهدف تربوي.	صفر٪	١٥٪	٨٥٪
٣. إمكانية تحقيقه في الوضع الحالي للمدرسة.	٥٪	٣٠٪	٦٥٪
الهدف الثاني :			
توفير الفرص والامكانات والخدمات التربوية لتمكين الطلبة من تحقيق التفوق والتميُّز في التحصيل الدراسي			
٤. وضوح المضمون	٥٪	١٠٪	٨٥٪
٥. أهميته كهدف تربوي	٥٪	٢٠٪	٧٥٪
٦. إمكانية تحقيقه في الوضع الحالي للمدرسة	١٥٪	٢٠٪	٦٥٪
الهدف الثالث :			
إيجاد البرامج والفعاليات والحوافز لتنمية الإبداع لدى الطلبة المتفوقين والموهوبين ورعايتهم			
٧. وضوح المضمون	١٥٪	١٥٪	٧٠٪
٨. أهميته كهدف تربوي	٥٪	١٦٪	٧٩٪
٩. إمكانية تحقيقه في الوضع الحالي للمدرسة	٢٠٪	٢٠٪	٦٠٪
الهدف الرابع :			
اعتماد التجارب التربوية المتطورة والمتجددة وتطوير أساليب التدريس في مختلف المباحث الدراسية بهدف الإفادة منها وتعميمها			
١٠. وضوح المضمون	١٠٪	١٠٪	٨٠٪
١١. أهميته كهدف تربوي	٥٪	٥٪	٩٠٪
١٢. إمكانية تحقيقه في الوضع الحالي للمدرسة	١٥٪	٤٥٪	٤٠٪
إجراءات التنفيذ :			
١٣. مدى مناسبة الاجراءات لأهداف المشروع	٥٠٪	٢٢٪	٢٩٪
١٤. إمكانية إحداث تغيير إيجابي في أوضاع المدارس من خلالها	٤٤٪	٢٨٪	٢٨٪
١٥. مدى المتابعة التي أجريت من قبل الوزارة لإحداث التطوير المرغوب	٦٧٪	١٧٪	١٦٪

وبوجه عام فإن هذه النتائج تشير إلى أن نسبة عالية من المديرين والمديرات يرون بأن مضامين الأهداف واضحة إلا أنه لا يتحقق - على ما يبدو - إجماعٌ بينهم حول هذا الأمر.

أما فيما يتعلق بأحكامهم حول أهمية هذه الأهداف كأهداف تربوية، فان النتائج المبيّنة في الجدول ذاته تشير إلى اتجاه مماثل لأحكامهم حول وضوح مضامينها. فالنسبة الكبرى منهم ترى بأن الأهداف هامة بدرجة عالية - وإن كانت نسبة محدودة منهم هي (٥٪) ترى أن بعض هذه الأهداف ليست هامة جداً. على أن ما يبعث على التفاؤل أن ٩٠٪ منهم يرى بأن اعتماد التجارب التربوية المتطورة وتطوير أساليب التدريس... (الهدف الرابع) هدف تربوي هام جداً. إلا أن هذا التقدير الكبير من قبل المديرين والمديرات لهدف التجريب والتطوير في العملية التربوية لا يقابله تقدير مماثل لامكانية تحقيق هذا الهدف في الوضع الحالي للمدارس التي يديرونها. حيث يرى ١٥٪ أن إمكانية تحقيق هذا الهدف في الوضع الحالي لمدارسهم إمكانية منخفضة ويرى ٤٥٪ أنه ممكن التحقيق بدرجة متوسطة، ويرى ٤٠٪ أنه ممكن التحقيق بدرجة عالية.

وبالمقارنة بين تقديرات المديرين والمديرات لامكانية تحقيق الأهداف الريادية المختلفة، نلاحظ أنهم أكثر تحفُّظاً بشأن الهدف الأخير منها مقارنة بالأهداف الثلاثة الأولى. وبوجه عام، فإن تقديراتهم لأمكانية تحقق الأهداف ككل أدنى نسبياً من تقديراتهم لأهميتها، ولدرجة وضوح مضامينها.

أما فيما يتعلق بالسؤال الذي وُجِّه إليهم حول ضرورة إضافة أهداف أخرى إلى قائمة أهداف المدارس الريادية، فلم يقدم أحداً منهم مقترحات بهذا الشأن، باستثناء شخص واحد اقترح أن يضاف تطوير الاعتماد على النفس لدى الطلبة كهدف.

(٢) تقييم إجراءات تنفيذ المشروع:

طُلِبَ إلى المديرين والمديرات أن يبيّنوا الإجراءات التي اتبعتها الوزارة لتحويل مدارسهم إلى مدارس ريادية، فأجاب (١٢) منهم أن طلباً من المديرية قد وُجِّه إليهم بهذا الشأن. وأجاب (٢) بأن ذلك تم بمبادرة شخصية منهم بالتنسيق مع المديرية. وأجاب (٣) منهم إجابات لا تفيد في إيضاح المطلوب ولم يعط الثلاثة الباقون أية إجابة.

وقد تمّ وضع فقرة في الاستبيان المعدّ للمديرين والمديرات لتقييم إجراءات تنفيذ المشروع تصف ما اعتمدته الوزارة من إجراءات بهذا الصدد، وتمّ طرح الأسئلة التقويمية التالية:

١. ما مدى مناسبة الإجراءات التي اتبعتها الوزارة (لتطبيق فكرة المدارس الريادية) للأهداف التي وُضِعت لهذه المدارس؟

٢. إلى أية درجة يمكن للإجراءات التي اتُّبِعَتْ أن تُحدِثَ تغييراً إيجابياً في أوضاع المدارس التي تمّ تعيينها كمدارس ريادية؟

٣. هل كانت هناك متابعة حثيثة من قِبل الوزارة لتطوير المدرسة إلى مدرسة ريادية؟

ويبين الجزء الأخير من الجدول رقم (٢) النسب المئوية من المديرين والمديرات الذين قدّروا الإجراءات تقديراً عالياً أو متوسطاً أو منخفضاً. وبالنظر إلى هذا الجزء من الجدول نجد بأن ٥٠٪ من المديرين والمديرات قرّروا بأن الإجراءات التي اتُّبِعت ليست مناسبة إلا بدرجة منخفضة، بينما قرر ٢٢٪ أنها مناسبة بدرجة متوسطة، وقرر ٢٩٪ أنها مناسبة بدرجة عالية.

وحول إمكانية إحداث الإجراءات المتّخذة للتغيير المرغوب أفاد ٢٨٪ منهم بأنها يمكن أن تُحدث التغيير المطلوب بدرجة عالية، ورأت نسبة مماثلة بأن هذه الإجراءات يمكن أن تُحدث التغيير المطلوب بدرجة متوسطة، أما الـ٤٤٪ الباقون فرأوا أنها لن تحقّق ذلك إلا بدرجة منخفضة.

وفيما يتعلق بمدى المتابعة التي يلاقونها من المديريات والوزارة، أفاد ثلثا المديرين والمديرات المشمولين في العينة أنهم لا يلاقون المتابعة الحثيثة، وأفاد الثلث المتبقي منهم بأنهم يلقَون المتابعة بدرجة متوسطة أو عالية. **وبالنظر إلى تقييم المديرين والمديرات لإجراءات تنفيذ مشروع المدارس الريادية، وما صرّحوه بشأن ما اتُّبِع منها في مدارسهم لتحويلها إلى مدارس ريادية، نلاحظ ثغرة واسعة تحتاج إلى إعادة نظر جذرية في الإجراءات التنفيذية المتبعة في المشروع -على الرغم من أن أهدافه تؤخذ بدرجة عالية من التقدير من قِبل المديرين والمديرات بوجه عام.**

هذا وقد طلب الى هذه الفئة من المسؤولين التربويين أن يقدموا مقترحاتهم بشأن زيادة تفعيل مشروع المدارس الريادية، فقدّموا مقترحات قيّمة سيتم تضمينها لاحقاً في هذا التقرير.

ثانيا: تقييم المعلمين والمعلمات لتجربة مدارسهم كمدارس ريادية

وللتعرف إلى تقييم معلمي ومعلمات المدارس الريادية لآثار هذه التجربة في مدارسهم، تم تصميم استبيان لهذا الغرض يتألف من جزأين: الجزء الاول يتضمن أسئلة مباشرة حول الجوانب التي يستهدف المشروع إحداث التطوير فيها، ويتضمن الجزء الثاني أسئلة مباشرة أيضاً حول مدى التغيُّر الايجابي الذي أحدثه تصنيف المدرسة كمدرسة ريادية.

وبالنظر إلى الجدول رقم (٣) الذي يعرض نتائج هذا الاستبيان، نلاحظ أن النسبة الكبرى من المعلمين والمعلمات تعطي تقديرات إيجابية لمدى ما تستخدم المدرسة الإمكانات المادية المتوافرة لديها (من مختبر،

ومكتبة، وغيرها). حيث رأى ٧٣٪ منهم أن هذا الاستخدام يتحقق بدرجة عالية. كذلك بالنسبة لاستخدام الامكانات البشرية المتوافرة فيها (امكانات المعلمين ومهاراتهم)، فكانت نسبة من يرى بأن هذا يتحقق بدرجة عالية هي ٦٣٪.

وبالنظر إلى الجدول ذاته، نلاحظ بأن الأحكام الايجابية تأخذ في الانخفاض نسبياً حين يُسأل المعلمون والمعلمات عن مدى تنمية العملية التعليمية التي تجري في المدرسة للقدرات المميزة لدى التلاميذ، وحين يسألوا عن مدى استفادة المدرسة من الأمكانات التثقيفية والمادية المتوافرة في المجتمع، ومدى شمول أساليب التدريس على ممارسات مميزة ـ حيث تتراوح نسب المعلمين والمعلمات الذين يقدرون هذه الجوانب تقديراً عالياً بين ٤٤٪ـ٤٩٪. أما فيما يتعلق بتقديراتهم لمدى ما تبادر الهيئة التدريسية والأدارية على إجراء تجارب تطويرية في العملية التربوية داخل المدرسة، نجد أن ٤٣٪ منهم يُفيدون بأن ذلك يتحقق بدرجة عالية، و٢٩٪ يرون أن ذلك يتحقق بدرجة متوسطة، في حين يرى ٢٨٪ منهم أن ذلك لا يتحقق إلا بدرجة منخفضة.

جدول رقم (٣)

تقييم معلمي ومعلمات المدارس الريادية لمدارسهم من حيث الجوانب المستهدفة في مشروع المدارس الريادية

	الفقرة / التقدير	بدرجة منخفضة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية
١	الى أي مدى تستخدم المدرسة الإمكانات المادية المتوافرة لديها (من مختبر، مكتبة، ملاعب، مشاغل) إستخداما فعالاً؟	٧٪	٢٠٪	٧٣٪
٢	الى أي درجة تستثمر المدرسة الإمكانات البشرية المتوافرة فيها: إمكانات المعلمين، قدراتهم ومواهبهم ومهاراتهم الخاصة؟	٨٪	٢٩٪	٦٣٪
٣	الى أي درجة تقود العملية التعليمية كما تجري في المدرسة الى تنمية القدرات المميزة لدى التلاميذ؟	١٣٪	٣٨٪	٤٩٪
٤	الى أي درجة تستفيد المدرسة من الإمكانات التثقيفية والمادية المتوافرة في مجتمعها المحلي؟	٢٦٪	٣٠٪	٤٤٪
٥	الى أي درجة تنطوي أساليب التدريس المتبعة في المدرسة على أنشطة وممارسات مميزة في رأيك؟	١٢٪	٤١٪	٤٧٪
٦	الى أي درجة تبادر الهيئة التدريسية والإدارية على إجراء تجارب تطويرية للعملية التدريسية لإستبدال الطرق التقليدية السائدة؟	٢٨٪	٢٩٪	٤٣٪

الى أي درجة تلاحظ أن جعل مدرستكم مدرسة ريادية قد أحدث تغييراً إيجابياً على الجوانب التربوية التالية:

٧	مستوى تحصيل الطلبة.	١٩٪	٤١٪	٤٠٪
٨	أسلوب الإدارة المتبع.	١٧٪	٢٨٪	٥٥٪
٩	أساليب التدريس المتبعة.	١٦٪	٢٦٪	٥٨٪
١٠	مراعاة الفروق الفردية في التعليم لدى الطلبة.	٩٪	٣٠٪	٦١٪
١١	نوعية النشاطات التربوية اللامنهجية التي تجري في المدرسة.	١٥٪	٢٧٪	٦٨٪
١٢	العلاقات بين الإدارة والهيئة التدريسية.	١٨٪	١٧٪	٦٥٪
١٣	العلاقات بين الهيئة التدريسية والطلبة.	٩٪	٢٦٪	٦٥٪
١٤	التعاون المتبادل بين المدرسة والمجتمع.	٢٦٪	٢٩٪	٤٥٪
١٥	إلى أي درجة تشعر بالإعتزاز لكون مدرستك مدرسة ريادية.	١١٪	٢٣٪	٦٦٪

وبأخذ نتائج الجزء الثاني من الاستبيان، والمتعلقة بتقديرات المعلمين والمعلمات لمدى ما أحدث تصنيف مدارسهم كمدارس ريادية من تغيير في بعض الجوانب التربوية: كمستوى تحصيل الطلبة، وأسلوب الادارة المتبع، وأساليب التدريس المتبعة، ونوعية النشاطات اللامنهجية التي تجري في المدرسة، والعلاقات المدرسية، والتعاون بين المدرسة والمجتمع، نجد أن النسبة الكبرى منهم ترى بأن تغييراً إيجابياً قد طرأ على هذه الجوانب إما بدرجة عالية جداً أو بدرجة متوسطة، إلا أن ٩٪ إلى ٢٦٪منهم يرون بأن مثل هذا التأثير لم يحدث إلا بدرجة منخفضة. وحين سئلوا عما إذا كانوا يشعرون بالاعتزاز لكون مدارسهم مدارس ريادية أشار ٦٦٪، و٢٣٪ و١١٪ إلى أنهم يشعرون بالاعتزاز بدرجة عالية، أو متوسطة، أو منخفضة على التوالي.

إن النظر إلى نتائج تقديرات المعلمين والمعلمات هذه في مجملها ـ وبغض النظر عما يكتنفها من موضوعية ـ **يوحي بوجود اتجاهات ايجابية لديهم نحو تصنيف مدارسهم كمدارس ريادية**. والميل إلى أخذ موضوعية هذه التقديرات بتحفظ مبني على افتراض مفاده أن العنوان الذي أعطي لهذا الاستبيان وهو "تقييم المدرسة لتجربتها كمدرسة ريادية" ـ قد وضع عملية التقدير في سياق مشروع الريادية بشكل مباشر. وافتراض أن يكون لهذه العنونة (Labeling) تأثير إيجابي هنا افتراض مبرر من حيث أنه يضع المدرسة في موقع مميّز (له جاذبيته)، تأكيده يعزّز الذات ويدعمها، ونفيه يقلّل من قدرها، وبذلك فان التأكيد يكون أمراً مرجحاً أكثر من النفي.

وعلى أية حال، فإن الدليل الذي تُقدّمه نتائج هذا الاستبيان هو أن المعلمين والمعلمات عندما يُطلب إليهم تقييم أثر التجربة الريادية على مدارسهم، فان النسبة الكبرى منهم تميل إلى القول بأن أثر التجربة كان إيجابياً (بدرجة عالية أو متوسطة) وأن نسبة أصغر (تتراوح بين ٩٪ـ٢٦٪) ترى بأن أثرها كان ضعيفاً وهو ما نأخذه كدليل (وإن كان غير مباشر) على وجود اتجاهات إيجابية ـ في الغالب ـ لدى المعلمين والمعلمات نحو تصنيف مدارسهم كمدارس ريادية.

ثالثاً: مقارنات بين المدارس الريادية والمدارس غير الريادية من حيث البيئة المدرسية والنواتج التربوية

ولقد أُخذ تأثير العنونة (أو وسم الريادية) هذا بالاعتبار مسبقاً، فتم جمع بيانات حول ظروف البيئات المدرسية في المدارس الريادية قبل تقييم التجربة بشكل مباشر باستخدام الاستبيانات التي أُعطيت للمديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات التي تم استعراض نتائجها في أعلاه. كذلك تم جمع بيانات مماثلة حول ظروف البيئات المدرسية في عينة مناظرة (العينة المدارس الريادية) من المدارس التي لم يُلصق بها وسم "الريادية".

وكما سبق أن أشرنا تم الاستناد إلى الأهداف المحدّدة للمدارس الريادية من جهة، وإلى الأدب المتصل بالمدرسة الفعّالة من جهة أخرى لتمييز أبعاد البيئة المدرسية والنواتج التربوية التي يفيد عقد المقارنات حولها

للحكم على الفعالية النسبية للمدارس الريادية.

وتغطي الاستبيانات التي أُعدّت لكل فئة من الفئات المدرسية التي شملتها العينة عوامل تتعلق بخبرة كل فئة منها، ومجالات فعالياتها وإن كانت هذه الاستبيانات في مجملها تدور حول العوامل التالية:

(أ) الامكانات المدرسية وفعالية استخدامها.

(ب) علاقة المدرسة بأولياء الامور وبالمجتمع المحلي ومدى التعاون القائم في هذه العلاقات.

(جـ) فعالية المعلمين واتجاهاتهم نحو العملية التعليمية.

(د) دافعية الطلبة واهتمامهم بالتعلم.

(هـ) مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ورعاية المتفوقين وتنمية الابداع لديهم.

(و) الاهتمام بتطوير العملية التدريسية.

(ز) تبادل الخبرات التربوية.

(ح) المناخ المدرسي.

وبناء على البيانات التي جُمعت من الفئات المختلفة في المدارس تم عقد المقارنات بين المدارس الريادية وبين المدارس غير الريادية للإجابة على الاسئلة التالية:ـ

١. هل تختلف المدارس الريادية عن المدارس غير الريادية في استخدامها للامكانات المتوافرة في المدرسة؟

٢. هل تختلف هاتان المجموعتان من المدارس من حيث علاقاتها بالمجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة؟

٣. هل تختلف هاتان المجموعتان من المدارس من حيث مستوى التحصيل الدراسي للطلبة فيهما؟

٤. هل تُمارَس أية إجراءات في المدارس الريادية للتعرف إلى الطلبة المتفوقين والموهوبين، وهل تتضمن برامج لتنمية الابداع لدى هؤلاء الطلبة؟

٥. هل هناك أية محاولات لتجريب أية تطويرات في أساليب التدريس؟ وهل هناك أية محاولات لتبادل المعرفة الناتجة عن هذه التجارب بين المدارس الريادية؟ وهل تتم هذه المحاولات في المدارس الريادية بمستوى يفوق ما هو موجود في المدارس غير الريادية؟

٦. هل يجري في المدارس الريادية قدر أكبر من النشاطات والفعاليات التربوية مما يجري في المدارس غير الريادية؟

هذا وقد تم إجراء المقارنات بين هاتين المجموعتين من المدارس بناء على تقديرات الفئات المختلفة فيهما لجوانب البيئة المدرسية وبناء على النواتج التربوية لكل منها . وسيتم عرض نتائج المقارنات لكل فئة منها على حدة.

(١) تقديرات المديرين والمديرات للبيئة المدرسية وفعالياتها التربوية:

اشتمل الاستبيان الذي وُجِّه إلى المديرين والمديرات لقياس تقديراتهم للبيئة المدرسية وفعالياتها التربوية على (٣٨) فقرة {انظر ملحق رقم(١٣)}. ويبيّن الملحق رقم (١) متوسطات تقديرات المديرين والمديرات للجوانب المختلفة التي تشير إليها فقرات الاستبيان ـ مصنفة وفق عاملي الريادية (مدارس ريادية/غير ريادية) والجنس (ذكور، إناث).

وقد تم تجميع الفقرات في ثماني مجموعات تُمثِّل كل مجموعة منها جانباً أو بُعداً مشتركاً بين فقرات المجموعة الواحدة. (ومما تجدر ملاحظته في الملحق رقم (١) أنه تم ترتيب الفقرات فيه وفق الجوانب التي تقيسها، وليس وفق ترتيبها في الاستبيان لإيضاح نمط الاستجابة الغالب فيها.) واستُخرجت لكل فرد من عينة المديرين والمديرات درجة كلية لكل جانب يمثل متوسط تقديرات الواحد منهم على الفقرات التي تقيس الجانب المعين، ويقدم الجدول (٤) عرضاً لهذه المتوسطات مصنّفة وفق عاملي الريادية والجنس.

وقد تمّ إخضاع الدرجات الكلية لأفراد العينة على الجوانب المختلفة لسلسلة من تحليلات التباين الثنائي {٢(مدارس ريادية/غير ريادية) X ٢ (مديرون/مديرات)}، لاستقصاء أية فروق بين المدارس الريادية وبين المدارس غير الريادية في جوانب البيئة المدرسية المقدّرة من قِبل مديريها ومديراتها.

جدول رقم (٤)
متوسطات تقديرات المديرين والمديرات لأبعاد البيئة المدرسية وفعالياتها التربوية مصنفة وفقاً لعاملي الريادية (مدرسة ريادية / غير ريادية) والجنس

التقديرات / أبعاد البيئة المدرسية	الريادية		الجنس	
	ريادية	غير ريادية	اناث	ذكور
- التعاون القائم بين المدرسة وأولياء الأمور	٣٫٧٦	٣٫٤٥	٣٫٩٠	٣٫٢٦
- التعاون القائم بين المدرسة والمجتمع المحلي	٣٫١٣	٢٫٠٧	٢٫٩١	٢٫١٩
- الممارسات التعليمية للمعلمين واتجاهاتهم ذات الصلة بالعملية التعليمية	٣٫٩١	٤٫٠٨	٤٫١٧	٣٫٨٣
- دافعية الطلبة للتعلم	٣٫٤٢	٣٫٥٥	٣٫٨٥	٣٫١٢
- النمو المهني المتاح للمدير والمعلمين	٣٫٤٥	٣٫٥٤	٣٫٥٣	٣٫٤٨
- الممارسات التطويرية للعملية التدريسية	٤٫٠٥	٣٫٤٧	٤٫٠٠	٣٫٥٠
- عدد النشاطات المدرسية الجارية	١٧٫٠٠	١٥٫٠٠	١٧٫١٠	١٤٫٩٠
- عدد الاجتماعات التي جرت مع هيئات تدريسية من مدارس أخرى	١٫٨٨	١٫٩٥	٢٫٤٥	١٫٢٩
- عدد النشاطات (العلمية أو الرياضية) التي جرت بين المدرسة ومدارس أخرى	٦٫٧٧	٥٫٩٥	٦٫٩٠	٥٫٧٢
- عدد الزيارات التي يقوم بها المشرفون التربويون للمدرسة في الشهر الواحد	٤٫٢٢	٣٫٩٠	٤٫٦٣	٣٫٤٧
- عدد اجتماعات الهيئة التدريسية التي عقدت في الشهرين الأولين من الفصل الدراسي الأول	٦٫٧٩	٦٫٥٥	٧٫١٦	٦٫٢٠

وقد تمّ إدخال عامل الجنس في التحليل لاستقصاء أية فروق بين مدارس الذكور وبين مدارس الاناث من جهة، وللتحقق مما إذا كان هناك اختلاف بين مدارس الجنسين في تنفيذها للتجربة الريادية من جهة أخرى.

على أن المقارنات التي يسمح بها نموذج تحليل التباين بين جوانب البيئة المدرسية للمدارس الريادية وفعالياتها وبين نظيراتها من المدارس غير الريادية لم تُبيّن سوى فرقاً في جانب واحد من الجوانب المقاسة، هو التعاون القائم بين المدرسة والمجتمع المحلي. حيث تشير النتائج إلى أن المدارس الريادية تقيم قدراً أكبر من التعاون مع مجتمعها المحلي، مقارنة بالمدارس غير الريادية – وذلك بناء على تقديرات المديرين والمديرات. أما الفقرات التي اعتُمدت في قياس هذا الجانب فهي فقرات تقيس مدى إسهام المجتمع المحلي في دعم المدرسة مادياً، ومدى ما يجري في المدرسة من نشاطات ثقافية يُستدعى أفراد من المجتمع المحلي للمساهمة فيها. وباعتماد المقياس المدرّج ذي الخمس نقاط (٥= درجة عالية جداً، ١= درجة منخفضة جداً) كان متوسط المدارس الريادية على هذا الجانب (٣ر١٣)، وكان متوسط المدارس غير الريادية (٢ر٠٧). وقد بيّن تحليل التباين أن هذا الفرق بين المتوسطين دال إحصائيا {ف(١ ، ٣٦)=١٠ر٨٩، الاحتمال < ٠ر٠٠٢}. هذا ولم تظهر فروق دالة بين المدارس الريادية وبين المدارس غير الرياديةعلى أيٍ من متغيرات البيئة المدرسية {أنظر جدول رقم(٤) للاطلاع على هذه المتغيرات ومتوسطاتها}.

أما بالنسبة لعامل الجنس، فتُبيّن التحليلات المماثلة التي أجريت عليه وجود أثر رئيسي له على عدد من متغيرات البيئة المدرسية كما يُقدِّرها المديرون والمديرات. **حيث تشير النتائج إلى أن هناك قدراً أكبر من التعاون يقوم بين المدرسة وأولياء الأمور في مدارس الإناث مقارنة بما يقوم بين المدرسة وأولياء الأمور في مدارس الذكور** { ف(١ ، ٣٦)= ٦ر٦٤، الاحتمال <٠ر٠١}. وبالنظر الى الفقرات التي تقيس هذا الجانب {والمبينّة في الملحق رقم (١)} نجد أنها تشير إلى مواظبة أولياء الأمور على حضور اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين، ومشاركة أولياء الأمور في اللقاءات التي تجري بينهم وبين الهيئة التدريسية، ومدى اطلاع المدرسة للأهل على أوضاع أبنائهم المدرسية، ومدى اهتمام الأهل بأوضاع أبنائهم المدرسية.

كذلك فقد ظهر فرق مماثل بين مدارس الذكور ومدارس الاناث من حيث التعاون القائم بين المدرسة والمجتمع المحلي. حيث يشير الأثر الرئيسي الذي ظهر للجنس على هذا الجانب **أن مدارس الاناث تُجري قدراً أكبر من الاتصال والتعاون مع المجتمع المحلي مما تجريه مدارس الذكور** { ف (١ ، ٣٦)= ٦ر٣٤، الاحتمال <٠ر٠١}.

كما ظهر أثر ماثل للجنس على متغيري الممارسات التعليمية للمعلمين واتجاهاتهم ذات الصلة بالعملية التربوية، ودافعية الطلبة للتعلم كما يقدرها المديرون والمديرات. أما متغير ممارسات المعلمين التعليمية واتجاهاتهم فيشمل فقرات تقيس مدى ما تنطوي عليه ممارسات المعلمين التعليمية من مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة ورعاية للمتفوقين وذوي الصعوبات التعليمية، ومدى دافعيتهم واستعدادهم للمشاركة في عملية اتخاذ القرارات، وتقبلهم للافكار التربوية الجديدة. وبالنظر إلى متوسطات تقديرات المديرين والمديرات لهذا الجانب والمبيّنة في الجدول رقم(٤) نلاحظ أن المديرات يُقدِّرن توافر هذه الاتجاهات لدى المعلمات أكثر مما يقدر المديرون توافرها لدى المعلمين. ولقد كان الفرق بين التقديرات التي نحن بصددها دالاً احصائياً {ف(١ ,٣٦)=٤ر٤٤، الاحتمال <٠ر٠٤}.

وبالمثل فان تقديرات المديرات لدافعية الطالبات للتعلم فاقت تقديرات المديرين لدافعية الطلاب وبفارق ذي دلالة إحصائية عالية { ف(١ ,٣٦)=٥٩ر١٢، الاحتمال <٠ر٠٠١ }. كذلك كانت تقديرات المديرات لمدى ما يجري في المدرسة من نشاطات، وما يقوم فيها من أندية ولجان أعلى من التقديرات المناظرة للمديرين. (يُبيِّن الملحق رقم (٢) قائمة بالنشاطات والأندية واللجان الواردة في دليل النشاطات المدرسية الذي توزعه وزارة التربية والتعليم على المدارس. ويُبيِّن ذلك الملحق النسب المئوية للمدارس التي تقيم هذه الفعاليات، وقد صنفت النسب فيه وفق عاملي الريادية والجنس. إلا أن ما تم اعتماده هنا لغرض تحليل التباين فهو مجموع الفعاليات المقامة في كل مدرسة).

على أن المقارنة بين المدارس الريادية وبين المدارس غير الريادية من حيث إقامتها/أو عدم إقامتها لكل من الفعاليات الأربع والعشرين التي تضمنتها القائمة المبيَّنة في الملحق رقم (٢) أشارت إلى أن المدارس الريادية تُجري قدراً أكبر من النشاطات الموسيقية مما تجريه المدارس غير الريادية {كاي تربيع (١)= ٦٤ر٣، الاحتمال <٠ر٠٥}، كما تُجري قدراً أكبر من النشاطات المسرحية {كاي تربيع (١)= ٦٥ر٣، الاحتمال <٠ر٠٥}.

هذا ولم تكن هناك دلالة لتفاعلات عاملي الجنس والريادية سوى في حالة متغير ممارسات المعلمين التعليمية واتجاهاتهم { ف(١ ,٣٦)= ٤ر٤٤، الاحتمال <٠ر٠٤}. وبالنظر إلى المتوسطات المتصلة بهذا التفاعل ظهر أن مديرات المدارس غير الريادية أعطين تقديرات أكثر ايجابية لممارسات المعلمات التعليمية واتجاهاتهن ذات الصلة بالعملية التربوية (م=٩١ر٣) من التقديرات المناظرة لمديرات المدارس الريادية (م=٤٣ر٤). أما في حالة الذكور، فقد ظهر إتجاه معاكس (م=٩١ر٣ للمدارس الريادية، م=٧٤ر٣ للمدارس غير الريادية). وعلى أية حال، فان ضعف تأثير عامل الريادية على متغيرات البيئة المدرسية في مجملها لا يسمح بأعطاء هذا التفاعل وزناً كبيراً.

فعاليات أخرى:

تم إجراء تحليل مماثل للبيانات المتعلقة بفقرات الاستبيان التي لم تدخل ضمن الأبعاد أو الجوانب المدرسية التي سبق عرض نتائجها والتي تدور حول: (١) الإتصالات التي تجري بين المدرسة والمدارس الأخرى بهدف تبادل الخبرات التربوية. (٢) زيارات الإشراف التربوي. (٣) اجتماعات الهيئة التدريسية.

فلم تشر تحليلات التباين الثنائية التي أخضعت لها بيانات هذه المتغيرات عن فروق بين المدارس الريادية وبين المدارس غير الريادية كما لم تظهر فروق بين مدارس الذكور ومدارس الاناث، أو لتفاعلات عاملي الريادية والجنس على أيٍ منها (أنظر جدول رقم (٤) للاطلاع على متوسطات هذه المتغيرات).

ممارسات تربوية تطويرية:

يعطي الملحق رقم (٣) صورة تفصيلية للممارسات التربوية التطويرية التي يركز عليها مشروع المدارس الريادية. وقد تم وضع قائمة بثماني فعاليات وطلب إلى المديرين والمديرات الاشارة الى ما تم اجراءه منها في مدارسهم. ويبين هذا الملحق النسب المئوية للمدارس التي تُجري هذه الفعاليات مصنفة حسب عاملي الريادية والجنس*. **وبأجراء سلسلة من تحليلات كاي تربيع للمقارنة بين المدارس الريادية وبين المدارس غير الريادية في كل واحدة من هذه الفعاليات لم تظهر أية فروق بين هاتين المجموعتين من المدارس في أيٍ منها- بناء على بيانات المديرين والمديرات بهذا الشأن.**

على أن المقارنات المماثلة بين مدارس الذكور وبين مدارس الاناث بيّنت أن ما تجريه مدارس الاناث من برامج محو أمية لخدمة المجتمع يزيد عما تجريه مدارس الذكور في هذا المضمار، كاي تربيع (١)= ٠٦ر٧، الاحتمال <٠٧ر٠، وبالنظر الى النسب المتصلة بهذا المتغير والمبينة في الملحق رقم (٣) يتضح أن نسبة مدارس الاناث التي تقوم بهذه الفعالية هي ٣٥٪ وأن مدارس الذكور ممن شملتهم العينة لا تُجرِ أي شيء منها على الاطلاق. وبوجه عام، فإن نسبة الفعاليات المتصلة بخدمة المجتمع هي أدنى وبشكل واضح من نسب الفعاليات التي تتصل بالعملية التدريسية التي تُجرى في المدارس التي شملتها عينة الدراسة.

---

* لأغراض تحليل التباين الذي سبقت الاشارة إليه تم التعامل مع هذا الجانب باستخراج درجة كلية تمثل مجموع ما تجريه المدرسة الواحدة من الفعاليات الثماني الواردة في قائمة هذه الممارسات.

(٢) تقديرات المعلمين والمعلمات للبيئة المدرسية وفعالياتها التربوية:

يتضمن الاستبيان الذي استخدم للتعرف على تقديرات المعلمين والمعلمات للبيئة المدرسية وفعالياتها التربوية (٥٠) فقرة اعتمد في (٤٤) منها على مقاييس مدرّجة من ٥ نقاط (٥= درجة عالية جداً، ١=درجة منخفضة جداً)، أما الفقرات الست الباقية فهي إما تتطلب إجابة بنعم أو لا، وإما تتطلب إعطاء تقديرات لعدد فعاليات معينة (ستتضح في سياق التحليل) (انظر ملحق رقم (١٤) للاطلاع على الاستبيان). وتستطلع الفقرات بوجه عام آراء المعلمين والمعلمات في الشؤون المدرسية ذات الصلة بخبرتهم وفعالياتهم فيها. وقد تم إخضاع الفقرات التي استخدمت فيها المقاييس المدرّجة إلى إجراء تحليل عاملي (Factor Analysis) بغرض الوصول إلى العوامل الرئيسية التي تدور حولها الفقرات ولاعطاء صورة ملخصة ما أمكن للبيانات التي جُمعت عليها.

وقد تمخض أسلوب التحليل العاملي الذي اعتُمد (تحليل المكونات الرئيسية وإدارة المحاور المتعامدة (Principal Components Analysis with Varimax Rotation) عن أربعة عوامل فسّرت ما مجموعه ٤٧٪ من التباين بين تقديرات أفراد عينة المعلمين والمعلمات البالغة (٢٣٢) فرداً.

وبناء على هذا التحليل، تم تجميع الفقرات التي حقّقت أعلى التشبّعات بالعامل الذي تمحورت حوله (على أن لا تقل درجة التشبع عن ٠ر٤٠). واعتُمد متوسط تقديرات الفرد على هذه الفقرات كدرجة له على العامل المعين. وبذلك تم استخراج أربعة درجات لكل فرد على العوامل التالية:

١. المناخ النفسي ـ الاجتماعي للمدرسة (وهو العامل الذي فسر أكبر قدر من التباين بين تقديرات أفراد العينة حيث فسّر ١ر٢٩٪ من التباين).
٢. توافر البيئة الاجتماعية والمادية الداعمة للانجاز المدرسي (وفسّر ٣ر٩٪ من التباين).
٣. توافر الخبرة والتأهيل لتحقيق أهداف تربوية تطويرية (وفسّر ٥ر٤٪ من التباين).
٤. تبنّي المعلمين لممارسات تدريسية فعّالة (وفسّر ٨ر٣٪ من التباين).

هذا وتم اشتقاق مقياس خاص لقياس "التعاون بين المدرسة وأولياء الامور لدعم تحصيل الابناء" باستخراج متوسط فقرتين تستطلعان هذا الجانب، ومقياس لمدى "رعاية (المعلمين والمعلمات) للفروق الفردية بين الطلبة"، واعتمدت فقرة تستطلع مدى "تبادل الخبرات التربوية" التي تجري بين المدارس كمقياس لهذا الجانب.

كذلك أفرد في الاستبيان خمس فقرات ليجيب عليها معلمو ومعلمات العلوم، وعدد مماثل من الفقرات

لمعلمي ومعلمات الرياضة لقياس تقديراتهم لوضع مختبر (مختبرات) العلوم وفعالية استخدامها، ومستوى النشاط الرياضي وفعالية استخدام الامكانات الخاصة به على التوالي.

جدول رقم (٥)
متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لأبعاد البيئة المدرسية وفعالياتها التربوية مصنفة وفقاً لعاملي الريادية (مدرسة ريادية/ غير ريادية)، والجنس

العقديرات / أبعاد البيئة المدرسية	الريادية		الجنس	
	ريادية	غير ريادية	إناث	ذكور
- توافر البيئة الاجتماعية والمادية الداعمة للانجاز المدرسي	٣٫٧١	٣٫٧٠	٣٫٧٨	٣٫٦٢
- توافر الخبرة والتأهيل لدى المعلمين لتحقيق أهداف تربوية تطويرية	٣٫٨٣	٣٫٧٦	٣٫٨٣	٣٫٧٥
- تهيّئ المعلمين لممارسات تدريسية فعّالة	٣٫٤٣	٣٫٤١	٣٫٥١	٣٫٣١
- المناخ النفسي - الاجتماعي للمدرسة	٣٫٦١	٣٫٥٧	٣٫٥٢	٣٫٦٧
- رعاية الفروق الفردية بين الطلبة	٢٫٧٨	٣٫٠٢	٣٫٠٢	٢٫٧٦
- تبادل الخبرات التربوية	٢٫٣١	١٫٧٠	٢٫٣٤	١٫٦٩
- وضع مختبر (مختبرات) العلوم وفعالية استخدامه/استخدامها	٣٫١٩	٣٫٥١	٣٫٢٨	٣٫٤٠
- النشاط الرياضي وفعالية استخدام الامكانات الخاصة به.	٣٫٩٤	٣٫٢٢	٣٫٦٠	٣٫٥٣
- تعاون المدرسة وأولياء الأمور لدعم تحصيل الأبناء	٣٫٦٤	٣٫٢٥	٣٫٦٧	٣٫١٩
نسبة من يُعطي منهم حصص تقوية	٦٢٪	٤٤٪	٥٣٪	٥٤٪
نسبة من يقوم باجراء اتصالات مع مدارس	٤٧٪	٥٤٪	٤٦٪	٥٦٪
نسبة من يقوم بتجريب طرق تدريس جديدة	٤٧٪	٦٢٪	٥١٪	٥٧٪

وبذلك تم التوصل إلى تسعة مقاييس تغطي تقديرات المعلمين والمعلمات لجوانب البيئة المدرسية وفعالياتها التربوية. ويبين **الجدول رقم (٥)** متوسطات هذه التقديرات على المقاييس المستخرجة مصنفة وفقاً لعاملي الريادية والجنس. كذلك فان **الملحق رقم (٢)** يبين المتوسطات وفقاً لعاملي الريادية والجنس على الفقرات الفرعية التي شملها الاستبيان والتي تم ترتيبها في الملحق بناء على موقعها في المقاييس المستخرجة.

تحليل الدرجات على المقاييس وفقاً لعاملي الريادية والجنس

تم إجراء سلسلة من تحليلات التباين الثنائي لاستقصاء أثر عاملي الريادية والجنس على تقديرات المعلمين والمعلمات لجوانب البيئة المدرسية وفعالياتها التربوية. **فلم تُظهر هذه التحليلات أثراً لعامل الريادية - إذ لم تختلف تقديرات معلمي ومعلمات المدارس الريادية عن تقديرات معلمي ومعلمات المدارس غير الريادية بشأن أيٍ من الجوانب المدرسية المقاسة.** إلا أنه ظهر لعامل الجنس أثر ذو دلالة في عدد منها.

فأشار التحليل إلى أن المعلمين يقدِّرون المناخ النفسي ـ الاجتماعي لمدارسهم تقديراً أكثر إيجابية من تقدير المعلمات لهذا المناخ في مدارسهن، {ف(١ ، ٢٢٨)= ٩١ر٥، الاحتمال <٠٢ر٠}. ويتضمن مقياس المناخ النفسي ـ الاجتماعي هذا فقرات من مثل: تعزيز المدرسة لثقة الطالب بنفسه، ومدى ما تتيح البيئة المدرسية للمعلم الاحساس بالثقة في قدرته على أداء عمله، ومدى ما يمكن وصف الجو العام للمدرسة بأنه تعاوني، ومريح، ومرن، ومنشط. ومدى ما يبتعد هذا الجو عن التوتر، والضغط والاحباط...

كما ظهر فرق بين الجنسين في تقديرهما لمدى توافر البيئة المدرسية (الاجتماعية والمادية) الداعمة للانجاز المدرسي. إلا أن المعلمات في هذه الحالة أعطين تقديرات أفضل لهذا البُعد في مدارسهن من تقديرات المعلمين {ف(١ ، ٢٢٨)= ٣ر٥٨، الاحتمال <٠٥ر٠ }. ويتضمن مقياس هذا البعد فقرات تقيس جوانب من مثل تقدير المعلم/المعلمة لمستوى إنجاز الطلبة، ومدى استثمار الوقت المخصص للدرس، والنظام المدرسي، ونظافة المدرسة، وفيما اذا كانت المدرسة تولي لعملية التعلم جلَّ اهتمامها، والعلاقات الايجابية مع الطلبة، واشراك المدرسة للأهل في بأمور ابنائهم المدرسية. والفقرات في مجملها تقيس مدى التركيز على الانجاز المدرسي للطلبة وتوفير البيئة الاجتماعية والمادية الداعمة له.

وظهر فرق مماثل بين تقديرات المعلمين وبين تقديرات المعلمات لفعالية الممارسات التدريسية. حيث قدَّرت المعلمات الممارسات التدريسية التي تجري في المدرسة تقديراً أفضل من تقدير المعلمين لها {ف(١ ، ٢٢٨)= ٥٠ر٧، الاحتمال <٠٠٧ر٠ }. وتدخل ضمن فقرات مقياس هذا الجانب فقرات من مثل: مساهمة المواد الدراسية في فهم الطلبة للبيئة المحلية، وإيكال الطلبة مهمات تقتضي الرجوع إلى المكتبة، واستخدام المعلم/المعلمة للوسائل التعليمية، ومدى اعتقاده بأهميتها، ومدى ما تتيح العملية التدريسية من تنمية للقدرات المميزة لدى الطلبة.

كذلك ظهر فرق مماثل بين تقديرات المعلمين والمعلمات لمدى تعاون المدرسة وأولياء أمور الطلبة لدعم تحصيل الأبناء {ف(١ ، ٢٢٨)= ٣١ر٢٠، الاحتمال <٠٠٠١ر٠}. إذ يبدو أن أولياء أمور الطالبات يبدون تعاوناً أكبر مع المدرسة من أولياء أمور الطلاب ـ حسب تقدير المعلمين والمعلمات.

هذا ولم يكن لتفاعلات عاملي الريادية والجنس نتائج ذات دلالة تشير إلى نمط متسق يُظهر أثراً متبايناً لعامل الريادية في مدارس الجنسين. إن النتائج التي تم استعراضها هنا لا تشير إلى أي أثر يذكر لادخال فكرة الريادية (أو وسم المدرسة بالريادية)؛ إلا أن النتائج تشير إلى بعض الفروق في مدارس الذكور والاناث ـ في تقدير المعلمين والمعلمات على الأقل ـ وستتضح لنا أهمية هذه الفروق عند النظر إلى النواتج التربوية، وبخاصة المتعلق منها بالتحصيل الدراسي للطلبة من الجنسين مما ستتم الاشارة إليه فيما بعد.

على أن النظر إلى متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لجوانب البيئة المدرسية وفعالياتها التربوية والمبينة في الجدول رقم (٥) تدل على أنهم - بوجه عام - يعطون تقديرات إيجابية - وإن كانت بدرجة متوسطة للبيئات المدرسية التي يتعايشون معها. ولعل من المفيد إلقاء الضوء على جوانب محددة ذات صلة بمشروع المدارس الريادية المأمول تفعيله.

نظرة متفحصة إلى تقديرات المعلمين والمعلمات لفعاليات ذات صلة بمشروع المدارس الريادية:

لقد طلب إلى المعلمين والمعلمات في سياق الاستبيان الذي نحن بصدده بيان مدى ما تسمح به خبرتهم في التدريس ومؤهلاتهم من التعامل مع متطلبات يقتضيها مشروع المدارس الريادية (دون أن يشار إلى المشروع بالاسم). ويبيِّن الجدول رقم (٦) المتطلبات التي اشتقت من الأفكار المتصلة بمشروع المدارس الريادية، والنسب المئوية للمعلمين والمعلمات الذين يرون بأنهم قادرين على القيام بها.

جدول رقم (٦)
النسب المئوية للمعلمين والمعلمات الذين يقدِّرون بأن خبرتهم ومؤهلاتهم كافية للقيام بفعاليات تربوية تطويرية

المتطلبات / درجة كفاية الخبرة والمؤهلات	منخفضة	متوسطة	عالية
— تجريب طرق تدريس جديدة بمفردك أو بالتعاون مع زملاء آخرين	٥٪	٢٣٪	٧٢٪
— توفير البيئة الصفية المناسبة لتطوير الابداع لدى الطلبة المتفوقين	٩٪	٢٨٪	٦٣٪
— توفير البيئة الصفية المناسبة لتحسين المستوى التحصيلي للطلبة الضعفاء	٨٪	٢٩٪	٦٣٪
— توفير البيئة المناسبة لدعم ثقة الطالب بنفسه.	٤٪	١٣٪	٨٣٪
— إيصال المادة الدراسية بشكل يمكّن الطلبة منها ويجعل لها معنى لديهم.	٢٪	٧٪	٩١٪
— معالجة المشكلات التحصيلية للطلبة.	٢٪	٣٣٪	٦٥٪

وبالنظر إلى هذه النتائج نلاحظ أن ثلثي المعلمين والمعلمات يعتقدون بأنهم قادرون على القيام بالفعاليات التدريسية التطويرية التي يتوخاها المشروع. وباضافة من يرون منهم بأنهم قادرون على القيام بهذه الفعاليات بدرجة متوسطة تُصبح النسبة قريبة من الـ ٩٠٪ في كل الحالات. وتظل نسبة (في غاية التواضع منهم) ترى بأنها لا تقوى على ذلك إلا بدرجة منخفضة.

وبطبيعة الحال فان أخذ هذه النتائج في ظاهرها يدعو إلى الكثير من التفاؤل، إلا أن الاستبصار فيها في ضوء الواقع التربوي القائم (ونتائجه)، والذي استدعى حشد الجهود لتطويره نتيجة للاحساس بقصوره، يقود إلى أحد استنتاجين يقتضي كل منهما إجراءات تربوية خاصة. فإما أن تكون هذه التقديرات واقعية، ويكون على المسؤولين التربويين استثمار الكفاءات القائمة وتفعيلها، واما أن تكون غير واقعية، ويكون المطلوب هو تصحيح اعتقادات خاطئة (أو غير واقعية على الاقل) لدى من يحملها. وفي سياق الاشارة إلى ما يمكن أن يكون من اعتقادات خاطئة شائعة بين المعلمين والمعلمات، فان تقديراتهم على اثنتين من فقرات الاستبيان تدخل ضمن هذا الأطار، وتحتاج الى وقفة خاصة. وهاتان الفقرتان تقيسان اعتقاد المعلم/المعلمة حول الطرف المسؤول عن تدني المستوى الدراسي للطالب؛ وفيما إذا كان الطرف المسؤول هو الطالب نفسه أم المدرسة.

فكشفت النتائج الخاصة بهاتين الفقرتين أن ٦٢٪ من المعلمين والمعلمات يعتقدون بأن تدني المستوى الدراسي للطالب هو مسؤوليته هو بالدرجة الأولى، وأن ٢٨٪ منهم يعتقد أنها مسؤوليته بدرجة متوسطة، بينما يعتقد ١٠٪ منهم فقط أنها ليست مسؤوليته إلا بدرجة منخفضة. إن هذا يشير إلى أن ٩٠٪ من المعلمين والمعلمات يرون أن مسؤولية تدني المستوى الدراسي للطلبة تقع على عاتق الطلبة أنفسهم. أما الفقرة الثانية فتسأل عن مدى ما تتحمله المدرسة من مسؤولية بهذا الشأن. فقد كانت الاجابات متسقة مع الاجابات على الفقرة السابقة، حيث رأى ٨٩٪ من المعلمين والمعلمات أن تدني المستوى التحصيلي للطالب ليس مسؤولية المدرسة إلا بدرجة منخفضة أو متوسطة، ورأى ١١٪ أنها مسؤولية المدرسة بدرجة عالية.

ان أهمية هذه النتائج تأتي من أن الاعتقاد السائد بشأن الطرف المسؤول عن تدني التحصيل الدراسي للطالب ـ وفيما إذا كان مسؤولية المدرسة أم مسؤولية الطالب ـ يرتبط (وكما يشير البحث في هذا المجال) بممارسات تدريسية مختلفة في كل من الحالتين.

ويبدو أن هناك درجة من الرضا عن المناخات النفسية ـ الاجتماعية القائمة في المدارس التي شملتها العينة. حيث أشار **ثلثا** المعلمين والمعلمات إلى أن درجة عالية (أو متوسطة) من التعاون، والود، والمرونة، والنشاط، تشيع في الأجواء المدرسية وبأنها لا تتصف بالتوتر والكبت والتهديد والضغط إلا بدرجة منخفضة. أما **الثلث** الباقي فيشعر بأن المناخات المدرسية مناخات سلبية وغير مريحة.

أما عن مدى رضا المعلم/المعلمة بشكل عام عن العمل المدرسي من مختلف جوانبه، فأشارت تقديراتهم على الفقرة الخاصة بهذا الجانب إلى أن ٧١٪ منهم راضٍ عن عمله بدرجة عالية، و٢٠٪ راضٍ بدرجة متوسطة، و٧٪ راضٍ بدرجة منخفضة.

(٣) تقديرات الطلبة للبيئة المدرسية وفعالياتها التربوية:

يشمل الاستبيان الذي وُجِّه إلى الطلبة (٤٠) فقرة طُلب إليهم فيها تقييم معلميهم، وأساليب ضبط النظام، والامكانات والخدمات المخبرية والمكتبية، كما طلب اليهم تقييم المناخ النفسي العام للمدرسة . وأخيرا طُلب إليهم بيان الفعاليات والنشاطات الموجودة في المدرسة ومدى اشتراكهم فيها (انظر ملحق رقم (١٥) للاطلاع على فقرات الاستبيان).

وقد أُفرد في الاستبيان (١٧) فقرة لتقييم المعلمين والمعلمات من حيث:ـ

أ. المهارة التدريسية.

ب. القدرة على إدارة الصف.

جـ. القدرة على استشارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة.

د. مدى إيجابية العلاقات القائمة بينهم وبين الطلبة.

وتقتضي الاجابة على الفقرات الخاصة بهذا التقييم بيان عدد المعلمين (أو المعلمات) الذين ينطبق عليهم الوصف الذي تتضمنه الفقرة (مثال: شرحه للدروس واضح ومفهوم بشكل عام). وتم حساب النسبة المئوية للمعلمين الذين ينطبق عليهم الوصف من بين المعلمين الذين يدرسون الطالب لتمثل (تلك النسبة) درجة الطالب/الطالبة على الفقرة المعينة. ومن ثم استُخرج المتوسط الحسابي للفقرات التي تقيس البعد الواحد من الأبعاد الأربعة لتقييم المعلمين.

وقد بيّن التحليل العاملي الذي أُجري على الفقرات السبع عشرة (باعتماد اسلوب تحليل المكونات الاساسية وإدارة المحاور المتعامدة (Principal Components Analysis with Varimax Rotation) تشبُّع الفقرات جميعا بعامل واحد (وبنسب تشبع تفوق ٥٠ر. في كل الحالات)، مما برّر استخراج عامل واحد سمِّي بفعالية المعلم/المعلمة، اشتق بحساب متوسط الفقرات السبع عشرة جميعاً.

كما استخرج المتوسط الحسابي لفقرتين تقيسان مدى التسلطية في فرض النظام في المدرسة ليمثل مقياساً لهذا الجانب. كذلك اعتمد المتوسط الحسابي لثلاث فقرات تستطلع أوضاع مختبرات العلوم وتجهيزاتها، وثلاث فقرات تتصل بتقييم المكتبة المدرسية وخدماتها كدليلين لمستوى هذين المرفقين من المرافق المدرسية وفعالية استخدامهما.

واعتُمدت لقياس المناخ النفسي ـ الاجتماعي للمدرسة تسع فقرات تستفسر عن مدى ما تثيره المدرسة من مشاعر إيجابية أو سلبية، وفقرتان لتقدير مدى ما تثيره المدرسة من الشعور بالكفاءة الذاتية لدى الطالب/الطالبة.

وقد استُخدِمت مقاييس مدرّجة من (٥) نقاط للاجابة على الفقرات المعتمدة في المقاييس السابقة الذكر جميعاً (باستثناء تقييم المعلمين).

واخيراً طُلب إلى الطلبة بيان عدد اللجان والنوادي الموجودة في المدرسة (في حدود معرفتهم) وعدد ما يشاركون به منها (انظر ملحق رقم (٥) للاطلاع على متوسطات تقديرات الطلبة للفقرات الممثلة للمتغيرات المدرسية المقاسة).

ويبين الجدول رقم (٧) متوسطات تقديرات الطلبة لمتغيرات البيئة المدرسية وفعالياتها التربوية التي تم قياسها. وقد تم تصنيف هذه المتوسطات حسب مُسمّى المدرسة (ريادية/غير ريادية)، وحسب جنسها (مدرسة ذكور/مدرسة اناث). وقد أُخضعت المقاييس المستخرجة من بيانات الطلبة لسلسلة تحليلات تباين ثنائية باعتماد الريادية والجنس كمتغيرين مستقلين.

جدول رقم (٧)

متوسطات تقديرات الطلبة للبيئة المدرسية وخبرتهم فيها

مصنفة وفقاً لعاملي الريادية والجنس

التقديرات / متغيرات البيئة المدرسية	الريادية		الجنس	
	ريادية	غير ريادية	اناث	ذكور
١) المعلمون / المعلمات : نسبة من يتمتع منهم بـ :				
أ) المهارة التدريسية	٤٦ر٣١	٤٦ر٢٠	٤٤ر٦٠	٤٧ر٧٤
ب) القدرة على إدارة الصف	٦٧ر٧٦	٦٦ر٤٧	٦٧ر٧١	٦٦ر٥٥
ج) القدرة على استثارة الدافعية للتعلم	٤٨ر٩١	٤٨ر٤٩	٤٦ر٦٨	٥٠ر٧٤
د) العلاقات الاجتماعية الايجابية مع الطلبة	٤٤ر١٢	٤٣ر٦٤	٤٢ر١٢	٤٥ر٦٥
النسبة الاجمالية للمعلمين الفعّالين / المعلمات الفعّالات	٥٢ر٥١	٥١ر٥٦	٥٠ر٥٧	٥٣ر٥٤
٢) التسلطية في أساليب ضبط النظام في المدرسة	٢ر٩٧	٢ر٨٢	٢ر٩٧	٢ر٨٣
٣) المناخ النفسي ـ الاجتماعي العام للبيئة المدرسية :	٣ر١٥	٣ر١٨	٣ر١٢	٣ر٢١
أ) مدى ما تثيره المدرسة من مشاعر ايجابية	٢ر٨٧	٢ر٨١	٢ر٧٧	٢ر٩١
ب) مدى ما تثيده المدرسة من مشاعر سلبية	٢ر٦٢	٢ر٥٣	٢ر٥٩	٢ر٥٦
جـ) مدى ما تثيره المدرسة من شعور بالكفاءة الذاتية	٢ر٩١	٢ر٩١	٢ر٨٧	٢ر٩٦
٤) الامكانات المدرسية				
أ) مختبر العلوم: تجهيزاته وفعالية استخدامه	٢ر٩٦	٢ر٧١	٢ر٩٧	٢ر٧٤
ب) المكتبة المدرسية: أهميتها للواجبات المدرسية ومستوى خدماتها	٢ر٧٧	٢ر٨٥	٢ر٨٢	٢ر٨٠
٥) النشاطات اللامنهجية				
أ) عدد الأندية واللجان الموجودة في المدرسة	٧ر٧٩	٧ر١٦	٨ر٤٣	٦ر٥٣
ب) عدد الأندية واللجان التي يشارك بها الطالب حالياً	١ر٢٩	١ر٢١	١ر٣١	١ر١٩
ج) عددالنشاطات التي قام بها الطالب خلال الفصل الدراسي الحالي	٤ر٣٢	٤ر٣٧	٤ر٧٦	٣ر٩٣

فلم تشر هذه التحليلات إلى وجود أثر للريادية على أيٍ من متغيرات تقييم المعلمين/المعلمات، إلا أنّه ظهر فرق قريب من الدلالة الاحصائية المقبولة بين تقديرات طلبة المدارس الريادية لتجهيزات مختبرات العلوم وفعالية استخدامها وبين التقديرات المناظرة لطلبة المدارس غير الريادية {ف(١، ١٤٤٩)= الاحتمال <٠٨ر٠}. وتدل المتوسطات المبيّنة في الجدول رقم (٧) على أن تقديرات طلبة المدارس الريادية زادت قليلاً عن تقديرات طلبة المدارس غير الريادية في المتوسط ـ وإن كانت تقديرات طلبة كلا النوعين من المدارس تقل عن النقطة الوسطى للمقياس والتي تُمثّل تقديراً للجانب المعين بدرجة متوسطة، مما يشير إلى أن الطلبة يرون بأن أوضاع المختبرات المدرسية وفعالية استخدامها تقل عن الدرجة المتوسطة في جودتها.

كما ظهر فرق مماثل على متغير عدد **الأندية واللجان الموجودة في المدرسة حيث أشار طلبة المدارس الريادية إلى أن مدارسهم تتضمن قدراً أكبر من هذه الفعاليات مما أشار إليه طلبة المدارس غير الريادية** {ف(١، ١٤٤٩)= ٣٩ر١١) الاحتمال <٠٠٨ر٠} ـ وإن كان الفرق قريب من الدلالة الاحصائية المقبولة ولم يصل إليها تماماً.

أما بالنسبة لعامل الجنس، فقد ظهر أثره على معظم المتغيرات التي تم قياسها. ويمكن تلخيص النتائج المتعلقة بهذا العامل فيما يلي:ـ

١. **يُقيِّم الذكور معلميهم تقييماً أفضل من تقييم الاناث لمعلماتهن، وعلى جميع المتغيرات التي تم قياسها باستثناء القدرة على إدارة الصف.** ومن حيث أن متغير فعالية المعلم يُلخِّص هذه الفروق فإن النظر إلى نتائجه يوضح الأثر الرئيسي الذي ظهر لعامل الجنس { انظر جدول (٧)}. وقد أشارت نتائج تحليل التباين إلى أن الفرق بين تقديرات الذكور وبين تقديرات الإناث لفعالية معلميهم/معلماتهن يتمتع بدلالة احصائية عالية {ف (١، ١٤٤٩)= ٣٢ر١٥، الاحتمال <١٠٠٠ر٠}. على أن نسبة المعلمين الفعّالين/المعلمات الفعّالات لا تزيد عن ٥٤٪ بوجه عام.

٢. وبالمثل، فان **مدارس الذكور ـ حسب تقدير الطلبة ـ تتمتع بمناخ نفسي ـ اجتماعي أفضل بوجه عام** {ف (١، ١٤٤٩)= ٥٦ر٤، الاحتمال ٠٣ر٠}. **مما تتمتع به مدارس الاناث.** ويصرِّح الذكور بأن المدرسة تُثير لديهم قدراً أكبر من الشعور بالكفاءة الذاتية من الاناث {ف(١، ١٤٤٩)= ٣.٦٩، الاحتمال <٠٥ر٠}. وعلى أية حال، فان النظر إلى المتوسطات المتصلة بمتغيرات المناخ المدرسي تدل على أن كلا الجنسين لا يصفون المناخ المدرسي بكثير من الايجابية، ولا يشعرون بكثير من الكفاءة

الذاتية فتقديراتهم (في المتوسط) لم تصل النقطة الوسطى من المقياس والممثلة لتوافر الخاصية المقاسة بدرجة متوسطة (وهي الرقم (٣) على المقياس المدرج المستخدم، أنظر جدول (٧) للاطلاع على متوسطات هذين المتغيرين).

٣. **تشير الطالبات إلى وجود عدد أكبر من اللجان والنوادي الخاصة بالنشاطات العلمية واللامنهجية مما يشير إليه الطلاب** (ف(١، ١٤٤٩)= ١٩٫٨٢، الاحتمال <١٠٠٠٫٠) كما تشير الطالبات إلى أنهن يشتركن بقدر أكبر من النشاطات المدرسية مما يشترك به الطلاب (ف(١، ١٤٤٩)= ٣٩، ٣٢، الاحتمال <١٠٠٠٫٠).

وقد أظهرت نتائج تحليلات التباين هذه تفاعلات ذات دلالة لعاملي الريادية والجنس على عدد من المتغيرات هي:- فعالية المعلم (ف(١، ١٤٤٩)= ٨٫٠٦، الاحتمال <٠٠٨٫٠)، المناخ النفسي - الاجتماعي للمدرسة (ف(١، ١٤٤٩)= ٣٫٩، الاحتمال<٠٥٠٫٠)، عدد الأندية واللجان الموجودة بالمدرسة (ف(١، ١٤٤٩)=١٣٫١٢، الاحتمال <٠٠٣٫٠). وهذه التفاعلات في مجملها تشير إلى أن تقديرات طالبات المدارس الريادية فاقت تقديرات طالبات المدارس غير الريادية على هذه المتغيرات، وأن تقديرات طلاب المدارس **غير الريادية** فاقت تقديرات طلاب المدارس الريادية (انظر المتوسطات ذات الصلة في الجدول رقم (٨)) مما يشير إلى أن المدارس الريادية للاناث تتمتع بوضع أفضل من المدارس غير الريادية للإناث في حين أن النتائج تشير إلى أن الوضع يبدو معكوساً في مدارس الذكور (!)

جدول رقم (٨)

متوسطات تقديرات الطلبة لجوانب البيئة المدرسية وخبرتهم فيها مصنفة على نحو يتيح المقارنة بين تقديرات الطلبة من الجنسين في المدارس الريادية وفي المدارس غير الريادية كل على حدة

التقديرات / متغيرات البيئة المدرسية	الريادية		غير ريادية	
	إناث	ذكور	اناث	ذكور
١) المعلمون / المعلمات : نسبة من يتمتع بـ :				
أ) المهارة التدريسية	٤٥ر٧١	٤٦ر٩٣	٤٣ر٤٢	٤٨ر٥٨
ب) القدرة على إدارة الصف	٦٨ر٥٩	٦٦ر٩١	٦٦ر٧٧	٦٦ر١٨
جـ) القدرة على استثارة الدافعية للتعلم	٤٨ر٣٠	٤٩ر٥٣	٤٤ر٩٥	٥١ر٩٨
د) العلاقات الاجتماعية الايجابية مع الطلبة	٤٣ر٨٨	٤٤ر٣٦	٤٠ر٢٦	٤٦ر٩٨
النسبة الاجمالية للمعلمين الفعّالين / المعلمات الفعّالات	٥٢ر١١	٥٢ر٩٤	٤٨ر٩٤	٥٤ر١٥
٢) السلطة في أساليب ضبط النظام في المدرسة	٣ر٠٧	٢ر٨٦	٢ر٨٦	٢ر٧٩
٣) المناخ النفسي العام للبيئة المدرسية	٣ر٠٧	٣ر٢٣	٣ر١٧	٣ر١٨
أ) مدى ما تثيره المدرسة من مشاعر ايجابية	٢ر٧٥	٢ر٩٨	٢ر٧٩	٢ر٨٣
ب) مدى ما تثيره المدرسة من مشاعر سلبية	٢ر٦٦	٢ر٥٨	٢ر٥١	٢ر٥٤
جـ) مدى ما تثيره المدرسة من شعور بالكفاءة الذاتية لدى الطالب	٢ر٨٦	٢ر٩٧	٢ر٨٧	٢ر٩٦
٤) الامكانات المدرسية :				
أ) مختبر العلوم: تجهيزاته وفعالية استخدامه	٣ر٠٧	٢ر٨٧	٢ر٨٦	٢ر٥٦
ب) المكتبة المدرسية: أهميتها للواجبات المدرسية ومستوى خدماتها	٢ر٨٠	٢ر٧٤	٢ر٨٤	٢ر٨٦
٥) النشاطات اللامنهجية				
أ) عدد الأندية واللجان الموجودة في المدرسة	٨ر٤٠	٧ر١٦	٨ر٤٥	٥ر٨٨
ب) عدد الأندية واللجان التي يشارك بها الطالب	١ر٣٢	١ر٢٥	١ر٢٩	١ر١٢
جـ) عدد النشاطات التي قام بها الطالب خلال فصل دراسي	٤ر٦٩	٣ر٩٤	٤ر٨٢	٣ر٩٣

ملاحظات حول النشاطات المدرسية

إن مقارنة البيانات التي جُمعت من الطلبة حول اللجان والأندية الخاصة بالنشاطات العلمية واللامنهجية الموجودة في المدرسة { والمبيّنة في الملحق رقم (٦) } بالبيانات التي جُمعت من المديرين والمديرات حول تواجد الفعاليات ذاتها في المدرسة { والمبينة في الملحق رقم (٢)} تدل على أن **نسبة كبيرة من الطلبة ـ تصل إلى ٥٠٪ في بعض الحالات ـ لا يعرفون بوجود النشاط المعين في مدرستهم**. مثال ذلك يشير ٨٠٪ من مديري مدارس الذكور إلى وجود نادٍ للغة العربية في مدارسهم بينما لم يشر إلى وجود هذا النادي من طلاب المدارس ذاتها سوى ٣٢٪. وفي حين يشير ٧٠٪ من مديرات المدارس إلى وجود لجنة أعمال تطوعية في مدارسهن لم تشر من الطالبات إلى وجود هذه اللجنة سوى ٢٦٪ منهن. وهناك فروق مماثلة في البيانات المتصلة بهذا الجانب وفي معظم الفعاليات التي تضمنتها القائمة الخاصة والتي طُلب فيها إلى المديرين والمديرات والطلبة الاشارة إلى النشاطات المتوافرة منها في مدارسهم.

كذلك فان النظر الى الملحق رقم (٧) والذي يتضمن النسب المئوية للطلبة الذين يقومون بالنشاطات المذكورة في القائمة الخاصة بهذا الشأن يُبيِّن أن نسبة الطلبة الذين يشاركون في النشاطات تقل عن الـ ٥٠٪ في كل الحالات تقريباً باستثناء المشاركة في الاذاعة المدرسية، والرحلات. على الرغم من أن عدد النشاطات التي يقوم بها الطالب الواحد في المتوسط تصل إلى (٤) نشاطات مما يشير إلى أن هناك نسبة محدودة من الطلبة ينغمسون في النشاطات المدرسية بدرجة كبيرة في حين تظل نسبة كبيرة عازفة عن المشاركة.

(٤) تقديرات أمناء/أمينات المكتبات المدرسية لكفاية المكتبات وفعالية استخدامها

تم توجيه استبيان خاص لأمناء/أمينات المكتبات المدرسية للتعرف إلى تقديراتهم لكفاية المكتبات وفعالية استخدامها {انظر الاستبيان الخاص بهذا الغرض المبيّن في الملحق رقم (١٦)}.

ويتضمن الملحق رقم (٨) النتائج المستخلصة من البيانات المتصلة بهذا الاستبيان. وقد تم إجراء سلسلة من تحليلات التباين الثنائية {٢(مدارس ريادية/غير ريادية)×(الجنس)} (على الفقرات التي استخدمت فيها مقاييس مدرّجة من ٥ نقاط،(٥=درجة عالية جداً، ١=درجة منخفضة جداً)، بغرض المقارنة بين المدارس الريادية وبين المدارس غير الريادية من جهة، وبين مدارس الجنسين من جهة أخرى. **فلم تشر نتائج هذه التحليلات إلى وجود فروق ذات دلالة بين هذين النوعين من المدارس، لا من حيث العدد الاجمالي للكتب المتوافرة، ولا في مساحة المكتبة أو مقدار إستخدامها** ـ وفق تقدير أمين/أمينة المكتبة لمدى استعمال الطلبة أو المعلمين للمكتبة، ولا بدلالة الإحصائية التي تضمنت تسجيلاً لعدد الكتب المعارة من المكتبة (في اليوم الذي تم فيه تطبيق استبيانات الدراسة الحالية).

إلا أن نتائج تحليلات التباين أشارت إلى وجود فرقين بهذا الصدد بين مدارس الذكور ومدارس الاناث. حيث **قدّرت أمينات مكتبات الاناث المدرسية أن الطالبات يستخدمن المكتبة بقدر أكبر مما قدّر أمناء مكتبات مدارس الذكور استخدام الطلاب للمكتبة،** {ف(١، ٣٣)= ٨٫٣٦، الاحتمال <٠٫٠٠٧}. على الرغم من أن سجلات المكتبات بيّنت أن مكتبات مدارس الذكور تحتوي في المتوسط على (٤٥٣٥) كتاباً، بينما تحتوي مكتبات مدارس الاناث على (٣٣٩٩) كتاباً في المتوسط ـ أي بفارق (١١٣٧) كتاباً(!) {ف(١، ٣٣)= ٤٫٠٦، الاحتمال <٠٫٠٥}.

وبوجه عام، فإن أمناء وأمينات المكتبات المدرسية يقدّرون بأن استخدام المكتبة المدرسية يتحقق بدرجة متوسطة تقريباً.

(٥) تقديرات قيّمي/قيّمات مختبرات العلوم لكفاية المختبرات وفعالية استخدامها:

يتضمن الاستبيان الذي وجّه إلى القيّمين على شؤون المختبرات المدرسية فقرات تستطلع تقديراتهم حول كفاية الأجهزة المتوافرة في المختبرات، ودرجة استغلال المختبرات كوسيلة تعليمية، وجدية المعلمين والطلبة في الحصص التي تُجرى في المختبر، ومدى ما يتاح للطلبة إجراء التجارب بأنفسهم (وقد استُخدمت مقاييس مدّرجة من خمس نقاط لتقدير هذه الجوانب (أنظر ملحق رقم (١٧) للاطلاع على فقرات الاستبيان) .

وبأخذ نتائج تحليل التباين الثنائي الذي أُجري على فقرات هذا الاستبيان كل منها على حدة، تبيّن **أن تقديرات قيّمي وقيّمات مختبرات العلوم في المدارس الريادية لا تختلف عن تقديرات قيّمي وقيّمات مختبرات العلوم في المدارس غير الريادية.**

إلا أن التحليلات أشارت **إلى أن درجة استغلال المختبر كوسيلة تعليمية تتحقق ـ حسب تقدير القيّمين والقيّمات ـ في مدارس الاناث بدرجة أعلى مما تتحقق في مدارس الذكور** (أنظر المتوسطات المتصلة بهذه المقارنة في الملحق رقم (٩) . {ف(١ ، ٣١)= ٥١ر٥، الاحتمال <٠٣ر٠}.

وبَيّن التحليل كذلك أن معلمات العلوم يُبدين قدراً أكبر من الجدية في الحصص التي تُجرى في المختبر من معلمي العلوم {ف(١ ، ٣١)= ٨٦ر١٢، الاحتمال <٠١ر٠}،وأن الطالبات كذلك يبدين قدراً أكبر من الجدية من الطلاب في هذه الحصص، {ف (١ ، ٣١)= ١٣ر٧، الاحتمال <٠١ر٠} وبشكل عام فان قيّمات المختبرات قدّرن بأن استخدام مختبرات العلوم يتحقق بقدر أكبر من الفعالية في مدارسهن مقارنة بالتقدير المناظر لقيّمي مختبرات العلوم في مدارس الذكور.

وتكشف النتائج المبيّنة في الملحق رقم (٩) **أن استغلال المختبرات يتحقق في المدارس المختلفة بوجه عام، بدرجة متوسطة تقريباً**. كما تشير حسابات النسب المئوية للفقرة المتعلقة بمدى ما يتاح للطلبة إجراء التجارب بأنفسهم إلى أن ٤٧٪ من قيمي المختبرات يرون أن ذلك لا يتحقق إلا بدرجة منخفضة، بينما يرى ٣٣٪ منهم إلى أن ذلك يتحقق بدرجة متوسطة، ولم يشر إلى أنه يتاح للطلبة إجراء التجارب بأنفسهم بدرجة عالية سوى ١٣٪ من القيّمين. وباختصار فان نتائج هذه الفقرة تبيّن أن ٨٠٪ من قيّمي وقيّمات مختبرات العلوم يقدرون أن الطلبة لا يتاح لهم إجراء التجارب بأنفسهم إلا بدرجة منخفضة أو متوسطة.

ويتراوح الزمن الذي يُشغل فيه مختبر العلوم في اليوم الواحد من ساعة و(١٣) دقيقة ـ ساعة و(٥٤) دقيقة فقط.

(٦) تقديرات المرشدين التربويين/المرشدات التربويات للخدمات الارشادية

وللاطلاع على الخدمات الارشادية المتوافرة في المدارس الريادية مقارنة بالمدارس غير الريادية تم توجيه استبيان للمرشدين التربويين/المرشدات التربويات للتعرف على نوعية المشكلات الغالبة في المدارس، ومستوى الخدمات الارشادية التي تُقدَّم للطلبة، ومدى نجاح المدرسة في معالجة هذه المشكلات. بالاضافة إلى الاطلاع على تقديرات المرشدين لمدى ما تتيحه العملية التدريسية من تنمية القدرات المميزة للتلاميذ ودرجة رعايتها لمن يعاني منهم من صعوبات تعليمية. وأخيراً يستقصي الاستبيان مدى إيجابية المناخات النفسية ـ الاجتماعية السائدة في المدارس التي شملتها العينة {انظر ملحق رقم (١٨) للاطلاع على هذا الاستبيان}.

وقد تم عرض متوسطات تقديرات المرشدين والمرشدات لمضامين الفقرات الخاصة بهذا الشأن في الملحق رقم "١٠". وتم اتِّباع أسلوب التحليل المستخدم فيما سبق عرضه من نتائج،**فلم تكشف إجراءات التحليل المتبعة عن التميّز المأمول في الخدمات الارشادية في المدارس الريادية مقارنة بالمدارس غير الريادية.**

إلا أنه ظهرت هنا أيضاً آثار رئيسية لعامل الجنس لها دلالتها، ويفيد تلخيصها في التعرف إلى التباين في نوعية المشكلات وطرق معالجتها في مدارس الجنسين. حيث أشارت النتائج إلى أن المشكلات العائلية تحتل موقعاً متقدماً من بين المشكلات التي تعاني منها الطالبات مقارنة بالطلاب، في حين أن المشكلات التي تحتل الموقع المتقدم في ترتيب مشكلات الذكور كانت المشكلات مع الزملاء في المدرسة، والمشكلات مع المعلمين. أما المشكلات المتعلقة بالتحصيل الدراسي، فأتت في موقع متقدم لكلا الجنسين، ولكنها ظهرت بموقع متقدم أكثر لدى البنات منه لدى الأولاد {أنظر الفقرات ١.٢.٣.٤ في الملحق رقم (١٠) والتي تشير نتائجها إلى ترتيب ستة أنواع من المشكلات نسبة إلى بعضها البعض}.

وبَيَّنت النتائج أن المعلمات أكثر تفهّماً لمشكلات الطالبات مقارنة بالمعلمين في تعاملهم مع مشكلات الطلاب {ف(١، ٢٤)=٥ر٩٣، الاحتمال <٠ر٠٢}، وأن المعلمين يلجأون إلى العقاب البدني بدرجة أعلى {ف(١، ٢٤)=٤ر٧٣، الاحتمال <٠ر٠٤}. وفيما عدا ذلك يبدو أن هناك تماثلاً في نوعية المشكلات التي يواجهها الطلبة، وفي مستوى الخدمات الارشادية التي تقدم لهم مما يسمح بالنظر إلى الصورة الاجمالية لمشكلات الطلبة وحاجاتهم الارشادية ومدى ما يتوافر لهم منها.

فيقدِّر ٦١٪ من المرشدين والمرشدات أن المشكلات التي يعاني منها الطلبة متوسطة الشدة بينما يرى ٢٥٪ منهم بأنها مشكلات شديدة بدرجة عالية. ويرى ٥٠٪ منهم بأن المشكلات التي تظهر لديهم ـ حين يكون هناك مشكلات ـ تعود إلى الظروف الاجتماعية للمدرسة. ويقدر ٤٧٪ من المرشدين والمرشدات أن هذه المشكلات

قد تعود إلى الظروف المادية للمدارس (من حيث مساحة المبنى، ومساحة الصفوف، والملاعب). ويصرح ٢٥٪ منهم بأنه يُلجأ إلى العقاب البدني بدرجة متوسطة أو عالية، ويقدّر ٤٠٪ إلى أنه يتم اللجوء إلى العقاب النفسي بدرجة متوسطة أو عالية.

أما عن تنمية القدرات المميزة للتلاميذ - وهو من الأهداف الرئيسية للمشروع الريادي - فإن ٤٥٪ من المرشدين والمرشدات في مدارس العينة عموماً يقدّرون بأن ذلك يتحقق بدرجة عالية، و٣٢٪ يقدّرون أنه يتم بدرجة متوسطة، و٢١٪ يقدّرون بأنه يتم بدرجة منخفضة. وفيما يتعلق برعاية الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم فان ٢٥٪ من المرشدين والمرشدات يقدّرون أن مثل هؤلاء الطلبة يلاقون رعاية بدرجة عالية، و٣٥٪ على أنهم يلاقون الرعاية بدرجة متوسطة، ويقدر ٤٠٪ من المرشدين أن هؤلاء الطلبة لا يلقون الرعاية إلا بدرجة منخفضة. وفي حين رأى ٥٧٪ منهم أن مدارسهم لا تدعم ثقة الطالب بنفسه إلا بدرجة متوسطة أو منخفضة. وعلى الرغم من هذا، فان المرشدين والمرشدات يرون أن مناخات مدارسهم النفسية - الاجتماعية مناخات تتحلى بالايجابية بدرجة متوسطة إلى عالية في المتوسط {انظر ملحق رقم (١٠)}.

رابعاً: البنية الأساسية لمدارس العينة وكوادرها الإدارية والتعليمية

تم الرجوع إلى قاعدة المعلومات التربوية في "المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي" للتعرف إلى خصائص البنية الأساسية للمدارس التي شملتها العينة وكوادرها في محاولة لربط هذه الخصائص بالنتائج التي تم التوصل إليها حول البيئات التعليمية للمدارس التي شملتها العينة.

ويبيّن **الجدول** رقم (٩) متوسطات مدارس العينة على عدد من المتغيرات الرئيسية. وباستخدام سلسلة من اجراءات تحليل التباين الثنائي تَبيَّن بأن المدارس الريادية تتمتع بمبانٍ أحدث في المتوسط من مباني المدارس غير الريادية حيث أن متوسط عمر البناء المدرسي للمدارس الريادية هو (٨ر١٠) سنة في حين أن متوسط عمر البناء المدرسي للمدارس غير الريادية هو (١٥ر٢٠) سنة. {ف(١، ٣٦)=٦٩، ٥، الاحتمال <٠ر٠٢}. كذلك بَيَّن التحليل أن مباني مدارس الذكور أكثر حداثة (م=٥٥ر١٤) من مباني مدارس الاناث (م=٩٤ر١٦) {ف(١، ٣٦)=٩٦ر٢، الاحتمال <٠ر٠٥}.

جدول رقم (٩)

البنية الأساسية لمدارس العينة وكوادرها الإدارية والتعليمية

المتغيرات / المتوسطات	الريادية		الجنس	
	ريادية	غير ريادية	اناث	ذكور
عدد الطلبة	٦٠٩ر٦٥	٦١٧ر٥٠	٥٠٦ر٦٠	٧٢ر٥٥
عدد المعلمين	٢٧ر٨٥	٢٦ر٧٠	٢٥ر٨٥	٢٨ر٧٠
عدد الاداريين	٤ر٨١	٥ر١٦	٤ر٩٤	٥ر٠٦
عدد الشُعب (الصفوف)	١٩ر٤٤	١٨ر٤٧	١٦ر٩٤	٢٠ر٧٨
عدد المرافق المدرسية (مكتبة، مختبر، مشغل...الخ)	٣ر٦٥	٢ر٨٥	٢ر٧٠	٣ر٨٠
عمر البناء المدرسي	١٠ر٨٠	٢٠ر١٥	١٦ر٤٠	١٤ر٥٥
مؤهلات المدير/ المديرة *	٣ر٣٥	٣ر٣٠	٣ر١٠	٣ر٥٥
مؤهلات المعلمين (نسبة من يحمل شهادة بكالوريوس أو أعلى)	٧٥ر٤٣	٧٦ر٦٦	٧٠ر٧٤	٧٢ر٣٤

* تم إعطاء المؤهلات الرموز التالية:

١= توجيهي، ٢= دبلوم، ٣= بكالوريوس، ٤= بكالوريوس+دبلوم، ٥= ماجستير أو أعلى

وكما يمكن أن نتوقع في ضوء النتائج المتعلقة بحداثة البناء، فان عدد المرافق المتوافرة في المدرسة (من مختبرات، ومكتبة، ومشاغل...الخ) تزيد في المدارس الريادية عنها في المدارس غير الريادية (ف(١ ، ٣٦)=٣ر٠٦، الاحتمال <٧ر٠). وإن كان الفرق يقترب من الدلالة الاحصائية المقبولة ولم يحققها تماماً. إلا أن المقارنة المناظرة بين مدارس الذكور ومدارس الاناث قادت إلى نتيجة تحقق دلالة إحصائية مقبولة (ف(١ ، ٣٦)=٥ر٧٨، الاحتمال <٢ر٠)، مما يشير إلى أن مدارس الذكور تتمتع بقدرٍ أكبر من المرافق مقارنة بمدارس الاناث. كذلك فان النتائج أشارت الى أن عدد الطلبة، وعدد الشُعب التي تضمها المدرسة تزيد في مدارس الذكور عنها في مدارس الاناث وبفرق ذي دلالة احصائية في كلتا الحالتين { ف(١ ، ٣٦)=٧ر٩٨، الاحتمال <٠٠٨ر٠ ، ف(١ ، ٣٦)=٤ر١١، الاحتمال <٠٥ر٠ للمقارنتين المتعلّقتين بعدد الطلبة ، وعدد الشُعب على التوالي}. هذا ولم تكشف المقارنات المماثلة التي أجريت على أعداد المعلمين،وأعداد الاداريين،عن فروق بين المدارس الريادية وبين المدارس غير الريادية، أو بين مدارس الذكور وبين مدارس الاناث.

وبوجه عام، فإن هذه النتائج تشير إلى أن المدارس الريادية، التي شملتها عينة الدراسة، تتمتع بمبانٍ أحدث، وبقدر أكبر من المرافق. كما أن مدارس الذكور تتميز في هذه الجوانب ذاتها عن مدارس الإناث.

خامساً: متغيرات متصلة بفعالية المدرسة

يعتبر تحسين التحصيل الدراسي للطلبة واحداً من الأهداف الرئيسية لمشروع المدارس الريادية، كما أن الأدب المتصل بفعالية المدرسة (School effectiveness) يعطي لهذا المتغير وزناً كبيراً في التمييز بين المدارس الفعّالة وبين المدارس غير الفعّالة. بالاضافة إلى ذلك فإن أدب فعالية المدرسة يؤكد أن نسبة التسرُّب تمثل مؤشراً هاماً على الفعالية، كذلك فان المواظبة على الدوام المدرسي من قِبل الطلبة والمعلمين تعتبر أحد المؤشرات الهامة.

وللتحقق مما إذا كانت هناك فروق بين المدارس الريادية وبين المدارس غير الريادية على هذه المؤشرات، تم جمع بيانات حول التسرُّب والمواظبة من المدارس التي شملتها العينة. أما متغير التحصيل الدراسي فقد اعتُمد لقياسه على معدلات طلبة المدرسة في إمتحان الثانوية العامة الذين تخرجوا في العام ١٩٨٩/١٩٩٠ كمؤشر لمستوى التحصيل في المدرسة. وقد تم الاعتماد على قاعدة المعلومات في المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي في الوصول إلى هذه البيانات. ويبين الجدول رقم (١٠) متوسطات المدارس على المتغيرات التي نحن بصددها هنا.

جدول رقم (١٠)

متوسطات مدارس العينة على مؤشرات متصلة بفعالية المدرسة

المتغيرات \ المتوسطات	الريادية		الجنس	
	ريادية	غير ريادية	اناث	ذكور
معدل المدرسة في امتحان الثانوية العامة :				
الفرع الأدبي	٦١ر٥٠	٦٠ر٧٨	٦٢ر٦٨	٥٩ر٦١
الفرع العلمي	٦٥ر٠٤	٦٥ر٤٥	٦٨ر٥٠	٦٢ر١٧
المعدل العام للمدرسة	٦٢ر٩٨	٦٢ر٣٨	٦٤ر٩٩	٦٠ر٤٧
التسرُّب :				
عدد المتسربين	٢٠ر٥٧	٢١ر٧٥	١٣ر٣٠	٢٩ر٤٧
نسبتهم المئوية	٢ر٦٣	٢ر٨٦	١ر٥٧	٣ر٩٢
نسبة غياب الطلبة	٩ر٧٠	٧ر٩٩	٦ر٥٨	١٠ر٩١
نسبة غياب المعلمين	٣ر١٢	٣ر٥١	٤ر٣٨	٢ر٢٨

وبتطبيق نموذج تحليل التباين الثنائي على بيانات هذه المتغيرات، تَبَيَّن **أنه لا توجد فروق بين المدارس الريادية وبين المدارس غير الريادية على أيٍّ منها**. إلا أن النتائج المتعلقة بالجنس كانت ذات دلالة في كل الحالات. حيث **فاقت معدلات الاناث في الفرعين العلمي والادبي معدلات الذكور**

{ف(١ ,٢٧)=١٢ ,٦١، الاحتمال <٠٠٢ر٠ ، ف(١ ,٣٤)=٧ر٦٩، الاحتمال <٠١ر٠، للفرعين العلمي والأدبي على التوالي ،انظر الجدول (١٠) للاطلاع على المتوسطات}. **أما بالنسبة للتسرُّب ونسبة غياب الطلبة فان الفرق الدال بين الجنسين كان في الاتجاه المعاكس لاتجاه الفرق في المعدلات حيث فاقت نسبتا تسرُّب وغياب الذكور النسبتين المناظرتين لدى الاناث** {ف (١ ,٣٦)= ٥ ,٩١، الاحتمال <٠٢ر٠، ف(١ ,٣٦)= ٤ر٦٩، الاحتمال <٠٤ر٠ لنسبتي التسرُّب والغياب على التوالي}. على أن نسبة غياب المعلمات فاقت نسبة غياب المعلمين {ف(١ ,٣٦)= ٥٨ر٥، الاحتمال <٠٠٢}.

وتأتي دلالة النتائج المتعلقة بالتحصيل والتسرّب في إطار البيانات التي توافرت في هذه الدراسة من حيث أن المدارس الريادية أكثر حداثة من حيث البناء، وأكثر وفرة في المرافق، إلا أنها لم تتميز بنواتج تربوية أفضل من النواتج التي ظهرت في المدارس غير الريادية. باستثناء بعض الفروق التي ظهرت على متغيرات محدودة كعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، ومقدار النشاطات المدرسية اللامنهجية التي تجري في المدرسة، وهو ما ستتم مناقشته بعد قليل. أما نتائج المقارنات بين مدارس الذكور ومدارس الاناث، فإنها بدورها تحتاج إلى وقفة خاصة تُفحص فيها بيئات مدارس الذكور للتعرف على أسباب تدني التحصيل وارتفاع نسبتي التسرُّب والغياب فيها ـ مقارنة بمدارس الاناث على الأقل.

وفي ضوء هذه الوفرة من البيانات التي جُمِعت في الدراسة الحالية حول البيئات المدرسية والنواتج التربوية ـ وعلى رأسها التحصيل الدراسي يكون من المفيد التعرُّف على عناصر البيئة المدرسية التي تُسهم في التباين الملاحَظ بين النتائج التحصيلية للمدارس. ومثل هذه الخطوة هامة ومبرَّرة بحد ذاتها إلا أن ما يزيد من أهميتها في هذا السياق هو أنها تساعد في التعرف إلى العناصر الهامة من البيئة المدرسية التي ترتبط بنواتج تربوية أفضل من أجل تركيز الجهود عليها في محاولات التطوير والتجديد التربويين.

سادساً: متغيرات البيئة المدرسية والتحصيل الأكاديمي للطلبة

وللكشف عن الأسهام النسبي لمتغيرات البيئة المدرسية ـ التي تم قياسها في هذه الدراسة ـ على التحصيل الأكاديمي للطلبة في المدارس الأربعين التي شملتها العينة، تم استخراج المعدّل العام لطلبة المدرسة الواحدة منها في إمتحان الثانوية العامه (وذلك لخريجي عام ١٩٨٩/ ١٩٩٠)، واعتُمد كمتغير تابع في سلسلة من إجراءات تحليل الإنحدار (Regression Analysis). وتم إدخال متغيرات البيئة المدرسية (المقاسة بناء على تقديرات المديرين/المديرات، والمعلمين/المعلمات، والطلبة)، بالإضافة إلى متغيرات البنية الأساسية للمدرسة ومؤهلات المعلمين ـ كل على حدة وفق إجراء تحليل الإنحدار المتدرِّج (Step-wise-regression analysis) للتعرف على

الإسهام النسبي لكل منها. وتم انتقاء المتغيرات ـ التي أسهمت إسهاماً ذا دلالة في تفسير التباين بين معدلات المدارس الأربعين (والمبيَّنة في الجدول رقم (١١)).

جدول رقم (١١)

المتغيرات المدرسية ذات الإسهام الدال في تفسير التباين بين المدارس في التحصيل الأكاديمي ومعاملات إرتباطها البسيط به

المتغيرات المدرسية	نسبة التباين الذي يفسِّره المتغير في التحصيل الاكاديمي	معامل الارتباط البسيط بين المتغير والتحصيل الاكاديمي
١ إهتمام أولياء الأمور بالتحصيل الأكاديمي للأبناء (مقدَّراً من قِبل المديرين/المديرات، والمعلمين/المعلمات).	٠ر٢١	٠ر٤٦
٢ تقدير الطلبة لقدرة معلميهم على إدارة الصف وضبطه.	٠ر١٩	٠ر٤٣
٣ المناخ النفسي ـ الإجتماعي للمدرسة كما يقدِّره المعلمون/المعلمات	٠ر١٨	ـ٠ر٤٠
٤ عدد الفعاليات التربوية اللامنهجية القائمة في المدرسة.	٠ر١٠	٠ر٣١
٥ إتجاهات الطلبة للتعلم ومستوى دافعيتهم ـ بناء على تقدير المديرين/المديرات	٠ر٠٩	٠ر٣٠
٦ نسبة التسرُّب في المدرسة	٠ر٠٩	ـ٠ر٢٩
٧ تقدير المعلمين لكفاءتهم التدريسية	٠ر٠٥	٠ر٢٢
٨ المناخ النفسي ـ الإجتماعي للمدرسة كما يقدِّره الطلبة	٠ر٠٢	٠ر١٤
٩ حجم البناء المدرسي (مقدراً بعدد الغرف فيه)	٠ر٠٢	٠ر١٣

وللتعرّف على مدى إسهام التجمعات المختلفة لهذه المتغيرات في تفسير التباين في التحصيل الأكاديمي تم إجراء سلسلة من تحليلات الإنحدار لهذا الغرض. فبيَّنت هذه التحليلات:

١. أن متغيرَيْ المناخ النفسي ـ الإجتماعي للمدرسة بالإضافة إلى متغير إهتمام الأهل بأمور أبنائهم المدرسية فسَّرت ما مقداره ٤٣٪ من التباين في التحصيل الأكاديمي.

٢. أن متغيرَيْ المناخ النفسي ـ الإجتماعي بالإضافة إلى متغيرَيْ إهتمام الأهل، وقدرة المعلمين على إدارة الصف، فسَّرت ما مقداره ٥٨٪ من التباين في التحصيل الأكاديمي.

٣. أن هذه المتغيرات التسعة مجتمعة فسَّرت ما مقداره ٦٦٪ (تقريباً) من التباين في التحصيل الأكاديمي.

وإذا شئنا أن نفسّر أكبر قدر من التباين في التحصيل الأكاديمي بأقل عدد من متغيرات البيئة المدرسية فإننا نجد بأن ذلك يتحقق في مجموعة المتغيرات الأربعة الممثلة للمناخ النفسي ـ الإجتماعي للمدرسة ـ كما يقدره المعلمون، وكما يقدره الطلبة، واهتمام الأهل بأمور الأبناء المدرسية، وقدرة المعلمين على إدارة الصف ـ كما يقدرها الطلبة (والتي فسّرت ما مجموعه ٥٨٪ من التباين).

ومما تجدر الإشارة إليه هو أنه تم تكرار هذه التحليلات ذاتها على بيانات مدارس الذكور وبيانات مدارس الإناث كل على حدة، فتمخضت هذه التحليلات عن نمط متسق من النتائج إلي حد كبير. **على أن النظر إلى إرتباطات هذه المتغيرات بالتحصيل الأكاديمي يشير إلى أن متغيرَيْ المناخ المدرسي إرتبطا إرتباطاً سلبياً به.** مما يعني أنّه كلما انطوى المناخ المدرسي على قدر أكبر من السلبية (الضغط، والتوتر، والشعور بالتهديد) كلما إرتفع مستوى التحصيل الأكاديمي لطلبة المدرسة، وذلك بتقدير كلٍ من المعلمين/المعلمات، والطلبة. وهذه النتيجة تقتضي تمعُّناً خاصاً، ذلك لأنها تعني **أن التحصيل الأكاديمي العالي يتحقق في المدارس على حساب المشاعر الإيجابية التي يُفترض أن تحيط بعملية التعلم المدرسي. ففي أجواء القلق والتوتر يرتفع معدل الطلبة في الثانوية العامة على ما يبدو.**

وعلى أية حال، فإن هذه النتائج تُبيِّن الدور الفعّال الذي تلعبه عناصر معينة في البيئة المدرسية في تحصيل الطلبة، وتستدعي بالتالي الإنتباه الخاص إلى هذه العناصر في برامج تدريب المعلمين والإداريين. كما أن الدور الهام الذي يلعبه التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور يستدعي تركيز الجهود التربوية على هذا الجانب والتعرف إلى الوسائل والممارسات التي تستجِرُّ القدر المطلوب منه لدعم التوجّه الأنجازي لدى الطلبة.

إستنتاجات

إن هذه النظرة المتفحصة لواقع البيئات المدرسية في المدارس الريادية ونظيراتها من المدارس غير الريادية ـ والتي استندت إلى تقديرات الفئات المختلفة التي تُعايش هذا الواقع ـ تزوِّدنا بأدلة تدعم عدداً من الاستنتاجات. ولعل أكثر هذه الاستنتاجات أهمية في سياق الدراسة الحالية هو ما يتعلق منها بفعالية مشروع المدارس الريادية كما يجري تطبيقه حالياً.

١. يبدو أن الفئة المسؤولة مباشرة عن تنفيذ مهام المشروع ـ وهم المديرون والمديرات ـ غير ملمِّين بأهدافه الإلمام الكافي كما أن المهمات المطالَبون هم بتنفيذها غير واضحة ـ لا على مستوى المعرفة النظرية ولا على مستوى التطبيق الاجرائي. هم يعرفون أن عليهم أن يقدِّموا شيئاً متميزاً ولكن الطريق المؤدية إلى هذا التميز غير واضحة المعالم.

٢. حين تم إطلاع (أو تذكير) المديرين والمديرات على أهداف المدرسة الريادية ـ على وجه التحديد ـ وُطلب إليهم تقييمها كانت تقديراتهم لهذه الأهداف تقديرات إيجابية بدرجة عالية، إلا أنهم كانوا أكثر تحفُّظاً في تقدير إمكانية تحقيق الأهداف بالوضع الحالي لمدارسهم.

٣. أما إجراءات التنفيذ التي تعتمدها المديريات والوزارة في تنفيذ المشروع، فلم تلقَ التقدير الايجابي الذي لَقِيَته أهدافه من قِبل المديرين والمديرات. وقد قدّمت هذه الفئة من المسؤولين التربويين اقتراحات قيمّة بهذا الشأن تنسجم مع التوصيات التي خرجت بها الدراسة الحالية. وقد دلّت هذه الاقتراحات من حيث المضمون والنبرة على حماس للفكرة وعلى رغبة في المحافظة على تسمية مدارسهم بالريادية ـ مما يمثّل نتيجة إيجابية للمشروع على هذا المستوى على الأقل.

٤. كذلك فإن تقديرات المعلمين والمعلمات لأثر التجربة الريادية في مدارسهم تعكس حماساً ورغبة مماثلين في تبنّي الفكرة وتطبيقها ـ وإن كانت النتائج الموضوعية التي خرجت بها الدراسة الحالية لا تدعم تقديراتهم لمدى نجاح التجربة في إحداث الآثار المأمولة منها.

٥. دلّت المقارنات المفصّلة التي أُجريت بين المدارس الريادية وبين نظيراتها من المدارس غير الريادية على درجة كبيرة من التماثُل في الأوضاع المدرسية لكلا المجموعتين من المدارس . وعلى وجه التحديد:

أ) لم يظهر اختلاف بين المدارس الريادية وبين المدارس غير الريادية في مدى استخدام الامكانات والمرافق المدرسية المتوافرة والمقاس وفقاً لتقديرات الفئات المدرسية المختلفة ذات الصلة المباشرة

بالمرفق المعين، كقيِّمي/قيِّمات مختبرات العلوم، وأمناء/أمينات المكتبات المدرسية، ومعلمي/معلمات العلوم، والرياضة بالاضافة إلى المديرين والمديرات. إلا أن هناك استثناء واحد بهذا الصدد، وهو أن طلبة المدارس الريادية قدّروا استخدام مختبر العلوم تقديراً أفضل من تقدير طلبة المدارس غير الريادية. على أن المقارنة الموضوعية لمستوى المرافق المدرسية في مجموعتي المدارس هاتين أشارت إلى أنّ المدارس الريادية تتمتع، في المتوسط، بقدر أوفر من المرافق مما تتمتع به المدارس غير الريادية.

ب) أما من حيث مستوى التحصيل الأكاديمي، فلم تظهر فروق بين المدارس الريادية وبين المدارس غير الريادية فيه، كما أن الرعاية المأمولة للتفوّق والتميُّز الدراسي لم يتوافر دليل مشجع بشأنها.

جـ) ومن حيث علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، ومدى ما نجحت المدرسة الريادية في أن تكون "مركزاً تنموياً بارزاً في مجتمعها"، فإن تقديرات مديري ومديرات المدارس الريادية تشير إلى قدر من التفوق للمدارس الريادية بهذا الصدد، وهي نتيجة مشجعة بطبيعة الحال. إلا أن التعاون المأمول بين المدرسة الريادية وأولياء أمور الطلبة لم يظهر فيه تميز للمدرسة الريادية. وتُبيِّن تقديرات المديرين والمديرات عموماً بهذا الشأن أن التعاون بين المدارس وأولياء أمور الطلبة لا يتحقق إلا بدرجة متوسطة على أحسن تقدير، على الرغم من الموقع المتميز الذي يحتله هذا المتغير في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة ـ كما أشارت النتائج، وكما تشير نتائج البحوث في هذا المجال بشكل عام.

د) أما على صعيد النشاطات اللامنهجية المأمول تفعيلها في المدارس الريادية فقد أشارت تقديرات طلبة المدارس الريادية إلى أن قدراً أكبر من هذه النشاطات يجري في مدارسهم مما يجري في المدارس غير الريادية ـ علماً بأن تقديرات الفئات الأخرى في المدارس الريادية، مقارنة بالمدارس غير الريادية، لم تعزِّز تقديرات الطلبة حيث لم تظهر فروق مماثلة بين تقديرات مديري ومديرات هاتين المجموعتين من المدارس على هذا الصعيد.

هـ) وربما يكون أكثر أهداف المشروع طموحاً هو ذلك الذي يدعو إلى قيام فعاليات تطويرية على مستوى طرق التدريس وتجريب ممارسات تربوية جديدة ـ غير تقليدية في تدريس المواد المختلفة، لكن استجابات المديرين/المديرات، والمعلمين/المعلمات على فقرات الاستبيانات التي تستقصي مثل هذه الممارسات لم تُظهِر تفوُّقاً للمدارس الريادية بهذا الشأن، ولا بشأن تبادل الخبرات في

هذا المجال. وتدل النتائج المتوافرة حول هذا الجانب على أنّ النشاط الموجّه بهذا الاتجاه محدود من حيث المبدأ، وأن نسبة محدودة جداً منه تتجه لخدمة المجتمع ـ وفي كلا النوعين من المدارس.

و) كما لم تختلف تقديرات طلبة المدارس الريادية عن تقديرات طلبة المدارس غير الريادية لفعالية معلميهم/معلماتهن، ولا لمدى دعم البيئة المدرسية للانجاز، أو في بعثها لدافعية الطلبة، ولا في المناخات النفسية ـ الاجتماعية السائدة فيها. وهذا ينطبق أيضاً على تقديرات المديرين/المديرات، والمعلمين/المعلمات لهذه الجوانب.

٦) ولعل ما يزيد من قتامة الصورة هو أن المدارس الريادية ـ وكما بيّنت النتائج ـ تتمتع (في المتوسط) بمباني أكثر حداثة، وبمستوى أفضل من المرافق المدرسية مما تتمتع به المدارس غير الريادية التي شملتها العينة.

٧) وإذا ما تتبّعنا ملامح الأوضاع المدرسية التي تكشفها النتائج ـ وإن كان بعضها غير متعلق مباشرة بتقييم فعالية مشروع المدارس الريادية ـ فإن أبرز هذه الملامح يتصل بالفروق في البيئات المدرسية والنواتج التربوية لمدارس الذكور مقارنة بمدارس الاناث. فعلى مستوى النواتج التربوية ظهر أن:

أ) مستوى التحصيل الأكاديمي لمدارس الاناث (بدلالة نتائج امتحان الثانوية العامة) أعلى منه لمدارس الذكور، وبفرق ذي دلالة إحصائية.

ب) إن نسبة التسرّب في مدارس الذكور أعلى منها في مدارس الإناث.

ج) أن نسبة غياب الطلبة الذكور عن المدرسة تفوق النسبة المناظرة لدى الإناث.

أما من حيث جوانب البيئة المدرسية فيظهر أن:ـ

أ) المديرات يُقيِّمن إتجاهات المعلمات نحو التعليم، ودافعية الطالبات للتعلم، والتعاون بين المدرسة والمجتمع، وبين المدرسة وأولياء الأمور ـ تُقيِّم المديرات هذه الجوانب تقييماً أفضل من تقييم المديرين لها في مدارسهم.

ب) كذلك تُقيِّم المعلمات جوانب البيئة المدرسية في مدارسهن تقييماً أفضل من تقييم المعلمين، إلا أن المعلمين يقدِّرون المناخ النفسي ـ الاجتماعي لمدارسهم تقديراً أكثر إيجابية، إذ يبدو أن مدارس الإناث تنطوي ـ في المتوسط ـ على قدر أكبر من الضغط والتوتر.

جـ) وتتسق تقديرات قيّمات المختبرات، وأمينات المكتبات للفعاليات المتعلقة بالمرافق التي يشرفن عليها، مع تقديرات المديرات والمعلمات. حيث تشير تقديراتهن إلى أن هناك استخداماً أفضل لهذه المرافق في مدارس الإناث منه في مدارس الذكور.

د) وإذا ما قادتنا الفروق المذكورة في أعلاه بين تقديرات الذكور وبين تقديرات الإناث للبيئة المدرسية إلى الاستنتاج بأن هذه الفروق ربما تعود إلى ميل أقوى لدى الإناث للظهور بالمظهر المقبول إجتماعياً، فإن نتائج الطلاب والطالبات تحول دون تأكيد هذا الاستنتاج. إذ بيّنت النتائج أن تقديرات الطلاب لفعالية معلميهم، وللمناخ النفسي ـ الاجتماعي في مدارسهم تفوق تقديرات الاناث. بالاضافة إلى أن الطلاب يصرّحون بأنّهم يشعرون بدرجة أعلى من الكفاءة الذاتية (في المدرسة) من الطالبات.

وإذا ما حاولنا ربط المظاهر المميزة بين الأوضاع المدرسية لمدارس الذكور ومدارس الاناث نلاحظ تميّزاً للطالبات في التحصيل الاكاديمي والانضباط المدرسي، وتميزاً في الاتجاهات نحو التعليم والتعلم ومستوى استخدام المرافق المدرسية ـ بتقدير الهيئتين الادارية والتدريسية. ونلاحظ بالمقابل أن الطلاب والمعلمين أكثر رضا عن المناخات النفسية ـ الاجتماعية لمدارسهم (ووفق مضمون المقياس الخاص بهذا الجانب تكون أجواء مدارسهم أقل ضغطاً وتوتراً ـ وبخاصة حسب خبرة المعلمين في المدرسة).

ولزيادة إيضاح الصورة نأخذ في الاعتبار ما تمخضت عنه نتائج التحليلات التي ربطت بين عناصر البيئة المدرسية وبين التحصيل الاكاديمي للطلبة، فنجد ما يقود إلى الاستنتاج بأن بيئات مدارس الاناث في المتوسط تتضمن قدراً أكبر من العناصر التي ترتبط بالتحصيل الاكاديمي العالي (نسبياً) لدى الطلبة على الرغم من أن المقارنة بين مدارس الجنسين من حيث البنية الأساسية للمدرسة بَيّنَت أن مدارس الذكور أكثر حداثة في المتوسط، وتحتوي على مرافق مخبرية ومكتبية أفضل. (إذ تحتوي المكتبات المدرسية في مدارس الذكور على عدد أكبر من الكتب فتصل الزيادة إلى حوالي (١٠٠٠) كتاب في المتوسط !).

٨) وبالرجوع إلى عناصر البيئة المدرسية التي ترتبط بالانجاز الأكاديمي العالي لدى الطلبة بوجه عام نجد أنها ليست إيجابية بكليتها، وبخاصة تلك المتعلقة منها بالمناخ النفسي ـ الاجتماعي للمدرسة الذي برز كواحد من المتغيرات الهامة القادرة على التنبؤ بالتحصيل. إذ يبدو أن المدارس التي تحقق المعدلات العالية (نسبياً) في امتحان الثانوية العامة هي المدارس الأقل إيجابية في مناخها العام. فهي (وفق مضمون

المقياس) الأكثر توتراً وضغطاً. وهذه نتيجة تدعو إلى التساؤل عما إذا كانت هذه الاجواء هي الاجواء المناسبة لبعث الدافعية الذاتية للتعلم لدى الطلبة، ولبعث الدافعية الذاتية للتعليم لدى المعلمين/المعلمات!؟ وما اذا كانت هذه الأجواء تُفضي إلى الابداع والابتكار الذي ننشده، والذي يعتبر واحداً من أهم أهداف مشروع التطوير التربوي!؟

٩) أشارت التفاعلات بين عاملي الريادية والجنس في بيانات الطلبة إلى أن مدارس الإناث الريادية تميزت عن نظيراتها من مدارس الاناث غير الريادية في عدد من جوانب البيئة المدرسية. وبالمقابل فإن هذه التفاعلات أشارت إلى تميز مدارس الذكور غير الريادية على نظيراتها من المدارس الريادية للذكور، مما يشكك في سلامة اختيار مدارس الذكور التي تم انتقاؤها للتجربة الريادية.

١٠) إن الارتباطات الدالة وذات المعنى التي ظهرت بين عناصر خاصة من عناصر البيئات المدرسية، وبين التحصيل الاكاديمي للطلبة تقدم لنا دليلين هامين:

أ) هي تقدم دليلاً على جدوى أخذ المدرسة كوحدة للقياس والتحليل بغرض التنبؤ بالنواتج التربوية فيها. (علماً بأن مدى معدّلات مدارس العينة في امتحان الثانوية العامة بلغ (٢٢) علامة. كذلك فإن ما يزيد من الوثوق بسلامة هذا الاستنتاج هو أن التحصيل الاكاديمي الذي اعتُمد عليه في هذه الدراسة لا يمثّل تحصيل الطلاب الحاليين في المدرسة، وإنما هو تحصيل زملائهم الذين تخرجوا من المدرسة ذاتها لعامين مضيا. وعينة الطلبة في الواقع هي عينة لطلبة الصف الأول الثانوي وفق البنية الدراسية الحالية أي أنهم يقعون أدنى من زملائهم ـ الذين تم قياس تحصيلهم الأكاديمي ـ بصفين دراسيين).

ب) أنها تقدم دليلاً معقولاً على الصدق المفهومي للمقاييس التي اعتُمدت لقياس البيئة المدرسية وعلى صدقها التنبؤي ـ أي كونها تقيس أبعاداً مدرسية سليمة مفهومياً، وقادرة على التنبؤ بمحك هام للعملية التربوية المدرسية، وهو التحصيل الأكاديمي للطلبة.

مشروع المدارس الريادية كاستراتيجية تغيير تربوي: مناقشـــة

إن السؤال التقويمي الذي يوجه مناقشتنا التالية هو: ما مدى صلاحية استراتيجيةالتغيير المتبناه في مشروع المدارس الريادية، وكيف يمكن أن تُقيَّم في ضوء أدب التغيير التربوي والبحوث الجارية فيه؟

يستهدف مشروع المدارس الريادية تحقيق نقلة نوعية في العملية التربوية، ويُنظر إلى المدرسة الريادية على أنها "المكان الذي نستطيع بواسطته وعبره تحقيق جميع الأهداف التربوية، وإحداث الاصلاحات التربوية المتوخاة". وهي مُطالبة بالتالي بإحداث تغيير في الواقع التربوي على أصعدته التعليمية والادارية للوصول إلى نواتج تربوية متميِّزة. أما على صعيد التنفيذ فإن المدرسة الريادية مُطالَبة بأن تُطوِّر نفسها بنفسها ـ بالدرجة الأولى ـ وتعمل على تحقيق أهدافها ضمن الامكانات المتاحة لها.

ويتناول مشروع المدارس الريادية على هذه الخلفية المفهومية للتغيير التربوي، ووسائل تنفيذه، نستطيع أن نستخلص الافتراضات أو المسلمات التالية التي ينطلق منها هذا المشروع:ـ

١. أن الجهة المطالبة بالتغيير (المدارس) تشارك واضعي المشروع الشعور بالحاجة إلى التغيير.
٢. أن مطالَبة السلطة الرسمية بالتغيير كفيلة بتبني المؤسسات (المدارس هنا) له كهدف.
٣. أن الجهة المطالَبة بالتغيير تعي على وجه التحديد ماهيَّة الجوانب التي تحتاج إلى تغيير وتطوير فيها.
٤. أن هذه الجهة تمتلك الوسائل المعرفية اللازمة لتعديل الأوضاع القائمة فيها بالاتجاه الذي يحقق الأهداف المرجوّة منها، وبأنها تمتلك المصادر اللازمة لاستيفاء متطلبات التجديد أو التغيير.
٥. أن المدرسة ـ أي الجهة المطالَبة بالتغيير هنا ـ تمتلك المعرفة العلمية أو الخبراتية بعملية التغيير، وآلية تنفيذه، وطرق تقويمه، ومتابعته، والمحافظة على استمراريته.

والواقع أن هناك تناقضاً أساسياً في مطالبة المدرسة بتطوير نفسها بنفسها، ذلك لأن المطالبة بالتغيير والتطوير نابعة من إدراكٍ بقصور المدرسة ـ بشكل عام ـ عن تحقيق الأهداف التربوية بالمستوى المطلوب، فكيف تستطيع بامكاناتها الراهنة (التعليمية والادارية والمادية) أن تتجاوز واقعها ـ غير المرضي عنه ـ الى واقع متميز (مستخدمة الامكانات ذاتها)؟

يؤكد البحث في التغيير والتجديد التربوي على أهمية إقناع الجهات المنفِّذة لخطط التغيير، والمطالَبة بتحقيق أهدافه، بضرورة التغيير من حيث المبدأ (e.g. Fullen, 1987; Hord, 1987). وما يزيد من أهمية هذا العامل في سياق مشروع المدارس الريادية كون هذا المشروع يولي المسؤولية بالدرجة الأولى إلى المدرسة ـ فتغيير

الانسان (أو المؤسسة) لمساره إما أن يكون ناتجاً عن رغبة أو دافع ذاتي، أو يكون مُوجَّهاً من الخارج لتغيير المسار بفعل موجبات محيطية (ضغوط)، أو حوافز (مكافآت). والمشاركة في صنع القرار تضمن التقبل المبدئي على الأقل. فإلى أي درجة شارك المديرون والمديرات، والمعلمون والمعلمات، في اتخاذ قرار التغيير ليعوّل على دافعيتهم الذاتية لتبنّي المشروع، وتنفيذه، والالتزام به؟

وعلى أية حال، فإن وجود هذه الدافعية وتوافر القناعة بالحاجة إلى التطوير وإن كانت تمثل عوامل مساعدة هامة - إلا أنها لا تتضمن تحقيق أهداف التطوير إذا كانت الفئات المعنية بهذا التطوير لا تمتلك المهارات المعرفية والاجرائية لتحقيق الأهداف المرجوة منه.

فعلى سبيل المثال، يبرز هدف رعاية المتفوقين والموهوبين كواحد من الأهداف الرئيسية لمشروع المدرسة الريادية، فهل تمتلك الهيئات الادارية والتدريسية فيها المعرفة اللازمة للتعرف على المتفوقين والموهوبين؟ وهل تستطيع هذه الهيئات أن تُميّز مجالات التفوق والموهبة؟ وهل تستطيع أن تَبني البرامج لرعايتهم؟ وما ينطبق على هذا الهدف ينطبق على هدف التميُّز في الأداء المدرسي وفي مختلف المواد: العلوم والرياضيات واللغات والاجتماعيات وغيرها، ولكل منها أساليبها الخاصة، ومشكلاتها الخاصة، ومتطلباتها من مصادر التعليم.

إن ما نرغب في الوصول إليه من هذه التساؤلات هو **إبراز حقيقة أن مشروع المدارس الريادية يحتاج إلى مضامين برامجية محددة يمكن أن تكون الهيئات المدرسية عناصر هامة في إعدادها ولكنها تحتاج إلى مساعدة خبيرة للقيام بهذه المهمات.**

وتعديل الممارسات التعليمية (والادارية أيضاً) يعتمد على مدى تَمكُّن الفئة المستهدفة، من الممارسات الجديدة، وفهمها لها والتزامها بها. مما يعني ضرورة التدرُّب عليها ويكون على مشروع التطوير بالتالي توفير هذه الفرصة الأساسية لهذه الفئات.

آلية التغيير:

إن مشروع المدارس الريادية يستهدف مؤسسات أُلِفت نظاماً تقليدياً له بنيته المحدَّدة بالأدوار، وأنماط العلاقات وأساليب تنفيذ المهمات. فكيف يمكن إحداث التغيير والتعديل بالاتجاه الذي يضمن تحقيق الأهداف الريادية المتعلقة بكل من عناصر البيئة المدرسية؟

يعتقد معظم الباحثين أن مشاريع التغيير التربوي تجري في ثلاث مراحل:-

١) **المبادرة** (Initiation) : وتتضمن قياس الحاجات (مسح الواقع للتعرف إلى الوضع الراهن للجوانب المراد تغييرها)، وتطوير الالتزام المبدئي بضرورة إحداث التغيير لدى الفئات المسؤولة عن التنفيذ، وتهيئة البرامج المحددة لكلٍ من الجوانب المستهدفة.

٢) **التنفيذ** (Implementation) : ويتضمن تصميم خطط العمل وتنفيذها .

٣) **المأسسة** (Institutionalization) : وتتمثل في استدخال المؤسسة لعملية التغيير ومضامينها في سياق حياتها اليومية ونظامها.

ويؤكد الباحثون في هذا المجال على حاجة العملية إلى الزمن (cf. Fullen, 1987) . في كل مرحلة منها لا تقل عن سنة إلى سنتين، وبمدة تصل خمس سنوات للوصول إلى مرحلة المأسسة.

ويعتمد نجاح التنفيذ على عدد من العوامل أبرزها:ـ

١) المتابعة والمساعدة الحثيثة أثناء التنفيذ.

٢) الادارة المدرسية القيادية، حيث يبدو أن هناك إجماعاً على الدور المركزي الذي تلعبه الادارة المدرسية في تنفيذ برامج التغيير.

٣) الضغط،والدعم،من كل مستويات الادارة التربوية.

٤) وجوب إنشاء نظام لرصد المشكلات وحلها على طريق التنفيذ.

٥) استقرار البيئة المدرسية وتجنب النقل والتغيير الحاد في الأدوار.

وفي ضوء معطيات البحث في التغيير التربوي، نستطيع تمييز عدد من الثغرات الرئيسية في مشروع المدارس الريادية تتمثّل في افتقاره إلى المواد البرامجية وخطط التدريب، ومن حيث آلية التنفيذ المتبعه فيه وافتقارها إلى المتابعة الضرورية، ووسائل التقييم على مستوى المدرسة والمديرية والوزارة.

فالمتابعة من الوزارة والمديريات تمثل الضغط والدعم الضرورين للتنفيذ الفعلي للمشروع. والتقويم على مختلف المستويات التربوية لا يوفر بيانات حول النجاح والفشل فحسب، وإنما يُزوّد بالتغذية الراجعة الضرورية للتعرف على مواطن القصور والمشكلات ويساعد في التخطيط لحلها واختبار فعالية الحلول المختلفة. وعلى صعيد الهيئة التدريسية ـ وفي غياب أية حوافز ـ تُمثّل نتائج التقويم الايجابية، المكافآت المتاحة عندما يتحقق المعلم/المعلمة من النجاح في التأثير على الطلبة بالاتجاه المرغوب، وهي مكافأة عظيمة الأهمية، ولها آثارها الدافعية الهامة.

وباختصار فان مشروع المدارس الريادية يحتاج إلى:ـ

١. مضمون؛ أي برامج مفصلة تتصدّى للأهداف المنشودة منه.
٢. خطط تنفيذ واضحة وملزمة (بالترغيب وليس بالترهيب).
٣. بِنية تنظيمية تتولى الاشراف والمتابعة والتقويم على مستوى الوزارة والمديريات والمدارس.
٤. بناء قاعدة معلومات خاصة به ترصد النتائج على صعيدين: صعيد الأداء المدرسي ونواتجه التربوية (وبخاصة في الجوانب المراد تطويرها)، وصعيد عملية التغيير ذاتها لاستقصاء العوامل المؤثرة فيها. ولتؤسس هذه الخطوة بدورها الاتجاه العلمي الضروري للتعامل مع ظاهرة التغيير التربوي تعاملاً بناءً.

فالتنفيذ الناجح لمشروع تطوير تربوي ما يُمثِّل عملية نمو يجب أن تتوافر لها الشروط المحيطية المناسبة، وتكون لها استراتيجيات خاصة واضحة المعالم تضمن تحقق القدر الأكبر من أهدافها.

التوصيات

إن توصيات هذه الدراسة مبنيّة على ما تمخضت عنه من نتائج بشأن فعالية مشروع المدارس الريادية بوضعه الحالي، وعلى خلفية أدب التغيير التربوي من جهة أخرى. كما أنها مستوحاة من المشروع ذاته وأفكاره الاساسية، ومن مقترحات المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات الذين جُمعت منهم بيانات الدراسة.

١. **على الصعيد التنظيمي** : يكون من الضروري إنشاء وحدة في وزارة التربية والتعليم توكل إليها مهام المدارس الريادية من حيث التخطيط للبرامج الفرعية (التفصيلية) التطويرية، ومتابعة تنفيذ هذه الخطط وتقويمها. فالمديريات المسؤولة عن المدارس الريادية في الوزارة تتحمّل أعباءها الخاصة، وجاءت أعباء المدارس الريادية لتضاف إليها. وإنشاء مثل هذه الوحدة يُحمِّل الوزارة المسؤولية الضرورية، ويحقّق مستلزمات الضغط والدعم الضروريين كذلك، ويُبرهن للمدارس على جدية الوزارة بخصوص المشروع.

٢. كذلك يكون من الضروري إنشاء وحدات مماثلة على مستوى المديريات، وعلى مستوى المدارس، بناء على المنطق (الموثق امبريقياً)، والمشار إليه سابقاً.

٣. تُعطى عناية فائقة لاختيار مديري ومديرات المدارس الريادية، لما تشير إليه البحوث في التغيير والتطوير التربوي من أهمية الدور الذي يلعبه المدير/المديرة في نجاح مشاريع التطوير.

٤. في ضوء شكوى المديرين /المديرات، والمعلمين/المعلمات من ثقل العبء الدراسي والاداري عليهم يصبح من الضروري النظر في تخفيف هذه الأعباء في الحدود الممكنة، مهما ضاقت هذه الحدود.

٥. ضمان استقرار الهيئات التدريسية والادارية لتوفير البيئة المستقرة الضرورية لمتابعة التطوير.

٦. **وعلى صعيد التخطيط** ، وكسب القبول المبدئي من الهيئات الادارية والتدريسية، فانه ينصح بما يلي:-

أ. عقد لقاءات بين مديري مديريات التربية والتعليم وبين مسؤولي الوزارة المعنيين بهذا المشروع وخبراء تربويين من الجامعات لوضع الخطوط العريضة للمشروع من حيث نوعية الخدمات المطلوبة (برامج، ورش عمل لاغراض مختلفة، وللفئات المختلفة في المدارس).

ب. عقد لقاءات أولية مماثلة مع الهيئات الادارية والتدريسية في المدارس الريادية، وفي النطاق الذي تسمح به أعداد هذه الهيئات ومواقعها.

جـ. يتم الإعداد لهذه اللقاءات إعداداً مناسباً لضمان نجاحها، وأخذ المشروع بالجدية اللازمة، والاهتمام الحقيقي بالأفكار التي تطرح من قِبل الأعضاء، والسماح لهم بالحوار وليس الاقتصار

على رؤساء الاجتماعات في التنظير والتوجيه(!)، فالمشاركة وديمقراطية الحوار شرطان ضروريان لبعث الدافعية واستجرار الالتزام.

٧. **وعلى صعيد بناء البرامج**، فان ذلك يتطلب أولاً إجراء المسوحات للاغراض التالية:

أ. التعرف إلى المشكلات ومواطن الضعف الرئيسية في المدارس الريادية، لأنها تحتاج إلى معالجة هذه المشكلات قبل أن تصل إلى التميّز (!) وهذه المشكلات قد تتعلق بمواد تدريسية معينة، ومشكلات سلوكية، ومشكلات تتعلق بالمرافق المدرسية وغيرها.

ب. التعرف إلى الخبرات التعليمية المتوافرة في المدارس الريادية من معلمين ومعلمات أكفاء للمشاركة في تصميم البرامج.

جـ. يتم بناء البرامج الأكثر أهمية والتي دل المسح المتعلق بالمشكلات على أولويتها وذلك اعتماداً على الخبرات المدرسية والخبرات التربوية المتخصصة في الجامعات (برامج تتصل بمواد المنهاج، أو برامج إثرائية أو علاجية، وبرامج حول التعلم التعاوني، وما إلى ذلك من برامج تطويرية). لأنه لن يكون هناك تطوير دون مواد تعليمية ووسائل محددة لتحقيق كل هدف من أهداف المشروع.

د. وفيما يتعلق بتوثيق العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، فان ذلك يمثل مشروعاً فرعياً هاماً إذ يدل البحث في التغيير التربوي، والبحث في المدرسة الفعالة على أن لمشاركة المجتمع ودعمه للعملية التربوية داخل المدرسة أثره الفعال. كذلك بالنسبة لضرورة توثيق العلاقة مع أولياء الأمور (وكما أشارت نتائج الدراسة الحالية) تمثل هذه العلاقة واحداً من المحددات الرئيسية للتحصيل المدرسي. وعليه، فإنه يكون من الضروري التعرف إلى الكفاءات والخبرات الموجودة في المجتمع والتي يمكن أن تسهم في القيام بدور تعليمي وتثقيفي في المدرسة. كذلك يمكن للمدرسة القيام بدور مماثل في مجتمعها، وذلك بمحاولتها التعرف إلى حاجات المجتمع، وحاجات أولياء الأمور من معلومات عن أبنائهم وتثقيفهم بشأن الممارسات الوالدية الداعمة للانجاز المدرسي. وللتعامل مع المجتمع وأولياء الأمور، هناك استراتيجيات مدروسة وموثقة في الأدب في هذا الميدان يمكن الافادة منها، والاعتماد من جهة أخرى على الخبرة المباشرة للعاملين في المدارس مع مجتمعهم والتخطيط للنشاطات اللازمة بهذا الصدد بالتعاون معهم.

٨. **وعلى صعيد المتابعة**، تتولى الوحدات الادارية أو اللجان الخاصة بالمدارس الريادية على مستوى الوزارة، والمديريات، والمدارس المتابعة اللازمة، وذلك عن طريق إجراءات مثل:

أ. التعرف إلى سير تنفيذ الخطط المتصلة بالمهمات الموكولة للفئات المختلفة.

ب. المساعدة في التغلب على المشكلات، وبخاصة عندما تكون مشكلات إدارية يكون بامكان الطرف الاعلى في السلم الاداري معالجتها، أو اتخاذ القرار المناسب بشأنها.

جـ. تزويد الأطراف المختلفة بالدعم، فمجرد السؤال يعني الاهتمام وتترتب عليه زيادة اهتمام الأطراف بما أوكل إليها من مهام. فاختفاء المتابعة يؤدي إلى اختفاء المشروع من حيز الوجود.

٩. **وعلى صعيد التقويم**، يكون على كل لجنة أو وحدة إشراف على المشروع وضع خطة تقويم خاصة بها ولعل أكثر حلقات التقويم أساسية تلك المتعلقة بالمدرسة، لأنها مركز الاهتمام وعلى ساحتها تنعكس النتائج. وتؤكد البحوث الحديثة في التطوير والتجديد التربوي (e.g.Marks & Nystrand, 1981; Rerd, Hopkins & Holly, 1987) على أهمية تدريب الكوادر المدرسية على التقويم الذاتي، وعلى أهمية إعتماد نتائجه لأغراض التغيير والتحسين، وليس للحكم على جدارة الشخص المنفذ للمهمة المعينة. على أنه يظل من الضروري **مساءلة المعلم** عن مستوى تحصيل الطلبة، ومستوى مشاركته في الفعاليات المدرسية **ومساءلة المدير، ومدير التربية، والوحدة الخاصة في المركز**، عن تطور المشروع على مستوى الافكار والاجراءات.

١٠. **وعلى صعيد الاتجاهات**، فان ضمان نجاح أي مشروع تطوير تربوي يتطلب تطوير اتجاهات ايجابية نحو الفعاليات التجديدية التي يقترحها، ومما يساعد على تحقيق ذلك:-

أ. تفاعل أطراف المجتمع المدرسي المكثف والمتعاون لضمان ثبات الاجماع على متابعة الجهود التطويرية، ويمكن تحقيق ذلك باللقاءات المنظمة وغير المنظمة.

ب. تزويد الأطراف المختلفة بالتغذية الراجعة الاعلامية التي تفيد في تحسين الاداء وتشعر الفرد بنجاحه، لأن هذه المشاعر ضمانات أساسية لمتابعة بذل الجهد. فلكي يتسنى للتجربة الريادية أن تنجح، يجب أن تمثل مصدراً للاشباع والتعزيز لجميع الأطراف المشاركين فيها من مديرين ومعلمين وطلبة.

جـ. تطوير الاتجاه نحو أخذ المشروع كتجربة دائمة تظل على اتصال بالواقع تستقصي مشكلاته وتعمل على وضع الخطط للتصدي لها ومعالجتها. وتطوير الادراك بأنه ليست هناك حلول قاطعة لأن ذلك يتنافى مع الطبيعة الأساسية لعملية التغيير وأهدافها.

١١. ويحتاج تفعيل هذا المشروع إلى سند علمي متخصص في البحث يساعد في تزويده بالمعرفة العلمية والامبريقية المشتقة من الواقع المحلي والمتعلقة بفعالية المدرسة، تساعد في تمييز عناصر البيئة المدرسية

المرتبطة بالفعالية، والممارسات الادارية والتدريسية المعززة لها. ويكون للمركز الوطني للبحث والتطوير التربوي دور رئيسي في هذا المجال.

١٢. إقامة فعاليات فصلية أو سنوية حسب الحاجة كوُرَشِ العمل للفئات المدرسية والادارية العليا بغرض التدريب على البرامج والمهمات المتصلة بكل جانب من جوانب المشروع (كالمهارات التدريسية، ومهارات البحث، والتقويم وغيرها). والعمل على تبادل الخبرات المستمر لأن تعليم الرفاق يتفوق احياناً على التعليم التقليدي لذوي العلم والخبرة .(Bashi & Sass, 1989).

وأخيراً فإنه يجدر بمشروع المدارس الريادية أن يكون ريادياً بالمفهوم الذي هو قائم عليه: بأن يكون نموذجاً لمشاريع التطوير التربوية يُحتذى به؛ فيخطط ويُنفِّذ ويُتابع ويُقيِّم نفسه على أسس علمية، ويعمل على الاستخدام الأمثل للامكانات والخبرات المحلية المتاحة له، وأن يكون مبدعاً في إحداث التغيير وإدارته.

المراجع

المدارس الريادية. تقرير غير منشور(وزارة التربية والتعليم).

الفرح، وجيه (١٩٨٩) المدارس الريادية. التطوير التربوي، البرامج والمشروعات ١٩٨٨-١٩٨٩، رسالة المعلم، مجلد ٣٠ (كانون ثاني - حزيران).

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

Bashi, J. & Sass, Z. (1989). Coherent strategy components of an outcome-based school. In D. Reynolds, B.P.M.Creemers & T. Peters (Eds.), School Effectiveness and Improvement. Groningen: Netherlands, RION Institute for Educational Research.

Fullen, M.G. (1989). Implementing Educational Change: What we know. World Bank Document No. PHREE/89/18.

Holmes, M., Liethwood, K.A., & Musella, D.F. (Eds.) (1987). Educational Policy for Effective Schools. OISE Press, Ontario, Canada.

Hord, S. (1987). Educational Innovation. London: Croom Helm Ltd.

Lane, J.J. & Walberg, H.J. (Eds.) (1987). Effective School Leadership. McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, Ca.

Marks, W.L. & Nystrand, R.O. (Eds.) (1981). Strategies for Educational Change: Recognizing the talents of all children. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

Reid, K. Hopkins, D. & Holly, P. (1987). Towards the Effective School: The Problems and Some Solutions. Basil Blackwell Ltd. Oxford, England.

Reynolds, D., Creemers, B.P.M. & Peters, T. (1989). School Effectiveness and Improvement. (Eds.) Groningen: Netherlands, RION Institute for Educational Research.

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

ملحق رقم (١)

متوسطات تقديرات المديرين والمديرات للبيئة المدرسية وفعالياتها التربوية مصنفة وفقاً لعاملي الريادية (مدرسة ريادية / غير ريادية) ، والجنس (ذكور / إناث)

رقم الفقرة على الاستبيان	الجوانب المدرسية المقاسة ومضامين الفقرات التي تقيسها	الريادية		الجنس	
		ريادية	غير ريادية	إناث	ذكور
	المدرسة وأولياء الأمور				
٢	مواظبة أولياء الأمور على حضور اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين	٣ر٥٠	٢ر٦٣	٣ر٣٥	٢ر٧٠
٣	عدد اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين التي عقدت في الفصل الأول من العام الدراسي.	٢ر٧٣	٢ر٢٠	٢ر٧٥	٢ر١٥
٤	مشاركة أولياء الأمور في اللقاءات التي تعقد بينهم وبين الهيئة التدريسية للمدرسة.	٣ر٤١	٣ر١٩	٣ر٦١	٣ر٠٠
٥	عدد المراجعات التي يجريها أولياء الأمور للمدرسة في الأسبوع الواحد.	١٧ر١٥	١٤ر٢٥	١٦ر٤٥	١٤ر٨٤
٩	إطلاع المدرسة للأهل على أوضاع أبنائهم المدرسية.	٤ر٣٦	٤ر٨٥	٤ر٩٠	٤ر٣٥
١٠	اهتمام الأهل بأوضاع أبنائهم المدرسية.	٣ر٥٢	٣ر٠٠	٣ر٧٠	٢ر٨٠
	المدرسة والمجتمع المحلي:				
٦	عدد المرات التي تم فيها استدعاء أفراد من المجتمع المحلي للقيام بنشاط تثقيفي خلال الفصل الدراسي الأول.	٤ر٠٥	٢ر٥٥	٣ر٦٥	٢ر٨٩
٧	إسهام المجتمع المحلي في دعم المدرسة مادياً.	٢ر٥٢	١ر٥٢	٢ر٣٠	١ر٧٠
٨	لجوء المدرسة الى المجتمع المحلي لمساعدتها على تنفيذ مشاريع مدرسية.	٢ر٧٨	٢ر٠٠	٢ر٨٠	١ر٩٥
	الامكانات المدرسية:				
١١	توافر المعلمين المتخصصين للمواد الدراسية المختلفة	٤ر١٥	٤ر٥٢	٤ر٥٥	٤ر١٥
١٢	مناسبة البناء المدرسي للاحتياجات المدرسية.	٤ر١٦	٣ر٣٨	٣ر٧٠	٣ر٨٠
١٣	الأجهزة والمواد المخبرية.	٣ر٨٩	٤ر٠٠	٣ر٨٥	٤ر٠٥
١٤	الكتب المتوافرة في مكتبة المدرسة.	٣ر٦٣	٤ر٢٩	٣ر٧٠	٤ر٢٥
١٥	مستوى الخدمات الارشادية.	٣ر٣١	٣ر٥٢	٣ر٨٥	٣ر٠٠
	المعلمون: ممارساتهم التعليمية واتجاهاتهم:				
١٧	معالجة المعلمين للصعوبات التعليمية لدى طلابهم	٣ر٧٣	٣ر٧١	٣ر٩٠	٣ر٥٥
١٨	رعاية المعلمين للطلبة المتفوقين	٣ر٨٤	٤ر١٤	٤ر٢٠	٣ر٨٠
٢٠	تعاون المعلمين للقيام بالنشاطات المدرسية	٣ر٨٩	٤ر٠٤	٤ر٢٠	٣ر٧٥
٢١	علاقات المعلمين مع الطلبة	٣ر٨٤	٤ر١٤	٤ر٢٥	٣ر٧٥
٢٢	دافعية المعلمين للعمل التدريسي	٣ر٨٩	٣ر٩٥	٤ر٠٠	٣ر٨٥
٢٣	علاقات المعلمين بالمدير	٤ر١٠	٤ر٥٢	٤ر٣٥	٤ر٣٠
٢٤	استعدادهم للمشاركة بعملية اتخاذ القرار	٣ر٧٤	٣ر٩٥	٣ر٩٥	٣ر٧٥
٢٥	مواظبتهم على الدوام المدرسي	٤ر١١	٤ر٣٨	٤ر٣٠	٤ر٢٠
٢٦	استعدادهم لتقبّل الافكار التربوية الجديدة	٣ر٦٨	٣ر٩٠	٣ر٩٥	٣ر٦٥
	الطلبة:				
١٩	اهتمام الطلبة ودافعيتهم للتعلم	٣ر٤٧	٣ر٦٢	٣ر٨٥	٣ر٢٥
١٥	إقبال الطلبة على المكتبة	٣ر٣١	٣ر٥٢	٣ر٨٥	٣ر٠٠

تابع ملحق رقم (١)

رقم الفقرة على الاستبيان	الجوانب المدرسية المقاسة ومضامين الفقرات التي تقيسها	الريادية		الجنس	
		ريادية	غيرريادية	إناث	ذكور
	النمو المهني:				
٢٧	فرص النمو المهني المتاحة للمدير	٣ر٠٠	٣ر٤٢	٣ر٣٥	٣ر١٠
٢٨	فرص النمو المهني المتاحة للمعلمين	٣ر٨٩	٣ر٦٧	٣ر٧٠	٣ر٨٥
	قضايا مدرسية مرتبة حسب أولويتها في العمل الإداري اليومي (من ١ ـ ٥)				
٢٩	التعامل مع قضايا المعلمين اليومية	٢ر٩٥	٣ر٠٤	٢ر٩٠	٣ر١٠
٣٠	التعامل مع المسؤولين في المديرية	٤ر٧٤	٤ر٣٨	٤ر٤٥	٤ر٦٥
٣١	التعامل مع أولياء الأمور	٣ر٦٨	٣ر٩٠	٣ر٩٠	٣ر٧٠
٣٢	الانضباط المدرسي	١ر٧٩	٢ر١٩	٢ر٢٠	١ر٨٠
٣٣	سير العملية التدريسية الصفية	١ر٤٧	١ر٧٦	١ر٥٠	١ر٧٥
	ممارسات تطويرية في العملية التدريسية				
	عدد الممارسات المتبنّاة مما يلي:-	٤ر٠٥	٣ر٤٧	٤ر٠٠	٣ر٥٠
	١) برنامج إثرائي للطلبة المتفوقين				
	٢) حصص تقوية للطلبة الضعفاء دراسياً				
	٣) تعيين معلم أول لمادة (أو عدد من المواد)				
	٤) إنشاء صف متحدك				
	٥) تطبيق تجربة التعليم الذاتي				
	٦) إنشاء الأسر الصفية				
	٧) برنامج محو أميّة لخدمة المجتمع المحلي				
	٨) إجراء دورات تدريبية للمجتمع المحلي (إرشاد زراعي، طباعة، خياطة أو غيرها)				
	اتصالات مع مدارس أخرى لتبادل الخبرات التربوية				
٤٣	عدد الاجتماعات التي جرت مع هيئات تدريسية من مدارس أخرى.	١ر٨٨	١ر٩٥	٢ر٤٥	١ر٢٩
	من مدارس أخرى.				
٤٤	عدد النشاطات (العلمية أو الرياضية) التي جرت بين المدرسة ومدارس أخرى.	٦ر٧٧	٥ر٩٥	٦ر٩٠	٥ر٧٢
	فعاليات تربوية علمية وثقافية تجري في المدرسة				
	(عدد اللجان والنوادي المنشأ من بين "٢٤" ذكرت في الاستبيان).	١٧ر٣١	١٤ر٨١	١٧ر١٠	١٤ر٩٠
	زيارات المشرفين التربويين:				
٦٩	عدد الزيارات التي يقوم بها المشرفون التربويون للمدرسة في الشهر الواحد	٤ر٢٢	٣ر٩٠	٤ر٦٣	٣ر٤٧
	اجتماعات الهيئة التدريسية:				
٧٠	عدد اجتماعات الهيئة التدريسية التي عقدت في الشهرين الأولين من الفصل الدراسي الأول	٦ر٧٩	٦ر٥٥	٧ر١٦	٦ر٢٠

ملحق رقم (٢)

النسب المئوية للمدارس التي تقيم أو تجري الفعاليات التربوية المبينة أدناه (بناء على بيانات المديرين / المديرات بهذا الشأن) مصنّفة وفق عاملي الريادية (مدارس ريادية / غير ريادية) ، والجنس

رقم الفقرة على الإستبيان	الفعاليات التربوية	الريادية		الجنس	
		ريادية	غير ريادية	إناث	ذكور
٤٥	قاعة هاشمية	٣٥٪	١٥٪	٣٥٪	١٥٪
٤٦	متحف أو معرض (فني/علمي)	٦٥٪	٤٠٪	٥٥٪	٥٠٪
٤٧	حديقة مدرسية	٩٥٪	٨٥٪	١٠٠٪	٨٠٪
٤٨	لجنة بحوث علمية	٦٠٪	٤٠٪	٦٠٪	٤٠٪
٤٩	لجنة زراعية	٧٥٪	٦٠٪	٨٠٪	٥٥٪
٥٠	لجنة هوايات علمية وتصوير	٢٥٪	١٠٪	٢٥٪	١٠٪
٥١	لجنة مختبر	٩٠٪	٩٠٪	٩٠٪	٩٠٪
٥٢	لجنة إذاعة مدرسية	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪
٥٣	لجنة مطالعة علمية	٨٥٪	٩٠٪	٨٥٪	٩٠٪
٥٤	نادي حماية الطبيعة	٤٥٪	٣٠٪	٥٥٪	٢٠٪
٥٥	نادي تربية اسلامية	٩٠٪	٩٥٪	٩٥٪	٩٠٪
٥٦	نادي لغة عربية	٨٥٪	٨٥٪	٩٠٪	٨٠٪
٥٧	نادي لغة انكليزية	٧٠٪	٧٠٪	٧٥٪	٦٥٪
٥٨	نادي صحافة مدرسية	٣٠٪	٢٥٪	٣٥٪	٢٠٪
٥٩	نادي وسائل تعليمية	٥٠٪	٥٥٪	٤٠٪	٦٥٪
٦٠	نادي فني	٩٠٪	٧٠٪	٩٠٪	٧٠٪
٦١	نشاط موسيقي	٦٠٪	٣٠٪	٥٥٪	٣٥٪
٦٢	نشاط مسرحي	٦٠٪	٣٠٪	٥٥٪	٣٥٪
٦٣	نشاط رياضي	٩٥٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٩٥٪
٦٤	نشاط كشفي	٩٠٪	٨٥٪	٩٠٪	٨٥٪
٦٥	جمعية هلال أحمر	١٠٠٪	٩٥٪	١٠٠٪	٩٥٪
٦٦/	لجنة اعمال تطوعية	٧٥٪	٦٥٪	٧٠٪	٧٠٪
٦٧	لجنة رحلات مدرسية	٩٠٪	٨٥٪	٨٥٪	٩٠٪
٦٨	نادي صيفي	٤٠٪	٥٠٪	٤٥٪	٤٥٪

ملحق رقم (٣)

النسب المئوية للمدارس التي تقوم بممارسات تربوية تطويرية (بناء على بيانات المديرين / المديرات بهذا الشأن) مصنفة وفق عوامل الريادية (مدارس ريادية / غير ريادية) ، والجنس

رقم الفقرة على الاستبيان	الممارسة التربوية	الريادية		الجنس	
		ريادية	غير ريادية	إناث	ذكور
٣٤	برنامج إثرائي للطلبة المتفوقين	٥٠٪	٤٠٪	٥٥٪	٣٥٪
٣٥	حصص تقوية للطلبة الضعفاء دراسياً	١٠٠٪	٩٠٪	١٠٠٪	٩٠٪
٣٦	تعيين معلم أول لمادة (أو عدد من المواد)	٥٠٪	٥٠٪	٤٥٪	٥٥٪
٣٧	انشاء صف متحرك	٢٠٪	١٥٪	٢٠٪	١٥٪
٣٨	تطبيق تجربة التعليم الذاتي	٤٠٪	٤٠٪	٣٠٪	٥٠٪
٣٩	انشاء أسر صفية	١٠٠٪	٩٠٪	٩٥٪	٩٥٪
٤٠	برنامج محو أمية لخدمة المجتمع	٢٠٪	١٠٪	٣٠٪	صفر٪
٤١	دورات تدريبية لخدمة المجتمع (ارشاد زراعي، طباعة، خياطة أو غيرها)	٢٠٪	١٥٪	٢٥٪	١٠٪
٤٢	اتصال مع مدارس أخرى لتبادل الخبرات التربوية	١٠٪	١٥٪	صفر٪	٢٦٪

ملحق رقم (٤)

متوسطات تقديرات المعلمين / المعلمات للبيئة المدرسية وفعالياتها التربوية

مصنّفة وفق عاملي الريادية والجنس

رقم الفقرة على الاستبيان	الجوانب المدرسية المقاسة ومضامين الفقرات التي تقيسها	الريادية		الجنس	
		ريادية	غير ريادية	إناث	ذكور
	توافر البيئة الاجتماعية والمادية الداعمة للإنجاز الأكاديمي				
١	مستوى الانجاز المدرسي للطلبة	٣٫٢١	٣٫١٧	٣٫١٢	٣٫٢٦
٣	استثمار المعلمين للوقت المخصص للدروس	٤٫٢٤	٤٫٢٢	٤٫٢٩	٤٫١٦
٧	النظام والانضباط المدرسي	٣٫٨٤	٣٫٨٨	٣٫٩٨	٣٫٧٢
٨	النظافة المدرسية	٣٫٧٨	٣٫٧٦	٣٫٦٩	٣٫٨٥
٩	معالجة المعلمين والادارة لمشكلات الطلبة بشكل إيجابي	٣٫٨٥	٣٫٩٣	٣٫٨١	٣٫٩٧
١٠	مستوى الخدمات الارشادية المدرسية	٣٫٤١	٣٫٥٦	٣٫٥٨	٣٫٣٨
١١	إيلاء المدرسة لتعلم الطلبة جل اهتمامها	٤٫٣٠	٤٫١٧	٤٫٢٣	٤٫٢٥
١٢	العلاقات الايجابية بين المعلمين والطلبة	٣٫٨٩	٣٫٨٤	٣٫٩٨	٣٫٧٥
١٣	إشراك المدرسة للأهل بأمور أبنائهم المدرسية	٣٫٧٢	٣٫٦٢	٣٫٨٢	٣٫٥١
١٤	اهتمام الاهل بأمور أبنائهم المدرسية	٢٫٨٦	٢٫٦٨	٣٫١١	٢٫٤٠
	توافر الخبرة والتأهيل لدى المعلمين لتحقيق أهداف تربوية تطويرية:				
٢٢	تجريب طرق تدريس جديدة	٣٫٨٧	٣٫٧٥	٣٫٨٧	٣٫٧٤
٢٣	توفير البيئة الصفية المناسبة لتطوير الابداع لدى المتفوقين	٣٫٦٦	٣٫٥٩	٣٫٧٠	٣٫٥٦
٢٤	توفير البيئة الصفية لتحسين المستوى التحصيلي للطلبة الضعفاء	٣٫٥٩	٣٫٦٤	٣٫٧٥	٣٫٤٦
٢٥	توفير البيئة الصفية الداعمة لثقة الطالب بنفسه	٤٫١٢	٤٫١٦	٤٫١٣	٤٫١٥
٢٦	القدرة على إيصال المادة الدراسية بشكل يقود إلى تمكّن الطلاب منها	٤٫٢٢	٤٫٢٤	٤٫٢٧	٤٫١٩
٢٧	القدرة على معالجة المشكلات التحصيلية للطلبة	٣٫٧١	٣٫٨٤	٣٫٨٦	٣٫٦٨
٢٨	مناسبة البناء المدرسي للاحتياجات التعليمية	٣٫٩٤	٣٫٣٢	٣٫٤٩	٣٫٨١
	تبنّي المعلمين لممارسات تدريسية فعّالة :				
٢	توقع المعلمين لمستوى عالٍ من الانجاز المدرسي لطلابهم.	٣٫٧٢	٣٫٧٤	٣٫٧٤	٣٫٧١
٤	مساهمة المواد الدراسية في فهم الطلاب للبيئة المحلية	٣٫١١	٣٫٠٤	٣٫١٥	٢٫٩٩
٥	إيكال الطلاب مهمات تقتضي الرجوع إلى مصادر معلومات غير الكتاب المدرسي	٣٫٠٣	٢٫٩٢	٣٫١٢	٢٫٨٣
٦	مشاركة المعلمين في النشاطات اللامنهجية	٣٫٧٠	٣٫٤٣	٣٫٧٥	٣٫٣٨
١٥	إيكال الطلبة المتفوقين مهمات إضافية إثرائية	٢٫٩٠	٣٫٠٧	٢٫٩٩	٢٫٩٧
٣٣	الاعتقاد بأهمية الوسائل التعليمية في نجاح العملية التدريسية	٤٫٠٥	٤٫١٣	٤٫٢٢	٣٫٩٥
٣٤	استخدام المعلمين للوسائل التعليمية في تدريسهم	٣٫٥٥	٣٫٦١	٣٫٧٠	٣٫٤٥
١٧	عدد حصص التقوية التي تعطى للطلبة الضعفاء	١٫٤٧	٢٫١٠	١٫٧٥	١٫٧٩
٣١	مدى ما تتيح العملية التدريسية من تنمية للقدرات المميزة لدى الطلبة	٣٫٦٢	٣٫٤٦	٣٫٦٠	٣٫٤٨

تابع ملحق رقم (٤)

رقم الفقرة على الاستبيان	الجوانب المدرسية المقاسة ومضامين الفقرات التي تقيسها	الريادية		الجنس	
		ريادية	غير ريادية	إناث	ذكور
	المناخ النفسي ـ الاجتماعي للمدرسة:				
٣٢	تعزيز المدرسة لثقة الطالب بنفسه	٣ر٦٨	٣ر٥٣	٣ر٦١	٣ر٦١
٤٨	تسيير المعلمين لأمور عملهم بدافع من الاحساس الشخصي بالمسؤولية	٣ر٨٧	٣ر٨٨	٣ر٨٩	٣ر٨٦
٤٩	إتاحة البيئة المدرسية للمعلم الاحساس بالثقة بقدرته على أداء عمله	٣ر٦٨	٣ر٥٠	٣ر٥٨	٣ر٦١
	مدى ما يمكن وصف الجو العام للمدرسة بأنه:				
٣٦	تعاونـي	٣ر٧٥	٣ر٧٩	٣ر٦٥	٣ر٩٠
٣٧	متوتـر	٢ر٠١	١ر٩٦	٢ر٢٣	١ر٧٠
٣٨	داعم للفرد	٣ر٤١	٣ر٤٢	٣ر٢٥	٣ر٦٠
٣٩	مـرن	٣ر٤٣	٣ر٤٦	٣ر٢١	٣ر٦٩
٤٠	مقيَّد	٢ر٧١	٢ر٥٨	٢ر٨٤	٢ر٤٣
٤١	ضاغـط	٢ر٢١	٢ر٤٢	٢ر٥٣	٢ر٠٨
٤٢	باعث للثقة بالآخرين	٣ر٣٩	٣ر٣٨	٣ر٢٠	٣ر٥٨
٤٣	مهـدِّد	١ر٩٧	١ر٩٤	٢ر٠٣	١ر٨٦
٤٤	كابـت	١ر٨٩	٢ر٠٢	٢ر١٠	١ر٧٩
٤٥	مُحبِط	١ر٩٧	١ر٩٩	٢ر١٣	١ر٨٢
٤٦	منشِّـط	٣ر٣٩	٣ر٣٦	٣ر٣٢	٣ر٤٤
٤٧	وُدِّي	٣ر٧٠	٣ر٧٠	٣ر٥٦	٣ر٨٥
٥٠	رضا المعلمين العام عن عملهم من مختلف جوانبه	٣ر٨٥	٣ر٨٠	٣ر٩٢	٣ر٧٢
	مسؤولية التحصيل المتدني للطلبة:				
٢٩	هو مسؤولية الطالب بالدرجة الأولى	٣ر٧٢	٣ر٧٣	٣ر٧٧	٣ر٦٧
٣٠	هو مسؤولية المدرسة بالدرجة الأولى	٢ر٥١	٢ر٣٤	٢ر٥٠	٢ر٣٥
	تبادل الخبرات التربوية:				
١٩	عدد الاتصالات التي جرت مع مدارس أخرى خلال الفصل الحالي	٢ر٣١	١ر٧٠	٢ر٣٤	١ر٦٩
	وضع مختبر العلوم وفعالية استخدامه:				
٥١	توافر الاجهزة في مختبر (مختبرات المدرسة)	٣ر٢٧	٣ر٥٦	٣ر٤٨	٣ر٣٢
٥٢	صلاحية الأجهزة المخبرية لإجراء التجارب	٣ر٢٧	٣ر٣٣	٣ر٣٨	٣ر٢١
٥٣	توافر المواد المخبرية فيها	٣ر٣٦	٣ر٦١	٣ر٤٣	٣ر٥٣
٥٤	مناسبة مساحة المختبر لإجراء التجارب	٢ر٩٥	٣ر٢٨	٢ر٩٥	٣ر٢٦
٥٥	عدد التجارب التي تجري من قبل المعلم في الأسبوع الواحد	٣ر١٨	٤ر٠٠	٤ر٥٧	٢ر٤٢
	النشاط الرياضي وفعالية استخدام الامكانات الخاصة به:				
٥٦	توافر المساحة اللازمة للقيام بالنشاط الرياضي	٣ر٧٧	٣ر٢١	٣ر٦٠	٣ر٣٣
٥٧	توافر الادوات اللازمة له	٤ر١٥	٣ر١٤	٣ر٧٣	٣ر٥٠
٥٨	إقبال الطلبة على النشاطات الرياضية	٤ر٣٨	٣ر٨٦	٣ر٨٠	٤ر٥٠
٥٩	مدى ما يتاح للطلبة القيام بالنشاطات الرياضية التي يرغبونها		٣ر٣٦	٣ر٩٣	٣ر٥٨
٦٠	كفاية النشاطات الرياضية التي تُقدَّم للطلبة لما تحتاج إليه أجسامهم	٣ر١٥	٢ر٥٧	٢ر٩٣	٢ر٧٥

ملحق رقم (٥)

متوسطات تقديرات الطلبة لبيئات مدارسهم وفعالياتها التربوية

مصنفة وفقاً لعاملي الريادية والجنس

رقم الفقرة على الاستبيان	التقديرات / مضامين الفقرات	الريادية		الجنس	
		ريادية	غير ريادية	إناث	ذكور
	المعلمون : النسبة المئوية لمن تنطبق عليهم العبارات التالية:				
٢	شرحة للدروس واضح ومفهوم بشكل عام	٥٨ر١١	٥٦ر١٠	٥٧ر٨٦	٥٦ر٣٩
٣	يبذل جهداً كبيراً في التحضير للحصة	٤٥ر١٩	٤٤ر٥٢	٤٥ر٣٤	٤٤ر٣٨
٤	يحترم الطلاب	٦٢ر٣٤	٦٠ر٩٩	٥٩ر٨٣	٦٣ر٥٤
٥	يثير في الطلاب الرغبة في معرفة المزيد عن الموضوع الذي يدرسه	٣٦ر٤٣	٣٥ر٥٢	٣٤ر٠٥	٣٧ر٩٤
٦	يتيح للطلاب المجال للحديث معه في شؤونهم	٢٥ر٨٨	٢٦ر٢٩	٢٤ر٤٢	٢٧ر٧٧
٧	يتيح للطلاب فرصة المناقشة وطرح الأسئلة في الصف	٥٩ر٨٢	٥٩ر٤٦	٥٧ر٢٠	٦٢ر١٠
٨	يُقوّي الروح المعنوية للطالب ويدعم ثقته بنفسه	٣٦ر٧٤	٣٧ر٩٠	٣٤ر٧١	٣٩ر٩٣
٩	يدرّس موضوعه برغبة وحماس	٤٢ر٦٤	٤٣ر٠٠	٤٠ر٣٨	٤٥ر٢٨
١٠	يُثبّط عزيمة الطالب ويُضعف ثقته بنفسه	١٩ر٣٢	٢١ر٩٥	٢٠ر٨٠	٢٠ر٤٢
١١	متمكن من موضوعه	٥٢ر٤٤	٥٤ر٣١	٥٠ر٣٤	٥٦ر٣٨
١٢	شرحه ممتع ومثير للتفكير	٣٣ر٩٢	٣٣ر٩٠	٣٠ر٥٦	٣٧ر٢٨
١٣	عادل في تصحيحه للامتحانات	٥٥ر٥٠	٥٣ر١٨	٥١ر٧٦	٥٦ر٩٩
١٤	يجعل الطلاب يحبون المادة التي يدرسها	٣٧ر١٣	٣٧ر٠٤	٣٤ر٥٦	٣٩ر٦٣
١٥	يُضيّع الكثير من وقت الحصة سدي	١٤ر٥٥	١٦ر٦٦	١٤ر٢٨	١٦ر٩٠
١٦	يستعمل أمثلة كافية ووسائل إيضاح مناسبة	٤١ر٩٠	٤١ر٢٧	٣٨ر٨٩	٤٤ر٣١
١٧	يضبط الصف بشكل مناسب	٥٠ر٠٨	٤٩ر٦١	٤٩ر٦٩	٤٩ر٩٩
	أساليب ضبط النظام				
١٩	أساليب ضبط النظام في المدرسة أساليب تسلطية	٢ر٩٧	٢ر٨٢	٢ر٩٧	٢ر٨٣
٢٠	أساليب ضبط النظام حازمة ولكن غير تسلطية	٣ر١١	٣ر٠٨	٣ر٠٤	٣ر١٥
	المناخ النفسي - الإجتماعي للبيئة المدرسية				
	مدى ما يمكن وصف الجو العام للمدرسة بأنه :				
٢٩	مريـــح	٢ر٨٧	٢ر٧٩	٢ر٧٠	٢ر٩٦
٣٠	مقيّـــد للفـــرد	٢ر٩٧	٢ر٨٠	٢ر٩١	٢ر٨٥
٣١	متوتـــر	٢ر٤١	٢ر٣٣	٢ر٤٥	٢ر٣٠
٣٢	ملىء بالتهديد	٢ر٧١	٢ر٦٠	٢ر٥٧	٢ر٧٤
٣٣	منشّـــط	٢ر٨٥	٢ر٧٣	٢ر٧٣	٢ر٨٥
٣٤	كابت للفرد	٢ر٥٨	٢ر٤٩	٢ر٥٤	٢ر٥٣

تابع ملحق رقم (٥)

رقم الفقرة على الاستبيان	التقديرات مضامين الفقرات	الريادية		الجنس	
		ريادية	غير ريادية	إناث	ذكور
٣٥	يبعث على الثقة بالاخرين	٢ر٧٠	٢ر٧٨	٢ر٧١	٢ر٧٨
٣٦	يبعث على الثقة بالنفس	٣ر٠٥	٢ر٩٤	٢ر٩٤	٣ر٠٦
٣٧	مُحبط	٢ر٤٠	٢ر٩	٢ر٣٩	٢ر٣٩
	شعور الطالب بكفاءته الذاتية				
٢٠	مدى ما يثير المعلمون لدى الطالب الشعور بقدرته على النجاح	٣ر١١	٣ر٠٨	٣ر٠٤	٣ر١٥
٢٢	مدى ما يُعطي المعلمون الطالب الاهتمام الذي يحتاجه لتطوير إمكاناته	٢ر٧١	٢ر٧٤	٢ر٦٩	٢ر٧٦
	الامكانات المدرسية				
	(أ) مختبر العلوم				
٢٦	إتاحة المجال للطلبة اجراء التجارب المخبرية بأنفسهم	٢ر٦٤	٢ر٢٨	٢ر٨٠	٢ر١٩
٢٧	إجراء معلمو العلوم التجارب أمام الطلبة	٣ر٢٦	٣ر٢٣	٣ر٥٠	٣ر٠٣
٢٨	توافر الاجهزة والمواد بشكل يسمح باجراء التجارب اللازمة	٢ر٩٦	٢ر٦٠	٢ر٦٣	٢ر٩٥
	(ب) المكتبة المدرسية				
٢٣	مدى ما تتطلّب الواجبات المدرسية الرجوع الى المكتبة	٢ر٣٢	٢ر٣٤	٢ر٥٢	٢ر١٤
٢٤	سهولة العثور على الكتب فيها	٢ر٧٠	٢ر٩٠	٢ر٧٣	٢ر٨٧
٢٥	مدى ما توفر المكتبة وضعاً مريحاً للقراءة	٣ر٢٧	٣ر٢٩	٣ر١٩	٣ر٣٨

ملحق رقم (٦)

النسب المئوية للطلبة الذين أشاروا إلى وجود الأندية واللجان المبيّنة أدناه في مدارسهم

رقم الفقرة على الاستبيان	التقديرات / مضامين الفقرات	الريادية		الجنس	
		ريادية	غير ريادية	إناث	ذكور
٣٨	لجنة البحوث العلمية	٥٣٪	٤٧٪	٥١٪	٤٩٪
٣٩	لجنة الزراعة	٣٨٪	٣٥٪	٥٢٪	٢١٪
٤٠	لجنة الهوايات العلمية والتصوير	٧٪	٨٪	٥٪	١٠٪
٤١	لجنة المختبر	٦٧٪	٦٣٪	٧٠٪	٦١٪
٤٢	لجنة الاذاعة المدرسية	٩٠٪	٨٦٪	٨٧٪	٨٩٪
٤٣	لجنة المطالعة العلمية	٣٨٪	٤٢٪	٤١٪	٣٩٪
٤٤	نادي حماية الطبيعة	٤٢٪	٢٥٪	٤٨٪	١٩٪
٤٥	نادي التربية الاسلامية	٧٠٪	٦٣٪	٨٤٪	٥٠٪
٤٦	نادي اللغة العربية	٤٩٪	٥٠٪	٦٧٪	٣٢٪
٤٧	نادي اللغة الانجليزية	٤٥٪	٤٣٪	٦١٪	٢٦٪
٤٨	نادي الوسائل التعليمية	٢١٪	٢١٪	١٦٪	٢٦٪
٤٩	نادي الصحافة المدرسية	١٩٪	١٥٪	١٢٪	٢٣٪
٥٠	النادي الفني	٦٨٪	٦٣٪	٧٩٪	٥٣٪
٥١	جمعية الهلال الاحمر في المدرسة	٦٥٪	٥٥٪	٧٨٪	٤١٪
٥٢	لجنة الاعمال التطوعية	٣٤٪	٢٤٪	٢٦٪	٣٣٪
٥٣	لجنة الرحلات المدرسية	٣٩٪	٤٦٪	٣١٪	٥٤٪
٥٤	نادي صيفي	٣٤٪	٢٧٪	٣٣٪	٢٨٪
٥٥	عدد اللجان او الاندية التي يشارك بها الطالب	١ر٢٩	١ر٢١	١ر٣١	١ر١٩

ملحق رقم (٧)

النسب المئوية للطلبة الذين قاموا بالنشاطات المبينة أدناه خلال فصل دراسي

رقم الفقرة على الاستبيان	التقديرات / مضامين الفقرات	الريادية		الجنس	
		ريادية	غير ريادية	إناث	ذكور
٥٦	بحث علمي خارج إطار المواد الدراسية	٢٥٪	٢٦٪	٢٦٪	٢٥٪
٥٧	بحث علمي داخل إطار المواد الدراسية	٤٣٪	٤٩٪	٤٩٪	٤٣٪
٥٨	صور فوتوغرافية	١٠٪	١٠٪	٩٪	١١٪
٥٩	صنع أجهزة أو أدوات تعلق بالمواد الدراسية	١٥٪	١٧٪	١٦٪	١٥٪
٦٠	جمع عينات نباتية او حيوانية	٢٢٪	١٩٪	٢٧٪	١٤٪
٦١	صيانة او إصلاح أجهزة في مختبر المدرسة	٦٪	٣٪	٦٪	٤٪
٦٢	رسم خرائط	٤٤٪	٥٤٪	٤٩٪	٤٩٪
٦٣	رسم أشكال أو لوحات جدارية	٤٠٪	٤٣٪	٤٩٪	٣٤٪
٦٤	بناء مجسمات	١٣٪	١٥٪	١٣٪	١٥٪
٦٥	الكتابة في مجلة الحائط (إن وجدت)	٣٥٪	٣٤٪	٤٠٪	٢٩٪
٦٦	تقديم فقرة في الاذاعة المدرسية	٤٧٪	٤٠٪	٤٧٪	٤٠٪
٦٧	المشاركة في رحلات مدرسية	٥١٪	٦١٪	٥٩٪	٥٣٪
٦٨	الاشتراك في نشاطات كشفية	١٨٪	١١٪	١٤٪	١٦٪
٦٩	تقديم فقرة في مهرجان أو نشاط مدرسي	٢٣٪	٢٣٪	٣١٪	١٦٪
٧٠	مشاركة في الاعداد لمهرجان أو حفلة مدرسية	٣٨٪	٣٢٪	٤٣٪	٢٨٪
	متوسط عدد النشاطات التي مارسها الطالب خلال فصل دراسي (من بين الطلبة الذين يشتركون في النشاطات المدرسية) .	٤ر٣٢	٤ر٣٧	٤ر٧٦	٣ر٩٣

ملحق رقم (٨)

متوسطات تقديرات أمناء / أمينات المكتبات المدرسية

لكفاية المكتبات وفعالية استخدامها

رقم الفقرة على الاستبيان	التقديرات / مضامين الفقرات	الريادية		الجنس	
		ريادية	غير ريادية	إناث	ذكور
١	درجة استخدام معلمي المدرسة للمكتبة	٣ر٢٢	٣ر٢٤	٣ر١٨	٣ر٢٨
٢	درجة استخدام الطلبة للمكتبة	٣ر٨٣	٣ر٨٢	٤ر١٨	٣ر٥٠
٣	مساحة المكتبة	١٠٢ر٨٩	٩٩ر٣٥	٩٨ر٥٣	١٠٣ر٦٧
٤	العدد الاجمالي للكتب فيها	٣٥٧٦	٤٤١٤	٣٣٩٩	٤٥٣٥
٩	مناسبة المكتبة للحاجات المدرسية	٣ر٩٤	٤ر١٢	٤ر٠٦	٤ر٠٠
١١	عدد الساعات التي تفتح فيها المكتبة للطلبة	٥ر٣٢	٥ر٥٣	٥ر٣٧	٥ر٤٧
١٢	عدد الكتب المعارة للطلبة	٣٠٥ر٥٨	٣٤٤ر٥٣	٢٧٨ر٣٢	٣٧٥ر٠٠
١٣	مدة الاعارة للطلبة	٧ر١٦	٧ر٢٩	٦ر٥٣	٨ر٠٠
	النسب المئوية لمن اجابوا بنعم على الأسئلة التالية:				
٥	هل قاعة المكتبة كافية للمطالعة؟	٨٩٪	٦٧٪	٧٩٪	٧٨٪
٦	هل تم تصنيف المواد المكتبة حسب نظام معين؟	٨٩٪	١٠٠٪	٩٥٪	٩٤٪
٧	هل يتوافر فهرس يستطيع الطلاب استخدامه للوصول الى ما يريدون ؟	٧٩٪	٨٣٪	٧٩٪	٨٣٪
٨	هل يُسمح للطلبة استخدام المكتبة في أي وقت يشاؤون؟	٨٩٪	٨٣٪	٩٥٪	٧٨٪
١٠	هل تفتح المكتبة أبوابها للطلبة يومياً؟	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪
	تقديرات الامناء/الأمينات لدرجة استخدام الطلبة للمكتبة	٣ر٦٧	٣ر٦٩	٣ر٧٩	٣ر٥٥

ملحق رقم (٩)

متوسطات تقديرات قيِّمي / قيِّمات مختبرات العلوم

لكفاية المختبرات وفعالية إستخدامها

رقم الفقرة على الاستبيان	التقديرات / مضامين الفقرات	الريادية		الجنس	
		ريادية	غير ريادية	إناث	ذكور
١	كفاية الاجهزة المتوافرة لمتطلبات تدريس المواد العلمية	٣ر٦٧	٣ر٥٣	٣ر٥٣	٣ر٦٩
٢	درجة استغلال المختبر كوسيلة تعليمية	٣ر٦٧	٣ر٥٩	٣ر٨٩	٣ر٣١
٣	درجة توافر المواد المخبرية	٣ر٧٢	٣ر٦٥	٣ر٦٨	٣ر٦٩
٤	جدّية معلمي العلوم في الحصص التي يجرونها في المختبر	٤ر٠٠	٣ر٧١	٤ر٢١	٣ر٤٤
٥	جدّية الطلبة في الحصص التي تجرى في المختبر	٣ر٦٧	٣ر٠٦	٣ر٦٨	٣ر٠٠
٦	مدى ما يتيح المعلم للطلبة فرصة إجراء التجارب بأنفسهم	٢ر٧٢	٢ر٥٣	٢ر٧٤	٢ر٥٠
٧	مدى ما توضّح الحصص المخبرية المفاهيم المراد تعليمها	٤ر٠٠	٣ر٥٩	٣ر٨٩	٣ر٦٩
٨	مناسبة مساحة المختبر للنشاطات المخبرية	٣ر٥٦	٣ر٠٠	٣ر٢١	٣ر٣٨
٩	عدد الحصص التي تعطى في المختبر في الاسبوع الواحد	١٢ر٨٣	١٣ر٥٣	١٤ر٤٧	١١ر٦٣
١٠	الوقت الذي يتم فيه إشغال المختبر في اليوم الواحد	١ر١٥	١ر٤٩	١ر١٣	١ر٥٤
١١	عدد المختبرات في المدرسة				
	تقدير القيِّم/القيِّمة لدرجة استخدام المختبر	٣ر٦١	٣ر٢٩	٣ر٦٨	٣ر١٩
	تقدير القيِّم/القيِّمة لكفاية الاجهزة والمواد	٣ر٦٥	٣ر٣٩	٣ر٤٧	٣ر٥٨

ملحق رقم (١٠)

متوسطات تقديرات المرشدين / المرشدات لمستوى الخدمات الارشادية التي تُقدَّم في المدرسة ونوعية المشكلات التي يواجهها الطلبة

رقم الفقرة على الاستبيان	التقديرات / مضامين الفقرات	الريادية		الجنس	
		ريادية	غيرريادية	إناث	ذكور
	الموقع التراتبي للمشكلات الطلابية وفق تكرارها (من ١-٦)				
١	مشكلات عائلية	٣ر٩٣	٤ر٠٨	٢ر٧٧	٥ر١٤
٢	مشكلات اجتماعية مع الزملاء في المدرسة	٢ر٤٣	٢ر٥٤	٣ر١٥	١ر٨٦
٣	مشكلات مع المعلمين	٢ر٥٧	٢ر٧٧	٣ر١٥	٢ر٢١
٤	مشكلات تتعلق بالتحصيل في مادة (أو أكثر)	١ر٥٠	٢ر٠٠	١ر١٥	٢ر٢٩
٥	مشكلات مع الادارة	٤ر٩٣	٥ر٠٨	٥ر٢٣	٤ر٧٩
٦	مشكلات نفسية	٤ر٧٩	٤ر٥٧	٤ر٦٢	٤ر٧٣
٧	شـدّة هذه المشكلات بوجه عام	٣ر٠٠	٣ر١٤	٣ر١٥	٣ر٠٠
٨	علاقة هذه المشكلات بالظروف الاجتماعية للمدرسة	٣ر٠٠	٢ر٦٤	٢ر٦٩	٢ر٩٣
٩	مدى ما تسهم الظروف المادية للمدرسة في خلق مشكلات اجتماعية بين الطلبة	٢ر١٤	٢ر٥٠	٢ر٠٠	٢ر٦٠
١٠	مدى ما يلجأ المعلمون الى العقاب البدني	١ر٧٩	٢ر٠٧	١ر٤٦	٢ر٣٣
١١	مدى ما يلجأ المعلمون الى العقاب النفسي	٢ر٨٦	١ر٨٦	٢ر٦٢	٢ر١٣
١٢	مدى ما يتفهم المعلمون المشكلات التحصيلية للطلبة	٣ر٢١	٣ر٢٩	٣ر٤٦	٣ر٠٧
١٣	تفهم المعلمين للمشكلات الاجتماعية والعائلية للطلبة	٣ر٠٧	٣ر٢٩	٣ر٥٤	٢ر٨٧
١٤	الجهد الذي تبذله المدرسة لمعالجة المشكلات المختلفة للطلبة	٤ر٠٠	٤ر١٤	٤ر٢٣	٣ر٩٣
١٥	مدى نجاح المدرسة في معالجة المشكلات المختلفة	٣ر٧١	٣ر٦٤	٣ر٩٢	٣ر٤٧
١٦	مدى تعزيز الظروف المدرسية لثقة الطالب بنفسه	٣ر٣٦	٣ر١٧	٣ر٥٠	٣ر٠٧
١٧	مدى ما تتيح العملية التدريسية تنمية القدرات المميزة لدى الطلبة	٣ر٢٩	٣ر٤٢	٣ر٥٠	٣ر٢١
١٨	درجة رعاية المدرسة للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعليمية	٢ر٨٦	٢ر٥٨	٢ر٩٢	٢ر٥٧
	مدى ما يمكن وصف المناخ المدرسي بكل وصف من الاوصاف التالية:				
١٩	تعاونـي	٣ر٦٤	٣ر٩٢	٣ر٨٣	٣ر٧١
٢٠	متوتـر	٢ر١٤	١ر٧٥	١ر٥٨	٢ر٢٩
٢١	داعِم للفرد	٣ر٥٠	٣ر٥٠	٣ر٢٥	٣ر٧١
٢٢	مـرن	٣ر٧١	٣ر٥٨	٣ر٤٢	٣ر٨٦
٢٣	مريـح	٣ر٩٣	٣ر٦٧	٣ر٨٣	٣ر٧٩
٢٤	مقيّد	٣ر٨٦	٣ر٨٣	٣ر٥٨	٤ر٠٧
٢٥	ضاغط	٢ر٧١	١ر٩٢	٢ر٧١	٢ر٥٠

تابع ملحق رقم (١٠)

رقم الفقرة على الاستبيان	مضامين الفقرات / التقديرات	الريادية		الجنس	
		ريادية	غير ريادية	إناث	ذكور
٢٦	باعث للثقة بالاخرين	٣ر٣٨	٣ر١٧	٣ر٣٦	٣ر٢١
٢٧	مهـدِّد	١ر٥٤	١ر٧٥	١ر٥٥	١ر٧١
٢٨	كابت	٢ر٠٠	١ر٦٧	١ر٧٣	١ر٩٣
٢٩	مُحبِـط	١ر٦٢	١ر٦٧	١ر٦٤	١ر٦٤
٣٠	ودِّي	٣ر٩٢	٣ر٧٥	٣ر٦٤	٤ر٠٠
	مدى ايجابية المناخ المدرس بشكل عام	٣ر٦٨	٣ر٦٠	٣ر٥٥	٣ر٧١
	مدى سلبية المناخ المدرس بشكل عام	٢ر٠٣	١ر٧٥	١ر٧٥	٢ر٠١
-	نسبة الطلبة الذين يراجعون المرشد في الاسبوع الواحد	٢ر٦٢	٢ر٥٠	٢ر٥٢	٢ر٦٠
-	نسبة الطلبة ذوي المشكلات السلوكية الذين يحالون إلى المدير في الأسبوع الواحد	١ر٣٦	١ر٦٢	٠ر٨١	١ر٩٧

الاستبيانات

تعريف بهدف الدراسة

أخي المستجيب/أختي المستجيبة

تهدف الدراسة الحالية التي يقوم بها المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي الى استطلاع آراء العاملين في مجال التربية والتعليم حول بعض شؤون هذا المجال، كما تهدف الى جمع بيانات حول الظروف المادية والتعليمية، والاجتماعية للمدارس. ومن هنا فان بعض فقرات الاستبيانات المرفقة تتطلب منك إعطاء رأيك او تقديرك الشخصي حول بعض الامور بينما تتطلب فقرات اخرى إعطاء بيانات واقعية وليس وجهة نظر. وفي كل الحالات نرجو أن تشعر بكامل الحرية للتصريح برأيك حين يكون رأيك هو المطلوب - وأن تتوخى أقصى قدر من الدقة حين يكون المطلوب بيانات رقمية واقعية.

كما نرغب في أن نؤكد لك بأن هدف هذه الدراسة علمي بحت وليس للحكم على أوضاع مدرسة معينة وعليه فاننا نأمل أن تجيب / تجيبي بكل الصراحة والامانة التي نحتاجها لتأتي هذه الدراسة بالنتائج المفيدة المرجوه منها .

ولكم منا جزيل الشكر والتقدير

المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي

ملحق رقم (١١)

استبيان تقييم أهداف وإجراءات تنفيذ مشروع المدارس الريادية

(للمديرين والمديرات)

إن واحداً من البرامج التي نفّذتها وزارة التربية والتعليم في إطار خطة التطوير التربوي هو برنامج المدارس الرياديّة. وهذا البرنامج - كتجربة حديثة - يستفيد ولا شك من ملاحظات الأفراد المطّلعين على شؤون المدارس التي طبّق فيها هذا البرنامج سواء كانوا في الوزارة، أو المديريات، أو في المدارس ذاتها. ومن هنا فاننا نتوجه اليكم للاطلاع على ملاحظاتكم ووجهات نظركم المتصلة ببعض جوانب برنامج المدارس الريادية هذا

١- هل إطلعت على النص الرسمي لأهداف المدارس الريادية (سواء قراءة أو سماعاً) ؟ نعم لا

إذا كانت اجابتك "نعم" فالرجاء ذكر هذه الأهداف - بلغتك الخاصة وبمقدار ما تسعفك به ذاكرتك مستخدماً الفراغ المخصص أدناه. أما اذا كانت إجابتك "لا" فنرجو أن تبيّن هذه الأهداف بناء على تقديرك الشخصي لها .

ما هي الاجراءات التي اعتمدتها الوزارة لتحويل مدرستكم الى مدرسة ديادية؟
صفها بإختصار في الفراغ المخصص أدناه .

دعنا نتابع موضوع الأهداف قليلا. وبغض النظر عما كتبته أنت قبل قليل نورد لك الآن أهداف المدارس الريادية حسب نص الوزارة لها واحداً تلو الآخر لتقدم لنا رأيك فيها وفق أبعاد معينة . أقرأ الهدف الواحد برويّه وأجب من فضلك على فقرات الاستبان التي تليه وذلك بوضع دائرة حول الرقم الذي يمثّل تقييمك لهذا الهدف من حيث الجانب الذي تشير إليه الفقرة.

الهدف الاول : "الأستخدام الأمثل للأمكانات الماديّه والفنية والبشرية المتاحة لدى المدرسة ومجتمعها المحلي"

١- إلى أية درجة تعتقد بأن مضمون هذا الهدف واضح ومحدّد ؟

غير واضح ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ واضح بدرجة عالية.

٢- إلى أية درجة تعتقد بأن لهذا الهدف أهمية خاصة تبرر وضعه كهدف من أهداف المدرسة الرياديّه؟

غير مهم أبداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ مهم بدرجة عالية جداً.

٣- إلى أية درجة تعتقد بأن الوضع الحالي في مدرستك يسمح بتحقيق هذا الهدف ؟

لا يسمح ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ يسمح بدرجة عالية جداً.

الهدف الثاني : "توفير الفرص والامكانات والخدمات التربوية لتمكين الطلبة من تحقيق التفوق والتميز في التحصيل الدراسي"

٤- ما درجة وضوح مضمون هذا الهدف في رأيك ؟

غير واضح ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ واضح بدرجة عالية

٥- إلى أية درجة تعتقد بأن لهذا الهدف أهمية خاصة تبرر وضعه كهدف من أهداف المدرسة الرياديّة؟

غير مهم ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ مهم بدرجة عالية جداً.

٦- الى أية درجة تعتقد بأن الوضع الحالي في مدرستك يسمح بتحقيق هذا الهدف ؟

لا يسمح ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ يسمح بدرجة عالية جداً.

الهدف الثالث :"إيجاد البرامج والفعاليات والحوافز لتنمية الإبداع لدى الطلبة المتفوقين والموهوبين ورعايتهم "

٧- هل ترى بأن مضمون هذا الهدف واضح ومحدد بدرجة كافية ؟

غير واضح ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ واضح بدرجة عالية.

٨- إلى أية درجة تعتقد بأن لهذا الهدف أهمية خاصة تبرر وضعه كهدف من أهداف المدرسة الرياديّة؟

غير مهم ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ مهم بدرجة عالية جداً.

٩- إلى أية درجة ترى بأن الوضع الحالي في مدرستك يسمح بتحقيق هذا الهدف ؟

لا يسمح ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ يسمح بدرجة عالية جداً.

الهدف الرابع: "اعتماد التجارب التربوية المتطورة والمتجددة وتطوير أساليب التدريس في مختلف المباحث الدراسية بهدف الأفادة منها وتعميمها".

١٠- هل تجد أن مضمون هذا الهدف واضح لك ؟

غير واضح ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ واضح بدرجة عالية.

١١- هل تعتقد أن لهذا الهدف أهمية خاصة تبرر وضعه كهدف من أهداف المدرسة الرياديّة؟

غير مهم ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ مهم بدرجة عالية جداً.

١٢- إلى أية درجة تعتقد بأن الوضع الحالي في مدرستك يسمح بتحقيق هذا الهدف ؟

لا يسمح ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ يسمح بدرجة عالية جداً.

١٣- بعد اطلاعك على أهداف المدارس الرياديّة كما حددتها الوزارة . هل ترى بأن هناك ثمة أهداف أخرى يمكن أن تضاف إلى هذه القائمة من الاهداف التربوية؟ نرجو إضافة ما تراه مناسباً في الفراغ المخصص لذلك أدناه .

إن الاجراءات العملية التي اتبعتها الوزارة لتطبيق فكرة المدارس الريادية تتمثّل في اختيار مدارس

معينة من كل مديرية - شريطة أن تتوافر فيها بنية أساسية مناسبة لتكون المدارس الريادية في تلك المديرية.

وتم توجيه المدارس المنتقاه لتطبيق هذه الفكرة عن طريق اجتماعات جرت بين مسؤولين في الوزارة والمديريات وبين مدراء ومديرات هذه المدارس بغرض شرح الأهداف التي وضعت بهذا الشأن . وكما يفترض أن تكون قد جرت اجتماعات بين مدراء ومديرات المدارس المنتقاه مع أعضاء الهيئات التدريسية في مدارسهم لشرح ومناقشة فكرة المدارس الريادية وأهدافها .

وقد تم التأكيد في الكتب الرسمية التي أرسلت الى هذه المدارس وفي الاجتماعات التي جرت على مختلف المستويات على أن المدرسة الريادية هي التي يتوخى أن تحقق جميع الاهداف والاصلاحات التربوية المأمولة على صعيد التحصيل المدرسي ورعاية المتفوقين ، والتي تقوم بنشاطات منهجية - تعليمية ، ونشاطات لا منهجية متميزة ، كما أنها المدرسة التي تبرز فيها الاتجاهات السليمة لدى الاداري والمعلم والطالب . ومن حيث المبدأ فأن على المدرسة أن تطوّر نفسها بنفسها لتحقيق هذه الأهداف.

١٥- ما مدى **مناسبة الاجراءات** التي اتبعتها الوزارة لتطبيق فكرة المدارس الريادية **للاهداف** التي وضعت لهذه المدارس؟

غير مناسبة ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ مناسبة بدرجة كبيرة

١٦- إلى أية درجة يمكن للاجراءات التي اتبعت أن تحدث تغييراً إيجابياً في أوضاع المدارس التي تم تعيينها كمدارس ريادية؟

لا يمكن أن تحدث اي تغيير ١ ٢ ٣ ٤ ٥ يمكن ان تحدث تغيير الى حد كبير جداً.

١٧- هل كان هناك متابعة حثيثة من قبل الوزارة لتطوير مدرستكم الى مدرسة ريادية؟

لم يكن هناك متابعة ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ كانت المتابعة حثيثة جداً

١٨- ما هي الاجراءات التي تقترحها والتي ترى أنها يمكن أن تسهم في تحويل مدرستك الى مدرسة ريادية فعلاً حسب مفهوم الوزارة للمدرسة الريادية؟ الرجاء وضع نقاط محددة ومختصرة مستخدماً الوجه الاخر للورقة لهذا الغرض .

ملحق رقم (١٢)

استبيان تقييم المدرسة لتجربتها كمدرسة ريادية

إن الدراسة التي نحن بصددها تهدف - فيما تهدف - إلى التعرف على تقييم العاملين في المدارس الريادية لواقع مدارسهم. وغاية ما نرجوه هو أن تتم الإجابة على فقرات هذا الإستبيان بأمانة وموضوعية. كما أننا نرغب في أن نؤكد لكم أننا لا نعنى بتقييم مدرسة بعينها لتجربتها الخاصة بهذا الصدد وإنما نعنى بالوضع العام للمدارس الريادية في مجملها.

المدرسة : .....

الوظيفة : مدير معلم

١. الى أي مدى تستخدم المدرسة الإمكانات المادية المتوافرة لديها (من مختبر، مكتبة، ملاعب، مشاغل) إستخداماً فعالاً ؟

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

٢. الى أي درجة تستثمر المدرسة الإمكانات البشرية المتوافرة فيها : إمكانات المعلمين، قدراتهم ومواهبهم ومهاراتهم الخاصة ؟

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

٣. الى أي درجة تقود العملية التعليمية كما تجري الآن في المدرسة الى تنمية القدرات المميزة لدي التلاميذ؟

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

٤. الى أي درجة تستفيد المدرسة من الإمكانات التثقيفية والمادية المتوافرة في مجتمعها المحلي؟

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

٥. الى أي درجة تنطوي أساليب التدريس المتبعة في المدرسة على أنشطة وممارسات مميزة في رأيك ؟

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

٦. الى أي درجة تبادر الهيئة التدريسية والإدارية على إجراء تجارب تطويرية للعملية التدريسية لاستبدال الطرق التقليدية السائدة ؟

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

الى أي درجة تلاحظ أن جعل مدرستكم مدرسة ريادية قد أحدث تغييراً إيجابياً على الجوانب التربوية التالية :

٧. مستوى تحصيل الطلبة.

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

٨. أسلوب الإدارة المتبع.

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

٩. أساليب التدريس المتبعة.

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

١٠. مراعاة الفروق الفردية في التعليم لدى الطلبة.

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

١١. نوعية النشاطات التربوية اللامنهجية التي تجري في المدرسة.

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

١٢. العلاقات بين الإدارة والهيئة التدريسية.

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

١٣. العلاقات بين الهيئة التدريسية والطلبة.

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

١٤. التعاون المتبادل بين المدرسة والمجتمع.

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

١٥. إلى أي درجة تشعر بالإعتزاز لكون مدرستك مدرسة ريادية؟

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

١٦. ما هي مقترحاتك بشأن تفعيل (أو زيادة تفعيل) برنامج المدارس الريادية الذي تتبنّاه الوزارة ؟
(أكتب هذه المقترحات على الوجه الآخر للورقة)

ملحق رقم (١٣)

إستبيان المدير/المديرة

المدرسة:.....

عدد سنوات الخدمة في الوزارة: .....

المؤهل العلمي:.....

التأهيل التربوي: دبلوم، ماجستير تربية،

دورات تأهيل (عددها):.....

١- هل لدى مدرستكم مجلساً للآباء والمعلمين؟

نعم لا

إذا كانت الإجابة "نعم" فأجب على السؤالين (٢) و (٣)، واذا كانت "لا" انتقل الى السؤال (٤).

٢- إلى أي درجة يواظب أولياء الأمور من أعضاء مجلس الأباء والمعلمين على حضور اجتماعات المجلس؟

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥

بدرجة عالية جداً

٣- ما عدد الاجتماعات التي عقدت لهذا المجلس خلال الفصل الدراسي الحالي؟

عددها هو .....

٤- ما درجة مشاركة أولياء الأمور في اللقاءات التي تعقد بينهم وبين الهيئة التدريسية للمدرسة؟

درجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥

درجة عالية جداً

٥- ما عدد الزيارات او المراجعات التي يجريها أولياء أمور الطلبة للمدرسة في الاسبوع الواحد في المتوسط - حسب تقديرك الشخصي؟

العدد .....

٦- ما عدد المرات التي تم فيها استدعاء أفراد من المجتمع المحلي للقيام بمهمة تثقيفية أو علمية أو إعلامية (أو غيرها) خلال الفصل الدراسي الحالي؟

العدد .....

٧- إلى أي درجة يُسهم أفراد أو جماعات من المجتمع المحلي في دعم المدرسة مادياً (بشكل نقدي او عيني) ؟

لا يسهمون ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ يسهمون بدرجة عالية جداً بدرجة

٨- إلى أي درجة تبادر المدرسية باللجوء الى المسؤولين أو الموسرين من المجتمع المحلي لمساعدتها في تنفيذ مشاريع مدرسية تحتاج الى بعض الكلفة المادية؟

لاتبادر ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ تبادر بدرجة عالية جدا

بدرجة متوسطة

٩- إلى أي درجة تعمل المدرسة على إطلاع الأهل على أوضاع أبنائهم المدرسية؟

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥

بدرجة عالية جداً؟

١٠- إلى أي درجة تجد المدرسة إهتماماً من الاهل بأوضاع أبنائهم المدرسية؟

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥

بدرجة عالية جداً

ما درجة رضاك عن كل جانب من جوانب البيئة المدرسية التالية :

١١- توافر المعلمين المتخصصين للمواد الدراسية المختلفة

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

١٢- مناسبة البناء المدرسي للاحتياجات التعليمية للمدرسة

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

١٣- الأجهزة والمواد المتوافرة في المختبر (أو المختبرات)

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

١٤- كفاية الكتب المتوافرة في مكتبة المدرسة

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

١٥- إقبال الطلبة على المكتبة

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

١٦- مستوى الخدمات الارشادية التي تقدمها المدرسة

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

١٧- معالجة المعلمين للصعوبات التعلمية لدى طلابهم

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

١٨- رعاية المعلمين للطلبة المتفوقين

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

١٩- إهتمام الطلبة ودافعيتهم للتعلم

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

٢٠- تعاون المعلمين مع بعضهم البعض في القيام بالنشاطات المدرسية

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

٢١- علاقات المعلمين مع الطلبة

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

٢٢- إهتمام المعلمين ودافعيتهم للعمل التدريسي

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

٢٣- علاقتك بالمعلمين

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

٢٤- إستعداد المعلمين للمشاركة بعملية إتخاذ القرارات في المدرسة

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

٢٥- مواظبة المعلمين على الدوام المدرسي

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

٢٦- إستعداد المعلمين لتقبل الأفكار التربوية الجديدة

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

٢٧- فرص النمو المهني المتاحة لك

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

٢٨- فرص النمو المهني المتاحة للمعلمين

غير راضي ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ راضي بدرجة عالية جداً

٢٩- رتّب القضايا التالية حسب أولويتها في عملك الاداري المدرسي (اعطها أرقام من ١-٥ بحيث تعطي القضية الاكثر أهمية رقم (١) والتي تليها في الاهمية رقم (٢) وهكذا

..... التعامل مع قضايا المعلمين اليومية.

..... التعامل مع المسؤولين في المديرية

..... قضايا أولياء الامور

..... الانضباط المدرسي

..... سير العملية التدريسية الصفية

٣٠- ضع إشارة ( ) أمام الممارسة من الممارسات التربوية التالية التي قمتم بها في المدرسة خلال الفصل الدراسي الحالي :

..... برنامج إثرائي للطلبة المتفوقين

..... حصص تقوية للطلبة الضعفاء دراسياً

..... تعيين معلم أول لمادة (أو عدد من المواد الدراسية)

..... انشاء صف متحرك

..... تطبيق تجربة التعليم الذاتي

..... إنشاء الاسر الصفية

..... برنامج محو أمية لخدمة المجتمع المحلي.

..... إجراء دورات تدريبية (إرشاد زراعي، تعليم طباعة او خياطة او غيرها) لخدمة المجتمع المحلي.

إذا تم إجراء مثل هذه الدورات فالرجاء تعدادها في الفراغ المخصص أدناه :

٣١- هل تجرى أية اتصالات بينكم وبين المدارس المجاورة لتبادل الخبرات التربوية؟

نعم لا

٣٢- اذا كانت الاجابة "نعم" فما عدد الاجتماعات التي جرت خلال الفصل الحالي بين أعضاء هيئة تدريس من مدرستكم واعضاء هيئة تدريس من مدرسة (أو مدارس) أخرى؟

العدد .....

٣٣- ما عدد الزيارات التي قام بها طلبة من مدرستكم الى مدرسة اخرى (أو العكس)للاطلاع على نشاط علمي او المشاركة في نشاط رياضي خلال الفصل الدراسي الحالي .

العدد .....

٣٤- ضع إشارة ( ) أمام الفعالية من الفعاليات التربوية التالية المقامة او الجارية في المدرسة في الفصل الدراسي الحالي:

..... قاعة هاشمية

..... متحف أو معرض دائم (فني أو علمي)

..... حديقة مدرسية

..... لجنة البحوث العلمية

..... لجنة الزراعة

..... لجنة الهوايات العلمية والتصوير

..... لجنة المختبر

..... لجنة الاذاعة المدرسية

..... لجنة المطالعة العلمية

..... نادي حماية الطبيعة

..... نادي اللغة الانكليزية

..... نادي الصحافة المدرسية

..... نادي الوسائل المعينة

..... النادي الفني

..... نشاط موسيقي

..... نشاط مسرحي

..... نشاط رياضي

..... نشاط كشفي

..... جمعية الهلال الاحمر في المدرسة

..... لجنة للاعمال التطوعية

..... نادي التربية الاسلامية

..... نادي اللغة العربية

..... لجنة الرحلات المدرسية

..... هل أقيم نادي صيفي في المدرسة خلال الصيف الماضي.

نعم لا

٣٥- اذكر أهم ثلاث فعاليات تربوية قمتم بها خلال الفصل الدراسي الحالي واذكر ما اذا كانت الواحدة منها تُجري لأول مرة أم أنها جرت من قبل في فصول سابقة؟

١

٢

٣

٣٦- ما عدد الزيارات التي يقوم بها المشرفون التربويون للمدرسة في الشهر الواحد في المتوسط؟

العدد .....

٣٧- ما عدد اجتماعات الهيئة التدريسية التي عقدت في المدرسة في الفصل الدراسي الحالي؟

العدد .....

٣٨- هل لديك مرشد في المدرسة ؟

نعم لا

ملحق رقم (١٤)

استبيان المعلمين/المعلمات

المادة التي تدرسها:.....

سنوات الخبرة:.....

فيما يلي عدد من العبارات تصف جوانب مختلفة من جوانب البيئة المدرسية إقرأ كل عبارة منها وقدّر درجة إنطباق مضمون هذ العبارة على مدرستك معتمداً على المقياس التالي:

١	٢	٣	٤	٥
تنطبق بدرجة منخفضة جداً	تنطبق بدرجة منخفضة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة عالية	تنطبق بدرجة عالية جداً

ضع تقديرك لمدى انطباق كل عبارة في المكان المخصص أمامها أدناه :

التقدير

١- إن مستوى الإنجاز المدرسي للطلاب عالي بشكل عام..... ____

٢- يتوقع المعلمون من طلابهم مستوى عالٍ من الإنجاز المدرسي..... ____

٣- يستثمر المعلمون الوقت المخصص للدروس بشكل منتج وفعّال..... ____

٤- المواد الدراسية تساعد على فهم البيئة والمجتمع المحلي الذي يعيش فيه الطلاب.. ____

٥- تقتضي المهمات التي يوكلها المعلمون للطلاب الرجوع إلى مصادر للمعلومات غير الكتاب المدرسي..... ____

٦- يُشارك المعلمون في النشاطات المدرسية غير المتعلقة مباشرة بالمواد الدراسية... ____

٧- مستوى النظام والإنضباط في المدرسة جيد..... ____

٨- مستوى النظافة في المدرسة جيّد بشكل عام..... ____

٩- يعالج المعلمون والإدارة مشكلات الطلبة بطريقة إيجابية تساعد على حل هذه المشكلات..... ____

١٠- الخدمات الإرشادية في المدرسة جيدة بشكل عام..... ____

١١- تولي المدرسة تعلم الطلاب للمواد الدراسية جل إهتمامها..... ____

١٢- العلاقات بين المعلمين والطلاب علاقات جيدة بشكل عام..... ____

١٣- إلى أي درجة تعمل المدرسة على إشراك الأهل بأمور أبنائهم المدرسية؟..... ____

١٤- إلى أي درجة تجد المدرسة إهتماماً من أولياء الأمور بأوضاع أبنائهم المدرسية؟ (إستخدم المقياس السابق ذاته للإجابة)..... ____

١٥- إلى أي درجة توفر للطلبة المتفوقين نشاطات أو مهمات إضافية إثرائية؟..... ____

١٦- هل تعطي حصص تقوية للطلاب الضعفاء؟ .... نعم ....لا

١٧- إذا كانت الإجابة " نعم " فما عدد الحصص التي أعطيتها في الأسبوع الواحد خلال الفصل الدراسي الحالي؟ عددها هو .....

١٨- هل قمت أنت بمفردك أو مع مجموعة من الزملاء بالإتصال بمعلم أو معلمين من مدرسة (أو مدارس أخرى) بغرض تبادل الخبرات التعليمية؟ .... نعم ....لا

١٩- إذا كانت الإجابة " نعم " فما عدد هذه الإتصالات التي جرت خلال الفصل الدراسي الحالي على وجه التقريب؟ عددها هو ..... (تقريباً)

٢٠- هل قمت بمفردك أو مع مجموعة من الزملاء بتجريب نشاطات أو مهمات تدريسية بغرض التحقق من فعاليتها؟ .... نعم ....لا

٢١- إذا كانت الإجابة " نعم " فما هي على وجه التحديد- الرجاء تقديم وصف موجز لها في المكان المخصص أدناه .

إ لى أي درجة تجد أن خبرتك في التدريس ومؤهلاتك المتعلقة به كافية للتعامل مع الأمور التالية:ضع اجاباتك معتمدا على مقياس التقدير التالي :

١	٢	٣	٤	٥
بدرجة منخفضة جدا	بدرجة منخفضة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جدا

الدرجة

٢٢- تجريب طرق تدريس جديدة بمفردك أو بالتعاون مع زملاء آخرين..... _____

٢٣- توفير البيئة الصفية المناسبة لتطوير الإبداع لدى الطلبة المتفوقين..... _____

٢٤- توفير البيئة الصفية المناسبة لتحسين المستوي التحصيلي للطلبة الضعفاء..... _____

٢٥- لدعم ثقة الطالب بنفسه..... _____

٢٦- لإيصال المادة الدراسية إلى التلاميذ بشكل يمكّنهم من المادة ويجعل لها معنى لديهم... _____

٢٧- في معالجة المشكلات التحصيلية للطلبة..... _____

٢٨- الى أي درجة تجد أن البناء المدرسي مناسب للإحتياجات التعليمية للمدرسة..... _____

٢٩- إلى أي درجة تعتقد بأن تدني المستوى الدراسي للطالب هو مسؤوليته هو بالدرجة الأولى؟..... _____

٣٠- إلى أي درجة تعتقد بأن تدني المستوى الدراسي للطالب هو مسؤولية المدرسة بالدرجة الأولى؟..... _____

٣١- إلى أي درجة تعتقد بأن سير العملية التدريسية وطبيعة نشاطاتها تتيح تنمية القدرات المميّزة لدى التلاميذ؟..... _____

٣٢- إلى أي درجة تجد بأن الظروف المدرسية في مجملها تعزز ثقة الطالب بنفسه؟..... ____

٣٣- إلى أي درجة تعتقد بأن للوسائل التعليمية أهمية في نجاح العملية التعلمية - التعليمية؟..... ____

٣٤- إلى أي درجة تستخدم الوسائل التعليمية في تدريسك؟..... ____

٣٥- إلى أي درجة يمكنك وصف المناخ المدرسي بأنه:

	الدرجة		الدرجة
٣٦- تعاوني.....	____	٤٢- باعث للثقة بالاخرين.....	____
٣٧- متوتر.....	____	٤٣- مهدّد.....	____
٣٨- داعِم للفرد.....	____	٤٤- كابت	____
٣٩- مَرِن.....	____	٤٥- مُحبط.....	____
٤٠- مُقيّد	____	٤٦- مُنشّط.....	____
٤١- ضاغط.....	____	٤٧- وُدّي.....	____

٤٨- إلى أي درجة تجد أن مناخ العمل المدرسي يُتيح لك تسيير أمور عملك بدافع من إحساسك الشخصي بالمسؤولية؟..... ____

٤٩- إلى أي درجة تجد أن البيئة المدرسية تتيح للمعلم الإحساس بالثقة بقدرته على أداء عمله؟..... ____

٥٠- ما درجة رضاك عن عملك من مختلف جوانبه بشكل عام؟..... ____

لمعلم العلوم

٥١- ما درجة توافر الأجهزة في مختبر مدرستك؟..... ____

٥٢- ما درجة صلاحية الأجهزة الخبرية لإجراد التجارب؟..... ____

٥٣- ما درجة توافر المواد المخبرية في مدرستك؟..... ____

٥٤- ما درجة مناسبة مساحة المختبر لإجراء التجارب من قبل الطلاب؟..... ____

٥٥- ما عدد التجارب التي تقوم بإجرائها في المختبر في الأسبوع الواحد في المتوسط؟ عددها .....

لمعلم الرياضة

٥٦- إلى أي درجة تتوافر المساحة اللازمة في المدرسة للقيام بنشاطات رياضية؟..... ____

٥٧- إلى أي درجة تتوافر الأدوات اللازمة في المدرسة للقيام بنشاطات رياضية؟..... ____

٥٨- ما درجة إقبال الطلبة على النشاطات الرياضية؟..... ____

٥٩- إلى أي درجة يتاح للطلبة ممارسة النشاطات الرياضية التي يرغبونها؟..... ____

٦٠- هل تعتقد بأن معظم الطلاب يقومون بالقدر الكافي من النشاط الرياضي الذي تحتاج إليه أجسامهم؟..... ____

ملحق رقم (١٥)

إستبيان الطالب/الطالبة

المدرسة : ..... الشعبة : علمي ، أدبي

الصف : .....

١- ما عدد المعلمين الذين يدرسونك في هذا الفصل الدراسي؟

عددهم هو .....

نرجو منك أن تقرأ كل عبارة من العبارات التالية وأن تضع أمام كل عبارة منها ، عدد المعلمين - ممن يدرسونك هذا الفصل - الذين تنطبق عليهم تلك العبارة :

		العدد
٢-	شرحه للدروس واضح ومفهوم بشكل عام.....	_____
٣-	يبذل جهداً كبيراً في التحضير للحصة.....	_____
٤-	يحترم الطلاب.....	_____
٥-	يثير في الطلاب الرغبة في معرفة المزيد عن الموضوع الذي يدرسه.....	_____
٦-	يتيح للطلاب المجال للحديث معه في شؤونهم.....	_____
٧-	يتيح للطلاب فرصة المناقشة وطرح الاسئلة في الصف.....	_____
٨-	يقوي الروح المعنوية للطالب ويدعم ثقته بنفسه.....	_____
٩-	يدّرس موضوعه برغبة وحماس.....	_____
١٠-	يُثبط عزيمة الطالب ويُضعف ثقته بنفسه.....	_____
١١-	متمكّن من موضوعه.....	_____
١٢-	شرحه ممتع ومثير للتفكير.....	_____
١٣-	عادل في تصحيحه للامتحانات.	_____
١٤-	يجعل الطلاب يحبون المادة التي يدرسها	_____
١٥-	يضيع الكثير من وقت الحصة سدى.....	_____
١٦-	يستعمل أمثلة كافية ووسائل ايضاح مناسبة.....	_____
١٧-	يضبط الصف بشكل مناسب.....	_____

١٨- هل تعتبر قدرتك على النجاح في المدرسة (ضع دائرة حول الحرف المناسب):

أ- عالية ب - متوسطة

ج- ضعيفة د- غير متأكد من مستوى قدرتك

فيما يلي عدد من العبارات تصف كل منها جانباً من جوانب بيئة المدرسة نرجو منك أن تقرأ العبارة الواحدة وتعطي تقديرك لمدى انطباقها على مدرستك وفق المقياس التالي :-

١	٢	٣	٤	٥
تنطبق بدرجة منخفضة جداً	بدرجة منخفضة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	تنطبق العبارة بدرجة عالية جدا

	التقدير
١٩- أساليب ضبط النظام في المدرسة أساليب تسلطية.....	_____
٢٠- يجعلني المعلمون أشعر بأنني قادر على النجاح.....	_____
٢١- أساليب ضبط النظام في المدرسة حازمة ولكن غير تسلطيّة.....	_____
٢٢- يعطيني المعلمون الاهتمام والتشجيع الذي احتاجه لتطوير إمكاناتي.....	_____
٢٣- تتطلب الواجبات المدرسية الذهاب الى مكتبة المدرسة.....	_____
٢٤- أجد سهولة في العثور على الكتب التي أريدها من مكتبة المدرسة.....	_____
٢٥- إن وضع مكتبة المدرسة مريح للمطالعة.....	_____
٢٦- يتيح لنا معلمو العلوم إجراء التجارب المخبرية بأنفسنا.....	_____
٢٧- يقوم معلمو العلوم باجراء التجارب المخبرية أمامنا	_____
٢٨- تتوافر الاجهزة والمواد في مختبر العلوم بشكل يسمح باجراء التجارب كلما نحتاج الى ذلك .	

إلى أي درجة يمكنك وصف الجو العام للمدرسة بكل وصف من الاوصاف التالية (معتمداً على المقياس السابق ذي الخمس درجات).

	التقدير		التقدير
٢٩- مريح.....	_____	٣٤- كابت للفرد.....	_____
٣٠- مقيّد للفرد.....	_____	٣٥ - يبعث على الثقة بالاخرين....	_____
٣١- متوتر	_____	٣٦- يبعث على الثقة بالنفس.....	_____
٣٢- ملي بالتهديد.....	_____	٣٧- محبِط.....	_____
٣٣- منشط.....	_____		

٣٨- ضع إشارة (X) أمام اللجنة أو النادي من اللجان والاندية التالية الموجودة في مدرستك:

____ لجنة البحوث العلمية	____ نادي اللغة الانجليزية
____ لجنة الزراعة	____ نادي الوسائل التعليمية
____ لجنة الهوايات العلمية والتصوير	____ نادي الصحافة المدرسية
____ لجنة المختبر	____ النادي الفني (التربية الفنية)
____ لجنة الاذاعة المدرسية	____ جمعية الهلال الاحمر في المدرسة
____ لجنة المطالعة العلمية	____ لجنة الأعمال التطوعية
____ نادي حماية الطبيعة	____ لجنة الرحلات المدرسية
____ نادي التربية الاسلامية	____ نادي صيفي
____ نادي اللغة العربية	

٣٩- ما عدد اللجان أو النوادي التي تشارك بها أنت شخصياً ؟

العدد هو .....

٤٠- ضع إشارة (X) أمام النشاط من النشاطات التي قمت بها بمفردك أو بالمشاركة مع مجموعة من الزملاء من بين النشاطات التالية خلال الفصل الحالي؟

____ بحث علمي خارج إطار المواد الدراسية	____ بناء مجسمات (بغض النظر عن المادة المستعملة
____ بحث علمي داخل إطار المواد الدراسية	____ الكتابة في مجلة الحائط المدرسية (إن وجدت)
____ صور فوتوغرافية	____ تقديم فقرة ما في الاذاعة المدرسية

___ صنع أجهزة أو أدوات تتعلق بالمواد الدراسية

___ جمع عينات نباتية أو حيوانية

___ صيانة أو اصلاح أجهزة في مختبر المدرسة

___ رسم خرائط

___ رسم أشكال أو لوحات جدارية

___ المشاركة في رحلات مدرسية

___ الاشتراك في نشاطات كشفية

___ تقديم فقرة ما في حلفة أو مهرجان مدرسي

___ مشاركة في الاعداد لمعرض أو مهرجان أو حلفة مدرسية

ملحق رقم (١٦)

استبيان أمين/أمينة المكتبة

الاخ/الاخت أمين /أمينة مكتبة المدرسة المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

انطلاقاً من أهمية المكتبه المدرسية في إنجاز العملية التربوية وتطويرها ، نتوجه اليكم بهذا الاستبيان القصير لنقف على آرائكم حول بعض الجوانب المتعلقة بمكتبة مدرستكم. واذ نرجو منكم تعبئة المعلومات المطلوبة فيه بكل دقة وموضوعية وأمانة، لنرجو ان نطمئنكم بان جميع المعلومات الواردة فيه ستحاط بالسرية التامة التي يقتضيها البحث العلمي. وبرهانا على ذلك لم نطلب كتابة الاسم بل طلبنا المعلومات العامة التي تساعد في فرز البيانات وتحليلها .

شاكرين لكم حسن تعاونكم ومقدرين لكم اعطاءنا جزءاً من وقتكم في تعبئة هذا الاستبان .

معلومات عامة

اسم المدرسة : .....

اسم المديرية التابعة لها : .....

المؤهل العلمي الذي تحمله : .....

عملك في المكتبة متفرغ عمل جزئي

عدد سنوات الخبرة في أمانة المكتبات : .....

الدورات التدريبية التي حضرتها وتتعلق بأمانة المكتبات ومدة كل دورة:.....

.....

.....

١- ما تقديرك لدرجة استخدام المكتبة من قبل معلمي المدرسة؟

١	٢	٣	٤	٥
لا يستخدمون المكتبة إطلاقاً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً

٢- ما تقديرك لدرجة استخدام المكتبة من قبل تلاميذ المدرسة؟

١	٢	٣	٤	٥
لا يستخدمون المكتبة إطلاقاً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً

٣- ما مساحة المكتبة مقدرة بالمتر المربع؟.....

٤- ما العدد الإجمالي للكتب في مكتبة المدرسة؟.....

٥- هل قاعة المكتبة كافية للمطالعة ؟

نعم لا

٦- هل مواد المكتبة مصنفة لديك بحسب نظام معين ؟

نعمم لا

٧- هل يتوفر لديك فهرس لمحتويات المكتبة يستطيع الطلاب استخدامه للوصول الى ما يريدون ؟

نعم لا

٨- هل تسمح للتلاميذ باستخدام المكتبة في أي وقت يشاؤون؟

نعم لا

٩- إلى أي درجة ترى أن مكتبة المدرسة مناسبة لتلبية حاجات المدرسة؟

١	٢	٣	٤	٥
بدرجة منخفضة جدا	بدرجة منخفضة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جداً

١٠- هل تفتح المكتبة أبوابها للطلاب يوميا ؟

نعم لا

١١- إذا كان الجواب على السؤال السابق نعم، فما عدد الساعات اليومية التي تبقى فيها المكتبة مفتوحة؟

.....

١٢- ما عدد الكتب المعارة للطلبة الان حسب ما تشير اليه سجلاتك؟

.....

١٣- ما مدة الإعارة للطلاب؟.....

١٤- ما مدة الإعارة للمعلمين ؟.....

١٥- أذكر ثلاثة مقترحات لزيادة فاعلية إستخدام المكتبة في مدرستك ؟

.....

.....

.....

ملحق رقم (١٧)

استبيان قيّم/قيّمة المختبر

المدرسة :.....

المؤهل العلمي:.....

سنوات الخبرة:.....

نرجو منك الاجابة عن الاسئلة التالية المتعلقة بمختبر المدرسة والنشاطات التي تجري فيه معتمداً على المقياس التالي:

١	٢	٣	٤	٥
درجة منخفضة جداً	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جدا

الدرجة

١- الى أي درجة تعتقد بأن الاجهزة المتوافرة في مختبر المدرسة تفي متطلبات تدريس المواد العلمية؟..... _____

٢- الى أي درجة تعتقد بأن المختبر يستغل الاستغلال الكافي كوسيلة تعليمية؟.. _____

٣- الى أي درجة تتوافر المواد لأجراء التجارب في المختبر ؟..... _____

٤- ما جدّية معلمي العلوم في الحصص التي يجرونها في المختبر؟..... _____

٥- الى أي درجة يأخذ الطلاب الحصص التي تجرى في المختبر مأخذ الجد؟..... _____

٦- الى أي درجة يعطي المعلم الطلاب فرصة إجراء التجارب بأنفسهم؟..... _____

٧- الى أي درجة تعتقد بأن الحصص التي تجري في المختبر توضّح للطلاب المفاهيم المراد تعليمهم إياها ؟..... _____

٨- الى أي درجة تجد بأن مساحة المختبر مناسبة للنشاطات الواجب اجراءها فيه؟.. _____

٩- ما عدد الحصص التي تُعطى في المختبر في الاسبوع الواحد في المتوسط؟
عددها .....

١٠- ما قدر الوقت الذي يُشغل فيه المختبر في اليوم الواحد في المتوسط؟
الوقت (دقيقة .....، ساعة.....)

١١- ما عدد مختبرات المدرسة ؟ العدد .....

ملحق رقم (١٨)
إستبيان المرشد التربوي/المرشدة التربوية

المدرســــــــة: .....

عدد سنوات الخدمة: .....

١- ما هو مؤهلك العلمي ؟.....

٢- ما عدد سنوات خبرتك في الإرشاد؟.....

٣- ما عدد الطلبة الذين يراجعونك للاسترشاد في الاسبوع الواحد في المتوسط؟.....

٤- ما عدد الطلبة من ذوي المشكلات السلوكية الذين يحالون الى المدير في الاسبوع الواحد في المتوسط؟.....

٥- بناء على خبرتك الارشادية في المدرسة ، رتّب المشكلات التالية حسب درجة تكرارها لدى الطلبة في مدرستك باعطاء الاكثر تكراراً رقم (١) والتي تليها رقم (٢) وهكذا ...

..... مشكلات عائلية.

..... مشكلات اجتماعية مع الزملاء في المدرسة.

..... مشكلات مع المعلمين في المدرسة.

..... مشكلات تتعلق بالتحصيل في بعض المواد (أو جميعها).

..... مشكلات مع الادارة.

..... مشكلات نفسية.

٦- ما هو تقديرك لشدة هذه المشكلات بوجه عام ؟

بسيطة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ شديدة جداً

٧- إلى أي درجةتعتقد بأن مشكلات الطلبة تعود الى الظروف الاجتماعية للمدرسة؟

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ تعود للظروف الاجتماعية بدرجة عالية جدا.

٨- هل تعتقد بأن الظروف المادية (مساحة المبنى، مساحة الصفوف والملاعب) تسهم في خلق مشكلات إجتماعية لدى الطلبة؟

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

٩- إلى أي درجة يلجأ المعلمون في مدرستك إلى العقاب البدني في التعامل مع الطلبة المشكلين؟

لا يلجأون اليه ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

١٠- إلى أي درجة يلجأ المعلمون في مدرستك الى العقاب النفسي في التعامل مع الطلبة بوجه عام؟

بدرجة منخفضة جدا ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

١١- إلى أي درجة تجد أن المعلمين يتفهمون مشكلات الطلبة التحصيلية؟

بدرجة منخفضة جدا ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

١٢- إلى أي درجة تجد أن المعلمين يتفهمون المشكلات الاجتماعية والعائلية للطلبة؟

بدرجة منخفضة جدا ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

١٣- إلى أي درجة تجد بأن المدرسة (المرشد، الادارة، المعلمون) تبذل جهداً بصدد معالجة مشكلات الطلبة المختلفة؟

بدرجة منخفضة جدا ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

١٤- إلى أي درجة تعتقد بأن المدرسة تنجح في معالجة المشكلات المختلفة للطلبة؟

بدرجة منخفضة جدا ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

١٥- إلى أي درجة تجد أن الظروف المدرسية في مجملها تعزز ثقة الطالب بنفسه؟

بدرجة منخفضة جدا ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

١٦- إلى أي درجة تعتقد بأن سير العملية التدريسية وطبيعة نشاطاتها تتيح تنمية القدرات المميزة لدى التلاميذ؟

بدرجة منخفضة جدا ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

١٧- إلى أي درجة تعتقد بأن المدرسة تقدم الرعاية الخاصة للطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلمية؟

بدرجة منخفضة جدا ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

١٨- إلى أي درجة يمكنك وصف المناخ المدرسي بكل وصف من الأوصاف التالية إعتماداً على المقياس التالي:

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

ضع الرقم الذي يمثل الدرجة على الخط المقابل لكل وصف

.... تعاوني	.... مريح	.... مهدّد
.... متوتر	.... مفيّد	.... كابت
.... داعم للفرد	.... ضاغط	.... محبط
.... مرن	.... باعث للثقة بالاخرين	.... ودّي

١٩- ما هي الصعوبات التي تواجهك في عملك كمرشد ؟ عددها بإختصار ما أمكن .

ملحق رقم (١٩)

معلومات عامة عن المدرسة

١- اسم المدرسة :.....

٢- جنس المدرسة : ذكور ، إناث ، مختلطة.

٣- المديرية : .....

٤- دوام المدرسة عند بدء العام الدراسي : فترة أول ، فترة ثانية ، فترة واحدة.

٥- عدد المعلمين في المدرسة .....

٦- عدد الاداريين (غير المدير) .....

٧- عدد طلاب المدرسة.....

٨- مستوى المدرسة : ثانوي ، أساسي ،

٩- عدد الشعب:

من صف (١) - (٦) أساسي = ...

من صف (٧) - (١٠) أساسي= .....

الصف أول ثانوي :

علمي = ...

أدبي = ...

الصف الثاني ثانوي:

علمي = ...

أدبي = ...

تسجيل غياب الطلبة في (٥) صفوف للايام الثلاث الماضية

الصف	اليوم	اليوم(١) عدد الغياب	اليوم(٢) عدد الغياب	اليوم(٣) عد الغياب
١- عدد الصف ( )				
٢- عدد الصف ( )				
٣- عدد الصف ( )				
٤- عدد الصف ( )				
٥- عدد الصف ( )				

تسجيل غياب المعلمين

تسجيل عدد حالات غياب معلمين للاسبوع الحالي

	اليوم(١)	اليوم(٢)	اليوم(٣)	اليوم(٤)	اليوم(٥)
عدد المعلمين في المدرسة( )	.....	.....	.....	.....	.....

التسرب

عدد الطلبة الذين تسربوا من المدرسة العام الماضي = عدد الذين لم يعودوا إلى المدرسة السنة الحالية - عدد الذين أخذوا أوراق نقل .

العدد .....