جامعة أبو القاسم سعد الله –الجزائر2–

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

ميدان: العلوم الإنسانية والاجتماعية

شعبة: علوم التربية

تقويم مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر في ضوء معايير المدرسة الفعالة

Evaluation of Secondary Education Institutions in Algeria in the Light of Effective School Standards

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في علوم التربية

تخصص: أنظمة تعليمية ومناهج دراسية

إعداد الطالبة: إسعادي وفاء

إشراف الدكتوراه: شعباني عزيزة

أمام لجنة مناقشة مكونة من:

الأستاذ الدكتور بدرينة محمد العربي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	رئيسا
الدكتورة شعباني عزيزة	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر2	مشرفا،مقررا
الأستاذة الدكتورة فتاحين عائشة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	مناقشا
الأستاذ الدكتور زردومي أمحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	مناقشا
الأستاذة الدكتورة بلعسلة فتيحة	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	مناقشا
الدكتورة طبوش صبرينة	أستاذ محاضر أ	جامعة قسنطينة 2	مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021

Algiers 2 University- Abou el Kacem Saadallah
Faculty of Social Sciences
Department of Educational Sciences

Field: Humanities and Social Sciences

Branch: Educational Sciences

Evaluation of Secondary Education Institutions in Algeria in the Light of Effective School Standards

Thesis submitted in candidacy for the degree of Doctorate in Educational Sciences, Specialization: Educational Systems and Curricula

Submitted by

Issaadi Ouafa

Supervised by

Chabani Aziza

Board of Examiners

Prof. Bedrina Mohamed Larbi	Professor	Algiers 2 Uniersity	Chair
Dr. Chabani Aziza	MCA	Algiers 2 University	Supervisor
Prof. Fettahine Aicha	Professor	Algiers 2 University	Examiner
Prof. Zerdoumi Mhamed	Professor	Algiers 2 University	Examiner
Prof. Beasla Fatiha	Professor	ENSB	Examiner
Dr. Tebbouche Sabrina	MCA	Constantine 2 University	Examiner

Academic Year : 2021/2022

ملخص:

تقويم مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر في ضوء معايير المدرسة الفعالة

تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم فعالية مؤسسات التعليم الثانوي، وفقا لمعايير المدرسة الفعالة، انطلاقا من المؤشرات الكمية والنوعية المناسبة لتقويم فعالية المؤسسات التربوية. انطلقنا في دراستنا هذه من تساؤل رئيسي وهو هل ترتيب مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا يعكس فعاليتها في ضوء معايير المدرسة الفعالة؟ وقد حاولنا الإجابة على هذا التساؤل من خلال الفرضية العامة التالية: لا يعكس ترتيب مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا فعاليتها في ضوء معايير المدرسة الفعالة.

لتحقيق أغراض الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي بطريقة دراسة الحالة، وتم تطبيق هذه الدراسة في 11 ثانوية موزعة عبر ولايتي سطيف والبليدة، التي تم اختيارها اعتمادا على ترتيبها حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا. تمّ استخدام الأدوات المصممة لقياس فعالية مؤسسات التعليم الثانوي والمتمثلة في مجموع المؤشرات الكمية التي قمنا باستخراجها، وكذا المؤشرات النوعية المستخرجة من تحليل نتائج استجابات التلاميذ لمقياس الاتجاهات نحو المناخ المدرسي الذي تم تطبيقه على عينة تتكون من 778 تلميذ وتلميذة في الأقسام النهائية في التعليم الثانوي وذلك تبعا لمعايير الفعالية التربوية. وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

–ترتيب مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا لا يعكس فعاليتها في ضوء معايير المدرسة الفعالة.

الكلمات المفتاحية: الفعالية التربوية، المدرسة الفعالة، التقويم، المناخ المدرسي، معايير الفعالية.

Abstract:

Evaluating Secondary Education Institutions in Algeria in Light of

The Effective School Standards

The current study aims to evaluate the effectiveness of secondary education institutions, according to the effective school standards, based on the appropriate quantitative and qualitative indicators to evaluate the effectiveness of educational institutions. We set out this study with a major question**: *which is whether the ranking of secondary education institution in Algeria according to success rates in the baccalaureate degree reflects its effectivenss in the light of effective school satandards?*** We have tried to answer this question through the following general hypothesis: ***Ranking secondary education institutions in Algeria according to the success rates in the baccalaureate exam does not reflect its effectiveness in light of the effective school standards.***

To achieve the purposes of the study, the descriptive approach was used within a case study method. This study was undertaken in 11 high schools distributed across Sétif and Blida cities, which were chosen on the basis of their ranking according to the success rates in the baccalaureate certificate. The tools designed to measure the effectiveness of secondary education institutions, consisting in the total quantitative indicators that we extracted, were used, as well as the qualitative indicators extracted from analyzing the results of students' responses to attitudes scale towards the school climate. This scale was applied to a sample consisting of 778 students in the final year in secondary education, according to effective education standards. The study reached the following most important results:

- The ranking of secondary education institutions in Algeria according to the success rates in the baccalaureate exam does not reflect its effectiveness in light of the active school standards.

- Repetition rates are high in secondary education institutions, regardless of their ranking, which indicates educational waste.

- The quantitative criteria for physical structures and educational organization are not explanatory factors for ranking secondary education institutions according to the success rates in the baccalaureate exam.

- There are no statistically significant differences at the level of significance 0.05 between the attitudes of students in first ranked secondary education institutions and the attitudes of students in last ranked secondary education institutions towards the general school climate in their institutions in favour of the first ranked institutions, the fact that does not indicate the effectiveness of institutions in the first ranks.

- The order of the qualitative standards according to the attitudes of students in first-ranked secondary education institutions was similar to the order in last-ranked secondary education institutions, and the standards were average in all institutions except for the standard of fairness which was weak in last-ranked secondary education institutions.

Keywords : Educational Effectiveness, effective school, evaluation, school climate, effectiveness standards.

Résumé

Évaluation des établissements d'enseignement secondaire en Algérie au regard des critères de l'école efficace

La présente étude à pour évaluer l'efficacité des établissements d'enseignement secondaire, selon des critères de l'école efficace, sur la base d'indicateurs quantitatifs et qualitatifs appropriés pour évaluer l'efficacité de ces établissements. À cet égard, notre étude est basée sur la question suivante : **le classement des établissements d'enseignement secondaire en Algérie selon les taux de réussite au baccalauréat reflète son efficacité au regard des normes scolaires effectives ?** Nous avons essayé de répondre à cette question à travers l'hypothèse générale suivante : **le classement des établissements d'enseignement secondaire en Algérie selon les taux de réussite au baccalauréat ne reflète pas leur efficacité au regard des critères de l'école efficace.**

Alors, pour atteindre les objectifs de notre étude, on a utilisé l'approche descriptive dans une méthode d'étude de cas. Cette étude a été appliquée dans 11 lycées répartis sur les wilayas de Sétif et Blida, qui ont été sélectionnés en fonction des taux de réussite au baccalauréat. Nous avons utilisé des outils conçus pour mesurer l'efficacité des établissements d'enseignement secondaire à savoir : des indicateurs quantitatifs, ainsi que des indicateurs qualitatifs extraits de l'analyse des réponses des élèves à l'échelle d'attitudes à l'égard du climat scolaire. Cette analyse a été appliquée sur un échantillon de 778 élèves des classes terminales de l'enseignement secondaire, selon des critères d'efficacité pédagogique. L'étude a atteint des résultats intéressants à savoir :

- Le classement des établissements d'enseignement secondaire en Algérie selon le pourcentage de réussite au baccalauréat ne reflète pas leur efficacité au regard des critères de l'école efficace.
- Les taux de redoublement sont élevés dans les établissements d'enseignement secondaire, quelle que soit leur organisation, ce qui indique un gaspillage scolaire.
- Les critères quantitatifs de structures physiques et d'organisation pédagogique ne sont pas des facteurs explicatifs pour classer les établissements d'enseignement secondaire en fonction des taux de réussite au baccalauréat.
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives à une incertitude de 0,05 entre les attitudes des élèves des établissements d'enseignement secondaire des premiers rangs, et les attitudes des élèves des établissements d'enseignement secondaire des derniers rangs envers le climat scolaire général dans leurs établissements en faveur des premières institutions, ce qui n'indique pas l'efficacité des institutions de premier rang.
- Le classement des critères qualitatives selon les attitudes des élèves dans les établissements d'enseignement secondaire de premier rang est du même ordre dans les établissements d'enseignement secondaire de dernier rang, avec une note moyenne dans tous les établissements, à l'exception du critère d'équité, qui est venu avec une note faible dans les établissements d'enseignement secondaire de dernier rang.

Mots clés : Efficacité Pédagogique, école efficace, évaluation, climat scolaire, les critères d'efficacité.

شكر وتقدير

الحمد الله والصلاة والسلام على عباده الذين اصطفى، اللهم لك الحمد حتى ترضى، ولك الحمد إذا رضيت، ولك الحمد بعد الرضا، نحمد الله حمدا لا يعد، ونشكره شكرا لا يحد على توفيقه لإنجاز هذا العمل المتواضع.

إنه ليطيب لي ويسرني أن أتوجه بالتقدير والشكر العظيم إلى أستاذتي الكريمة رمز العطاء... الأستاذة شعباني عزيزة حفظها الله ورعاها، التي وجهتني خلال هذا التكوين بحكمة وصبر وجعلتني دائما أستمر في البحث حتى آخر لحظة.

وأتوجه بالشكر الجميل إلى كل أساتذة قسم علوم التربية الذين أكن لهم كل الاحترام والتقدير.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الخالص إلى كل أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذه المذكرة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدني من قريب ومن بعيد في الحصول على المعطيات الإحصائية ومختلف الوثائق الرسمية

أدعو الله العلي القدير العاطي الوهاب أن يكرمهم بخير الجزاء ويمنحهم من خزائنه أفضل العطاء، كما أسأل الله الكريم، الإخلاص في القول والعمل، وأن يؤجر وينفع بهذا العمل من كتبه وقرأه وسمعه.

أسأل الله التوفيق

قائمة المحتويات

مقدمة 1

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

أولا: الإشكالية 9

ثانيا: فرضيات الدراسة 17

ثالثا: أهمية الدراسة 18

رابعا: أهداف الدراسة 18

خامسا: مصطلحات الدراسة 19

الفصل الثاني: المقاربة النظرية للفعالية التربوية

تمهيد 24

أولا: تعريف الفعالية التربوية وبعض المفاهيم ذات الصلة 25

ثانيا: الأسس التاريخية والفكرية لأبحاث الفعالية التربوية 35

ثالثا: تيارات البحث في الفعالية التربوية 45

رابعا: تحسين المدارس 57

خامسا: نماذج الفعالية التربوية 64

خلاصة 72

الفصل الثالث: تقويم فعالية المدارس

تمهيد 74

أولا: المدرسة الفعالة 75

ثانيا: خصائص المدارس الفعالة 88
ثالثا: تقويم المدرسة الفعالة 106
رابعا معايير المدرسة الفعالة 121
خلاصة 127

الفصل الرابع: مؤشرات تقويم الفعالية التربوية

تمهيد 129
أولا: المؤشرات التربوية 130
ثانيا: عوامل تساعد في تحقيق الفعالية التربوية 138
ثالثا: سياق مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر 159
خلاصة 179

الجـــــــــانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أولا: الدراسة الاستطلاعية 182
ثانيا: الدراسة الأساسية..... 183
1- التذكير بالفرضيات..... 183
2- منهج الدراسة..... 184
3- عينة الدراسة..... 185
4- حدود الدراسة..... 186
5- أدوات جمع البيانات..... 188
ثالثا: الأساليب الإحصائية 193

الفصل السادس: عرض، تحليل ومناقشة النتائج

أولا: عرض، تحليل ومناقشة النتائج في ضوء المعايير الكمية للفعالية التنظيمية 197

ثانيا: عرض، تحليل ومناقشة نتائج اتجاهات التلاميذ نحو مقياس المناخ المدرسي العام في مؤسساتهم 210

ثالثا: عرض، تحليل ومناقشة النتائج في ضوء المعايير النوعية للفعالية التعليمية..... 218

خلاصة 247

خاتمة.....Erreur ! Signet non défini. 250

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل تطور عدد التلاميذ في التعليم الثانوي	164
02	يمثل تطور عدد الأساتذة في التعليم الثانوي	166
03	يمثل تطور معدل التأطير في التعليم الثانوي	167
04	يمثل عدد ونسبة التلاميذ الناجحين في شهادة البكالوريا	168
05	يمثل تطور عدد المعيدين ونسب الإعادة	169
06	يمثل عدد المتخليين ونسب التخلي في التعليم الثانوي	171
07	يمثل توزيع عينة الدراسة في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى	187
08	يمثل توزيع عينة الدراسة في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة	187
09	يوضح الخصائص الكمية والنوعية لمتغيرات الدراسة	191
10	يمثل توزيع بنود المقياس في صورته النهائية حسب معايير الفعالية	192
11	يوضح معاملات ثبات الأداة	193
12	يوضح تدرج المقياس	194
13	يمثل قيمة المتوسطات الحسابية	194
14	يمثل نسب التلاميذ المعيدين في شهادة البكالوريا في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة في ولاية سطيف	198
15	يمثل نسب التلاميذ المعيدين في شهادة البكالوريا في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة في ولاية البليدة	199

16	يوضح هندسة وبناء مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا	201
17	يوضح هندسة وبناء مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا	202
18	يوضح مرافق وتجهيزات مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا	205
19	يمثل مرافق وتجهيزات مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا	206
20	يمثل معدل التأطير البيداغوجي في مؤسسات الترتيب الأول حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا	207
21	يمثل معدل التأطير البيداغوجي في مؤسسات الترتيب الأخير حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا	208
22	يمثل طاقة الاستيعاب لقاعة الدرس في مؤسسات الترتيب الأول حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا	209
23	يمثل طاقة الاستيعاب لقاعة الدرس في مؤسسات الترتيب الأخير حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا	209
24	يمثل دلالة الفروق بين اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي العام لمؤسساتهم	211
25	يمثل دلالة الفروق بين المؤسسات الأولى والمؤسسات الأخيرة في اتجاهات التلاميذ	213
26	يمثل دلالة الفروق باختبار كا^2 بين اتجاهات التلاميذ حسب متغير الجنس	214
27	يمثل دلالة الفروق باختبار كا^2 بين اتجاهات التلاميذ حسب متغير الموقع	215
28	يمثل دلالة الفروق باختبار كا^2 بين اتجاهات التلاميذ حسب متغير الإعادة	216

29	يمثل دلالة الفروق باختبار كا^2 بين اتجاهات التلاميذ حسب متغير المسافة بين البيت والثانوية	**217**
30	يمثل درجة توفر المعايير النوعية للفعالية في مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة	**218**
31	يمثل اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي نحو بنود البنايات والمرافق	**220**
32	يمثل اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي نحو بنود التنظيم التربوي	**225**
33	يمثل اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي نحو بنود الانضباط	**228**
34	يمثل اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي نحو بنود المرافقة النفسية التربوية	**231**
35	يمثل اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي نحو بنود التوقعات المستقبلية	**235**
36	يمثل اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي نحو بنود العلاقات الإنسانية	**237**
37	يمثل اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي نحو بنود الأمن	**240**
38	يمثل اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي نحو بنود الإنصاف	**244**

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح العلاقة بين الكفاءة والفعالية	31
02	يوضح نموذج الإدخال والإخراج	36
03	يوضح نموذج إدخال متغيرات العمليات	36
04	يوضح نموذج التركيز على الإنصاف وتحسين المدارس	36
05	يوضح نموذج ادخال عناصر السياق	37
06	يوضح مستويات النموذج الديناميكي	69
07	يوضح خصائص المدرسة الفعالة	97
08	يوضح العلاقة بين المصطلحات الأربعة	110
09	يمثل تطور عدد التلاميذ في التعليم الثانوي	165
10	يمثل تطور عدد الأساتذة في التعليم الثانوي	166
11	يمثل تطور معدل التأطير في التعليم الثانوي	167
12	يمثل تطور نسب النجاح في شهادة البكالوريا	168
13	يمثل نسب الإعادة في المستويات التعليمية الثلاثة	170
14	يمثل عدد المتخليين ونسب التخلي في التعليم الثانوي	171
15	يمثل اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو المناخ المدرسي العام	211
16	يمثل نسب الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ حسب ترتيب المؤسسة	212

17	يمثل نسب الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ حسب متغير الجنس	**214**
18	يمثل نسب الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ حسب متغير الموقع	**215**
19	يمثل نسب الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ حسب متغير الاعادة	**216**
20	يمثل نسب الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ حسب متغير المسافة بين البيت والثانوية	**217**

مقدمة

تعتبر التربية ضرورة من ضروريات الحياة، وبها تحفظ الإنسانية بقاءها، وتتخذها وسيلة لتحقيق تطورها، فهي بذلك نظام اجتماعي تحدث فيه مختلف التفاعلات بين الموارد البشرية والمادية لتحقيق غايات أسمى تمثل حاجات اجتماعية واقتصادية وثقافية ...ذات قيمة في المجتمع.

ويؤكد هذا السياق التربوي الذي يشهد تحولات عميقة تتعلّق بالرؤى الفلسفية للتربية وطرق وأدوات تنفيذها وممارساتها وهذا بفعل التحولات الحاصلة في المجتمع المتأثر بصدى التطورات الجارية في العالم والذي كان نتيجة الفكر الانساني الجاد نحو تطوير المجتمع والاستثمار فيه لتحقيق الرفاه الاقتصادي والاجتماعي معا.

إن هذه التحولات والتطورات أفرزت نظما جديدة ألا وهي نظم التعليم التي تمثل جزءا مهما من التوجه التربوي في المجتمع، والذي يقوم بمختلف الوظائف الحيوية التي تسهل تحويل المتعلم من مدخل غير قادر على مواجهة الحياة إلى مخرج قادر على مواجهة الحياة بمختلف أبعادها وذلك بعد تدريبه وتعليمه مختلف المهارات والقدرات للحصول على خريج ذي مواصفات عالية يستجيب لمتطلبات الحياة.

هناك العديد من الأفكار الاقتصادية الرئيسة التي أصبحت شائعة في التعليم والتي تدور حول تخصيص أفضل السبل في التعليم لزيادة القدرة الإنتاجية في المجتمع ومن هذه الأفكار: فكرة التعليم كاستثمار (نهج الرأس مال البشري لجاري بيكر، 1964)، فكرة العوائد الاقتصادية للتعليم، فكرة تقييم سياسة التعليم من حيث الفعالية، من حيث التكلفة، وأشياء أخرى عديدة.

يدرك الأفراد والمنظمات والدول بشكل متزايد أن المستويات العالية من المعرفة والمهارات والكفاءات ضرورية لأمنهم ونجاحهم في المستقبل، وقد ركزت دراسة وظائف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) 1994 بشكل خاص على الاستثمار في الأفراد ضمن إطار يسعى إلى توسيع نطاق التعلم مدى الحياة ليشمل الجميع. (Oecd, 1998, p.07)

يعد إذن الاستثمار في الرأس مال البشري السمة العالمية التي تتنافس فيها الدول المصنعة، والذي يقع في صميم استراتيجيات دول متطورة وأخرى تصبوا إلى تطوير منظوماتها التربوية على غرار دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) لتعزيز الازدهار الاقتصادي والتماسك الاجتماعي للدول.

بناءا على هذا نشر في وول ستريت جورنال 2010 wall street journal مقالا بعنوان " التعليم مفتاح الاقتصاد الصحي" في ذلك جادل كل من جورج شولتز George Schultz وإريك هانوشيك Eric Hanushek بأن المستقبل الاقتصادي لدولة ما يعتمد جزئيا على رأس المال البشري، حيث وضحوا أن البلدان التي يظهر طلابها مهارات أعلى في الرياضيات والعلوم قد نمت بشكل أسرع من البلدان ذات المهارات المتدنية نظرا لأن جودة التعليم للدول تؤثر على نموها الاقتصادي وتوزيع الدخل على المدى الطويل، فقد توصل المؤلفون إلى أن نظام التعليم المحسن في بلد ما يمكن أن يؤدي إلى مستقبل أفضل، فإن عدم وجود مدارس فعالة يؤدي حتما إلى توقف النمو الاقتصادي وسوئه. (Owings, Kaplan, and Pirim,2012, p46)

وعلى هذا فإن "أغلب دول العالم سواء المتقدمة أم النامية تعطي أهمية كبيرة لنظامها التربوي الذي لا يأتي إلاَ من خلال سياسة تربوية قائمة على أسس ومعايير عالمية، لذا أصبح من البديهي اليوم أن تطور ونجاح أي أمة من الأمم يكون مرهونا بفعالية نظامها التعليمي، ومنه نجد معظم دول العالم تحَرص على تطوير وتحسين مخرجاتها التعليمية باعتبارها العنصر الأساسي في تحقيق التنمية والازدهار، ولقد استطاعت العديد من المجتمعات تجسيد نموها الاقتصادي والاجتماعي من خلال اهتمامها بتربية وتعليم أبنائها". (حربي، 2011، ص 05).

في ظل هذا السياق أصبح البحث عن المدارس الفعالة أحد المبادرات الرئيسة لإصلاح التعليم التي تجرى في العديد من البلدان، لتنطلق من طرح السؤال كيف يمكن تقويم فعالية المدارس بطريقة موحدة؟ استخدمت مقاييس نتائج مخرجات التعليم على نطاق واسع لتحديد الممارسات الجيدة في المدارس، ومع ذلك هناك حاجة إلى مزيد من تدابير الفعالية التربوية التي تستوعب المزيد من العمليات المدرسية.

يقوم الباحثون باستمرار بإجراء دراسات حول الفعالية التربوية في النظر إلى مجموعة أوسع من النتائج، هذه المؤشرات قد تساعد في المستقبل على توفير مجموعة واسعة من التدابير لنجاح المدرسة وفعاليتها، وبالتالي فهم ما تقوم به المدارس بشكل أفضل.

في هذا السياق، نشرت العديد من المنظمات الوطنية والدولية الرئيسة مثل(اليونسكو، منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية) التي تدعم التعليم والتنمية، مجموعة واسعة من المؤشرات التي تصف الخصائص الرئيسة لكيفية عمل النظم التعليمية في عدد من البلدان: كتدفق الطلاب، مستويات التحصيل الدراسي،

البيئة المدرسية، تكاليف التعليم، القيادة الجيدة، التوقعات العالية للنجاح ورضا المعلمين وغيرها من المؤشرات، كما يمكن توفير معلومات حول المؤسسات التعليمية من خلال مجموعة متنوعة من المصادر، كما يوفر نموذج CIPP (المدخلات، العمليات، المخرجات، السياق) الذي اقترحه Beam Stuffle منذ أكثر من 40 عام أساسا تحليليا قويا لتقويم سياسات التعليم (Federica, 2012) .

أعقب التقدم المنهجي البارز في بحوث الفعالية التربوية المزيد من الأبحاث المتطورة، ليتم تطوير نماذج رياضية متعددة المستويات، مكّنت من الحصول على تقديرات أكثر كفاءة في تحليل الاختلافات بين المدارس والمعلمين، تضم هذه النماذج مؤشرات نوعية ذات علاقة بالمستويات المختلفة: مستوى النظام (المساءلة، المراقبة ...)، مستوى المدرسة (القيادة، التعاون والمناخ المدرسي ....)، مستوى الفصل الدراسي (كفاءات المعلم، التنشيط المعرفي....).

لا تعتبر العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي للطلاب خصائص فطرية ومستقرة وغير قابلة للتغيير خاصة فيما يتعلق بالمدارس والمعلمين، في حقيقة الأمر تختلف الخصائص مع الوقت، وتأثيرها يمكن أن يتغير اعتمادا على مقياس إنجاز الطلاب، علاوة على ذلك يمكن أن يكون لها تأثير متنوع بين مجموعات مختلفة من الطلاب، يؤدي هذا النوع من النهج إلى تطوير وتطبيق مناهج منهجية وإحصائية جديدة وظهور نماذج جديدة مثل النموذج الديناميكي للفعالية التربوية. (Bursic, Sakic& Babarovic, 2016)

أدى هذا إذن إلى توسيع قاعدة البحث في الفعالية التربوية وتغطية القضايا المرتبطة ليس فقط بنمذجة وتقويم الفعالية، ولكن أيضا بتطوير نهج قائم على النظرية وعلى الأدلة في تحسين المدارس.

انطلاقا من قناعة راسخة تدعمها الأبحاث والتجارب العلمية في شتى أنحاء العالم عن الدور الفعّال الذي يلعبه التعليم في خلق ديناميكية حقيقية للخروج من دائرة الهشاشة والحرمان، بادرت العديد من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء نحو تحسين فعالية المدارس وتدعيم دورها وتأثيرها الإيجابي على تربية ونجاح المتعلّمين لإعدادهم للمساهمة مستقبلا في تحقيق الرفاهية والتنمية في كافة المجالات.

إن السعي نحو تحسين فعالية المدرسة وتبني نظام أكثر عدلاً وانصافا بالإضافة إلى التقليل من معدلات الفشل المدرسي والرسوب وغيرها من القضايا، يساعد على تجنب التكاليف الاجتماعية والاقتصادية الكبيرة، خاصة مع الجمهور المتزايد من المهمشين. استنادا إلى هذا جاء في احدى الأجندات

السياسية لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية أن كيفية تحسين المساواة في التعليم يكون في ثلاثة مجالات رئيسة: تصميم أنظمة التعليم، الممارسات داخل وخارج المدرسة، توفير الموارد. (OECD, 2008)

رافق تطور البحث في فعالية المدارس نشاط الاستقصاءات الدولية الكبرى التي تكثفت عبر العالم وتنبه الباحثون والقائمون على التربية إلى مجالات وعناصر مختلفة تؤثر على السيرورة التربوية وفعاليتها، حيث تطلعنا تحليلات التربية المقارنة بأن السياسات التربوية الأنجلو سكسونية والقارية تزايد اهتمامها بقويم المهارات غير المعرفية كاتجاهات وسلوكات التنشئة الاجتماعية. وقد صيغت مجموعة من المؤشرات النوعية لتقويم مكتسبات خاصة بمواد دراسية مثل التاريخ، والتربية المدنية... أي كل ما له صلة بنمو المهارات غير المعرفية للطفل، من بين هذه المهارات تلك التي تقتضي أن يتعلم الطفل كيف يعمل (درايات الاتقان) savoir faire، ويتعلم كيف يكون (درايات حسن التواجد) savoir etre، وهي مهارات مطلوبة في عالم الشغل يجب أن تتوفر في تلاميذ الشعب التقنية والمهنية، هذا طبعا فضلا عن المهارات المعرفية. (شعباني، 2014، ص05)

صار لزاما على المؤسسة التربوية الكشف عن قدرتها وفعاليتها في بناء شخصية المتعلمين من جميع جوانبها، خاصة في ظلّ هذه الظروف والتحديات الكبيرة التي تواجهها المدارس اليوم في تكوين وتربية الشباب بنوعية تخدم تطلّعات المجتمع للتنمية بمختلف أبعادها من جهة، والمحافظة على القيم التربوية والانسانية من جهة أخرى. ذلك لأنّ طبيعة المشكلات التي يعيشها الشباب تتطلّب تعقلا عميقا لخصائصه وحاجياته وكذلك للواقع المعيش.

يعدّ إذن الاستثمار في صحة الشباب بأبعادها الجسدية والنفسية والتربوية حقا من حقوقهم الأساسية المتعلقة بحياتهم المستقبلية، والأجيال التي تليهم، يلقى تحقيق هذا الاستثمار كلّ مبرراته بما أنه يتجاوب والمنطق الاقتصادي الحسابي لهذا العصر، فهو يؤدي إلى الحدَ من التكاليف الصحية الحالية والمستقبلية ويُعزّز رأس المال الاجتماعي. لكنّ ما يتعلّق بصحة الأطفال والشباب يتعدّى حدود هذا المنطق لأنّه استثمار مستدام المنافع. (شعباني، وإسعادي، 2021)

إذن تكتسي صحة المراهقين أهمية قصوى في استراتيجيات السياسات الاجتماعية الحديثة للدول، إذ أصبحت من مؤشرات التنمية الشاملة والمستدامة. وتعدّ من أولويات البرامج الصحيّة سواء أكان ذلك

على مستويات محلّيّة أو قطرية أو عالمية. مبرراتها في ذلك تفشّي الأمراض والمشكلات بشكل يدعو إلى القلق، فالمراهقة هي الفترة التي تبدأ أو تُعزّز فيها العديد من السلوكات الخطيرة، فتؤثر تأثيراً كبيراً على الصحة بعد ذلك في مرحلة البلوغ.(OMS, 2019)

لا ينبغي أن يتوقف تقويم الفعالية في التعليم عند هذا الحد. التعليم ليس هدفا في حد ذاته من المفترض أن يزود المتعلمون بالمهارات المعرفية والاجتماعية التي تمكنهم من العمل في المجتمع، والدخول في تبادل متناغم أو مناسب اجتماعيا على الأقل مع الأخرين....إلخ. في النهاية تعتبر هذه مخرجات متوقعة من عملية التعليم، ويثير تقويم فعالية التعليم أيضا السؤال حول مدى جودة النظام في توليد تلك المخرجات عند تقويم الفعالية الخارجية. (Grim, Francois, 2011)

والدراسة التي بين أيدينا عن " تقويم مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر في ضوء معايير المدرسة الفعالة" تركز بشكل أساسي على الفعالية التربوية كونها شرطا أساسيا لتحقق المؤسسة أهدافها الاكاديمية والاجتماعية، وهذا ما حاولنا أن نركز عليه في هذه الدراسة.

وعليه اشتملت الدراسة على جانبين: جانب نظري، وجانب ميداني.

الجانب النظري يشمل أربعة فصول، ويتضمن **الفصل الأول** منه الإطار العام للدارسة حيث تطرح إشكالية تقويم فعالية مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر في ضوء معايير المدرسة الفعالة، انطلاقا من أهمية موضوع الفعالية الذي يحتل مكانة مركزية في البحوث التربوية في العالم.

للإحاطة بموضوع الفعالية حاولنا من خلال قراءاتنا حول الأدبيات التي أنجزت من طرف الباحثين في هذا المجال التعمق في فهم أبعاده المختلفة من خلال فصول نظرية، حيث تناولنا في **الفصل الثاني** المقاربة النظرية للفعالية التربوية إذ تطرقنا إلى التطور التاريخي للبحث في الفعالية التربوية وأسسها الفكرية، مبرزين أهم التيارات والنماذج التي تم تطويرها.

فعالية المدارس يعتبر أحد التيارات الفكرية الناتجة عن البحث في الفعالية التربوية، لذلك فإن **الفصل الثالث** من بحثنا يتناول مفهوم المدرسة الفعالة وأساليب تقويمها، حيث يحتل التقويم المؤسساتي الشامل موقعا هاما في أساليب تقويم المؤسسات التربوية، انطلاقا من معايير المدرسة الفعالة.

بما أن إجراءات بحثنا الميداني تمثلت في تقويم مؤسسات التعليم الثانوي، ولكي نضع البحث في سياقه الموضوعي حاولنا في **الفصل الرابع** عرض لأهم المؤشرات الكمية والنوعية التي طورت في مجال فعالية المدارس أبرزها المناخ المدرسي، ثم التناول النظري لمؤسسات التعليم الثانوي من خلال التطرق إلى التطور التاريخي لهذه المرحلة من التعليم في الجزائر والمشكلات التربوية في مؤسسات التعليم الثانوي.

للإجابة على التساؤلات التي انطلقنا منها في إشكالية دراستنا، قمنا بدراستنا الميدانية التي اعتمدت على خطوات منهجية حرصنا على دقتها وتحري الموضوعية قدر الإمكان، من خلال فصلين.

الفصل الخامس تناولنا فيه الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث شرعنا في البداية بدراسة استطلاعية مكنتنا من تحديد تساؤلات الدراسة ومجالها وضبط إجراءاتها تبعا للإمكانيات المتاحة، بعدها قمنا بالدراسة الأساسية اعتمادا على المنهج المتبع ومختلف الإجراءات التي تتبعه.

الفصل السادس احتوى على عرض تحليل ومناقشة النتائج على ضوء فرضيات البحث والنظريات والدراسات السابقة.

الجانب النظـــــــــــري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

أولا: الإشكالية

ثانيا: فرضيات الدراسة

ثالثا: أهمية الدراسة

رابعا: أهداف الدراسة

خامسا: مصطلحات الدراسة

أولا: الإشكالية

مثلت التربية موضع اهتمام لجميع المجتمعات منذ الأزل، وتطورت أساليب توفيرها وأشكالها عبر العصور. إلاَ أن تطوير النظم التربوية بالشكل الذي هي عليه أمر حديث نسبيا، ساهمت التطورات الحاصلة في مجال التصنيع والتوسع الحضاري إلى إبراز الحاجة الملحة إلى جهاز يأخذ على عاتقه تهيئة أفراد فاعلين لتلبية متطلبات هذه التحولات. لم يكن هذا الجهاز سوى المدرسة بشكلها الحالي.

بالرغم من الرهانات والآمال التي تشكلت تجاه المدرسة لتلبي احتياجات المجتمعات وتحقق الغايات التي تصبو إليها، إلَا أن هذه الأخيرة سادت حولها شكوك وتوجهات سلبية عن دورها الحقيقي إلى حدّ المناداة بإلغاء وجودها كليا، مبررين ذلك بالدور المعاكس تماما للآمال التي حيكت حولها.

هذا التشاؤم دعمته أبحاث شكلت انطلاقة فعلية لتيار أخذ على عاتقه التشكيك في دور المدرسة كجهاز اجتماعي لتحسين الوضعية الاجتماعية للأفراد، فمنذ الستينيات كان هناك نمو كبير في حجم البحوث التي تناولت تأثير المدارس والالتحاق بها، إذ اهتم الباحثون بدراسة تأثير خصائص المدرسة على تحصيل التلاميذ، فاقتصروا في البداية على تحديد عدد من الخصائص القابلة للقياس الكمي مثل وجود مكتبة، ومختلف المرافق المادية، وكان افتراضهم الأساسي هو التأثير المحتمل لهذه الخصائص، يطلق على هذا النهج إطار المدخلات والمخرجات، من بين أهم هذه الأبحاث التأسيسية أبحاث كولمان (Coleman) (1966) وكامبل (Campbell) وهوبسون (Hobson) ويورك (York) (1966). بالإضافة إلى أبحاث كل من جينكس (Jenks 1972) وسميث (smith) وغيرهم، حيث توصلوا إلى أن المدرسة لم يكن لها تأثير على تحصيل التلاميذ، بينما آثار الخلفية العائلية كانت كبيرة جدا (damme, opdenakker, landeghem& Biekefraine, 2006)

وإذا تأملنا في حيثيات نهج إطار المدخلات والمخرجات نجد طغيان الكمَ على الكيف وهذا راجع إلى تصور مفاده أن الزيادة في كمَ المدخلات المادية يؤدي بالضرورة إلى الزيادة في المخرجات التربوية، وعليه أثَر هذا النموذج في عملية تقويم فعالية المؤسسات التربوية، وبقيت علبة سوداء تعرف مدخلاتها ومخرجاتها ولكن يجهل ما يجري بداخلها.

هذه التوجهات قابلتها جهود مخالفة تماما لهذا الطرح، وجعل البعض يبحثون عن بديل لهذا التوجه، هو في الواقع البديل المنطقي الوحيد المتمثل في ترميم المدرسة وصيانتها بطريقة تمكنها من استعادة زمام المبادرة فتعود مجددا مركز اشعاع لتطور الدول وتحقيق التنمية في كافة المجالات.

دعما لهذه الحقيقة، تنامت أبحاث من خلال حركات أخرى سعيا نحو دحض تشاؤم نتائج تقرير كولمان، أثبتت أن المدرسة وأنشطتها كانت قادرة على رفع أداء الطلاب وتحسين تحصيلهم، انطلاقا من هنا بدأت حركة فعالية المدارس في انتشار واسع في البلدان المتقدمة على يدَ كل من ادموندز، سميث، روتر، مورتيمور، لوزيت، تيدلي ورينولدز ... وغيرهم من الباحثين في مجال الفعالية التربوية. وجهت نحو دراسات العمليات قبل المخرجات، أو ما يطلق عليه عادة " دراسات المدارس الفعالة".

ومن هنا لا بد من بيان القضية الأساسية في قياس الفعالية التربوية، والتي لم يتم توفير حل مناسب ومحدد لها حتى الآن، بأفضل معيار أو بعبارة أخرى ما هي النتائج التعليمية التي تعتبر مؤشرات جيدة للفعالية في المدرسة؟ اعتمدت العديد من النتائج الأساسية عبر مراحل مختلفة من التطور التاريخي لأبحاث الفعالية التربوية مقاييس كمية في المقام الأول مثل عدد التلاميذ الذين واصلوا تعليمهم في المدارس الثانوية وعلى المستوى الجامعي، تكرار الصف، عدد التلاميذ المشاركين في التعليم الخاص، وقد تم الاعتراف بأن هذه التدابير تعتمد بشكل كبير على عوامل خارجية أخرى، وليس فقط على الخصائص المحددة للمدارس والمعلمين، ليتم بعد ذلك إدخال تدابير أخرى تدريجيا تتعلق بالإنجاز في المواد الدراسية الأساسية مثل الرياضيات واللغة، تم تحقيق المزيد من التقدم في قياس الفعالية من خلال تنفيذ تدابير التحكم، مثل معرفة الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للمتعلمين، تستخدم معظم الأبحاث الحالية اختبارات موضوعية موحدة لإنجاز الطلاب كمقياس للفعالية التربوية، وغالبا ما يتم تطوير وتنفيذ هذه المقاييس الموضوعية للمعرفة الأكاديمية على المستوى الوطني أو تطويرها من خلال مشاريع دولية مثل (PISA , TIMMS)، ومع ذلك فقد تم انتقاد أبحاث الفعالية التربوية بشكل متزايد بسبب تركيزها الضعيف في بداياتها على قياس المعرفة المدرسية، ومن هنا بدأ عدد كبير من الباحثين في طرح سؤال حول ما إذا كان اكتساب المعرفة في المواد الدراسية هو الهدف التربوي الأكثر أهمية.

(Burusic, Sakic & Babarovic, 2016, p10)

لذلك فإن استخدام الأساليب التقليدية في تقويم فعالية المؤسسات التربوية، (بناء على درجات الاختبارات) غير واقعي ويؤدي إلى سوء تفسير أداء المدارس، لأن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على الأداء المدرسي. فقد طور Hanushek and Taylor (1990) نهجا باستخدام البيانات التي تم الحصول عليها في 767 ثانوية عامة في الولايات المتحدة الأمريكية ليتمكنوا من تقدير تأثيرات المدراس، بالإضافة إلى جمع معلومات حول عائلات الطلاب من خلال الاستطلاعات الديموغرافية، قاموا بشكل منهجي بالتحقق من طرق تقدير آثار الخلفية العائلية وشرح التحيز بين المتغيرات التي تستخدم للتنبؤ بصفات المدرسة، وخلصوا إلى أن التقديرات المباشرة بالمدرسة وطرق القيمة المضافة أعلى بكثير من أي بديل.

لقد تمثل جوهر بحوث المدارس الفعَالة (ESR) في الدراسات الكلاسيكية ، وهي أعمال علمية تدعم فرضية أن جميع الأطفال يمكنهم التعلَم، وأن المدارس تتحكم بشكل كاف في العوامل الضرورية لضمان نجاح الطالب، بغض النظر عن التأثير السلبي لخلفية الأسر الفقيرة، وبالتالي ركزت بحوث الفعالية التربوية في وقت مبكر على المدرسة والعمليات داخل المدرسة التي لها أثر كبير على تحصيل الطلاب، كما ركزت على الأداء الداخلي للمدارس ومناخ التعلَم وإدارة المدرسة والثقافة التنظيمية، والخصائص التعليمية، والدَعم وما إلى ذلك، ولقد حققت في مرحلتها الأولى نتائج إيجابية وكانت هذه البحوث تحت عنوان " يمكن للمدارس أن تحدث فرقا" بقيادة كل من بروكوفر ,Brookover و Beady و Flood و Wisembaker (1979) في الولايات المتحدة، ومن هذا المنطلق شجَعت هذه الدراسات على بدء حركة المدارس الفعالة وإنشاء العديد من المشاريع لتحسين المدارس وفي نفس الوقت أصبحت الفعالية المدرسية موضوع بحث في إنجليترا بقيادة كل من روترRotter وموجان Maujan ومورتيمور Mortimore ووستن Ouston (1979).

في أواخر السبعينيات وإلى غاية منتصف الثمانينات تبلورت أبحاث التركيز على الانصاف وظهور دراسات تحسين المدرسة، ومن أبرز المؤيدين لفكرة الانصاف في بحوث الفعالية المدرسية Ron Edmonds في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث دَعا هو وزملاؤه إلى إنشاء مدارس فعالة خاصة لفقراء المناطق الحضرية.

إن ما يواجهه الباحثون في مجال الفعالية التربوية من حساسية تجاه مسألة ما إذا كان الهدف الأساسي للتعليم هو تحقيق التميز، أو الحد من عدم المساواة التعليمية وتحقيق العدالة التعليمية، يشكل

هاجسا مستمرا ذلك لأن العدالة في التعليم تعزز المساواة الاجتماعية التي تهدف إلى الحدَ من الاختلافات في التحصيل العلمي بين التلاميذ من خلفيات اجتماعية واقتصادية متنوعة أو تلاميذ ذوي القدرات المختلفة، يجمع البحث المعاصر حول الفعالية التربوية بين كلا النهجين، إذ أثبتت نتائج دراسات (Kyriakides, 2004), (Scheerens& Bosker, 1997) أن الخصائص المواتية للمدارس لها أكبر مساهمة في زيادة تحصيل التلاميذ لاسيما المحرومين، وكذلك الحد من الاختلافات بين التلاميذ، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تحقيق الانصاف في التعليم.

(Burusic, Sakic& Babarovic, 2016, p05)

ولقد كشف التقرير الذي نشرته منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في 2012 بعنوان "المساواة والجودة في التعليم: دعم الطلاب والمدارس المحرومة" إلى أن فشل المدرسة يمكن أن يكون له آثارا ضارة مدى الحياة على الفرد وكذلك على المجتمع، ويجب التصدّي لذلك من خلال ضمان الانصاف والفعالية والجودة في التعليم، كما ذكر التقرير أن أحسن الأنظمة التعليمية أداءا هي تلك التي تجمع بين التعليم الجيَد والانصاف، ففي نظم التعليم العادل، يمكن لجميع التلاميذ الحصول على المعرفة والمهارات اللازمة بغض النظر عن الشخصية والخلفية الاجتماعية. (Oecd , 2012)

كان للتوجه الإصلاحي لأولئك الذين يسعون إلى تحقيق الانصاف في بحوث الفعالية التربوية تأثير في تمهيد الطريق لدراسات أكثر تعقيدا من الناحية المنهجية وذلك في أواخر الثمانينيات وبداية التسعينيات حيث ركزت هذه المرحلة على إدخال عوامل السياق ومنهجيات أكثر تطورا والتي كان لها أثر معزز على جودة بحوث الفعالية التربوية.

إنَ ما تم عرضه من أفكار يصف التطور التاريخي للبحث في مسألة الفعالية التربوية ومختلف الإشكالات التي واجهت هذا المجال الحيوي الذي رافقته تحولات عميقة كانت المدرسة الميدان الخصب لها في العالم المتطور، فما هو حال تطور فعالية التربية في عالمنا العربي؟

على الرغم من الاجماع بأن التعليم هو الأداة الأكثر فعالية للنهوض بالمجتمعات على العموم والمجتمعات التي أخذت على عاتقها رهان التنمية على وجه الخصوص، إلاَ أن نتائج مختلف التقارير الدولية الصادرة عن وضع التعليم في الوطن العربي تفيد بأن التعليم فيها يعاني العجز والنقص وهو بعيد كل البعد عن مسار التعليم في الدول المتقدمة التي بلغت فيها الفعالية والتطور أعلى المستويات من

حيث الكم والنوع. ويشير تقرير Brookings إلى أن 56% من تلاميذ التعليم الابتدائي، و48% من تلاميذ التعليم الثانوي لا يتعلمون المهارات الأساسية في المدارس، كما أنه لا يبدوا أن هناك الكثير من الاهتمام بتوفير طرق تساعد على الاحتفاظ بالتلاميذ وجذبهم داخل المدارس، أو ضمان توفير مرافق تعليمية مناسبة لملايين الأطفال والشباب العرب خاصة المحرومين. (Nasser,2018)

فقد كشفت دراسة التعليم الإقليمي للجميع من خلال المراجعات الوطنية أنه على الرغم من التقدم الكبير الذي أحرزته الدول العربية، إلاَ أن العديد من أنظمة التعليم الوطنية تتطلب المزيد من تدابير تطوير القدرات لتمكينها من القيام بما هو مطلوب، وفي إطار دعم الدول الأعضاء لتنفيذ أجندة أهداف التنمية المستدامة SDG، يدعو إطار دعم التعليم لعام 2030 بشدة إلى التركيز على كفاءة وفعالية ومساواة أنظمة التعليم من أجل توفير تقييم لجذب واستبقاء على هؤلاء المستبعدين أو المعرضين للخطر والتهميش في نفس الوقت. كما توصي لجنة التعليم الفيدرالية (FFA) بضمان جودة التعليم وظروف تحقيق نتائج تعليمية فعالة. فعلى الحكومات إذن تقوية أنظمة التعليم من خلال إنشاء وتحسين آليات حكم ومساءلة مناسبة وفعالة وشاملة. (Alhamami, 2016)

الجزائر ليست بمعزل عن باقي دول العالم من حيث الظواهر التي تتصل بحياة التلاميذ في مختلف المراحل العمرية والدراسية. وتزداد حدّة الأزمات لدى التلاميذ المتمدرسين خلال السنوات التي يجتازون فيها امتحانات الانتقال من طور إلى آخر خاصة بالنسبة لامتحان شهادة البكالوريا، وهو ما تؤكده المعاينة الإكلينيكية فيما يتعلق بالمرض النفسي في الجزائر، إذ يحتاج التلاميذ أكثر من أي وقت مضى إلى الدعم والتفهم والتشجيع لأن السنة الثالثة ثانوي تعتبر السنة التي تظهر فيها بوضوح المعاناة النفسية، والانحصارات العقلية وكذلك الإخفاقات في الدراسة، وتزداد حدّة هذه المعاناة والانحصارات لدى التلاميذ الذين تكون شخصيتهم غير مستقرة، حتى وإن كانوا يتمتعون بقدرات متوسطة أو عالية من الذكاء. هذا ما أكدته دراسات التحليل النفسي التي أبرزت قوة تأثير الرغبة والعواطف وتاريخ الفرد على تثبيط الجهاز المعرفي المسؤول على التحصيل المعرفي والدراسي.

(Si Moussi& Al, ibid, 2002, pp174-182)

بالرجوع إلى دراسة موسعة أجراها مركز الأبحاث في الاقتصاد التطبيقي للتنمية CREAD في الجزائر والممول من طرف وزارة التربية الوطنية واليونيسيف، في 5 ولايات (الجزائر العاصمة، باتنة، البيض، مستغانم، تمنراست) نجد أن معظم الأساتذة يشيرون إلى صعوبات تعترضهم في القيام بمهامهم

البيداغوجية بشكل جيّد في أقسام بيداغوجية مكتظة بتلاميذ غير منضبطين بشكل أو بآخر، ووجود حالات من العنف تمثلت في سلوكات يومية ومتكررة لدى التلاميذ، تمثلت خصوصا في الضرب بمختلف أنواعه، الشتم، الإهانة، غياب الاحترام، التعدي على السلطة...إلخ . كما لوحظ أن نمطا من العنف يتواجد على أبواب المدرسة وهي وضعية ولّدت حالة من الشعور بغياب الأمن لدى كل أطراف الجماعة التربوية سواء أكانوا متعلمين أو أساتذة، أو إداريين. (بن الدريدي، 2009).

وعليه يعتبر التعليم الثانوي من أهم مراحل التعليم، وأصعبها لأنها تحوي أهم مرحلة يمر بها الفرد في حياته ألا وهي فترة المراهقة، والتي تعتبر من أدق وأخطر المراحل في حياة التلاميذ بفعل التغيرات الأساسية التي تطرأ عليهم في هذه المرحلة، وهذا ما استدعى المسئولين والمختصين في مجال التربية والتعليم إلى رصد كل ما من شأنه تفعيل هذه المرحلة، والمتتبع لحالة التعليم في الجزائر يجد أنه في كل سنة تقريبا يصدر أمر بتغير أو اصلاح، فهل هذا يعود بالفائدة على التعليم؟ أم أنه مؤشر يدل على عدم فعالية الإصلاحات التربوية، ووفقا للتقرير الصادر عن CLA (مجلس المدارس الثانوية في الجزائر)، ونقابة المعلمين المستقلة، وغيرها من النقابات فإن مبادرة الإصلاح التي بدأت عام 2003 لم تكن ناجحة بالكامل، أو لم يتم تنفيذها بالشكل المناسب، كما تشمل شكاوى CLA في التأكيد من أن التلاميذ لا يتقنون العناصر الأكاديمية الأساسية، كما أبلغ 70% من معلمي الرياضيات عن مستويات منخفضة في الرياضيات، وفي أوائل عام 2014 كانت هناك إضرابات على نطاق واسع من طرف المعلمين بسبب المطالب المهنية والرواتب، شلَ التعليم لأكثر من شهر، فإن تقييم المنتدى الاقتصادي العالمي للجودة الشاملة للنظام ومساهمته في التنافسية الوطنية لا يزال غير مرتفع. (Martin,2015)، تبيَن من خلال مجموعة من الدراسات الجزائرية أن وضعية التعليم الثانوي رغم كل التطورات التي طرأت عليه لم يكن قادرا على استيعاب مظاهر التجدد، ومن بين نتائج دراسة فرج الله صورية (2016) من خلال تقويم مردود الإصلاحات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي تبين أن السياسات التعليمية التي تم تطبيقها منذ الاستقلال الى يومنا هذا يغلب عليها الطابع الكمي أكثر من الطابع الكيفي أي النوعي. يقوم بعض المعلمين بقراءة ما هو موجود في الكتب المدرسية ويطلب من الطلاب حفظها من أجل اجتياز امتحاناتهم.(Faour,2012)

بعد تحليل الدراسات ذات الصلة، من المتصور أنه ليس من المناسب تحديد أداء المدرسة بالاختبارات فقط. ليس فقط التحصيل الدراسي متوقعا من المدارس ولكن النجاح في الحياة أيضا، يريد الأمريكيون

أن يكون أطفالهم سعداء في مدارسهم. من هذا المنطلق قام (Rothstein, 2000) بتطوير مؤشر مركب للحكم على فعالية المدارس والذي يتضمن المعايير الرئيسة التالية: النتائج الأكاديمية، النتائج الاجتماعية، مؤشرات العملية، ما إذا كان الأطفال آمنين في المدارس (اهتمام الكبار لهم، حالة المرافق)، وزن هذه العوامل هو على التوالي 40% و25% و15% و20%. (Hulusi kokcam, 2016)

بشكل عام يمكن القول أنه لا يوجد نموذج واحد تتبعه كل المدارس في تقويم أدائها وبالتالي قياس فعاليتها، الأمر الذي يستدعي تقديم المساعدة لهذه المدارس لترتقي نحو الأفضل، وعدم قصورها على الجانب المعرفي فقط للحكم على فعالية المؤسسة التربوية، لذا يجب أن تتوافر مجموعة من المعايير التي تنشأ أساسا من الواقع التعليمي في تقويم المدارس.

في ذات السياق نستنتج أن الحاجة إلى تقويم ودعم جميع المدارس بغض النظر عن مستوى التحصيل أمر هام، ففي استراليا تم تقويم كل مدرسة من المدارس البالغ عددها 1257 مدرسة في نظام التعليم الأسترالي على ثمانية جوانب مختلفة من الممارسات المدرسية، تم الحكم على كل جانب من الممارسات على أنها منخفضة أو متوسطة، أو عالية، أو متميزة، ومن خلال هذه التحليلات الأولية يمكن بناء تدابير مفيدة قائمة على أحكام هذه الممارسات، أما في نيوزيلندا يتم تقويم المدارس من خلال ستة مؤشرات، لها التأثير الكبير في تحسين نتائج الطلاب: الاشراف، الريادة في شروط الانصاف والتميز، روابط وعلاقات قوية تربويا، منهج متجاوب، تعليم فعال وفرصة للتعلم، القدرة المهنية والقدرة الجماعية.(Erhan& Thomas, 2016, p47)

وفي دراسات أخرى قام بها روتر وأخرون بخصوص تقويم فعالية المدارس، حيث تم اجراء الدراسة في 12 ثانوية حضرية في لندن ولمدة أربع سنوات، ومن خلال مراقبة الفصول الدراسية والمدارس سجلوا تفاعل المعلم مع الأفراد ومع المتعلمين في الفصل بأكمله، كما أكدت الدراسة أن المدارس الفعالة موجودة بالفعل وينعكس هذا في مستويات التحصيل الأعلى، ومشاكل في السلوك أقل، كما حددوا عمليات المدارس الفعالة في اجماع الموظفين على أهداف وقيم المدرسة، توقعات عالية للنجاح الأكاديمي، وضع المبادئ التوجيهية لسلوك الطلاب، إدارة الفصول الدراسية، الثناء والمكافآت، تحديد المسؤوليات والواجبات، بيئة عمل نظيفة ومريحة وممتعة، وإبداء الاهتمام برفاهية الطلاب الفردية. (Shujie, 2006)

وعلى هذا الأساس يعلق دروان وإيزومي Doran and Izumi (2004) على مؤشرات المستوى التعليمي التقليدية مثل المعدل وعلامات الاختبارات الخام في تقويم أداء المدارس، أنها ربما تكون عديمة الفائدة في الحكم على فعالية المدرسة، لذا لا تصلح لوحدها في تقويم أو مساءلة المدرسة عن أدائها. (أبو العلا، 2013، ص210).

تحتاج المدارس إلى التركيز على القيم الاجتماعية وتنمية المهارات الاجتماعية، والنفسية والأخلاقية، وبالتالي فإن التحدي المستقبلي لبحوث الفعالية التربوية هو تطوير مقاييس موثوقة وصحيحة للنتائج التربوية المختلفة، بالإضافة إلى استخدام معايير الفعالية التربوية المتعددة الأوجه. لذا من المحتمل أن تعتمد التطورات المقبلة في بحوث الفعالية التربوية التي تبحث في الخصائص التي تجعل المدارس فعالة وتميزها عن باقي المدارس في أنماط مختلفة من البيئات المدرسية، وهذا النوع من الدراسات يتطلب استخدام كل من المعطيات الكمية والنوعية.

مثل هذه الدراسات في الجزائر قليلة جدا لقياس فعالية المدارس؛ يذكر أن بعض الدراسات الجامعية اهتمت بهذا الموضوع كدراسة شعباني عزيزة (2014) حول "تقويم فعالية مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر" حيث هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح نموذج تقويم يستند إلى منهجية التقويم المؤسسي الشامل لمجموعة متنوعة من الأبعاد التربوية، اعتمادا على مؤشرات كمية ونوعية انطلاقا من فرضية أن نسبة النجاح وحدها لا تكفي للحكم على فعالية المؤسسات التربوية بل يجب اللجوء إلى مؤشرات متعددة ومتنوعة للوصول إلى حقائق موضوعية حول الفعالية.

إذن يمكن القول أن العلامة أصبحت محددا رئيسا (إن لم تكن المحدد الوحيد) في تقرير المسارات أو الخيارات الدراسية للمتعلمين، وأساسا يبني عليه المعلمون أحكامهم عندما يسألون عن مستوى تلاميذهم ونسب الرسوب والنجاح في الامتحانات النهائية وهي الأساس في توجيه الثناء والشكر، أو لفت نظر الإدارة المدرسية، أي أن الأداء المدرسي لتلميذ يقتصر فقط على المعدل الذي يتحصل عليه ويتم بذلك اقصاء جملة من الأبعاد التربوية التي يمكنها أن تقدم مؤشرات قوية للحكم على فعالية المدارس. من هذا المنطلق **تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي التالي:**

- هل ترتيب مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا يعكس فعاليتها في ضوء معايير المدرسة الفعالة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

ـ هل ترتفع نسب الإعادة بحساب المؤشرات الكمية للنتائج في مؤسسات التعليم الثانوي مهما كان ترتيبها؟

ـ هل تختلف مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر في طبيعة المؤشرات الكمية حسب ترتيبها؟

ـ ما هي طبيعة اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو المناخ المدرسي العام في مؤسساتهم؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم لصالح مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى حسب نسب النجاح في البكالوريا.

ـ هل تختلف اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو المناخ المدرسي العام لمؤسساتهم حسب عوامل (الجنس، الإعادة، الموقع، المسافة بين البيت والثانوية)؟

ـ ما مدى توفر معايير المدرسة الفعالة النوعية في مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة حسب اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

1-الفرضية العامة:

ـ لا يعكس ترتيب مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا فعاليتها في ضوء معايير المدرسة الفعالة.

2-الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية الأولى: ترتفع نسبة الإعادة في مؤسسات التعليم الثانوي مهما كان ترتيبها حسب نسب النجاح في البكالوريا.

الفرضية الجزئية الثانية: لا يمكن أن تفسر المؤشرات الكمية للمعايير الفيزيقية والتنظيم التربوي ترتيب مؤسسات التعليم الثانوي.

الفرضية الجزية الثالثة: اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي إيجابية نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم.

الفرضية الجزئية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم لصالح مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى حسب نسب النجاح في البكالوريا.

الفرضية الجزئية الخامسة: لا توجد فروق بين اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم حسب المتغيرات التالية (الجنس، الإعادة، الموقع، المسافة بين البيت والثانوية).

الفرضية الجزئية السادسة: تتوفر مؤسسات التعليم الثانوي على المعايير النوعية بدرجة متوسطة حسب اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي.

ثالثا: أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1ـ قلة الدراسات التي أجريت حول تقويم فعالية المدارس في الجزائر، فقد جادل Teddlie (2004) بأن هناك العديد من المناطق في العالم ممثلة تمثيلا ناقصا في بحوث الفعالية التربوية، وأن غيابها المستمر في قاعدة البيانات الدولية يؤدي إلى نتائج منحرفة بشكل عام. والجزائر من بين الدول التي تفتقر لدراسات وبحوث تقويم فعالية المدارس، لذا من المتوقع أن تسفر نتائج هذه الدراسة عن معلومات وقضايا جديدة في هذا المجال.

2ـ غموض معايير التقويم المعتمدة من طرف الهيئات لتقويم أداء مدارس التعليم الثانوي.

3ـ يتطلب دراسة فعالية المؤسسة التربوية مراجعة مستمرة لأداء المدارس للوقوف على واقعها الفعلي.

رابعا: أهداف الدراسة:

كون موضوع تقويم الفعالية التربوية يمثل موضوعا خصبا في مجال البحث العلمي، ومنه جاءت الدراسة للكشف على ما يلي:

1-التعرف على فعالية مؤسسات التعليم الثانوي من خلال التأكد من تحقيق أهدافها، والوقوف عند نقاط الضعف من أجل تداركها ونقاط القوة والعمل على تعزيزها.

2-تشخيص واقع التقويم التربوي في إطار معايير المدرسة الفعالة.

3-تحديد المؤشرات النوعية المناسبة في تقويم فعالية المؤسسات التربوية.

4-تقديم معلومات للمسؤولين عن مدى فعالية النظام لمساعدتهم على رسم خطط التعليم القائمة على أسس قوية قوامها مؤشرات كمية ونوعية تتطلع إلى الدقة والموضوعية.

خامسا: مصطلحات الدراسة:

1- التقويم Evaluation:

قبل إعطاء مفهوم للتقويم لابدا أولا أن نشير إلى الفرق بينه وبين مفهوم التقييم، فبالعودة إلى الكلمتين في اللغة الإنجليزية: نجد أن كلمة(Valuation) تعني تقييم بينما تحمل كلمة (Evaluation) معنى التقويم وفي هذا الصدد أشار الخطيب وآخرون بأن :" كلمة تقييم لا تتجاوز معنى تحديد القيمة، بينما كلمة تقويم تتجاوزه إلى التعديل، التحسين، التطوير والتصحيح".

وفي هذه الدراسة استخدم مصطلح التقويم (Evaluation) بحكم شموليته. وعرف بأنه:

«عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم والمتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها» (الحريري، 2007، ص12).

- **التعريف الاجرائي:**

التقويم هو تلك الخطوات والإجراءات التي قمنا بها في هذه الدراسة لنتعرف من خلالها، على مدى تحقيق المؤسسة لأهدافها باعتماد مجموعة من المعايير (معايير الفعالية الخاصة بالدراسة)، والمؤشرات (الكمية والنوعية المتبناة في الدراسة والتي سوف نأتي على ذكرها لاحقا)، من أجل الحكم على فعالية أو عدم فعالية مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة.

2- الفعالية التربوية Educational Effectiveness:

يمكن تعريف الفعالية من خلال العمل الفعّال يعني العمل بأقصى الجهود للوصول إلى تحقيق الأهداف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة، وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ. (العسيلي،2007، ص9)

يرى مورتيمور Mortimore (2001) أن كثيرا من مفاهيم الفّعالية المدرسية تركز على النتائج التي يحققها الطلاب، خاصة على مفهوم القيم التي تثيرها المدرسة، وأداء المدرسة يتم الحكم عليه ليس على النتائج وحدها، لكن أيضا في ضوء إسهامات المدرسة في هذه النتائج. (البهواشي،2006، ص38)

1.2-المدرسة الفعالة Effective School:

يتضمن مفهوم المدارس الفعالة المعتقدات الأساسية التالية: يمكن لجميع الأطفال التعلم، مراقبة المدرسة بما يكفي لضمان أن جميع الطلاب يتعلمون، أصحاب المدرسة الداخلين والخارجين هم الأشخاص الأكثر تأهيلا والقادرين على تنفيذ التغييرات اللازمة للمدرسة لإحراز تقدم نحو مهمة التعلم للجميع، على الرغم من تطور مفهوم المدرسة الفّعالة منذ بدء جهود البحث الأولية في أواخر الستينيات، تتوافق هذه المعتقدات الأساسية مع رؤى توماس جيفرسون الذي سعى إلى ضمان اتاحة التعليم الجيد لجميع الأمريكيين. (Mozia, 2011, p19)

التعريف الاجرائي: يتم تعريف الفعّالية التربوية على أنها قدرة المدرسة على تحقيق النتائج الأكاديمية والاجتماعية أكثر مما هو متوقع، وذلك باستخدام أحسن الموارد المادية والبشرية، كما حدد هذا البحث الفعالية التربوية على أنها تقويم للمدارس من حيث المؤشرات الكمية (المرافق، البنايات، الوسائل والتجهيزات، نسب النجاح والاعادة ومعدل التأطير). والمؤشرات النوعية (المرافق والبنايات، التنظيم التربوي، المرافقة النفسية التربوية، الانضباط، الأمن، التوقعات العالية، الانصاف والعلاقات الإنسانية).

3- معايير المدرسة الفعّالة Effective School Standards:

فالفعالية ليست شيئا واحدا، ولا يمكن تعريفها أو قياسها على أساس بعد واحد، فقد ظهر في الأدب التربوي العديد من المعايير التي استخدمت لقياس فعالية المدارس، ومن بين الباحثين الذين تناولوا موضوع الفعالية التربوية نجد ادموندز وهو أحد أبرز الباحثين في مجال بحوث الفعالية المدرسية والذي حدد خمسة خصائص مدرسية الأكثر شيوعا في المدارس الفعّالة والتي يمكن اعتبارها بمثابة معايير تقاس من خلالها الفعالية وهي: القيادة التعليمية، الرسالة الواضحة والمركزة، البيئة الأمنة والمنظمة، التوقعات العالية للنجاح، الرصد المتكرر لتقدم الطلاب، ومع مرور الوقت تم توسيع هذه الخصائص

لتشمل سبعة والمتمثلة في فرصة التعلم/وقت الطالب في إنجاز المهمة، والعلاقات الإيجابية بين المنزل والمدرسة ويرى Austin أوستن أن فعالية المدرسة تظهر من خلال المعايير التالية: توفر مدير قائد له مشاركة قوية في برامج التعليم الصفي فيها، ولديه توقعات عالية بالنسبة لأداء المعلمين والتلاميذ وكذلك توفر معلمين لديهم توقعات عالية بالنسبة لنجاح تلاميذهم ووجود علاقات جيدة بين المعلمين والأولياء، كما وضعت وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر عام 2003 مجموعة من المعايير التي يعتمد عليها في الحكم على المدرسة ما إذا كانت فعالة أم غير فعالة كبداية حقيقية للاهتمام بتحسين جودة العملية التعليمية وهي: الرؤية والرسالة الواضحة للمدرسة، المناخ الاجتماعي المدرسي، التنمية المهنية المستديمة، مجتمع التعليم والتعلم، توكيد الجودة والمساءلة.

4- المناخ المدرسي School Climate:

إن من بين أهم رهانات التربية اليوم قدرتها على الاحتفاظ بالشباب داخل المدارس، ونجاحها في أن تجعل تجربة التعلم تجربة سعيدة ومرضية (شعباني، 2012). وعليه يعدَ المناخ المدرسي من بين أهم المواضيع الهامة في حقل فعالية المدرسة لما له من تأثير كبير في رفع إنتاجية المدرسة، أصبح اليوم الاستثمار في العنصر البشري ضرورة ملحة لمواكبة مختلف التطورات الحاصلة في العالم ولمسايرة الركب الحضاري بمختلف جوانبه الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، الثقافية، الإعلامية، إن تطور مجتمع ما متعلق بنوعية وفعالية التعليم المقدم للطلاب والذي يظهر لاحقا في سلوكات وقيم ومواقف سواء على المستوى الفردي أو على مستوى المجتمع.

فمنذ السبعينيَات أولت بحوث الفعالية المدرسية اهتماما خاصا للعمليات المدرسية ويعتبر المناخ المدرسي الطريقة الأكثر وضوحا لاكتساب نظرة ثاقبة لهذه العمليات المدرسية. يعرَف (Keefe, and Howard, 1997) المناخ المدرسي أنه " النمط الدائم للتصورات المشتركة من قبل المعلمين والمتعلمين والأولياء وأعضاء المجتمع لخصائص المدرسة".

ويعرفه (Hoy, and Miskel, 2001) " المناخ المدرسي هو الجودة الدائمة للبيئة المدرسية التي يختبرها المشاركون ويؤثر في سلوكهم، ويستند إلى تصوراتهم الجماعية للسلوك في المدارس".

(Shujie2006, p.p09-10)

التعريف الاجرائي:

هو ذلك النمط الذي يعكس تصورات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة نحو معايير الفعالية التعليمية والمتمثلة في التنظيم التربوي، الانضباط، الهياكل الفيزيقية، المرافقة النفسية التربوية، العلاقات الإنسانية، الأمن، التوقعات العالية، الانصاف.

الفصل الثاني: المقاربة النظرية للفعالية التربوية

تمهيد

أولا: تعريف الفعالية التربوية وبعض المفاهيم ذات الصلة

ثانيا: الأسس التاريخية والفكرية لأبحاث الفعالية التربوية

ثالثا: تيارات البحث في الفعالية التربوية

رابعا: تحسين المدارس

خامسا: نماذج الفعالية التربوية

خلاصة

تمهيد:

منذ الستينيَات كان هناك نمو كبير في حجم البحوث التي استقصت في تأثير المدارس والالتحاق بها، مما أدى إلى تغيير أطر البحث ونوع المتغيرات قيد التدقيق، فقد اهتم الباحثون في تلك الفترة الزمنية بدراسة تأثير المدرسة على تحصيل التلاميذ، وكانت تلك الدراسات من أعمال كل من كولمان(coleman) وكامبل (campbell) ويورك (york) وأخرون عام 1966، حيث توصلوا أن " المدارس لا تحدث فرقا" وأن المدرسة لم يكن لها تأثير على تحصيل التلاميذ وأن آثار الخلفية العائلية كان كبيرا جدا، إن هذه النتائج جنبا إلى جنب مهدت في ظهور حركة البحث في فعالية المدارس وكانت بدايتها في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث ركزت بحوث الفعالية المدرسية بشكل أساسي على ثلاثة مجالات رئيسة وهي: أبحاث التأثيرات المدرسية، ثم بحوث المدارس الفعالة، وأخيرا بحوث تحسين المدارس.

ومن خلال هذا الفصل سنحاول تقديم مختلف الأطر النظرية للفعالية، وأهم المراجعات البحثية التي مرت بها فعالية المدارس عبر العالم.

أولا: تعريف الفعالية التربوية وبعض المفاهيم ذات الصلة:

1-تعريف الفعالية:

قبل الخوض في الحديث عن مفهوم وتعريف الفعالية في المجال التربوي سنشير أولا إلى إعطاء تعريفات للفعالية، ثم نتدرج حسب التطور التاريخي للفعالية وصولا إلى الفعالية التربوية كمجال بحث قائم بذاته. يستخدم مفهوم الفعالية في كثير من الدراسات والبحوث، وقد تعرَض هذا المفهوم لتفسيرات متعددة، وهذه بعض التعاريف:

يرى شيرينز Scheerens (1999) أن مفهوم الفعالية يحتل مكانا في كل الجهود البشرية، حتى في مجال السياسة الخارجية والاستراتيجية العسكرية والفن والزواج وغيرها، والتعليم ليس استثناء من ذلك فهناك طرائق جيدة للتعليم، وأخرى رديئة، وثالثة مكلفة، ورابعة أقل تكلفة. والطرائق الفعالة هي الطرائق التي تحقق نتائج أفضل بأقل تكلفة، مثلها في ذلك مثل الأسرة التي تتسم بالفعالية أو عدم الفعالية في تحقيق أهدافها ونفس الشيء ينطبق على المؤسسات التعليمية يمكن أن تتسم بفعالية أكثر في حال اهتمامها باكتشاف النتائج وقياسها. (البهواشي، 2006، ص 32)

وهناك من أشار إليها على أنها "عمل الشيء بالطريقة الصحيحة".(To do the thing right) (المفتي، 2012، ص.27)، كما تعنى الفعالية بمعناها الأوسع الحصول على أفضل النتائج الممكنة في الإنتاج أو الخدمات بأقل تكلفة ممكنة.(poskart,2014,p180) ، كما يمكن القول بأن الفعالية هي المدى الذي يحقق فيه النشاط غرضه أو وظيفته المقصودة.

يصف التعريف الاقتصادي للفعالية بأنه " مدى تحقيق مستوى الإنتاج المطلوب"

ويعرَف Van Kesteren (1996) الفعالية التنظيمية كما ترجمها واستشهد بها scheerens وأخرون (2003) " الدرجة التي وصلت إليها المنظمة ... والسيطرة على الظروف التنظيمية والبيئية والداخلية من أجل توفير المخرجات المتوقعة من قبل الجهات الخارجية. (Shujie, 2006)

كما عرفها فريزر Fraser(1994) بأنها: " مقياس للمقارنة بين الأهداف المعلنة والأهداف المنجزة، لا يمكن أن تكون الجودة في التعليم العالي مجرد مسألة إنجازات "مخرجات" ولكن مسألة يجب أن تتضمن أيضا أحكاما بشأن الأهداف (جزء من المدخلات). (Harvey, 2004)

وقسم Reddin (1971) الفعالية إلى ثلاثة أقسام:

ـ **فعالية إدارية:(management effectiveness)** وهي ما ينجزه الإداري بغض النظر عن مدى الجهد الذي قام به أو طبيعته.

ـ **فعالية ظاهرية: (apparent effectiveness)** وتتعلق بالسلوك الإداري للمدير مثل: الإنجاز في الموعد المحدد، واتخاذ القرارات السريعة، وتحقيق علاقات عمل جيدة...ألخ.

ـ **فعالية شخصية: (personaleffectiveness)** وتتعلق بتحقيق الأفراد لأهدافهم الشخصية وتماشيها مع أهداف المدرسة (رضا، روح عالية...إلخ). (عابدين، 2005، ص229)

2-**الفعالية التربوية:**

أدى الاستياء العام من أداء المتعلمين في المدارس وتدني تحصيلهم وافتقارهم إلى المهارات والكفايات اللازمة إلى تنامي الاهتمام بدراسة الفعالية التربوية، وفي الوقت الذي أشارت فيه بعض الدراسات إلى ضرورة تحسين الكفاية الداخلية للمدارس، والاستخدام الأمثل لمواردها البشرية والمادية، نادت دراسات أخرى بتطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم وتوفير فرص التعليم المتكافئة لكافة أبناء المجتمع وفئاته، وأثارت الدراسات المختلفة عدة تساؤلات حول الفعالية التربوية -أو ما يشار إليه أحيانا بالفعالية المدرسية- وأثر كل من المدخلات المنزلية المتمثلة في الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للتلاميذ وأسرهم، والمدخلات المدرسية في تلك الفعالية. (عابدين، 2005، ص226)

وارتبط مفهوم الفعالية التربوية في البداية بمراحل تطور نظري استندت إلى تطور مفهوم الإدارة التربوية بشكل عام، والإدارة المدرسية بشكل خاص، وقد استعارت المؤسسات التربوية في البداية مفهوم الفعالية Effectiveness من الأدب النظري، والممارسة الميدانية الخاصة بفعالية المؤسسات الصناعية، وقد أثّر ذلك على مفهوم الفعالية التربوية، ويرى العامري (1997) أن مفهوم الفعالية التربوية لأي مؤسسة يستمد من قدرتها على تحقيق أهدافها المحددة، فكلما كانت درجة تحقيق الأهداف المؤسسية عالية، كانت تلك المؤسسة أكثر فعالية. (البهواشي، 2006، ص13)

تشير الفعالية التربوية إلى أداء الوحدة التنظيمية المسماة "المدرسة" يمكن التعبير عن أداء المدرسة على أنه مخرجات المدرسة، والتي تقاس بدورها من حيث متوسط إنجازات التلاميذ في نهاية فترة التعليم الرسمي، إن مسألة الفعالية التربوية مثيرة للاهتمام لأنه من المعروف أن المدارس تختلف في الأداء، والسؤال المطروح هو ما مدى اختلافها، أو بشكل أكثر دقة ما مدى اختلاف المدارس عندما تكون متساوية إلى حد ما من حيث القدرات الفطرية للتلاميذ والخلفية الاجتماعية والاقتصادية. يمكن إجراء بيان مختلف إلى حد ما لمبدأ المقارنة العادلة بين المدارس من خلال تقييم القيمة المضافة لفترة الدراسة وهذا يعني تقييم تأثير التعليم على تحصيل التلاميذ، عندما يمكن أن يعزى هذا الإنجاز بشكل فريد إلى التحاقهم بالمدرسة (أ) بدلا من المدرسة (ب) في أبحاث الفعالية التربوية، ومع ذلك فإن تقييم الفروق الصافية أو القيمة المضافة بين المدارس ليس كافي في فرع البحث التربوي، من هنا تبدأ الأسئلة المثيرة للاهتمام حقا بمجرد أن يثبت المرء أن هناك تباينا كبيرا: لماذا تحقق المدرسة (أ) أداءا أفضل من المدرسة (ب)، إذا لم تكن الاختلافات ناتجة عن الاختلافات في عدد التلاميذ في المدرستين؟ بناءا على هذا ركزت فروع مختلفة من أبحاث الفعالية التربوية على أنواع مختلفة من المتغيرات للإجابة على هذا السؤال، فركَز الاقتصاديون على مدخلات الموارد، مثل نفقات المتعلمون، قام علماء النفس التعليمي بالتحقيق في إدارة الفصل الدراسي، مثل الوقت المستغرق والمتغيرات المرتبطة باستراتيجيات التدريس، ونظر خبراء التعليم العام وعلماء الاجتماع التربوي في جوانب التنظيم المدرسي، مثل أسلوب القيادة.

(Scheerens, 2000)

وقد ذهبت بعض الدراسات Summers& Wolf, 1977,Brookover& Lezotte, 1977 إلى إعطاء المدرسة أهمية بالغة، ذلك أنها قادرة على تعويض النقص أو الخلل لدى التلاميذ الذين لا تتوفر عندهم المدخلات المنزلية بشكها الإيجابي المرغوب فيه. (عابدين، 2005، ص 226)

وحسب (unesco, 1982) فإن الفعالية التربوية عبارة عن وصف لدرجة تحقيق الأهداف التربوية والاجرائية في علاقتها مع الموارد المسخرة من أجل تحقيق هذه الأهداف وبذلك تعتبر المنظومة التربوية فعالة إذا ما تمكنت من تحقيق أهدافها بأقل موارد ممكنة مستوى من النوعية يحدد مسبقا.

(شعباني، 2014، ص32).

ووفقا لقاموس Webster's New Riverside University الفعالية اسم مرتبط بإنتاج تأثير متعمق أو مقصود، وعلى هذا النحو، تكون النتيجة محددة جدا وواقعية، وقد حدد معظم الباحثين الفعالية التربوية من حيث نتائج الطلاب القابلة للقياس، ويبدو التفكير وراء ذلك واضحا منذ جودة "المنتج "، فالطالب هو العنصر الأكثر أهمية في المدرسة الفعالة، تشير الأدبيات إلى أن التحصيل المحسن هو الهدف الأخير لكل ما يجري في المدارس. (Frederick, 1987, p04)

ويتطلب تحديد فعالية المؤسسات التربوية سواء كانت مدارس أو جامعات أو معاهد، على وجود محكات محددة، ونموذج نظري يبين متى تكون هذه المؤسسات ذات فعالية، بما يتضمنه من معايير ومؤشرات كمقاييس للفعالية، ووضع خطط لتغيير أوضاع المؤسسات بما يحقق فعاليتها.

ويرى هوى وميسكل Hoy and Miskel أن هناك نموذجين لفعالية المنظمة، وهما:

1- نموذج الهدف لفعالية المنظمة Goal Model Of Organization Effectivenss

جرت العادة أن يتم تقويم فعالية أي تنظيم بدلالة درجة تحقيقه لأهدافه، وعرَف هدف المؤسسة بأنه حالة مرغوبة بشأن من شئون المؤسسة تسعى لتحقيقها، فإن كان نشاط المؤسسة يؤدى إلى نتائج يمكن ملاحظتها، وتلتقي مع الحالة المرغوبة، حينئذ يقال المؤسسة فعالة. والمعروف أن المؤسسات الصناعية والإنتاجية يمكن تحديد مستويات الهدف وقياسه بيسر وسهولة، على عكس المؤسسات التربوية أين تكون الأهداف التربوية أقرب إلى التحسين والطموح، ويصعب الاتفاق على قياسها، كأن يقال من أهداف المدرسة أن يحقق الطالب كل طاقاته، وما يعاب على هذا النموذج أنه لا يوجد مكان لقياس العمليات التي تسعى لتحقيق الهدف، والحكم على آثارها على العاملين في المؤسسة، أو على بيئة المؤسسة العاملة. (البهواشي، 2006، ص13)

2- نموذج موارد النسق لفعالية المنظمة System Resource Model Of Effectiveness Organizational

ويحدد هذا النموذج الفعالية باعتبارها قدرة المنظمة التعليمية على ضمان وضع تفاوضي ذي ميزة داخل بيئته، وتبنى عليه للحصول على موارد نادرة وذات قيمة.

ويوجه هذا النموذج الانتباه نحو الإمكانات العامة للمنظمة لتأمين احتياجاتها ويهتم النموذج بالتأكيد على عملية التنافس للحصول على الموارد بشكل تنافسي. كما يفترض هذا النموذج أن المنظمة التعليمية نسق مفتوح يستفيد من بيئته الخارجية إلى أقصى درجة ممكنة. (حجي، 2005، ص434)

حسب مورلي ورسول (1999) الفعالية المدرسية كنموذج قائم على ثلاث محاور متميزة، وهي: القيادة والإدارة والتنظيم، يحتوي تنظيم المدرسة غالبا على بنية محددة مسبقا تحددها السلطات التعليمية، يمكن أن تفرض الحكومة فعالية المدرسة من خلال تصميم أدوات التقييم مثل قوائم المراجعة والتفتيش، والتي قد لا تؤدي بالضرورة إلى تعزيز الفعالية، ولكنها تسعى إلى تحديد التحصيل الدراسي للمتعلم.

(Botha, 2010,p.607)

تعريف اليونيسكو للفعالية التربوية هي " نتاج عن مراجعات / تحليلات محددة، على سبيل المثال مراجعة الفعالية التربوية أو تقاريرها حول الفعالية المؤسسية التي تقيس (جودة) تحقيق هدف تعليمي محدد أو الدرجة التي تتبعها مؤسسة التعليم. (Harvey, 2004)

يمكن تعريف الفعالية التربوية على أنها درجة يحقق فيها النظام التعليمي ومكوناته، وأصحاب المصلحة الأهداف والآثار المرجوة والمحددة، نظرا أن أهداف وتأثيرات النظم التعليمية متمثلة في الإنجاز، فإن النظام التعليمي الذي يساهم بشكل أكبر في تحقيق تحصيل الطلاب بشكل أفضل يعتبر أكثر فعالية من بعض الأنظمة التعليمية الأخرى، وفي اطار نظام تعليمي يستخدم مصطلح الفعالية المدرسية لوصف الفروق بين المدارس.(Burusic, Babarovir& Sakic, 2016,p04)

بناءا إلى ما تطرقنا إليه يمكن القول أن الفعالية التربوية موضوع في غاية الأهمية في ميدان التعليم والتربية، فعندما يتم تحليل فعالية المدرسة على مستويات مختلفة من النظام معا بطريقة شاملة تمكننا من شرح الاختلافات الموجودة بين المدارس، كما يمكن النظر إلى الفعالية التربوية على أنها نظرية شاملة في التعليم تأخذ في الاعتبار المدخلات، والعمليات، والنتائج التعليمية والاجتماعية، والسياق.

إن فهم فعالية المدرسة وإدراك أثر العناصر المختلفة فيها، يستدعي الوقوف عند مفاهيم عادة ما ترافقها، وتتمثل في: الكفاءة، الكفاية، الجودة والأداء.

3-الكفاءة Efficiency:

خلط بعض الباحثين في مجال الإدارة بين مفهومي الكفاءة Efficiency والفاعلية Effectiveness، فبالنسبة للبعض يبدوا هذان المفهومان مترادفين، إلَا أن هناك إجماعا بين علماء الإدارة على التمييز بين هذين المفهومين، حيث يركز مفهوم الفاعلية على أسلوب تحقيق الأهداف المؤسسية، بينما يقيس مفهوم الكفاءة مدى تحقيق المخرجات والمدخلات (تكلفة الحصول على هذه المخرجات)، فكفاءة المنظمة هي مخرجات المنظمة بالقياس إلى مدخلاتها. وقد فرق أتزيونيEtzioni بين هذين المفهومين، ويؤكد أنه على الرغم من تلازمهما، إلاَ أنَه ليس بالضرورة أن تكون المنظمة فعالة وذات كفاءة عالية في آن واحد، بل أن الكفاءة ربما تحد من مجالات وأنشطة المنظمة، باعتبارها تركز على التكلفة بينما قد تتطلب الفاعلية عددا أوفر من هذه الأنشطة.(خلف، 2006، ص78)

عرَف (حجي، 2002، ص209) الكفاءة بأنها "نسبة العمل النافع الناتج إلى الطاقة التي أنتجته، وهي نسبة المخرجات إلى المدخلات ويطبق هذا المفهوم في الأعمال المتصلة بالآلات أو العضو، أساسا الكائن البشري. والكفاءة هي القدرة على انتاج أو تحقيق تأثيرات مطلوبة بأقل جهد ونفقة وهدر".

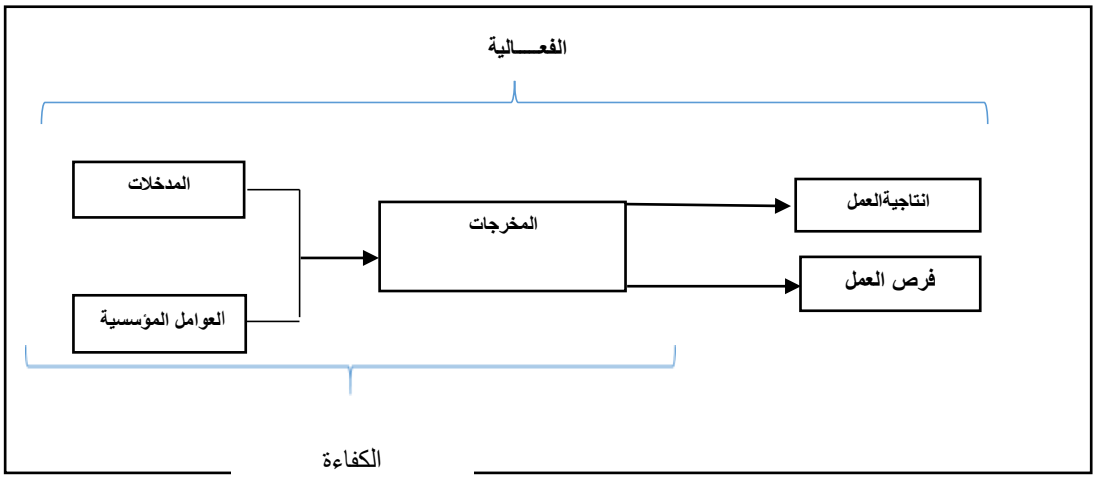
تعتبر الفعالية والكفاءة من بين أهم المقاييس الشائعة لقياس الأداء التنظيمي للمؤسسة، فوضح موزاس(2006) Mouzas أن لكل مفهوم معنى خاص به، فمعظم المؤسسات يتم تقويم أدائها من حيث الفعالية من خلال تحقيق مهمتها وأهدافها ورؤيتها. في حين بعض المؤسسات يتم تقويم أدائها من حيث الكفاءة والتي تتعلق بالاستخدام الأمثل للموارد لتحقيق المخرجات المطلوبة.

يشير Levin إلى أنه إذا كان التعليم فعالا، فليس بالضرورة أنه كفء، لذا يوضح Lockheed and Marlaine الفرق بين الفعالية والكفاءة من خلال ارتباط المدخلات والمخرجات، نوع المدخلات المستخدمة في التحليل يحدد أي مفهوم تستهدف الكفاءة أم الفعالية بينما تحدد المخرجات البعيدة أيهما تستخدمه كمؤشر داخلي أو خارجي. كما يستخدم Lockheed and Marlaine الفعالية الداخلية لوصف العوائد الغير النقدية للتعليم والتي تعبر عن معدل بين مؤشرات تحدد مستوى تعليمي، والمدخلات غير المادية لنظام تعليمي والتي تتمثل أساسا في الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية، والممارسات البيداغوجية. (طالبي،2016، ص 135). وتدعيما لهذا فقد فصل لوكهيد (1988)،أكثر في تحديد الفرق بين فعالية المدرسة وكفاءة المدرسة من خلال نوعية المدخلات فعند الحديث عن المدخلات والعمليات الغير النقدية (على سبيل المثال: عدد الكتب المدرسية، تنظيم الفصل الدراسي، التدريب

المهني للمعلمين، استراتيجيات التدريس، وترتيبات التعلم...) ومقارنة وظيفة المدخلات الغير النقدية والعمليات بنوعية المخرجات فنحن هنا نتحدث عن "فعالية المدرسة"، أما إذا كان الحديث يتعلق بشكل أساسي بالمدخلات النقدية (على سبيل المثال: تكلفة الطالب، تكلفة الكتب، الراتب، تكلفة الفرصة...إلخ) فإن المقارنة بين وظيفة مخرجات المدرسة والمدخلات النقدية هنا يمكن اعتبارها " كفاءة المدرسة ".

(Cheng ,1997,p.06)

الشكل (01) يوضح العلاقة بين الكفاءة والفعالية.



(Miguel, Alvaro, Filomena & Joana, 2008, p.55)

4-الكفاية Sufficiency:

لا تفرق الكثير من الدارسات بين لفظي الكفاية والكفاءة رغم أن الكفاية تمثل الحد الأدنى الذي ينبغي توفره في شيء كشرط لقبوله، بينما الكفاءة تمثل الحد الأقصى للأداء في عمل ما. فلا يمكن تصور الكفاءة، بدون كفاية في الوقت الذي يمكن فيه أن نحدد كفاية ما وإن لم تحقق كفاءة هذا الشيء.

والكفاية كما عرفها هاوسان وهوستونHawsan and Houston هي " القدرة على عمل شيء أو إحداث نتاج متوقع". والكفاية عند توفيق مرعي تشتمل على المعرفة بالأمر، والأداء، والثقة بالنفس والتي تمنح الفرد القدرة على المبادرة والمبادأة. (عابدين، 2005، ص ص 226-227).

يشير (الراسبي، 2017، ص 21) إلى أن قاعدتي الكفاية والفعالية قاعدتان أساسيتان على صلة بنجاح النظام أو فشله:

القاعدة الأولى: تتعلق ببعد الكفاية في النظام، بجودة استخدامه للمدخلات وتفعيل العمليات بطريقة اقتصادية بأقل كلفة وأفضل طريقة ممكنة فاهتمام هذه القاعدة منصب بشكل رئيس على بعد الإنتاجية وكمها.

القاعدة الثانية: فهي قاعدة الفعالية، والمعنية بكيف مدخلات النظام وأداء عملياته ونوع مخرجاته، إن تحقيق التوازن بين بعدي الكفاية والفعالية دليل على صحة النظام وأنه قد بلغ درجة صحية في العمل والأداء.

5-الجودة Quality:

أشار المعجم الوسيط إلى أن "الجودة" تعني كون الشيء جيدا، وفعلها "جاد"، وكلمة "جودة" في قاموس لسان العرب أصلها "جود" والجيَد نقيض الرَدىء، وجاد الشيء جودة، وجوَدهُ أي صار جيَدا، وأجدت الشيء فجاد، والتَجويد مثله، وقد جاد جودة، وأجاد أي أتى بالجيَد من القول والفعل، ويقال: أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله، وشاعر مجواد أي مجيد يجيد كثيرا وفي الحديث: تجوَدتها لك أي تخيرت الأجود منها، وقال أبو سعيد: سمعت أعرابيا قال: كنت أجلس إلى قوم يتجاودون فقلت له: ما يتجاودون؟ فقال: ينظرون أيهم أجود حجة. (إسماعيل، 2016، ص14)

من الصعب تقديم تعريف فريد لجودة التعليم يكون مناسبا للبيئات والظروف المتنوعة، بالإضافة إلى قيم ورغبات وهداف أصحاب المصلحة المشاركين في التعليم، بشكل عام تشير جودة التعليم إلى تحقيق المعايير والأهداف المرغوبة، أو كما أشار كريمرز وشيرينز (1994) أن الجودة تشير إلى تلك الخصائص والعوامل في أداء المدرسة ككل والتي تساهم في شرح الفروق في النتائج بين المتعلمون في مختلف المراحل والمدارس والأنظمة التعليمية، إلاَ أن مثل هذه التعريفات تفشل في تقديم وصف واضح للخصائص المحددة التي تؤدي إلى تحقيق تعليم عالي الجودة.

وبالتالي، حاول العديد من المؤلفين تحديد مكونات الجودة التعليمية ووصفها عن كثب وتقديم تعريفات أكثر تحديدا لهذا المفهوم. يحدد كل من (parlea, grunberg, vlasceanu, 2004) جودة التعليم كمفهوم متعدد الأبعاد ومتعدد المستويات، وديناميكي يشير إلى الاطار السياقي للتعليم، ورسالة المؤسسة وأهدافها، بالإضافة إلى المعايير المحددة للنظام التعليمي. ووفقا لـ Hawes and Stephens (1990) الجودة هي حصيلة ثلاث أنواع من الجهد: النجاح في تحقيق الأهداف المحددة، الملائمة للظروف البشرية والبيئية، استكشاف الأفكار الجديدة والتميز وتشجيع الابداع. يعتقد (Adams, 1993) أنه يمكن

التعامل مع جودة التعليم من وجهات نظر متنوعة ومراعاة الجوانب والأهداف المختلفة للتعليم. يوافق Scheerens(2004) على هذا التفسير لجودة التعليم، حيث يضَم إلى الجوانب الموصوفة سابقا لجودة التعليم الإطار المفاهيمي لفعالية المدرسة، إنه يرى الفعالية التعليمية كنظام انتاجي يتم فيه تحويل الإمكانات المادية والبشرية المتاحة على نتائج تعليمية، مع مراعاة هذه العمليات في نفس الوقت في ظروف سياقية محددة، فقد بينت اليونيسيف (2000) نهجا أكثر شمولا لجودة التعليم مع التركيز على التعليم والحاجة إلى تبني منظور واسع وشامل للجودة، وعليه يتفق المؤلفون على أنه من المهم مراعاة جميع جوانب التعليم في تحديد جودته، وبالتالي تشير الجودة إلى توفر الموارد المالية، ومؤهلات الكادر التعليمي وخصائص الطلاب والتدريس، والنتائج المختلفة التي تشمل المعرفة والمهارات والمواقف والسلوك.(Burusic, Babarovic& Sakic, 2016, p03)

كما ترتبط الجودة بجميع نشاطات المؤسسة حيث تعبر عن مستوى أداء العمل ولذلك فقد عرفها "تينر.Tenner,"و "دي تورو.,De Toro" بأنها: "استراتيجية عمل أساسية تسهم في تقديم خدمات ترضي بشكل كبير العملاء، وذلك من خلال تلبية توقعاتهم الضمنية والصريحة".

كما اقترح باربر ومرشد (2007) أن جودة نظام التعليم لا يمكن أن تتجاوز جودة معلميه، وبالتالي فإن الطريقة الوحيدة لتحسين النتائج يكمن في تحسين عملية التدريس، وأن تحقيق نتائج عالمية عالية ممكن من خلال وضع آليات لضمان أن المدارس تقدم تعليما عالي الجودة لكل طفل.

(Erhan& Thomas, 2016)

قد تعني جودة التعليم ببساطة مدى تحقيق غايات وأهداف محددة، وقد يتم تفسير الجودة من خلال قدرة المدرسة أو البرنامج في التأثير على التعليم المدرسي بتغيير قيم وسلوكات ومواقف الطلاب الدراسية.(David &Don, 2002 , P 02)

الجودة في حد ذاتها مفهوم يشمل كل من المتغيرات في البيئة التي يحدث فيها التعليم والمكاسب التي يمكن اكتشافها في معرفة المتعلمين ومهاراتهم وقيمهم. (Heneveld& Craig, 1996)

6-الأداء Performance :

لقد شكل موضوع الأداء عنصرا هاما في كثير من الدراسات التي تسعى إلى الاهتمام به كمؤشر فعال كفيل في تحقيق الأهداف، فقد ركزت معظم المحاولات على إيجاد مقترحات تساهم بدورها في استثمار الموارد البشرية والمادية من أجل تحسين أداء العاملين وجعلهم أكثر رضا عن عملهم لتحقيق إنتاجية أكبر فقد أشار أدام سميث في كتابه ثروة الأمم إلى المزايا التي يمكن تحقيقها بواسطة تقسيم العمل والتخصص وأثره على تحسين مستوى الأداء حيث يرى أن كل فرد من الجماعة يميل إلى أداء العمل الذي تكون له أعظم المزايا النسبية وبأكثر فعالية من غيره من الأعضاء. ولقد اهتم فايول أيضا بوضع أسس وقواعد التنظيم والإدارة بهدف إيجاد السبل والوسائل الكفيلة برفع فعالية الأداء وتحسينه في الواقع التنظيمي لتجسيد فعالية أكبر للأهداف التنظيمية في حين توصل تايلور إلى أحسن طريقة لأداء العمل تعتمد على استخدام قوانين الحركة من أجل الوصول إلى معدلات الأداء المناسبة للعمل فنادى بضرورة الالتزام بها بينما أشار مايو في تحليلاته التنظيمية إلى وجود عوامل غير مادية تؤثر على أداء العاملين فإنتاجية العمال ومردودهم يرتبط أكثر بالجوَ السائد بين العمال من جهة وبين العمال والإدارة من جهة أخرى وبما أن التنظيم هو مجموعة أجزاء متداخلة ومترابطة تتحرك ضمن كيان واحد تربطها علاقة متبادلة تتفاعل فيما بينها لتحقيق أهداف معينة فإن التنظيم الفعال من وجهة نظر مدخل النظم هو التنظيم القادر على رفع مؤشرات الأداء الحسن وتحسين فعاليته ورغم اختلاف هذه التوجهات والأفكار إلاَ أنها ساعدت على ترشيد السلوك التنظيمي وحاولت البحث عن مختلف المؤشرات الكفيلة برفع فعاليات الأداء. (جبارة، 2008، ص44)

ومن منطلق المعالجة الشمولية للمؤسسة يربط الباحثون الأداء بمدى بلوغ هذه الأخيرة أهدافها أحيانا وأحيانا أخرى بمدى الاقتصاد في استخدام مواردها المتميزة بالندرة النسبية، وبعبارة أخرى يستخدم للتعبير عن مستويات الكفاءة والفعالية التي تحددها المؤسسة.

تكمن العلاقة بين الكفاءة والفعالية والأداء، في اعتبار أن الأداء ينحصر في بعدي الكفاءة والفعالية ويجعله مرادفا إما للكفاءة أو للفعالية، فمن الباحثين من يرى أن مفهوم الفعالية يتساوى مع مفهوم الأداء الشامل، ومنهم من يرى أنه يمثل الكيفية التي تستخدم بها الوحدة الإنتاجية مواردها المادية والبشرية في سبيل تحقيق الأهداف المحددة. (مزهوده، 2001، ص.87)

ثانيا: الأسس التاريخية والفكرية لأبحاث الفعالية التربوية:

لقد نشأت أبحاث الفعالية التربوية من الغموض التام الافتراضي ليأخذ فيما بعد منحناه في موقع الخطاب التعليمي في العديد من البلدان حاليا، فالموقف الذي كان سائدا منذ 30 عاما هو أن " المدارس لا تحدث فرقا" من خلال استنتاجات لدراسات قام بها كولمان وأخرون، (coleman et al, 1966) وجينكس وأخرون (jencks et al, 1971)، هناك الآن افتراض واسع النطاق على المستوى الدولي بأن المدارس تؤثر على نمو الأطفال، وأن هناك إضافات ملحوظة في المدارس "تضيف قيمة"، وأن مهمة السياسات التعليمية هي تحسين جميع المدارس بشكل عام، والمدارس الغير فعالة على وجه الخصوص، عن طريق نقل هذه المعرفة إلى الممارسين التربويين.

بشكل عام، كان هناك ثلاثة تيارات رئيسة لأبحاث الفعالية التربوية (EER):

-**أبحاث التأثيرات المدرسية School Effects Research:** تهتم بدراسات حول الخصائص العلمية للتأثيرات المدرسية الناشئة من دراسات المدخلات والمخرجات إلى البحوث الحالية باستخدام النماذج المتعددة المستويات.

-**البحث المدرسي الفعال Effective School Research:** بحث يهتم بعمليات التعليم الفعال، ويتطور من دراسات للمدارس الخارجية إلى المدارس المعاصرة التي تدمج الطرق النوعية والكمية في الدراسة المتزامنة للفصول الدراسية والمدارس.

-**بحوث تحسين المدارس School Improvemenet Research:** تهتم بدراسة العمليات التي يمكن من خلالها تغيير المدارس باستخدام نماذج أكثر تطورا والتي تجاوزت التطبيقات البسيطة للمعرفة بفعالية المدرسة إلى نماذج متعددة ومتطورة. (charles& david, 2000 , p.03)

بدأت أبحاث الفعالية التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية التي أجريت خلال العشرين عاما الأولى (1966-1985)، والتي مرت بأربع مراحل متداخلة:

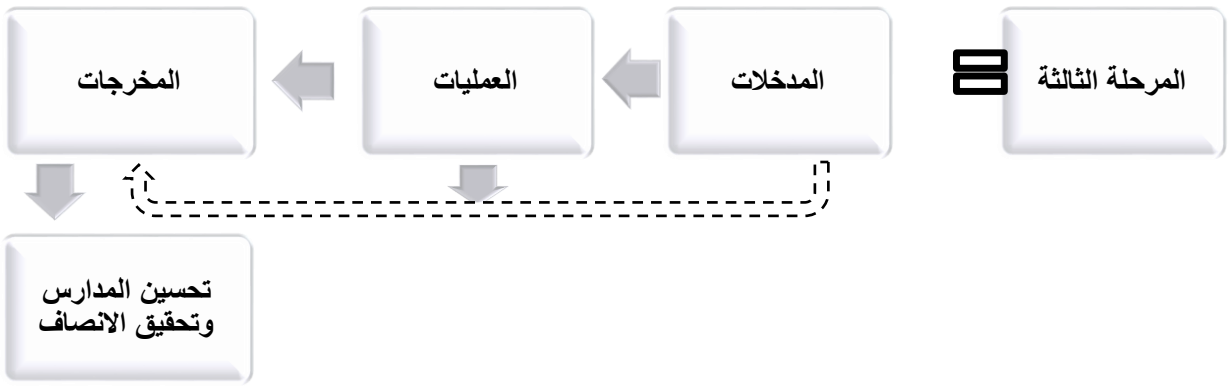
المرحلة الأولى: من منتصف الستينيَات وحتى أوائل سبعينيَات القرن الماضي، تضمن النموذج الأولي للمدخلات والمخرجات، والذي ركز على التأثير المحتمل للموارد البشرية والمادية والمدرسية على النتائج.

الشكل رقم (02) يوضح نموذج الإدخال والإخراج

المرحلة الثانية: من أوائل إلى أواخر سبعينيات القرن الماضي، بداية كان يطلق على هذه المرحلة " دراسات المدارس الفعالة" التي أضافت مجموعة واسعة من العمليات المدرسية للدراسة ونظرت بالإضافة إلى ذلك في مجموعة أوسع بكثير من النتائج المدرسية من دراسات المدخلات والمخرجات في المرحلة الأولى.

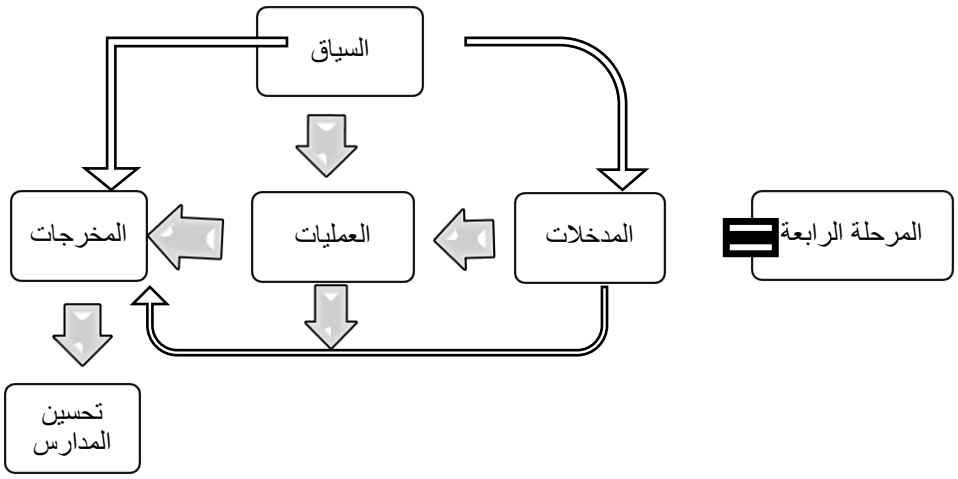
الشكل (03) يوضح نموذج ادخال متغيرات العمليات

المرحلة الثالثة: من أواخر سبعينيات القرن العشرين وحتى منتصف الثمانينيات، شهد تحول بحوث الفعالية التربوية نحو محاولة دمج المدارس الفعالة بالمدارس العادية من خلال إنشاء برامج مختلفة لتحسين المدارس، وتحقيق الانصاف.



الشكل (04) يوضح نموذج التركيز على الانصاف وتحسين المدارس.

المرحلة الرابعة: من أواخر الثمانينيَات إلى يومنا هذا. تمثلت هذه المرحلة في إدخال عوامل السياق ومنهجيات أكثر تطورا، والتي كان لها تأثير معزز على جودة جميع فروع بحوث الفعالية التربوية (أبحاث التأثيرات المدرسية، البحوث المدرسية الفعالة، بحوث تحسين المدارس). (teddlie,& reynolds,2000,p04)



الشكل (05) يوضح نموذج ادخال عناصر السياق

ننتقل الآن إلى تحليل هذه المراحل بشيء من التفصيل:

1ـ المرحلة الأولى نموذج الإدخال والإخراج:

اهتم الباحثون خلال هذه المرحلة بدراسة تأثير خصائص المدرسة على تحصيل التلاميذ، فاقتصروا في البداية على تحديد الموارد المستخدمة في المدارس، واستخدامها للحصول على أفضل مخرج ممكن في المدارس مثل وجود مكتبة، والمرافق المادية الأخرى (الخصائص القابلة للقياس الكمي)، إضافة إلى خصائص التلاميذ، وكانت الدراسات في تلك الحقبة من عمل كل من coleman كولمان (1966)، و campbell كامبل، و Hobsonهوبسون، و York يورك. (damme, opdenakker, landeghem& Biekefraine, 2006, p04)

لاحظ Coleman وأخرون أثناء إجراء مسح EEO، وكان الغرض من هذا المسح هو تقييم حالة التعليم بين أطفال الأقليات في الولايات المتحدة، حيث خلص تقرير Coleman إلى أنه " عندما يتعلق

الأمر بتعليم أطفال الأقليات والفقراء في أمريكا، فإن المدارس لا تحدث فرقا"، وبتعبير آخر كانت الخلفية العائلية للمتعلم بدلا من المدرسة هي المحدد الرئيس للإنجاز الأكاديمي وأن العوامل العائلية مثل تدني الحالة الاجتماعية والاقتصادية، ومستوى تعليم الوالدين، والظروف البيئية الأخرى، منعت الطلاب من التعليم بغض النظر في العوامل المدرسية، كما أشار تقرير Coleman أن المدارس لا يمكنها فعل الكثير لتقليل الأثار السلبية لعوامل الخلفية العائلية على تحصيل الطلاب.(Mozia,2011,p.22)

بالإضافة إلى دراسات Coleman et Jencks، كانت هناك العديد من الدراسات الأخرى التي أجريت خلال هذا الوقت في إطار علم الاجتماع، يعرف باسم " أدب تحقيق الحالة" ومن بين هذه الدراسات على سبيل المثال دراسة Hauser وآخرون 1976، خلصت دراسات Hauser التي أجريت في المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية، إلى أن التباين بين المدارس كان في حدود 15−30 في المائة ويعود هذا إلى اختلافات الحالة الاجتماعية والاقتصادية (SES)، وليس إلى الخصائص المرتبطة بالتعليم المدرسي الفعال، كما تشير التقديرات إلى أن المدارس لم تمثل سوى 1−2 في المائة من التباين الكلي في تحصيل المتعلمون بعد أن تم التحكم في تأثير الخصائص الكلية للحالة الاجتماعية والاقتصادية للمتعلمون. كما لاحظ العديد من المراجعين (مثل Averch et al 1971، Brookover et al 1979، Miller 1983)، أن هذه الدراسات الاقتصادية والاجتماعية المبكرة للتأثيرات المدرسية لم تتضمن مقاييس مناسبة للمناخ الاجتماعي بالمدرسة والفصول الدراسية وكل ما يحدث من عمليات داخل المدارس، استبعاد مثل هذه المتغيرات ساهم في التقليل من حجم آثار المدارس على تحصيل الطلاب. (teddlie,& reynolds,2000,p06)

كما وجد Rivkin et al أن درجة مستوى المعلم والخبرة لم تكن هامة في تحقيق انجاز الطلاب، وفي نفس السياق وجدت PISA في المتوسط أنه في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، كانت متغيرات المدخلات والمخرجات (جودة المعلمين، نوعية الموارد التعليمية في المدارس، نوعية البنى التحتية والمادية للمدارس...) تلعب دورا ضئيلا جدا في تفسير تحصيل الطلاب عبء المدارس.

استخدم هانوشيك(1989) Hanushek طريقة حساب الآراء عبر العديد من الدراسات، توصل إلى عدم وجود علاقة بين المدخلات المدرسية (الانفاق على كل طالب، راتب المعلم، تعليم المعلم، خبرة المعلم، نسبة المعلم / طالب) ومخرجات المدرسة، ومن ناحية أخرى اعترض هيدجز وآخرون Hedges et al (1994) على النتائج التي توصل إليها Hanushek على أساس أن طريقة حساب الآراء لا

تتمتع بالمصداقية لاكتشاف التأثيرات المهمة، ليستخدم الباحثون بعد ذلك اختبارات الدلالة لإظهار أن هناك دلالة العلاقة بين كل المتغيرات المذكورة أعلاه ونواتج المدرسة.

وعليه ذكر Hanushek و Scheerens (2000) مسألتين أكثر موضوعية في دراسة المدخلات والمخرجات:

أولا: من المحتمل أن تكون المقاييس الحالية لمدخلات المدارس المستخدمة في معظم دراسات المدخلات والمخرجات غير كافية لقياس الآثار الحقيقية للمدارس بشكل كامل.

ثانيا: يفترض أن تكون هناك علاقة بسيطة في معظم دراسات المدخلات والمخرجات، ومع ذلك في الواقع فإن التفاعلات بين المدخلات المختلفة وتفاعلاتها مع العمليات المدرسية والسياقات تعمل معا للتأثير على المخرجات.(Teodorovic, 2009, p.13)

2ـ المرحلة الثانية: إدخال متغيرات العملية في بحوث الفعالية التربوية

خلال السبعينيَات بدأ البحث عن العوامل التي "تحدث فرقا" في التعلم لفقراء المدن يؤتى ثماره كنتيجة لدراسات التعليم الفعال والمدارس الفعالة، وبالتالي استخدمت المدارس في جميع أنحاء البلاد هذا البحث لتوجيه الجهود المحلية لتحسين التعليم، اعتمد صانعوا السياسات الفيدرالية على هذه النتائج في صياغة مبادرات لإصلاح التعليم الابتدائي والثانوي، وبالتالي كان لبحوث الفعالية تأثير واسع النطاق على السياسة التعليمية في فترة زمنية قصيرة. (Hallinger& Murphy,2008,p.328)

بدأت هذه المرحلة بعد اصدار تقرير coleman 1966 والذي كان يعتبر الدافع الرئيسي لتطوير بحوث الفعالية التربوية، تضمنت الدراسات الرئيسة خلال هذه الفترة الزمنية تلك التي أجراها weber Brookover (1979)(1971)، Edmonds (1979)، و Rutter (1979) وغيرهم، حيث ركزت هذه الدراسات على المدارس الابتدائية الحضرية والتي تستقبل الأطفال الفقراء ومن الأقليات، لأن الباحثين اعتقدوا أن قصص النجاح في هذه البيئات ستبطل الاعتقاد بأن المدارس تحدث فرقا ضئيلا أو معدوما، ومن بين الدراسات الكلاسيكية في هذه الفترة دراسة weber حيث أجرى دراسات حالة مكثفة في أربع مدارس داخل المدينة ذات وضع اجتماعي واقتصادي متدني وكانت تتميز بالإنجاز العالي في مستوى الصف الثالث، أكد بحثه على أهمية العمليات الفعلية الجارية في المدارس (مثل القيادة القوية، التوقعات

العالية، الجو المدرسي الجيّد، والتقييم الدقيق لتقدم الطلاب)، بينما ركزت الدراسات السابقة التي أجراها coleman et Jencks على خصائص موارد المدرسة القابلة للقياس الكمي فقط.

جرت العديد من التطورات المنهجية في الأدبيات الامريكية خلال عقد السبعينيات، مثل تضمين مقاييس أكثر حساسية لمدخلات الفصول الدراسية، وتطوير مقاييس نفسية واجتماعية لقياس العمليات المدرسية تم دمج هذه التطورات لاحقا في بحوث الفعالية التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية والبلدان الأخرى في التسعينيات.(teddlie,& reynolds,2000,p07)

ركزت أبحاث الفعالية في هذه الفترة بشكل أساسي على تحديد ارتباطات الفعالية التربوية والنتائج الإيجابية للطلاب، في هذه المرحلة بدأ استخدام الأساليب متعددة المستويات والتسلسل الهرمي لتحليل البيانات، باستخدام هذه الأساليب الإحصائية تمكن الباحثون من اثبات وجود الأثار المدرسية (تأثير المدرسة على تحصيل الطلاب) واستقرار هذه الأثار على مر الزمن، كانت النتيجة النهائية لمرحلة البحث هذه قائمة بتحديد خصائص المدارس والمعلمين التي أثبتت أن لها تأثيرا إيجابيا على التحصيل التعليمي للطلاب.(Burusic, Sakic,& Babarovic,2016,p. 09) ، كما ركزت هذه البحوث حديثا على الأداء الداخلي للمدارس، ومناخ التعلم وإدارة المدرسة والثقافة التنظيمية والخصائص التعليمية وغيرها من المتغيرات، ولقد حققت في مرحلتها الأولى نتائج إيجابية، وكانت هذه البحوث تحت عنوان " يمكن للمدارس أن تحدث فرقا" « Schools can make a difference »، بواسطة Brookover (et al، Flood، Wisenbaker) في الولايات المتحدة، ولقد شجعت هذه الدراسات على بدء حركة " المدارس الفعالة" وإنشاء العديد من المشاريع لتحسين المدارس، وفي الوقت نفسه أصبحت الفعالية المدرسية موضوع بحث في انجليترا ومن روادها روترRetter، وموجان Maujhan، ومورتيمورMortimore.

(damme, opdenakker, landeghem& Biekefraine,, 2006, p.04)

3ـ المرحلة الثالثة: التركيز على الانصاف وظهور دراسات تحسين المدارس

من نهاية السبعينيات إلى غاية منتصف الثمانينيات ظهرت فكرة أساسية في مجال التربية ألا وهي مبدأ الانصاف، وقد كان Ron Edmonds أهم مدافع عن هذه الفكرة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث اتخذ نتائج دراساته التي أجراها خلال 1978-1979 وكذا دراسات باحثين آخرين من بينهم: فيبر

في 1971 وليزوتوبانكروفت في 1985 كمثال لخلق مدارس فعالة لفائدة فقراء المدن. النتيجة التي تم التوصل إليها في نموذج هذا النوع من الدراسات يضم خمسة عناصر هي:

- ✓ مدير يتميز بقيادة تربوية قوية.
- ✓ التركيز على الفهم العام للتعليم.
- ✓ مناخ مدرسي يتميز بالتنظيم والأمن.
- ✓ توقعات عالية من طرف جميع التلاميذ عن النجاح.
- ✓ استعمال اختبار معلومات عن تحصيل التلاميذ من أجل تقويم نجاح البرامج.

ما يميز هذه المرحلة من البحث هو تجاهل عناصر السياق في الدراسات حول المدارس الفعالة وذلك بسبب الاتجاه القائم على الانصاف لدى الباحثين والراغبين في تحسين المدارس ومنهم Edmonds . (شعباني، 2014، ص.66)

وفي هذه المرحلة بدأت دراسات حول تحسين المدارس في الظهور، حيث طغت هذه الدراسات في كثير من النواحي على دراسات فعالية المدرسة، إن هذه الدراسات المبكرة استندت في معظمها إلى النماذج التي استخدمت ارتباطات المدارس الفعالة، كان للتوجه الإصلاحي لأولئك الذين يسعون إلى تحقيق المساواة في بحوث الفعالية المدرسية تأثير في تمهيد الطريق لدراسات أكثر اتساعا وشمولا.

4ـ المرحلة الرابعة: إدخال عوامل السياق والتطورات المنهجية الأخرى

تطورت هذه المرحلة في الولايات المتحدة الأمريكية فكان لإدراج عوامل السياق تأثير على مختلف تصميمات البحث المستخدمة في بحوث الفعالية المدرسية. كانت هذه المرحلة أكثر تعقيدا من الناحية المنهجية في بحوث الفعالية المدرسية، مع دراسات السياق الأولى التي اكتشفت العوامل التي كانت تساهم في تحقيق الفعالية بشكل أكبر في مدارس الطبقة المتوسطة ومدارس الضواحي والمدارس الثانوية، اكتشفت هذه الدراسات بوضوح الاختلافات في التأثيرات المدرسية التي تحدث عبر سياقات مدرسية مختلفة، بدلا من التركيز على سياق معين واحد، كان هناك أيضا تحول في القيم من نموذج الانصاف إلى نموذج الكفاءة الذي رافق دراسات السياق الجديدة، كانت قاعدة البحث الجديدة في هذه المرحلة شاملة، لأنها تضمنت دراسة المدارس التي تخدم جميع أنواع الطلاب في جميع أنواع السياقات كما أكدت على ضرورة تحسين المدارس في جميع السياقات، عندما كان الباحثون في المرحلة السابقة مهتمين فقط بتحديد ما العوامل التي تساهم في خلق مدارس فعالة لفقراء الحضر، فكان توجههم القيم

هو الانصاف: كيف يمكننا إنتاج مدارس أفضل للمحرومين؟ فخلال هذه المرحلة تحول توجههم القيم إلى الكفاءة: كيف يمكننا انتاج مدارس أفضل لجميع الطلاب؟ (teddlie& reynolds,2000,p. 11)

اللبنات الأساسية نحو نظرية أكثر شمولا لتطوير المدرسة هو دور السياق والنظام، كان إهمال "السياق" موضوع نقد متزايد للفعالية المدرسية، وقد تمت معالجته بشكل جيد مؤخرا من قبل توني تاونسيد (2007) في بحوثه " فعالية المدرسة وتحسينها في القرن الحادي والعشرين" فكان ملخصه للقضايا المستقبلية في البحث والسياسة والممارسة في صلب الموضوع والتي تشمل الاعتبارات الرئيسة:

- إعادة تعريف مفهوم الفعالية من خلال النظر في القضايا السياقية التي تحدث في مختلف مستويات التعليم.
- إعادة تعريف قياس الفعالية من خلال النظر في النتائج الواسعة وليس الضيقة.
- إعادة تعريف هيكل التعليم المدرسي وتنفيذه بطرق تأخذ في الحسبان مدى تعقيد تجربة التعليم.
- إعادة تعريف تجربة التعليم على أساس ما يجب معرفته عن التعلم وتأثير التكنولوجيا.
- إعادة تعريف تدريب المعلمين من خلال النظر في قضايا فعالية التعليم المهني وتطوير المعلمين وقادة المدارس. (Fullan, 2008)

يُظهر نموذج ESI أن المدرسة التي تتحسن هي جزء لا يتجزأ من السياق التعليمي للبلد. تواجه المدرسة المتطورة دائمًا ثلاثة عوامل سياقية رئيسية: الأهداف التعليمية، والضغط من أجل التحسين، والموارد اللازمة للتحسين. حتى عندما تكون المدارس حرة في اتخاذ قرار بشأن نتائج التحسين، يجب أن تتماشى هذه دائمًا مع الأهداف التعليمية الأوسع التي يتم تحديدها في السياق. سيتم التنويه إلى هذه العوامل السياقية بالشرح المفصل:

1: الأهداف التعليمية

يشدد النموذج على أن جهود التحسين يجب أن تتناسب دائمًا مع الأهداف التعليمية الوطنية. كيف يجب أن تكون الأهداف الوطنية العالمية أو المحددة هي مسألة نقاش. قد يؤدي تطوير العديد من الأهداف المحددة بشكل كبير إلى تقديم شكاوى بشأن المناهج المثقلة بالأعباء وله علاقة متوترة باستقلالية المدرسة. لا تعمل الأهداف العالمية كعوامل إطار للمدارس والمعلمين، بل يجب أن تكون الأهداف

الوطنية واقعية وليست مفصلة للغاية، وأن تسمح للمدارس والمعلمين باستقلالية معينة من أجل تكييف الأهداف مع احتياجات المدرسة.

2: الضغط من أجل التحسن

غالبًا ما تحتاج المدارس إلى شكل من أشكال الضغط الخارجي من السياق التعليمي لبدء التحسين. يتم تمييز أربعة أنواع من الضغط في النموذج.

- ✓ **آلية السوق:**

يشير السوق إلى المنافسة بين المدارس، الفكرة هي أن المنافسة ستكون حافزًا لتحسين المدارس، في نظام تعليمي حيث تؤدي اللامركزية إلى مزيد من الاستقلالية للمدارس، الجانب الإيجابي هو أن الأولياء سيكونون على دراية أفضل بجودة المدارس. ذكر المشاركون أيضًا الكثير من مخاطر المدارس، مثل تفضيل الآباء للمدارس التقليدية، وإنشاء مدارس للبيض والسود، وعدم المساواة بين المدارس. يجب على صانعي السياسات محاولة تقليل الجوانب السلبية لآليات السوق.

- ✓ **التقييم الخارجي والمساءلة:**

يتعلق التقييم الخارجي عمومًا بقياس الطلاب الخارجيين باختبار وطني معتمد (يتعلق بالأهداف الوطنية). عندما تكون المدارس مسؤولة عن نتائجها من حيث نتائج الطلاب، وعندما يتم الإعلان عن هذه النتائج، غالبًا ما تشعر المدارس بالضغط لتغيير نتائج الطلاب بطريقة إيجابية. يتم تقييم التقييم الخارجي بشكل إيجابي من قبل العلماء (وليس من قبل المعلمين)، ولكن يمكن أن يؤدي أيضًا إلى عواقب سلبية (كأن تكون التقييمات غير عادلة). يجب على صانعي السياسات تسهيل التقييمات الخارجية في فترات المدرسة العادية، وتقديم التقييمات بطريقة عادلة (القيمة المضافة) واستخدام المعلومات خاصة لتحسين المدارس.

- ✓ **وكلاء خارجيون:**

قد يدفع الوكلاء الخارجيون مثل المفتشين وصانعي السياسات والمستشارين التربويين والباحثين المدارس إلى التحسين من خلال تقديم اقتراحات بشأن ماذا وكيف تتحسن؟ يجب أن يشجع صانعو السياسات على وجود عوامل خارجية (عالية الجودة) ووظائفهم كمسيرين لتحسين فعالية المدرسة.

✓ **مشاركة المجتمع في التغيير التربوي والمجتمعي:**

يؤثر المجتمع على المدارس بعدة طرق ويطالب بتحسين المدرسة كلما لزم الأمر، غالبًا ما يتم التوسط في هذه التأثيرات من خلال سياسات الحكومة التي تستجيب لهذه التأثيرات، تظهر هذه التأثيرات على سبيل المثال في التغييرات على مستوى الأهداف التعليمية الوطنية، وطرق التعلم (التعلم لتعلم كيفية الدراسة) ، والموضوعات الجديدة (تكنولوجيا المعلومات) وما إلى ذلك.

3: الموارد (الدعم) للتحسين

أشكال الدعم المادية وغير المادية ضرورية لتحسين المدرسة بشكل فعال. في نموذج ESI، يتم تمييز ثلاثة أشكال من الدعم:

✓ **منح الحكم الذاتي للمدارس:**

تتعلق استقلالية المدارس بعدة مجالات مثل: الأهداف التعليمية، والوسائل التعليمية، والتنظيم، والشؤون المالية. من أجل تحسين المدرسة بشكل فعَال، من الضروري بعض الاستقلالية لأن التحسينات التي لا تتناسب مع احتياجات المدرسة من المحتمل أن تفشل. يعتمد نجاح الاستقلالية إلى حد كبير على رغبة وقدرة فريق المدرسة على التحسين (المستمر) في اتجاه مدرسة أكثر فعالية. يبدو أن بعض أشكال التحكم الخارجي مطلب لتحفيز المدارس على استخدام استقلاليتها بطريقة جيدة.

✓ **الموارد المالية وظروف العمل:**

مع الموارد المالية الكافية والوقت الكافي، سينجح التحسين بسهولة أكبر. لا تساهم الفصول الكبيرة والعدد الكبير من ساعات التدريس وعدم استقرار سياسات التعليم في الدافع للتحسين.

✓ **الدعم المحلي:**

يشير الدعم المحلي إلى الدعم المقدم من الآباء ومسؤولي المنطقة ومديري المدارس ومجالس المدارس (Reezigt, 2001,p7-9). كما تشير دراسات فعالية التربوية إلى نتائج مختلطة فيما يتعلق بتأثير مشاركة الآباء على تحصيل الطلاب، حيث لاحظ Purkey and Smith , 1983 في مراجعتهما الشاملة لأدبيات فعالية المدرسة، القليل من الدراسات المرتبطة بشكل إيجابي بين مشاركة الآباء والتحصيل الدراسي، رغم هذه الدراسات القليلة إلاَ أن هناك من الباحثين أبلغوا عن نتائج إيجابية فيما

يتعلق بمشاركة الآباء. على سبيل المثال، وجد كل من Brookover and Lezottأن المدارس الفعالة ذات المستوى المنخفض من الدعم الإيجابي تتميز بمستويات منخفضة من التحصيل الدراسي، على عكس ذلك نجد أن المدارس التي تمتاز بمستويات عالية من الدعم والاتصال بين الآباء والمعلمين والمدير تمتاز بمستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي، وبناءا على تلك المعطيات اقترح العديد من الباحثين المؤثرين في فعالية المدرسة أن مشاركة الآباء يمكن أن تلعب دورا مهما في تعزيز التعلم.

(Hallinger& Murphy, 2008)

ثالثا: تيارات البحث في الفعالية التربوية:

عرف البحث في فعالية التربية رواجا في مجال التعليم خلال العقد الماضي، على الرغم من كونه يمثّل تيارا فكريا وبحثيا له تاريخ حافل بالإنجازات البحثية والتطبيقات الميدانية، أنتجت ثمارها خاصة في الدول المتقدمة، كما أنّها انتشرت في البلدان النامية سواء على مستوى البحوث الأكاديمية الفردية أو تلك التي تقيمها مؤسسات تهتم بشؤون التربية، أو من خلال ما تنجزه الاستقصاءات الكبرى التي تقوم بها منظمات دولية كاليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية وغيرها من الهيئات المهتمة بتقويم المنظومات والمدارس.

وعليه أظهرت أبحاث الفعالية التربوية نموًا سريعًا في كمية ونوعية الإجابات البحثية التي يمكن أن تنتجها للأسئلة الأساسية، والتي يمكن تلخيصها ببساطة على النحو التالي:

- هل المدارس مختلفة بالفعل في تأثيرها على الطلاب؟
- ما هي الاجراءات المناسبة لقياس الآثار المدرسية؟
- ما هي العوامل التي تفسر فعالية المدرسة وكيف يمكن شرحها نظريا؟
- ما الذي يجعل المدرسة "فعالة"؟
- كيف نجعل المزيد من المدارس "فعالة"؟ كل هذه الأسئلة أثيرت في أبحاث الفعالية التربوية.

يعرَف سترينجفيلد (1994) بحوث الفعالية التربوية بأنها عملية التمييز بين الأفكار والأساليب القائمة على طول الأبعاد التي تعتبر ذات قيمة. لا تسعى أبحاث الفعالية التربوية إلى ابتكار أفكار أو برامج جديدة ولكن التركيز على فهم الدروس التي يمكن استخلاصها من الممارسات الحالية، ولهذا الصدد تحاول بحوث الفعالية التربوية انشاء واختبار النظريات التي تشرح لماذا وكيف تكون بعض المدارس

والمعلمين أكثر فعالية من غيرها، فمعظم البحوث تكون طبيعية وتعطينا معلومات حول مدى معقولية المفاهيم النظرية، والدراسات التجريبية والتي بدورها تساعدنا في تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة. (Creemers, Kyriakides, 2006).

في عام 1963 افترض John, Carroll جون كارول أن تعلم الطالب يعتمد على الوقت اللازم للتعلم (يتم تحديده من خلال كفاءة الطالب والقدرة على فهم التعليم وجودة التدريس) والوقت الذي يقضيه في التعلم (يتحدد بالوقت المسموح به في التعلم ومثابرة الطالب)، في وقت لاحق شرح بلوم Bloom (1976) بالتفصيل نموذج كارول بافتراض أن سلوك الطالب الادراكي والعاطفي (التعلم المسبق والدافع) وجودة التدريس تحدد نتائج التعلم، في كلا النموذجين يمكن تغيير المتغيرات لزيادة كل من التعلم وتقليل التباين بين الطلاب، إن معظم الأبحاث التي جاءت بعد ذلك كانت تجريبية وركزت على أجزاء مختلفة من النموذجين، بهدف قياس المتغيرات المذكورة أعلاه بطرق مختلفة، وعليه فإن من بين آلاف الدراسات التي أجريت، تم اجراء معظمها من بين ثلاث نماذج مختلفة: (أ) دراسات المدخلات والمخرجات، (ب) دراسات المدارس الفعالة، (ج) دراسات حول الفعالية التعليمية.

ركَزت دراسات المدخلات والمخرجات في إيجاد العلاقة بين المدخلات المختلفة ونواتج المدرسة (باستثناء عوامل الخلفية العائلية للطلاب). أما دراسات المدارس الفعالة فهي تؤكد على أهمية العمليات المدرسية، وخاصة التنظيم المدرسي والممارسات الإدارية، وأخيرا تمحور النموذج الثالث والمتعلق بالفعالية التعليمية حول الروابط بين عمليات التدريس والمخرجات المدرسية.

الجدير بالذكر أن كل بحث حظى بخطوات واسعة من اكتشاف العوامل التي تؤثر باستمرار على تحصيل الطلاب، إلاَ أن القليل من البحوث من قامت في وقت واحد على جميع النماذج الثلاثة.

(Teodorovic, 2009,p.09)

هناك العديد من الدراسات المكرسة لفهم العوامل الممكنة التي تؤثر في نجاح التعليم، يجد كاميرون وهيكمان Cameron and Heckman (2001) أن دخل الوالدين يؤثر على مستوى التحصيل المدرسي للطفل، كما وجد Zimmerman (2003) أن تأثيرات المدرين يؤثر على النتائج الأكاديمية للطلاب، إضافة إلى ذلك أشار كل من (Duncan, yeung,(2008),&Fryer, (2003)&chin,

(2004), et al) إلى أن المواضيع الأخرى المتعلقة بالنجاح في التعليم تشمل كلا من العوامل الاجتماعية والاقتصادية، مستوى تعليم الوالدين، نوعية المعلم، وجودة المدرسة.

(Ann Mitchell, 2015, p.04)

وعليه سنشير إلى بعض البحوث التي تناولت هذه النماذج سواء منفصلة أو مجتمعة وهو ما يعرف بدراسات الفعالية التربوية، وذلك في كل من الدول المتقدمة أين انتعش على المجال البحثي وأخذ منحناه التطوري، وفي الدول النامية التي بدورها تسعى جاهدة نحو تطوير هذا المجال البحثي.

1-بحوث الفعالية التربوية في بعض الدول المتقدمة:

تستند أدبيات الفعالية التربوية إلى أبحاث من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، كما أضيفت دول أخرى بما في ذلك استراليا وكندا وهولندا إلى الأدبيات والممارسات البحثية لهذه الحركة، وقد تم اجراء بعض منها على أنظمة التعليم في البلدان النامية والتي سنشير إليها لاحقا، حيث شهدت حركة الفعالية المدرسية في الولايات المتحدة تحركا قويًا ومندفعا لتبني ميزات المدارس التي حددها البحث على أنها مرتبطة بالفعالية، وفي المملكة المتحدة أسست دراسات فعالية المدرسة إجراءات إحصائية جديدة... وعلى هذا الأساس، لاكتساب فهم شامل للفعالية المدرسية وأصلها، من الضروري أن يكون لديك منظور واسع حول الأدب النظري الدولي لأبحاث الفعالية، من المعتقد على نطاق واسع أن تقرير كولمان كان السبب في تطوير أبحاث الفعالية المدرسية، حيث بدأت الحركة المدرسية الفعالة بدراسة حكومية حول تأثير المدارس على تحصيل الطلاب، في عام 1966 ، خلص تقرير "تكافؤ الفرص التعليمية" لكولمان ، وهو دراسة بتكليف من الكونجرس لإيجاد تأثيرات المدارس والفرص التعليمية لطلاب الأقليات ، إلى أن المدارس نفسها كان لها تأثير ضئيل على نجاح الطلاب في الفصل الدراسي، حيث أفاد كولمان أن تأثير المنزل على الطفل كان عاملاً محددًا أكبر في توقع نجاح الطلاب في المدرسة أكثر من تأثيرات المدرسة والفصول الدراسية. (Dale Henderson, 2011, p.16)

لتوضيح ذلك استخدم Grissmer et al (1994) العديد من الانحدارات الخطية لتحديد التأثير الصافي لكل من عوامل الخلفية العائلية للطلاب على تحصيلهم في الرياضيات والقراءة، توصل Grissmer إلى أن الفرق بين وجود أم حاصلة على تعليم جامعي وأم لم تكمل دراستها الثانوية إلى وجود نصف اختلاف الانحراف المعياري في الإنجاز ، كما أظهرت الاختلافات في دخل الأسرة (40000

دولار مقابل 15000 دولار) وحجم الأسرة (وجود 4 أخوة مقابل أخ واحد) تأثير حوالي 0.10 و0.20 الانحرافات المعيارية، وفي ظل تلك النتائج يصل إلى نتيجة مفادها أن العوامل المتصلة بخلفية الطالب تلعب دورا مهما في تحقيق الإنجاز المدرسي من أي عوامل أخرى متعلقة بالمدرسة. (Teodorovic, 2009,p.09)

ومن هذا المبدأ حفز هذا الاتجاه العديد من الباحثين الذين اختلفوا بشكل أساسي مع هذه الفرضية إلى إجراء دراساتهم الخاصة.

بدأت هذه الحركة لأول مرة من قبل إدموندز (1979) Edemonds في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي من بين أكثر المواضيع إثارة للجدل في الأدب الأمريكي، حيث ركزت بشكل أساسي على الفرضية القائمة على أن المدارس الفعالة يجب أن تتغلب على العوامل الاجتماعية والمدخلات المحدودة للعثور على الظروف الأكثر ملاءمة لمساعدة الطلاب على تحقيق الأداء الأكاديمي والاجتماعي، يوضح بحث المدارس الفعالة ما يحدث خلال اليوم المدرسي (القيادة المدرسية، التركيز على اكتساب المهارات الأساسية، والتوقعات العالية، ومراقبة بيانات الطلاب بشكل متكرر، والتواصل مع الوالدين). (Lyle, 2018, p23)

وفي عام 1985 أقر المجلس الوطني للمدارس الفعالة National Council For Effective Schools (NCES) في أمريكا العمل بما يلي:

- عدم وجود اختلاف كبير في تحصيل المتعلمين من طبقات اجتماعية مختلفة.

- تحصيل كلي عادل وثابت عندما يقارن مع الأداء على مستوى الدولة أو الولاية.

ثم توالي إنشاء المراكز الخاصة بالمدارس الفعالة مثل مركز المدارس الفعالة بنيوجرسي Center Effective Schools Practices New Jersey (CESN) والذي يخدم (45) ألف طالب من خلال شبكة خاصة به، لذلك تمثل حركة المدارس الفعالة في الولايات المتحدة الأمريكية أول جهد قومي واسع النطاق يهدف إلى حث الدولة والقطاعات التعليمية والقيادات التعليمية والتربوية والمعلمين للمشاركة مع التلاميذ والأولياء والمجتمع المدني، لتحسين أسلوب إعداد تلاميذ المدرسة سواء لدخول سوق العمل أو لاستكمال دراستهم العليا. (مجاهد، 2008، ص.126)

ومن نتائج بحوث الفعالية التربوية المبكرة من ركزت بشكل أساسي على قضية الانصاف في التعليم، والتي استهدفت خاصة الأطفال ذوي الخلفيات المحرومة، حيث تظهر الأدلة الأمريكية أن برامج التدخل المبكر التي تستهدف الأطفال المحرومين تحمل عوائد إيجابية كبيرة بشكل خاص، وبالتالي فإن تدابير السياسة العامة لزيادة تكافؤ الفرص التعليمية من خلال التدخلات في مرحلة الطفولة المبكرة لديها القدرة على تحقيق عوائد عالية. وفي نفس السياق اقتصرت الآثار الإيجابية للتعلم المبكر في الدراسة الهولندية على الطلاب من خلفيات محرومة، وجدت أن الأنظمة الأكثر شمولا للتعليم قبل المدرسي _ من حيث الالتحاق والمدة_ تزيد بشكل كبير من تكافؤ الفرص، والقضية الرئيسة هنا تكمن فيما إذا كانت آثار هذه التدخلات تستمر بمرور الوقت أو العكس من ذلك، فبالنسبة للبرامج الأمريكية المكثفة التي تم اتباعها خلال مرحلة البلوغ فقد أظهرت أثارا طويلة الأمد على النتائج الاقتصادية والاجتماعية والأكاديمية ويظهر هذا من خلال الاحتفاظ في المدارس، التكيف الاجتماعي، منع الجريمة، العلاقات الأسرية والصحية، التوظيف... وقد وجدت هذه الدراسات أن هذه الآثار تمتد إلى أعمار تصل إلى الأربعين.

(Woessmann& Schuetz, 2006)

كما شكل قانون عدم ترك أي طفل في الولايات المتحدة الأمريكية الدافع الوطني الأول لإضفاء طابع التقويم والمساءلة من خلال إنجاز الطلاب، وقد حدد NCLB, 2001 هدفا رئيسا للمدرسة أو المنطقة لتحقيق تقدم سنوي كاف، ولقد شهدت تلك الحقبة تطورات في جمع البيانات مع لوحات بارزة في كل من ولاية تينيسي، وتكساس، وفلوريدا، وفي أجزاء كارولينا الشمالية، ومدينة النيويورك، حيث كانت هذه اللوحات تتضمن مستويات مختلفة من التفاصيل ولكنها تشترك في بعض الميزات مثل تتبع الطلاب بمرور الوقت ومطابقة سجلاتهم مع الأداء في الاختبارات الموحدة. (Mike, 2015)

أما في كرواتيا تم دراسة محددات تحصيل المدارس الابتدائية، حيث لوحظت مجموعات متنوعة من خصائص المدارس كمتنبئات بالإنجاز والمتمثلة في: حجم الفصل، خصائص القيادة، خصائص المناهج الدراسية والتدريس، خصائص المناخ المدرسي، أوضحت النتائج أن غالبية الخصائص التي تشير إلى سمات حالة المدارس وخصائص المناهج والتدريس ساهمت بشكل كبير في تحقيق أهداف المدارس. علاوة على ذلك، فإن السمات التي تعكس الظروف والخصائص الأساسية للمدارس كان لها أكبر الأثر في رفع تحصيل الطلاب، كما تشير بعض نتائج هذه الدراسات إلى بعض القضايا الأساسية التي لم يتم حلها والمتعلقة بالتوافر الغير المتكافئ للموارد المادية والبشرية في المدارس الابتدائية والتي تؤدي إلى

عدم المساواة في التحصيل الأكاديمي، كما قدمت دراسة كل من Babarovic &Sakic & Burusic& Devic(2013) دليلا آخر على مشكلة عدم المساواة في التعليم الابتدائي الكرواتي.

تم توضيح الاختلافات الكبيرة في التحصيل الأكاديمي بين المدارس في المناطق الحضرية والريفية في البلاد، حيث أثبتت المدارس الواقعة في المناطق الأكثر تطورا اجتماعيا واقتصاديا أنها حققت إنجازا أفضل بكثير مقارنة بتلك الموجودة في المناطق الأقل تطورا.

كما تشير العديد من الدراسات التي أجريت في دول جنوب شرق أوروبا إلى استنتاجات مماثلة لتلك التي أجريت في كرواتيا، والتي انصب اهتمامها بضمان العدالة في التعليم، ومدى فعالية المدارس في تعزيز الإنجاز المدرسي ومنع الفشل المدرسي لجميع الطلاب. تميزت أغلب الدراسات التي أجريت في كل من ألبانيا، والبوسنة، وصربيا وغيرها من الدول في فحص خصائص الطالب والفصول الدراسية والمدرسة ومدى تأثيرها على تحصيل الطلاب. تقدم هذه الدراسات التجريبية والتي تستند إلى الأسس المفاهيمية والمنهجية الناشئة عن نموذج الفعالية المدرسية، صورة واقعية للظروف الحالية في النظام التعليمي لأي دولة، علاوة على ذلك فهي تكمن في تحديد نقاط الضعف في النظام التعليمي، وتخطيط دقيق للسياسات التعليمية التي تهدف إلى ضمان تكافؤ الفرص في تعليم عالي الجودة لجميع الطلاب، وكذلك تحقيق جميع الإمكانات الشخصية والاجتماعية لفائدة الطلاب. (Burusic&, Babarovic& Sakic, 2016)

أما في الصين كانت مسألة فعالية المدارس وتحسينها احدى أولويات التعليم فيها وذلك منذ تأسيس جمهورية الصين الشعبية في عام 1949، ومع ذلك بحلول نهاية الثمانينيات تركزت جهود الصين في هذا المجال على نسبة صغيرة جدا من المدارس.

واجهت الصين مشاكل اقتصادية وتكنولوجية، وحروبا أهلية (1946–1949)، مما استدعى من الحكومة الصينية العمل على إعداد العلماء المؤهلين في وقت قصير، وعليه لم تتمكن الحكومة من تخصيص موارد كافية لتحسين جميع المدارس، في ظل تلك الظروف قررت الحكومة الصينية تطوير سياسة تصنف بعض المدارس على أنها مدارس رئيسة والبعض الآخر مدارس عادية، وفي عام 1962 أكد المؤتمر الوطني للتعليم على أهمية المدارس الرئيسة ودعا إلى تسريع تطوير برنامج المدارس الرئيسة. وفي عام 1978 وضعت وزارة التربية والتعليم سياسة جديدة تتعلق ببناء نظام المدارس الرئيسة

من حيث إعطاء أولوية إضافية في التمويل والموارد البشرية والمرافق المدرسية، أدت هذه الجهود إلى تحسين جودة هذه المدارس، وإعداد خريجين متميزين، لكن هذه السياسات والجهود أفادت المدارس الرئيسة فقط مما أدى إلى تخلف بعض المدارس العادية تدريجيا وأصبحت محرومة، في حين أصبحت المدارس الرئيسة تتمتع بامتياز في ظل هذه الجهود والسياسات.

أظهرت الاحصائيات في منتصف الثمانينيَات أن ما يقرب 40% من المدارس الابتدائية والمتوسطة في الصين تم تحديدها على أنها محرومة، ومن هنا برزت قضية المدارس المحرومة كقضية محورية في نظام التعليم الصيني، وشهد مجتمع التعليم مبادرات وجهود غير مسبوقة تهدف إلى تحسين فعالية هذه المدارس لأنه "لا ينبغي ترك أي مدرسة في التخلف" وهو المطلب الأساسي في تنفيذ قانون التعليم الالزامي، كما أدرك المسؤولون في مجال التعليم على المستوى الوطني والمحلي أن الدليل الأكثر إقناعا لفعالية المدرسة هو تحسين الجودة في المدارس المحرومة، وقد أدى هذا الإدراك إلى إعطاء أولوية عالية للمدارس المحرومة في المدن الصغيرة والمناطق الريفية، كما دعت وزارة التعليم السلطات التعليمية المحلية في الصين إلى بذل المزيد من الجهود وتطوير استراتيجيات فعالة لمكافحة المشاكل في المدارس المحرومة.

إن العمل على حل مختلف المشكلات الضمنية داخل المدارس (مشكلة الثقافة والقيادة المدرسية، مشكلة العمل المفرط على المعملين ...) بشكل فعال سيكون مضوعا مهما للباحثين والممارسين للعمل في مجال فعالية المدرسة وتحسينها. (Townsed, 2007)

وعليه تولي حكومة الصين اهتماما كبيرا للمعلم، وتعمل جاهدة على تحسين الأوضاع الاجتماعية للمعلمين، وتم تشريع قانون المعلمين (647) في عام 1993 والذي يحدد حقوق ومسؤوليات ومؤهلات توظيف المعلمين وإعدادهم وتدريبهم وتقويمهم.

كما تشجع حكومة الصين التدريب والتنمية المستمرة للمعلمين من أجل تحسين الجودة النوعية لهيئة التدريس، ويتم تدريب المعلمين في مختلف المستويات في المدارس أو مؤسسات تدريب أثناء الخدمة، وقد قامت حكومة الصين بالتخطيط لتنفيذ " مشروع التعليم المستمر لمعلمي المدارس الابتدائية والثانوية لعام 1999" وتتضمن أهداف هذا المشروع عولمة التعليم الثانوي بنهاية عام 2010 على أساس المعايير التي يتم الأخذ بها تدريجيا. تبذل الصين جهودا من أجل تحسين الأوضاع الاجتماعية والأمور المادية

للمعلمين والمتعلقة بالأجور والحوافز، والرعاية الطبية والاهتمام بجودة المعلمين، تعد كل هذه الجهود خطوط رئيسية لتحسين المدارس والرفع من فعاليتها.(محمد إسماعيل بغدادي، 2012، ص234)

2-بحوث الفعالية التربوية في بعض الدول النامية:

خلال أوائل السبعينيات بدأ الابلاغ عن سلسلة من الدراسات في البلدان النامية مماثلة لتلك التي أجريت في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة، بدأت هذه الدراسات في كل من التشيلي (1973)، ثم أوغندا (1976)، حيث أظهرت نتائج العديد من الدراسات أهمية العوامل المتعلقة بالمدرسة في تحصيل الطلاب، يبدو أن جودة المدرسة تؤثر على تحصيل الطلاب في الدول النامية أكثر من الدول الصناعية أين طغت الخلفية العائلية للطفل على جودة المدرسة، أحدث الأبحاث الحديثة حول فعالية المدارس في البلدان النامية والتي يرتبط معظمها بمشروع BRIDGES الذي ترعاه الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. (Heneveld& Craig, 1996)

يقول jansen جانسين (1995): إن النتائج التي توصّل إليها البنك الدولي والجمعيات البحثية الدولية مثل الرابطة الدولية لتقييم التحصيل العلمي، كانت مؤثرة في أنظمة السياسات التعليمية في البلدان النامية. يقسّم Jansen أبحاث الفعالية التربوية في البلدان النامية إلى 03 مراحل:

المرحلة الأولى: ظهرت هذه الفترة في بداية السبعينيَات، حيث تشير الدراسات في هذه الفترة إلى أن المدارس لها تأثير ضئيل على تحصيل الطلاب وخاصة في الصفوف الدنيا، وعليه فإن هذا التوجه أدى إلى البحث عن العوامل التي تساهم في رفع فعالية المدارس، ومن أبرز الباحثين في هذا المجال نجد سيمونز (1978) والذي حدد العوامل التي تعزز تحصيل الطلاب في البلدان النامية مثل: المدرسين ذوي الجودة العالية، المرافق الجيدة الضرورية لتحسين التعلم. تبيَن في هذه المرحلة أن نقل الطلاب من بيئتهم المنزلية إلى بيئة مدرسية أدى إلى تحسينات ملحوظة.

المرحلة الثانية: وقعت هذه المرحلة في الثمانينيَات من القرن الماضي، إذ تشير الدراسات في هذه الفترة إلى أن المدارس لها تأثير كبير على تحصيل الطلاب مقارنة بما اقترحته الدراسات التي أجريت في السبعينيَات. يذكر Shujie (2006) أن أهم ما توصلت إليه الأبحاث في هذه الفترة هو أن العوامل المدرسية مثل: الكتب المدرسية، والموارد المختلفة، ونوعية التدريس... ساهمت في رفع تحصيل الطلاب، وعلى ضوء هذا فحص كل من Fuller,Vail, Lockheed (1986) مدى تأثير الكتب المدرسية

وعوامل أخرى على تحصيل الطلاب. وفي الأخير، أكَدت هذه الدراسات أن الكتب المدرسية تساهم بشكل كبير في تعلم الطلاب في البلدان النامية.

استخلص فوليامي (1987) Vulliamy الاستنتاج التالي:

"إن الافتقار إلى المرافق المادية والموارد الضرورية في العديد من مدارس العالم الثالث... لا يؤدى فقط إلى خفض معنويات الموظفين والطلاب، ولكن أيضا يشكل عائقا أمام تحقيق فعالية التعليم".

تدعم النتائج التي توصلت إليها دراسة Vulliamy نتائج Heyneman بأن تأثير المدرسة أكبر في البلدان النامية عنها في البلدان المتقدمة.(Potberg,2014, p.39)

كما وجد هينمان ولوكسلي(1982) Heyneman and Loxley في أربعة بلدان نامية أن متغيرات خلفية الطالب تؤثر بنسبة مئوية صغيرة في التحصيل الدراسي وهي كالتالي: 2.7% في الهند، 6% في تايلاندا، و8% في إيران، و8% في تشيلي، تشير هذه النسب إلى تأثير متواضع لعوامل خلفية الطالب على التحصيل. (Teodorovic, 2009, p.11)

المرحلة الثالثة: ظهرت هذه الفترة من أبحاث الفعالية التربوية في نهاية الثمانينَات، حيث وجدت دراسات التي أجراها لوكهيد Lockheed ولونجفورد Longford (1991) أن الخلفية العائلية كان لها تأثير أكبر على تحصيل الطلاب أكثر من العوامل المدرسية، وفي دراسة أجراها Baker و Brain و Letendre تحدد العلاقة بين ثروات الوطن والتأثيرات المدرسية وتوصلوا إلى أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والحياة المنزلية كان لها تأثير قوي حتى في البلدان النامية. بغض النظر في الدراسة التي أجراها كل من Heyneman و Loxley في الثمانينيات والتي بينت عكس ذلك. وبناء على هذه النتائج جادل كل من Muthukrishna و Harber (2000) بأن فعالية المدرسة يجب أن تفهم ضمن سياق معين، بسبب الاختلافات بين الموارد والسياقات الأيديولوجية للتعليم، استندت هذه الملاحظة إلى مسألة ما إذا كانت خصائص المدرسة الفعالة صالحة في كل زمان ومكان، حيث أجريت دراسة Muthukrishna و Harber (2000) في سياق جنوب افريقيا، وأشارت استنتاجاتهم إلى أنه كان من الصعب تطبيق مجموعة من استراتيجيات تحسين المدارس من البلدان المتقدمة في جنوب افريقيا حيث تتنوع المدارس في احتياجاتها ومواردها. (Potberg,2014, p.p39- 40)

ومع بروز حالة التعليم المختلة وظيفيا في نظام الفصل العنصري لا يمكن تحويل نظام التعليم في جنوب افريقيا الى نظام منصف وعادل اجتماعيا بين عشية وضحاها (chrsitie,1998) غالبية المدارس في الظروف الاجتماعية الصعبة لا تزال مميزة عن المدارس في المناطق الأكثر. ثراءا يلاحظ (2009) hoadley and ward جانبين فيما يتعلق بالمدارس في المجتمعات المحرومة:

1: تواجه المدرسة ضغوطا اجتماعية في مجتمعات المدارس الفقيرة.

2: نقص في الموارد المدرسية، المدارس في المجتمعات الفقيرة مطالبة بتوفير نفس الخدمات التي تقدمها أي مدرسة أخرى، لا تتمتع هذه المدارس بإمكانية الوصول الى نفس الموارد التي توفرها المدارس في المناطق الأكثر ثراءا.

هناك كتابات مهمة عن المدارس في ظروف اقتصادية صعبة وقفا لكريستي واخرون (2007) تم تحديد هذه المدارس على أنها "معرضة للخطر" في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي استراليا تم تحديدها على انها "المدارس المحرومة " و "الظروف الصعبة " في المملكة المتحدة و"المدارس على الحافة " في اسكتلندا. تعرف هذه المدارس بأنها تعاني من آثار الفقر والحرمان من موارد التعليم والتعلم واختلال المجتمعات خلص (2000) malcolm ,keane , hoohlo ,and ovens في بحثهم عن المدارس المحرومة في جنوب افريقيا والتي نجحت في الرياضيات والعلوم إلى ما يلي :

- الاستخدام الكفء للطرق التقليدية.
- الاعتقاد بأن العيوب يمكن التغلب عليها.
- الاعتراف بالمدرسة كمؤسسة حديثة حيوية في بيئة تعاني من الاكتئاب والحرمان.
- من المهم تشجيع العمل الجاد والانضباط.
- الدافع من جانب مدير والمدرسة ورئيس التعليم والمعلمين والمتعلمين يلعب دور إيجابيا وروح إيجابية أمر بالغ الأهمية.

تشير الجوانب المذكورة أعلاه إلى أن الفصول الدراسية تؤثر بوضوح في نجاح المدارس المحرومة ككيانات نظامية.

يعد الانتقال إلى دولة ديمقراطية في عام 1994 نقطة تحول في تاريخ جنوب افريقيا: حيث اعتبر التعليم الأساسي كأداة أساسية من قبل حكومة الفصل العنصري السابقة لترسيخ أوجه عدم المساواة،

لايزال أداء المدارس في جنوب افريقيا متغيرا بسبب علل الاستعمار والفصل العنصري الموروثة، هذا يعني أن التفاوتات في التعليم لا تزال منتشرة على الرغم من التغييرات التي أدخلت في عام 1994. وعلى هذا الأساس stats SA(2013) يوفر لمحة عامة عن التعليم في جنوب افريقيا منذ عام 2002:

ـ ارتفعت معدلات الالتحاق من :96,7% في عام 2002 إلى 98.6% في عام 2009.

ـ ارتفعت معدلات إتمام التعليم الابتدائي من 89,6% في عام 2002 الى 93,8% في عام 2009 و 94,7% في عام 2011.

ـ ارتفع معدل الالمام بالقراءة والكتابة خلال العقد الماضي من 88% إلى 92.7% في عام 2011.

يشير التقدم من خلال النظام المدرسي إلى أن الأطفال في جنوب افريقيا يكملون التعليم الابتدائي في سن أكبر من المتوقع. في تقرير سابق، تشير statsSA إلى استمرار عدم المساواة في نظام التعليم بشكل عام، تتطلب جودة التدريس في المدارس في مناطق مختلفة من البلاد مزيدا من الدراسة كما هو متوقع ينتقل الأطفال عبر نظام التعليم بمعدلات مختلفة، والتي تختلف بشكل ملحوظ حسب الفئة السكانية، على وجه الخصوص، يتحرك بعض الأطفال السود في المقاطعات الريفية عبر النظام ببطء شديد، يتحرك بعض الطفال الملونين ببطء الى النظام، تتطلب جودة التعليم في المدارس وخاصة تلك الموجودة في الأوطان السابقة، مزيدا من البحث.

كما يتم توضيح قضايا الجودة بشكل جيد في جنوب افريقيا من خلال الأداء في الاختبارات المشار إليها:

- اختبار الاتجاهات في دارسة الرياضيات والعلوم الدولية (TIMSS) في الرياضيات واتقان العلوم (2011).
- دراسة اتحاد جنوب وشرق افريقيا لمراقبة الجودة التعليمية (SACMEQ) التي أجريت عام (2007).
- اختبارات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) لرصد المتعلمين (MAL).
- اختبار التقييم الوطني السنوي (ANA) 2012.

يشير stats Sa (2013) إلى أن جنوب إفريقيا تحقق نتائج أقل من المعايير الدولية كما تم قياسها من TIMSS، على الرغم من وجود بعض التحسن مقارنة بالسنوات السابقة.

وفقا لكريستي وآخرون (2007) فإن مثل هذه الاختبارات تظهر تشعبا مثيرا للقلق، يتم تحقيق أفضل النتائج من خلال المدارس التي تتمتع بامتياز تاريخي، هناك فجوة كبيرة بين هذه المدارس والمدارس المحرومة سابقا.

وعلى هذا الأساس يوضح الهدف الثاني من الأهداف الإنمائية للألفية أن هناك رغبة من وزارة التعليم في تكثيف مبادرات تحسين التعليم من أجل ضمان التعليم الفعال لمواطني جنوب إفريقيا.

(Potberg,2014, p.p54- 59)

- **الفعالية التربوية في أمريكا اللاتينية:**

بدأت أبحاث الفعالية التربوية في أمريكا اللاتينية في منتصف السبعينيَات ومنذ ذلك الحين تم اجراء عدد كبير من الدراسات التجريبية التي تهدف إلى تحديد العوامل المدرسية المتعلقة بتحقيق الأهداف الأكاديمية للطلاب. يتجاوز عدد الدراسات التي أجريت بشأن الفعالية التربوية في أمريكا اللاتينية 50 دراسة، ويمكن اعتبار هذا الرقم مقبولا وخاصة وأن عدد ونوعية الدراسات تزداد شهرة واتساعا عام بعد عام، حيث أنشأت جميع الوزارات الحكومية في المنطقة مركزا لتقويم أنظمتها التعليمية، هذا هو حال النظام البوليفي لقياس وتقويم جودة التعليم، والنظام التشيلي لقياس جودة التعليم، والنظام البرازيلي لتقويم التعليم الأساسي والمعهد الوطني لتقويم التعليم المكسيكي... تتمثل أحد أهداف نظم التقويم الوطنية في فهم العوامل المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي.(Townsend, 2007,p.80)

وجد Velez et al (1993) فيليز وأخرون أن معظم الدراسات التي أجريت في أمريكا اللاتينية أظهرت أن التحصيل الدراسي للطلاب يرتبط ارتباطا إيجابيا بالعوامل المتعلقة بخلفية الطالب (تعليم الأباء، نوع المهنة، الدخل)، والعوامل المتعلقة بالمدرسة (توفير الكتب، نوعية التدريس...) وغيرها من العوامل، أما فيما يخص حجم الأسرة وعمر الطالب يؤثران في التحصيل سلبيا.(Teodorovic, 2009)

الجدير بالذكر أن أبحاث الفعالية التربوية في أمريكا اللاتينية قد بلغت سن الرشد، ويمكنها توسيع رؤية البحث في هذا المجال وأن تحليل نتائجه يمكن أن يوفر أساسا لتعميمات أكثر صلابة واتخاذ

قرارات سياسية. باختصار، يعتقد أن هناك ثلاث مساهمات محتملة يمكن أن تقدمها أبحاث المدارس في أمريكا اللاتينية:

- توفير نظرة شاملة حول الفعالية التربوية للدول التي تعاني من مشاكل خطيرة تتعلق بالبنية التحتية والمساواة والجودة، وأنظمة مركزية تقليدية، مع استقلالية قليلة جدا للمدرسة.
- إبراز الأهمية تجاه الانصاف كهدف أساسي لأي نظام مدرسي وأحد أهم اهتمامات حركة فعالية المدرسة.
- إعطاء أهمية كبيرة لموارد المدرسة المالية والمادية، ونوعية معلميهم وظروف العمل ومدى تأثيرهم على نتائج الطلاب.

كما يمكن القول بأن بحوث الفعالية التربوية في أمريكا اللاتينية تميزت بأربعة خصائص رئيسية:

- الوطنية التي لا يمكن تجاهلها.
- التركيز الكبير على الانصاف والمساواة.
- تأثير كبير من المواقف النظرية المتنوعة وحتى المتناقضة.
- اعتماد واضح على حالة تطوير التعليم والبحث في كل بلد.(Townsend, 2007,p.80)

رابعا: تحسين المدارس

بالرغم من نشوء حركة بحثية تربوية تهتم بمشكلة تفعيل الأداء المدرسي School Effectivenss Research مواكبة للحركة الإصلاحية المنظمة لتفعيل المدارس وتحسينها فقد ظل الشعور العام بوجود الأزمة واستحكامها قائما، فقد أدرك دعاة اللجوء إلى البحث العلمي التربوي من أجل إخراج المدرسة الأمريكية من أزمتها والوصول إلى تحسين حقيقي للأداء المدرسي، فأدركوا مدى ما يعانيه النموذج النظري للبحث لديهم من قصور ومحدودية في مجال تشخيص الأسباب الفعلية، ربما لأنه يعتمد أكثر على المؤشرات الكمية في تقدير آثار العوامل والمتغيرات الفاعلة في السياق المدرسي، أو ربما ينظر إلى المدرسة بشكل اقتصادي باعتبارها صانعة الاقتصاد القوي القادر على التنافس مهملا الأبعاد الأخرى الخلقية والاجتماعية لما يمكن أن يسمى بالحياة المدرسية بكل خصوصيتها وأبعادها، فالاحتكام إلى مجموع الدرجات مؤشر فقط على النجاح والانجاز الأكاديمي للطالب. (مدبولي، 2008، ص 84).

وعليه تستمد حركة تحسين المدارس قوتها من كون التغير التربوي يمثل أحد أهم السمات الاجتماعية والتاريخية، فالتغير هو السمة الصحية للمجتمعات البشرية وهو في صورته التربوية مؤشر على سلامة عمليات المراجعة والنقد داخل الثقافة، وقد مرت هذه الحركة على مدى العقود الثلاثة الماضية بمراحل أربعة تراكمت خلالها البنية المعرفية الظهيرة لها، تميزت الأولى منها خلال منتصف الستينيَات بالتركيز على إصلاح المناهج التعليمية في بلدان الأطلنطي ولكنها أهملت الطرف الأكثر أهمية وهم المعلمون، لا من حيث تدريبهم وتنمية قدراتهم، بل من حيث إشراك المعلمين في إعادة تصميم، أو تجديد المناهج، الأمر الذي انعكس سلبيا على طريقة تناولهم لها ونجاحهم في تحقيق الهدف منها. وبعدها جاءت المرحلة الثانية التي امتدت طوال السبعينيات، فشلت حركة إصلاح المناهج في إحراز تقدم على مستوى التطبيق بالرغم من تظمينها عديدا من برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على المعارف والمهارات الجديدة، وبدا أن التطبيق مسألة في غاية التعقيد طالما لم ينبع الإصلاح والتجديد من داخل المدارس وهو الدرس الذي وعته دراسات المرحلة الثالثة الممتدة حتى منتصف الثمانينات حيث اهتمت بدمج التخطيط الاستراتيجي مع التعلم الفردي والحرص على النجاح لدى المعلمين في منظومة واحدة ورافق هذا التقدم فهم العوامل المؤثرة على نجاح المشروعات الإصلاحية مع ظهور الدراسات الأولى في حركة المدارس الفعالة، وللمرة الثالثة يُظهر التقييم البحثي للمشروعات التي أجريت على عديد من المدارس في إنجلترا والولايات المتحدة أن ثمة قصور في إحدى حلقات المنظومة ألا وهي الإدارة لتبدأ بذلك مرحلة جديدة من مراحل بحوث التحسين التي ترفع شعار إدارة التغيير أو التجديد التربوي، وتعد كتابات فولان (1991) Fullan من أهم ملامح الإطار الفكري للمرحلة الرابعة، إضافة إلى كتابات هوبكنز، (1996) Hopkins المستوحاة من التجارب الميدانية ومشروعات تطوير المدارس بغرب إنجلترا وآيسلاندا، وبورتوريكو، وجنوب افريقيا المعروفة باسم " تحسين جودة التعليم للجميع". (مدبولي، 2008، ص 90).

اعتمد هذا التيار البحثي على نظرة في غاية الإيجابية، لأنها تنطلق من فكرة أساسية مفادها القدرة على التغيير بفضل إدخال برامج تعديلية على المدارس، يعرف هذا التيار بتيار تفعيل المدارس أو تحسينها، ويتمثل حسب فان فلزن Van Velezen في أنه جهد منظم ومتواصل يستهدف تغيير ظروف التعلم وما يرتبط بها من ظروف داخلية في مدرسة واحدة أو أكثر سعيا وراء هدف أسمى لتحقيق الأهداف التربوية للمدارس على نحو أكثر فاعلية. (شعباني، 2014، ص87).

وفقا لـ Heneveld and Craig (1996) تشير أبحاث تحسين المدرسة إلى محاولة المدرسة على انتاج تغييرات ذات قيمة إيجابية في نتائج تعلم الطلاب، وفي مهارات المعلمين ومواقفهم في الأداء المؤسسي، وتكمن قوة أبحاث تحسين المدرسة في تركيزها على كيفية حدوث التغيير في الأنظمة المدرسية، وغالبا ما يقترح استراتيجيات تحسين تسعى إلى تحقيق أهداف طويلة الأجل، يؤكد بعض الباحثين أن التغيير يجب أن يكون تدريجيا، ويحث آخرون إلى إعادة الهيكلة، وفي كلتا الحالتين، فإن الموضوعات الرئيسة التي حددها الباحثون الرئيسيون أمثال مايلز حول تحسين المدرسة تتمثل في:

- القيادة الفعالة.
- بناء الرؤية المشتركة ودعم عملية التحسين على مستوى المدرسة والمنطقة التعليمية.
- الالتزام والقبول بجهود تحسين المدرسة.
- البدء والمشاركة النشطة.
- تغيرات في السلوك والمعتقدات.
- التخطيط التعاوني وصنع القرار.
- السياسات التنظيمية ودعم العمل والضغط من أجل التحسين.
- تنمية قدرات الموظفين ومساعدة الموارد.
- مراقبة جهود المساءلة والتحسين. (ص13).

يتضح أن مفهوم تحسين وتطوير المدارس في إطار ما يسمى بإدارة التغيير، يستند إلى خمسة مبادئ في رأي هوبكنز Hopkins حسب ما أوردها (مدبولي، 2008):

1- هدف تحسين المدرسة هو تعزيز وتقوية جودة تعلم التلاميذ.
2- رؤية المدرسة لمهمة التحسين يجب أن تكون موحدة تحتضن جميع الأطراف.
3- توظف المدرسة الضغوط الواقعة عليها من الخارج لأجل التغيير في اتجاه التمكن من أولوياتها الداخلية.
4- تتحرى المدرسة تطوير بنيتها وخلق الظروف الداعمة للتعاون والتحسين.
5- يضطلع جميع العاملين بالمدرسة بمسؤولياتهم تجاه البحث وضبط وتقويم الجودة. (ص. ص 91-92).

وعلى هذا الأساس يحدد هوبكنز Hopkins (1996) نموذجا نظريا لتحسين سير المدارس، يتكون من مجموعة من الأبعاد حسب ما أوردتها (شعباني، 2014) تتمثل في:

- **المعطيات التربوية:** وهي صعبة التغيير، حيث يمكن أن تكون خارجية عن المدرسة كفرض إصلاحات جديدة، أو داخلية تتمثل في سياق المدرسة، تنظيمها أو قيمها.
- **البعد الاستراتيجي:** وهو قدرة المدرسة على تحديد أولوياتها في القيام بتطوير أكثر أهمية، تحديد أهداف تعلم التلاميذ، احداث تطوير لدى المدرسين، واختيار استراتيجية للنجاح في تحقيق هذه الأهداف.
- **القدرة على التسيير:** أي ضرورة التركيز على الظروف التي يجري فيها تطوير الممارسة التربوية في الفصول الدراسية، وعلى مدار المراحل المختلفة لهذه السيرورة.
- **ثقافة المدرسة:** تحتل مكانة خاصة في نموذج Hopkins، إذ أن التغيير الذي يطرأ على ثقافة المدرسة، بإمكانه تحسين سيرورات التعليم والتعلم، وهو ما يؤدي إلى تحسين النتائج الدراسية للتلاميذ. (ص88).

إلى جانب نموذج Hopkins، نماذج أخرى تبرزها أدبيات حركة تحسين المدارس التي تمت في الولايات المتحدة وإنجلترا، وبعض الدول الأخرى ولعل من أهمها نجد:

نموذج لاجرويج وهاك (1994) لتحليل التغيير المدرسي: حيث يركزان على بيان العوامل الداعمة والمعززة لقدرات التغيير لدى أعضاء هيئة التدريس والتلاميذ وتحدد قدرات التغيير Change Capacities وفقا لهذا النموذج بمجموعة من العوامل التي من أهمها: قدرة الإداريين داخل المدرسة على إحداث التغيير، وكذلك كفاية نظم الاتصال وصنع القرار، وكفاية عمليات التخطيط والتقويم ومدى التناسق بين عناصر التنظيم المدرسي.

نموذج بيرمنجهام (1999) للتحسين المدرسي في سبيل الفعالية، حيث يظهر النموذج بوضوح مدى التقارب بين فكر أصحاب حركة المدارس الفعالة وبين فكر أصحاب حركة تحسين المدارس إذ يتضمن التصور المزاوجة بين تحقيق الفعالية للفصول والمدارس بوصفها هدفا نهائيا وبين تطوير بنية المدرسة وتنظيمها وخلق المناخ الملائم للتطوير ومراقبة الجودة كوسائل لتحقيق ذلك الهدف متبنيا بعض مفاهيم

أصحاب حركة المدارس الفعالة مثل مفهوم القيمة المضافة ومفهوم مراقبة المعايير للمدخلات والمخرجات (مدبولي، 2008، ص.ص 92-94)

من هنا يظهر اتجاه آخر يسعى نحو دمج بحوث المدارس الفعالة مع بحوث تحسين المدارس والذي تبدأ مهمته في ربط قياسات فعالية المدرسة بتحسين المدرسة، بافتراض أن التحليل هو البداية وليس النهاية لهذه العملية، فالمراقبة وحدها لا تعمل على تحسين أداء المدارس، ولا توفر الفروق المحددة القاطعة للمقارنات، ففي إيرلندا الشمالية اشتركت المدارس بما يسمى "مبادرة رفع مستويات المدرسة" تمولها إدارة تعليم ايرلندا الشمالية وتهدف هذه المدارس إلى استخدام قياسات القيمة المضافة لتقييم أثر استراتيجيات التحسين المعنية في مستوى المدرسة وحجرة الدراسة، فمثلا قام سامونز Sammons ورفاقه (1997) ببحث استخدم فيه منهج القيمة المضافة لقياس فعالية أداء المدرسة وكفاءتها وربطها بمعطيات اللقاءات والاستبيانات لبحث العوامل والعمليات المتصلة بالفعالية المدارس والأقسام، ومع ذلك فإن المزيد من الاهتمام مطلوب بالنسبة للقضية الحاسمة التي تقدم فيها مبادرات تحسين المدرسة واستراتيجيتها من أجل التحسين. (أبو العلا، 2013، ص.237).

تعتبر بيانات القيمة المضافة غاية في الأهمية لمساعدة المدارس في تحديد مجالات الممارسة الجيدة وجوانب الممارسة المدرسية التي تحتاج إلى التطوير والتحسين، وهذه البيانات تتيح تقييم اختلاف الفعالية وفقا لاختلاف مجموعات الطلاب والمواد والأقسام المحددة. وهذا مهم لأن البحث قد أوضح احتمالية ظهور النتائج الكلية للمدرسة بشكل جيد في الظاهر فقط، ولكن هذا الاستعراض للإنجاز ربما يخفي وراءه تباينات ملحوظة في النتائج لمجموعات معينة من الطلاب ومجالات المواد، وكما هو الحال مع بيانات الطلاب الفردية، إنه لأمر ضروري أن يتم النظر للنتائج على مدار سنوات متعددة لإصدار حكم جيد على استقرار الاتجاهات الحادثة واستمرارها، مع الوضع في الاعتبار المشكلات الخاصة بتوقع الأداء المستقبلي، ومن الضروري أيضا الوضع في الاعتبار هامش الخطأ أو عدم التأكد الذي يمكن أن يتعلق بهذه النتائج إذا تم إشراك عدد قليل من الطلاب. (العامري، 2007، ص.45)

وثمة حقيقة خاصة تتعلق بمجموع الاستراتيجيات التي قد تنجح في الأنماط المختلفة من المحيط المدرسي، مثلا المناطق التي تتعرض لأضرار اجتماعية واقتصادية عالية ومقارنتها بالمناطق التي تتعرض لأضرار اجتماعية واقتصادية أقل، وربط ذلك بالفعالية المدرسية، ويواجه مشروع تحسين المدارس حاليا في المملكة المتحدة هذه القضايا، وستوفر نتائج الدراسات المستقبلية معلومات مهمة فيما يتعلق

بتنفيذ استراتيجيات جديدة لتحسين المدرسة بالقيمة المضافة. وهناك محصلات أخرى للتلميذ على جانب كبير من الأهمية يمكن البحث فيها مثل: الحضور، الاستماع، المقدرة على التعليم المستقبلي، الاتجاه نحو المدرسة والتعليم، السلوك والمفهوم الذاتي. وعليه تهدف بحوث القيمة المضافة لفعالية المدارس إلى بحث نطاق عريض للمحصلات التعليمية وأمثلة هذا المنهج يقدمه مشروع "مدرسة الراشدين" ومشروع "لانكشير" ومشروع "تحسين فعالية المدارس" في المملكة المتحدة والتي تتضمن جمع المعلومات ومعطيات مواقف واتجاهات التلميذ، المدرس، الآباء بالإضافة إلى المحصلات الأكاديمية، ومع ذلك فإن مؤشرات الأداء الحقيقي للمدارس سيظل مرتبطا بنجاح المدرسة في أن تضمن أكبر عدد من التلاميذ الذين يحققون طاقاتهم العلمية والأكاديمية لأقصى درجة ممكنة، لذلك تشجيع التغيرات الداخلية في الأداء لأي سنة، يُسهل استعراض المستويات للجماعات المختلفة من التلاميذ على المستويات الخاصة بالقسم، والموضوع، وحجرة الدراسة، وكذلك استعراض شامل لمعرفة كيف يمكن لهذه المستويات أن تتغير مع الزمن، والنتائج التي يسفر عنها البحث إذ تتجمع المدارس في تصنيفات محددة بشكل دقيق للفعالية وهذه النتائج ذات أهمية عملية ونظرية. (أبو العلا، 2013، ص. 238)

يعد نموذج تحسين المدارس في المكسيك من بين استراتيجيات الدولة والتي تهدف إلى مساعدة السلطات في المكسيك ودول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في تقوية أنظمتها التعليمية. ويركَز على سياسات تحسين التدريس وإدارة المدارس والقيادة عبر المدارس لتحسين تحصيل الأطفال في التعليم الأساسي. إن أهم إصلاح يمكن أن تقوم به المكسيك لتحسين نتائج التعليم لشبابها هو بناء نظام قوي لتوظيف وإعداد وتقييم وتطوير أفضل المعلمين في مدارسها. تقترح الدولة مجموعة من التوصيات من أجل تحسين التدريس من خلال استراتيجية شاملة لتحسين الظروف التي يعمل في ظلها العديد من المعلمون ولجذب وإعداد وتطوير قوة تدريسية عالية الجودة. إنهم يتبعون مسار المعلم من التدريب الأولي إلى الوضع الدائم كمحترف كامل، عندما يصبح التقييم والتطوير المهني عناصر مهمة، وهذه بعض التوصيات:

التوصية 1: وضع وتنفيذ مجموعة متماسكة ومتسقة من المعايير للمعلمين يجب أن تكون الخطوة الأولى في العملية هي تطوير مجموعة واضحة من معايير التدريس المتماسكة التي تحدد شكل التدريس الجيَد، وتحدد المعرفة والمهارات والتصرفات التي يجب أن يكون كل المعلمون المرشحون قادرون على إظهارها قبل الحصول على ترخيص للتدريس.

التوصية 2: جذب مرشحين أفضل ورفع مستوى الالتحاق بمهنة التدريس، خاصة في كليات المعلمين.

التوصية 3: إنشاء نظام اعتماد موثوق لجميع مؤسسات الإعداد الأولي للمعلمين؛ ووضع معايير محددة لأولئك الذين يقومون بتدريس المعلمين ووضع آليات قوية لضمان الجودة .

التوصية 4: مراجعة وتحسين وتوسيع عمليات تقييم مدى ملاءمة المعلمين المرشحين والمعلمين أثناء الخدمة للتدريس.

التوصية 5: تطوير وتنفيذ نظام تقييم صارم للمعلمين يركز على تحسين التدريس.

اضافة إلى تحسين عملية التدريس، تعد جودة القيادة المدرسية وإدارتها أمرًا أساسيًا في رفع مستوى تحصيل الطلاب. لكن القيادة المدرسية والدعم المناسب للمدارس ليست سمة بارزة للمدارس المكسيكية. لا يتمتع المديرون بالتدريب المناسب والتطوير والحوافز والدعم للتركيز على تحسين جودة التعليم ونتائج المدارس، وعلى تعزيز روابط المدرسة بالمجتمع. وعلى هذا الأساس اقترحت الدولة استراتيجيات تعمل على توفير بيئات تعليمية وتعلمية مناسبة للطلاب والمعلمين. يركزون على بناء مهنة القيادة، والحد من عدم المساواة بين المدارس التي تخدم المجتمعات الأكثر ثراءً والمدارس التي تخدم المجتمعات الفقيرة، وتبسيط ترتيبات التمويل، وتوفير قدر أكبر من المساءلة والاستجابة للمجتمع، هذه بعض الاستراتيجيات:

الاستراتيجية 1: وضع إطار للمعايير المهنية لقيادة المدرسة وإدارتها يركز على تحسين نتائج المدرسة.

الاستراتيجية 2: إضفاء الطابع المهني على تدريب واختيار وتوظيف قادة المدارس على أساس معايير القيادة.

الاستراتيجية 3: بناء القيادة التعليمية والقدرة على التدريس داخل المدارس ومجموعات المدارس، وتشجيع المدارس على العمل معًا في شراكات أو مجموعات.

الاستراتيجية 4: تعزيز استقلالية المدرسة وتشجيع الابتكار.

الاستراتيجية 5: الحد من عدم المساواة في تمويل المدارس وترشيد البرامج لتحقيق برنامج مرن قابل للتكيف مع احتياجات المدارس.

الاستراتيجية 6: تعزيز المشاركة الاجتماعية من خلال إعطاء مجالس المدرسة مسؤوليات أكبر فيما يتعلق بالمدرسة والمجتمع. (Oecd, 2010)

ومن الاستراتيجيات المستخدمة في تحسين المدارس في نيوزيلندا ما يلي:

الاستراتيجية 1: إعادة بنية الإدارة التعليمية بصفة مستمرة.

الاستراتيجية 2: تنمية المهارات والقيم والاتجاهات الأساسية التي يجب تنميتها عند كل المتعلمين وكذلك مبادئ التقييم داخل المدرسة، بل وعلى المستوى القومي لضمان جودة المخرجات التعليمية.

الاستراتيجية 3: في مجال المناهج تطبيق المنهج الشامل للمدرسة وإتباع نهج جديد في التعليم له إجراءات تقييم جديدة تستهدف رفع المستوى التحصيلي للطلاب خاصة في المواد الأساسية كاللغة الانجليزية والرياضيات، والعلوم والتكنولوجيا.

الاستراتيجية 4: التركيز على الوحدات المدرسية، وإعطائها سلطة الإدارة الذاتية وتشكيل مجالس إدارة المدرسة، (المدارس المدارة ذاتيا). ويقوم بانتخابه الآباء وله سلطة تعيين المعلمين والعاملين، وتوسيع مسئولية مجلس إدارة المدرسة، وإعطائه مسئولية استمرار الأعمال الرأسمالية الصغيرة، وزيادة حجم التمويل المقدم للمجالس المدرسية وذلك للتصرف في الميزانية في ضوء توصيات المدير.

الاستراتيجية 5: التأكيد على الجودة الشاملة في التعليم.(محمد إسماعيل بغدادي، 2012، ص. ص 98-99)

خامسا: نماذج الفعالية التربوية:

يبدو أن الاستراتيجية الأكثر فاعلية لبناء نماذج فعالية مدرسية متعددة المستويات هي نهج "من الداخل إلى الخارج"، أي نمذجة العمليات الصغيرة أولاً التي هي الأقرب إلى عمليات التعلم الفعلية للطلاب، ثم النظر في تسهيل الظروف على المستوى الأعلى. وهذا يعني أن تمثيلات التعلَم وعمليات اتخاذ القرار من قبل الطلاب يجب أن تكون في صميم نماذج الفعالية التعليمية.

يمكن إثبات دقة مثل هذا النهج من خلال النظر في التطورات في علم النفس التعليمي، تعتمد معظم نماذج فعالية المدرسة الشاملة الحالية بشكل كبير على نموذج كارول المعروف (كارول ، 1989) ، مع

التركيز على وقت التدريس ، والدافع للتعلم وجودة التدريس ، والتي تم تحديدها لاحقا من حيث النهج المنظم والاستفادة المثلى من فرصة التعلم (أي التطابق بين الأهداف التعليمية والموضوع الذي يتم تدريسه بالفعل).

انطلاقا مما سبق تؤكد التطورات الحديثة في علم النفس التعليمي على المعرفة الإجرائية على سبيل المثال، تعلم كيفية التعلم، وجهة نظر أكثر "تفاعلية" لتحفيز التعلم، وأهمية الجوانب العاطفية والاجتماعية في حالة التعلم. من الواضح أن هذا الرأي الأخير حول التعلم والتعليم له عواقب مهمة على نوعية التدريس واستخدام الوسائط التعليمية التي يعتقد أنها تساعد على التعلم.

بالنظر إلى نمذجة سلوك التدريس والتعلم، فإن إضافة شروط على مستويات أعلى من أداء المدرسة من شأنه أن يجعل النماذج الشاملة معقدة للغاية فيما يتعلق بالعمليات الداخلية والسلوك والتفاعلات وعمليات التقويم. وهذا لأن أداء المدرسة على مستوى تنظيم الفصل وإدارة المدرسة يمكن كذلك تصويره على أنه محدود زمنيا ومليء بالتفاعلات. لذلك تم استخدام ثلاث استراتيجيات للتعامل مع هذه الدرجة الكبيرة من التعقيد، حيث تركز الاستراتيجية الأولى على الشروط الأساسية في كل مستوى، وتدعو إلى التقليل عند اختيار المتغيرات والعلاقات المتبادلة الافتراضية. تتخلى الاستراتيجية الثانية عن فكرة الاختبار التجريبي لنماذج الفعالية المدرسية الشاملة بالكامل، وبدلاً من ذلك، تركز على تطوير واستكشاف نماذج الفعالية التعليمية الجزئية. تتمثل الاستراتيجية الثالثة في استخدام النماذج الجزئية التفصيلية ودمجها في تعقيدها الكامل واستكشاف إمكانيات منهجية النظم والتقنيات المستخدمة في بحوث العمليات.

إن نجاح العمل مع نماذج فعالية المدرسة الشاملة التي سيكون لها قدر معين من الاهتمام يعتمد بشدة على الوضوح المفاهيمي ومدى ملاءمة تقنيات التحليل المتاحة. قبل الانتقال إلى هذه النماذج بمزيد من التفصيل، ينبغي التأكيد على أهمية النماذج الجزئية لتطوير نماذج عالمية أكثر شمولاً. في هذا الصدد، يُعتقد أن مجالات الاستفسار التالية ذات أهمية خاصة:

– العمل الجاري فيما يتعلق بالوقت الذي تستغرقه المهمة، فرصة التعلم والتعليم المنظم.

– التطورات في علم النفس التعليمي التي تعتمد على علم النفس المعرفي والنظرية التحفيزية.

– مساهمات في مجال الاقتصاد التربوي فيما يتعلق بوظائف الإنتاج التربوي، وهياكل الحوافز وعمليات اختيار الوكلاء التربويين "(التلاميذ ، المعلمون ، الأولياء)

- الجوانب التحفيزية لأداء المعلمين.

- الوظيفة المحورية للتقويم داخل المدارس المتصورة كمنظمات تعليمية.

- العمل على الثقافة المدرسية والقيادة التربوية، وتحديد الشعور المشترك بالإنجاز بشكل خاص.

(Bosker& SCheerens, p.p161-162)

خلال العقدين الأخرين، دعَمت دراسات الفعالية التي أجريت في بلدان مختلفة الحجة القائلة بأن نماذج الفعالية المدرسية يجب أن تكون متعددة المستويات في طبيعتها. قد تكون العلاقة بين العوامل على مختلف المستويات أكثر تعقيدا مما هو مفترض في النماذج المتكاملة، ينطبق هذا بشكل أساسي على تأثيرات التفاعل بين العوامل التي تعمل في الفصل الدراسي ومستوى الطالب، والتي تكشف عن أهمية التحقيق في الفعالية المدرسية. تتبع أربع استنتاجات رئيسة من الدراسات التي تبحث في فعالية المعلم وفعالية المدرسة وهي كالتالي:

1: تكشف الدراسات التي تبحث في فعالية المعلم والمدرسة أنَه على الرغم من أن الممارسة التعليمية تظل ثابتة أساسا، وغير قابلة للتكيف في معظم البلدان، إلاَ أن سلوك المعلم التدريسي التكيفي هو الذي يجعل المعلمين والمدارس قادرين على توفير فرص متساوية للطلاب ذوي الخصائص الأساسية المختلفة، وقد يكون الاعتماد على تطوير واستخدام الكتب والمناهج الدراسية المختلفة أمرا ضروريا ولكنه غير كاف لتعزيز المساواة على مستوى المدرسة، فالعامل الأكثر أهمية هو قدرة المعلم للاستجابة لاحتياجات الطلاب التعليمية المختلفة.

2: كشفت الدراسات التي أجريت في قبرص حول التمييز بين فعالية المعلم والفعالية المدرسية أن مجموعات معينة من التلاميذ يتعرضون بشكل منهجي للحرمان من التعلم مقارنة بمجموعات أخرى، بالإضافة إلى ذلك دعمت الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية الاستنتاج القائل بأن المدارس هي الأكثر أهمية بالنسبة للطلاب المحرومين، أو ذوي المستوى المنخفض.

3: تبيَن أن المعلمين والمدارس قد يكونون أكثر فعالية مع بعض مجموعات الطلاب وأقل مع الأخرين، هذا يعني أن هناك حاجة إلى اجراء بحث حول الفعالية المدرسية لإثارة قضايا تتعلق بمدى ارتباط العوامل المحددة المرتبطة بسلوك المعلمين في الصف الدراسي بفعالية المعلم والمدرسة في تعزيز

مجموعات معينة من تقدم التلاميذ، قد يكون تحديد هذه العوامل مفيدا لواضعي السياسات الذين يحاولون تصميم وتنفيذ سياسات بشأن تكافؤ الفرص.

4: اثارت القضايا المنهجية حول طبيعة الدراسات الكمية والنوعية للفعالية المدرسية المزيد من استخدام التصميمات التجريبية والطولية في البحث والذي يتجاوز تصميم واحد يناسب جميع الدراسات كالنظر في سلوك المعلم في التدريس من أبعاد متعددة. إن مثل هذه الدراسات لن تساعد في تطوير نماذج مختلفة من الفعالية المدرسية فحسب بل قد تسهم أيضا في إقامة روابط قوية بين البحوث حول فعالية الممارسة التعليمية وتحسينها.

أظهرت بحوث الفعالية التربوية EER أن التدريس الفعّال يتطلب تنسيق مجموعة كبيرة من المهارات التي يتم تكييفها حسب سياقات محددة، على الرغم من أن العلاقات السببية بين سلوك المعلم وإنجاز الطالب قد تم تأكيدها مما أدى إلى وصف ممارسات التدريس الفعَال، إلا أن خصائص التدريس الفعَال قد تختلف وفقا لخلفية الطالب (التحصيل السابق، الوضع الاجتماعي، الوضع الاقتصادي، الجنس)، الخصائص الشخصية (أسلوب تفكير الطلاب وشخصيتهم)، وأهداف التدريس...إلخ

(Townsend, 2007, p.41)

1-النموذج الديناميكي للفعالية التربوية:

يأخذ النموذج الديناميكي في الاعتبار أن دراسات الفعالية التي أجريت في العديد من البلدان تكشف أن التأثيرات على تحصيل الطلاب متعددة المستويات، لذلك فإن النموذج الديناميكي متعدد المستويات في طبيعته يشير إلى أربعة مستويات مختلفة موضحة في الشكل رقم (06)

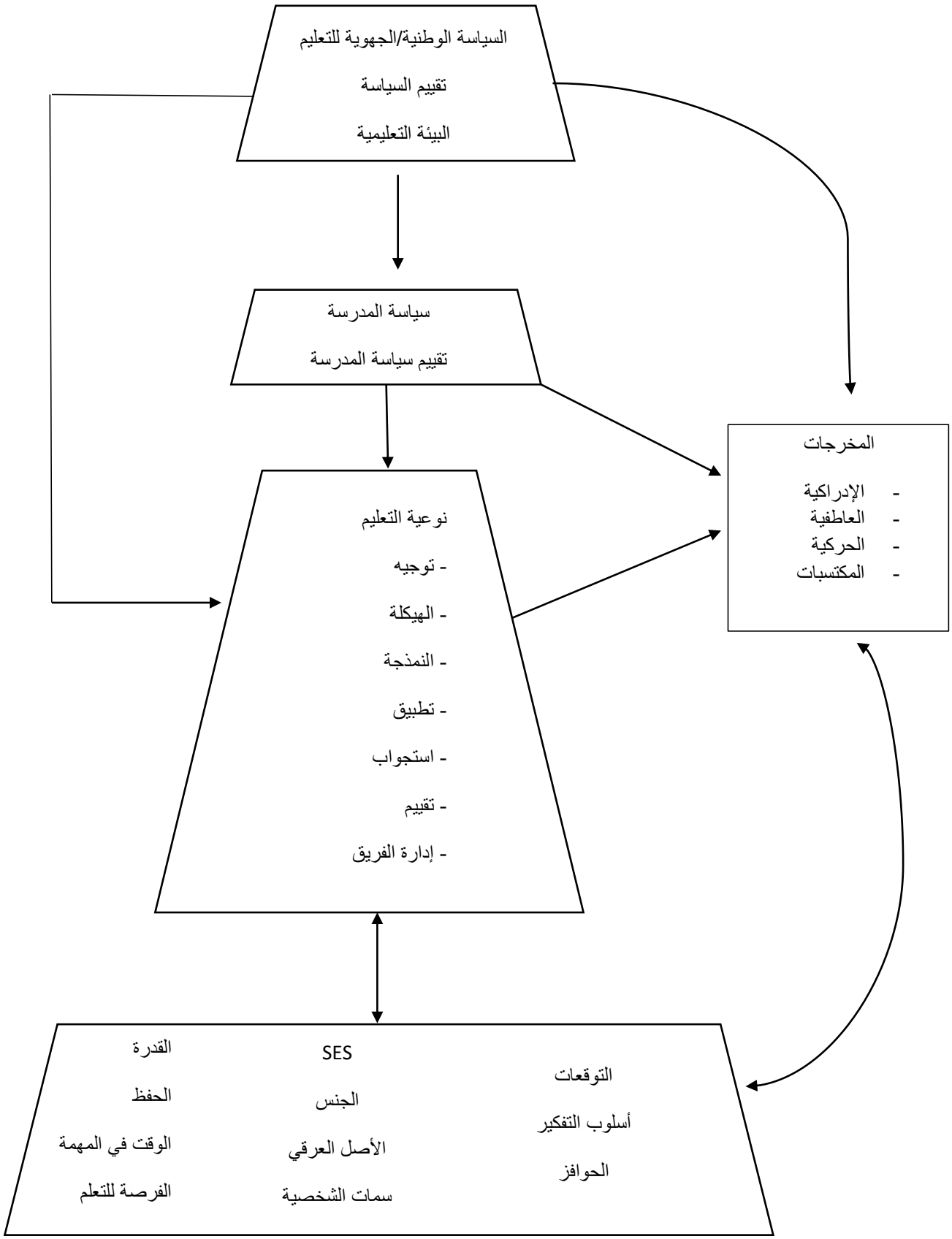
من خلال النموذج يفترض أن العوامل على مستوى المدرسة والسياق لها تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على تحصيل الطلاب لأنها قادرة ليس فقط في التأثير على تحصيل الطلاب بشكل مباشر ولكن أيضًا في التأثير على مواقف التعليم والتعلم. لذلك، يتم التأكيد على التدريس ويشير وصف مستوى الفصل الدراسي بشكل أساسي إلى سلوك المعلم في الفصل وخاصة مساهمته في تعزيز التعلم على مستوى الفصل الدراسي. علاوة على ذلك، يُنظر إلى العوامل المحددة على مستوى الفصل الدراسي على أنها شرط أساسي لتحديد مستوى المدرسة والنظام، وعليه فإن النموذج الديناميكي يعتمد على افتراض أنه

على الرغم من وجود عوامل فعالية مختلفة، يمكن تحديد كل عامل وقياسه باستخدام خمسة أبعاد: التردد، التركيز، المرحلة، الجودة والتمايز.

التردد هو طريقة كمية لقياس أداء كل عامل من عوامل الفعالية. تدرس الأبعاد الأربعة الأخرى الخصائص النوعية لعمل العوامل وتساعدنا على وصف الطبيعة المعقدة للتدريس الفعَال.

(Creemers& Kyriakides, 2009,p.296)

الشكل (06) يوضح مستويات النموذج الديناميكي



يشير النموذج الديناميكي إلى العوامل التي تصف الدور التعليمي للمعلمين وترتبط بنتائج الطلاب، تشير هذه العوامل إلى السلوك التعليمي الملحوظ للمعلمين في الفصل الدراسي بدلا من العوامل التي قد تفسر مثل هذا السلوك (مثل معتقدات المعلم ومعرفته والكفاءات الشخصية). لا تشير العوامل الثمانية المدرجة في النموذج (التوجيه، الهيكلة، طرح الأسئلة، نمذجة التدريس، التطبيقات، إدارة الوقت، دور المعلم في تفعيل بيئة الفصل، والتقييم) فقط إلى اعتماد نهج متكامل في تحديد جودة التدريس يعني لا يشير النموذج الديناميكي فقط إلى المهارات المرتبطة بالتعلم المباشر وإتقان التعلم مثل الهيكلة وطرح الأسئلة، ولكن يشير أيضا إلى التوجيه ونمذجة التدريس التي تتماشى مع نظريات التدريس المرتبطة بالبنائية، علاوة على ذلك يتم تضمين تقنية التعاون ضمن مساهمة العامل الشامل للمعلم في إنشاء بيئة التعلم في الفصل الدراسي. (Creemers& Kyriakides, 2009, p.296)

بناء على النتائج الرئيسة لبحوث فعالية المعلم طورت الأبحاث في المملكة المتحدة نموذجا يربط التقدم بثلاث عوامل (الخصائص المهنية، مهارات التدريس، مناخ الفصل الدراسي)، يتم التأكيد على دور المعلم في خلق "مناخ الفصل الدراسي الممتاز"، في المدارس الابتدائية سجل المعلمون المتميزون درجات أعلى من حيث السلوكات المتعلقة بالتوقعات العالية، وإدارة الوقت والموارد والتقييم والوجبات المنزلية، أما على المستوى الثانوي فكانت الاختلافات أكبر في التوقعات العالية والتخطيط والواجبات المنزلية، حددت Haymcber ثلاثة عوامل مهمة في تشكيل فرص التعلم في الفصل وهي: قلة الاضطراب، التشجيع على الانخراط، توقعات عالية.(Sammons & Bakkum, 2011, p.16)

ومن زاوية أخرى من المتوقع أن عوامل الفعالية التربوية على مستوى المدرسة لا يكون لها تأثيرات مباشرة على تحصيل الطلاب فحسب، بل أيضا تأثيرات غير مباشرة، ومن المتوقع أن تؤثر العوامل المدرسية في العوامل على مستوى الفصل الدراسي، وخاصة ممارسة التدريس. يعتمد هذا الافتراض على حقيقة أن دراسات الفعالية تظهر على مستوى الفصل الدراسي أكثر أهمية من مستوى المدرسة والنظام، وأن العوامل المحددة على مستوى الفصل الدراسي يمكن رؤيتها كشرط أساسي لتعريف المدرسة والنظام، لذلك يشير النموذج الديناميكي إلى أن عوامل الفعالية على مستوى المدرسة مرتبطة بنفس المفاهيم الأساسية لعملية التدريس، وتوفير فرص التعلم، وجودة التدريس التي يتم استخدامها لتحديد العوامل على مستوى الفصل الدراسي، وبالتالي يتم التركيز على سياسة المدرسة للتدريس والتي من المتوقع أن يكون لها تأثير على هذه المفاهيم الثلاثة للتدريس. والجانب الآخر من سياسة المدرسة، والذي يؤخذ في الاعتبار من خلال النموذج يتعلق بسياسة المدرسة في خلق بيئة تعليمية مدرسية، يمكن اعتبار ذلك

محاولة لتعريف مناخ المدرسة بطريقة أكثر تحديدا. في الأدبيات يُعرَف المناخ المدرسي على نطاق واسع جدا على أنه البيئة الكلية للمدرسة، مما يجعل من الصعب دراسة عوامل معينة للمناخ المدرسي وفحص تأثيرها على تحصيل الطلاب، وبالتالي يشير النموذج إلى بيئة التعلم وليس إلى مناخ المدرسة بأكمله كمفهوم أوسع، حيث تعد بيئة التعلم المدرسي عنصرا من عناصر المناخ المدرسي الذي ينظر إليه على أنه أهم مؤشر في فعالية المدرسة لأن التعلم هو الوظيفة الرئيسة للمدرسة، إضافة إلى ذلك أظهرت بحوث الفعالية المدرسية أن المدارس الفعَالة قادرة على الاستجابة لاحتياجات التعلم لكل من المعلمين والطلاب والمشاركة في التغييرات المنهجية للعمليات الداخلية للمدرسة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية بشكل أكثر فعالية. (Creemers,& Kyriakides, 2009, p.297)

كما يشير Teddlie (1994) بأن معظم دراسات فعالية المعلم كانت معنية فقط بالعمليات التي تحدث داخل الفصول الدراسية، مع استبعاد العوامل على مستوى المدرسة، في حين تضمنت معظم دراسات فعالية المدرسة ظواهر تحدث في جميع أنحاء المدرسة مع القليل من التركيز حول سلوكات التدريس داخل الفصول الدراسية، فهناك عدد قليل من الدراسات نظرت إلى الفعالية المدرسية والفصول الدراسية في وقت واحد نجد في ذلك دراسة Mortimore (1988) ودراسة Teddlie (1993)، إلاَ أنه قد تم معالجة هذا الضعف في الدراسات الحديثة كدراسة Reynolds (2002) ودراسة Kyriakides (2005) ودراسة Jong (2004) وغيرها من الدراسات التي طورت كثيرا في هذا المجال، حيث كشفت الدراسات المشتركة حول فعالية المدرسة والمعلم أنه لا يمكن دراسة أي من المستويين بشكل كاف دون النظر إلى الآخر، وعليه أكدت هذه الدراسات على أهمية إجراء بحوث مشتركة حول فعالية المدرسة والمعلم والتي يمكن أن تساعدنا في تحديد التفاعلات بين المدرسة والفصول الدراسية، ومستويات الطلاب ومساهماتهم في رفع أداء الطلاب. (London, & New York, 2008)

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى تقديم مجموعة من التعاريف لمصطلحي الفعالية والفعالية التربوية مشيرين في ذلك إلى أهم المصطلحات القريبة للفعالية، وبعدها تطرقنا إلى أهم الأدبيات والتيارات المتعلقة ببحوث الفعالية التربوية، والتي كانت في غالبيتها من منظور عالمي أين انتعش هذا المجال وأخذ منحى تطوري في توسيع قاعدة البحث وتوليد نظريات جديدة ونماذج إحصائية متطورة في تحديد فعالية المؤسسات التربوية من طرف الباحثين والمؤسسين لهذا الاتجاه، فكان الهدف من هذا الفصل، هو تقديم مساهمة في تعريف الأطر النظرية والتاريخية لأبحاث الفعالية التربوية.

تعود أصول البحث في مجال فعالية المدارس إلى فترة الستينيات من القرن العشرين، ولقد انبثق هذا البحث في البداية كرد فعل على نتائج البحوث الأساسية حول المساواة في الفرص التعليمية على يد كل من Colman و Jencks (1966)، لقد توصلوا في بحوثهم إلى أن تفسير الاختلافات في التحصيل الدراسي بين المتعلمين يعود إلى قدراتهم وخلفيتهم الاجتماعية، في حين لم يذكر دور المدرسة في تحقيق ذلك، بناء على هذه النتيجة جاءت ردود فعل قوية من طرف العديد من الباحثين، شجعت في تطوير بحوث الفعالية المدرسية وذلك عبر عدة مراحل كرونولوجيا، ولقد توصلوا بصفة عامة في بحوثهم أن هناك تأثير محدد للمدارس والبيئة المدرسية والمعلمين على النتائج التحصيلية للمتعلمين.

كما أشرنا في هذا الفصل إلى أهم نماذج الفعالية التربوية، فخلال التسعينيات حاول الباحثين تطوير نماذج الفعالية المدرسية من خلال دمج نتائج أبحاث الفعالية المدرسية وبحوث فعالية المعلم ودراسات المدخلات والمخرجات، فركزنا على النموذج الديناميكي للفعالية باعتباره النموذج الأكثر تطورا في بحوث الفعالية المدرسية، آخذا في ذلك كل العوامل على مستوى المدرسة والفصل الدراسي والبيئة المدرسية وغيرها من العوامل المدرسية.

الفصل الثالث: تقويم فعالية المدارس

تمهيد

أولا: المدرسة الفعالة

ثانيا: خصائص المدرسة الفعالة

ثالثا: تقويم المدرسة الفعالة

رابعا: معايير المدرسة الفعالة

خلاصة

تمهيد:

أدت التطورات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتكنولوجية التي اجتاحت العالم إلى حدوث تغييرات في تركيبة المجتمع، والتي كان لها أثر كبير على مستوى المدرسة والتعليم، فاتجهت المجتمعات إلى ضرورة التركيز بشكل أكبر وواسع في تغيير وظيفة المدرسة من مكان لتلقي التعليم إلى مؤسسة ذات وظيفة اجتماعية مسايرة للحياة الاجتماعية، إذ يعدَ تقويم النظام المدرسي أمرا بالغ الأهمية في الحكم على أداء المدارس ومدى فعاليتها بالإضافة إلى تقديم كل المعلومات الخاصة بالمدارس من أجل التعرف على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف لتداركها وعلاجها، وتحسين ظروف المدارس للأفضل وفق معايير دولية من أجل تحسين النتائج الاكاديمية والاجتماعية للطلاب، لذا يعتبر التقويم مفتاحا لبناء أنظمة تعليمية قوية وفعالة تستجيب لمتطلبات العصر الحالي، فمن خلاله يتم التعرف على خصائص المدارس الفعالة والتمييز بينها وبين المدارس الأقل فعالية، فخلال السبعينيات بدأ البحث عن صفات المدارس الناجحة و مدى تأثيرها في تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي للطلاب كرد فعل على تقرير كولمان الذي أقر بمبدأ أن للمدارس تأثيرا ضئيلا في تحقيق التحصيل أو معدوما، مما دفع كولمان صانعي القرار والتربويين في الولايات المتحدة الأمريكية إلى التركيز على "البرامج التعويضية " لتحسين تحصيل الطلاب ذوي الإمكانات المحدودة، إن هذه النتائج جنبا إلى جنب وجهت البحوث نحو دراسات العمليات قبل المخرجات وقد شجعت هذه الدراسات على بدأ حركة المدراس الفعالة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان ويبر weber (1971) من أوائل الباحثين الذين حددوا الخصائص الشائعة في المدارس الفعالة ، كما حدد ادموندز (1979) بعد تطبيق عوامل ويبر أثناء العمل خمس خصائص تميز المدارس الفعالة، كما طور بوركي و سميث purey and smith (1983) قائمة من 13 خاصية للمدارس الفعالة. وفي عام 1990 بلغ البحث عن المدارس الفعالة مستوى النضج والانتشار في مجال التعليم حيث أجرى جونسون وشوارتز وسليت بحوثا مكثفة في مجال البحث عن خصائص المدارس الفعالة. إن الوقوف عند تحديد خصائص المدارس الفعالة يتطلب عملية تقويم فعالة وشاملة تستند إلى مجموعة من المعايير والتي تسمح لنا بفهم جيد لعمل المدارس، لذا ينصب اهتمامنا الرئيسي في هذا الفصل في تحديد مفهوم المدرسة الفعالة، وأهدافها، والخصائص المميزة لها، وأهم عناصرها، ثم تناولنا عنصر التقويم التربوي ومدى أهميته في تحقيق الفعالية المدرسية، وأخيرا معايير المدرسة الفعالة.

أولا: المدرسة الفعالة Effective School:

1ـ مفهوم المدرسة الفعالة:

سيتم تقديم مجموعة من التعريفات للمدرسة الفعالة بناء على تصورات الباحثين في هذا المجال، ومن بين هذه التعريفات نجد:

تعريفEdmonds (1982) للمدرسة الفعالة هي "المدرسة التي يكون فيها نسبة الأطفال ذوي الدخل المنخفض الذين يحّصلون على الحد الأدنى من الإتقان مساوية لنسبة الأطفال ذوي الدخل المتوسط الذين يحققون الحد الأدنى من الإتقان".

كما يعرَف salgamik1980:" المدرسة الفعالة هي المدرسة التي يتجاوز فيها المتوسط المرصود متوسط الإنجاز المتوقع"(frederick,1987,p.09)

وتعرف المدرسة الفعالة حسب ما أورده فيرتيج في كتاب التربية الدولية "هي المدرسة التي يتقدم فيها الدارسون عما يتوقع، بناء على ما يتم استيعابه منهم، والمدرسة الفعالة من هذا المنظور تضيف مزيدا من القيمة للدارسين من خريجيها مقارنة مع المدارس الأخرى التي تستوعب ذات الأعداد، وعلى النقيض من ذلك قد يحدث العكس، ومن هنا تفتقر المدرسة إلى فعاليتها" (شعباني، 2014، ص.75)

ويعرفها (شافريتر وآخرون، 1988) بأنها: " المدرسة التي تتسم بالقيادة المهنية الحازمة والهادفة ذات المدخل التشاركي، ووحدة الهدف بين أعضائها والرؤية المشتركة بينهم والتناغم في ممارسة العمل، وكذلك بيئة عمل جذابة تحث على التعلم وزيادة التحصيل للطلاب، والمشاركة الفعالة بين المنزل والمدرسة، والاهتمام بتنمية أعضاء هيئة التدريس." (أبو خطاب، 2008، ص.38)

تعريف آخر: "هي المدرسة التي يتفق فيها كل من المديرون والمعلمون والطلاب والآباء على الأهداف وطرق التدريس والمحتوى المدرسي، وعلى أهمية المنهج المتلاحم والمتماسك، وكذلك على تعريف المجتمع بالطلاب الذين يحققون توقعات عالية، والحفاظ على وقت التعلم في المدرسة وتنمية الانتماء". (مجاهد، 2008، ص.122)

وتعرَف أيضا على أنها:" المدرسة التي تُعلَم الطلاب المهارات والمعارف الأساسية وتكسبهم الاتجاهات الايجابية المتعلقة بالمواطنة، وتتعامل معهم دون تميز، وتكفل لهم جميع الفرص التعليمية المتميزة

والمتكافئة، وتنطلق من أجل أن جميع التلاميذ يمكنهم أن يتعلموا كل ما يقدم لهم، والوصول إلى درجة الإتقان والتميز."(الدريج، 2011، ص.140)

نستنتج من خلال هذه التعاريف أن الجوانب التي ركَز عليها الباحثون في تحديد مفهوم المدرسة الفعالة متعددة، فنمنهم من ربطها بالتحصيل الدراسي للمتعلمين، ومنهم من تجاوز ذلك ليركزوا على عناصر مختلفة، من قيادة مهنية، وتنظيم فعال، وبيئة مدرسية آمنة، والمشاركة الفعالة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، ومنهم من ركَز على تحقيق النجاح مع الأطفال ذوي التحصيل المتدني من خلال مبدأ النجاح للجميع، وعليه فإن المدرسة الفعالة لا تتوقف عند جانب معين وإنما تميزها مجموعة من الخصائص التي من خلالها يتم الوقوف عندها لتحديد فعالية المدرسة.

2ـ أهداف المدرسة الفعالة:

تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية مركزية ومحورية في النظام التعليمي وتقوم بأدوار ومهام متعددة على مستوى الأفراد والمجتمع معا، وفيما يلي عدد من أهداف المدرسة الفعالة:

- ✓ تنمية شخصيات المتعلمون بشكل متكامل، وتربيتهم تربية شاملة.
- ✓ مساعدة المتعلمون على فهم أنفسهم وإشباع حاجاتهم المختلفة (العقلية، والاجتماعية، والجسمية، والنفسية، والانفعالية).
- ✓ تنمية طاقات المتعلمون المبدعة، ومواهبهم، ورعاية إبداعاتهم وابتكاراتهم إلى أقصى طاقة ممكنة.
- ✓ توفير رعاية خاصة للموهوبين والمبدعين والمتفوقين من جهة، وذي صعوبات التعلم من جهة أخرى.
- ✓ إكساب المتعلمون القيم والأخلاقيات التي يؤكد عليها الإسلام والمثل التي يقرها المجتمع الديمقراطي السليم.
- ✓ تهيئة الطلاب لتحقيق طاقاتهم الداخلية، مع ضمان نوعية راقية من التعليم، ولأقصى حد ممكن. (الخطيب، ورداح، 2005، ص.ص.46-467).
- ✓ تحقيق مشاركة كل العاملين في المدرسة.
- ✓ الحد من انتشار بعض المشكلات التي تعوق العملية التعليمية مثل العنف، الغياب، الدروس الخصوصية وغيرها.

- ✓ التنمية المهنية المستمرة للعاملين بالمدرسة.
- ✓ توفير فرص المشاركة والعمل والتعاون المستمر لجميع العاملين في المدرسة. (مجاهد، 2008، ص.ص.132-133)

كما تسعى المدراس الفعَالة أيضا إلى:

- ✓ استخدام الموارد بغرض الاستجابة للتحديات التربوية.
- ✓ استقبال التمويل الكافي للعملية التعليمية والخدمات التعليمية التي تشجع حاجات كل من الطلاب والمدرسين.
- ✓ تشجيع المشاركة الشعبية في تمويل التعليم. (الخطيب، ورداح،2006، ص.49)

3-عناصر المدرسة الفعالة:

تعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية تحدث فيها مختلف التفاعلات، لذا يمكن القول بأنها مجتمع مصغر تتوافر فيها العناصر الضرورية التالية، والتي فصلناها وفق منحنى النظم، والذي يعتبر أحد النماذج الفعالة للنظرة الشمولية للأشياء والأنظمة الفكرية، وفيما يلي وصف لهذه العناصر:

1.3- مدخلات منظومة المدرسة الفعالة:

تعتبر المدخلات المتنوعة بمثابة العناصر الضرورية لتمكين المدرسة من أداء وظيفتها على أكمل وجه وبفعالية، وتشمل هذه المدخلات ليس فقط الطلاب، والمعلمين والمدير بل تشمل أيضا المباني المدرسية، والمعدات والتجهيزات، والمناهج، وطرق التدريس، ورسالة المدرسة وأهدافها وغيرها من المدخلات.

وفيما يلي شرح بعض هذه المدخلات بشيء من التفصيل:

1.1.3-رؤية ورسالة المدرسة وفلسفتها:

يوجد في كل مدرسة رؤية تعبر عن نظرتها المستقبلية في تلبية متطلبات المجتمع المحلي والسياسة التعليمية للدولة والمتغيرات العالمية ورسالة تسعى من خلالها لتحقيق هذه الرؤية وتمثل المهمة الأساسية للمدرسة، أما فلسفة المدرسة فتعبر عن التوجه العام لها ونوع الخدمة المقدمة لتلاميذها وتعطي هذه الفلسفة تصورا عن أهداف التنظيم المدرسي وقيمه ومعاييره. (مجاهد، 2008، ص. 127)

ومن بين أهم الخصائص التي يجب أن تتصف بها الصيغة المكتوبة لفلسفة مدرسة ما أن:

- تكون واضحة مترابطة ومحددة.
- تكون مصوغة على شكل أهداف ونتائج متوقعة.
- تحدد بصيغة شاملة ما يتوقع من خريج المدرسة أن يحققه من متطلبات عند تخرجه.
- تبرر جميع المجالات التي يتوقع أن يشمله برنامجها الدراسي.
- تتسق مع فلسفة التربية في المجتمع كما تحددها التشريعات المعتمدة.
- تراعي نمو طلبتها وقدراتهم في المجالات المختلفة.
- تلبي الحاجات المختلفة للطلبة وتراعي الفروق الفردية بينهم.
- تنسجم مع قيم المجتمع المتوقع أن يعمل أو أن يندمج فيه التعلمون بعد تخرجهم.
- تكون مرنة قابلة للتعديل وفق المستجدات. (الدويك، 2005، ص. ص17-18).

2.1.3-السياسات والتشريعات:

تمثل المبادئ والقواعد والقوانين التي تحكم وتدعم سلوك الأفراد، وتساعد المدرسة على تحقيق أهدافها بنجاح.

3.1.3-القيادة المهنية:

تعتبر القيادة عصب المدرسة الفعالة، وهي محور المدخلات التعليمية التي يقع على عاتقها تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة، فالمدير القائد له تأثير إيجابي وكبير في تحقيق فعالية المدرسة بكافة جوانبها، وهو المسؤول الأول والمباشر في تحديد المهام والأهداف والمسؤوليات للموظفين داخل المدرسة، يشير أغلب الباحثين في مجال فعالية المدرسة إلى أن عنصر القيادة أمر أساسي في نجاح أو فشل إجراءات أي مدرسة، كما تشير نتائج دراسات الفعالية التربوية إلى أن القيادة القوية ترتبط ارتباطا وثيقا بالمدارس الفعالة.

4.1.3-المعلمون الفاعلون:

المعلم هو العمود الفقري في العملية التربوية والمسئول الأول عن تنفيذ السياسة التعليمية، حيث يقوم بتزويد التلاميذ بمعارف وخبرات من أجل الارتفاع بالعملية التعليمية إلى أحسن مستوى، يجد العديد من

المعلمين طرقا إبداعية لضمان نجاح طلابهم، قد يقدم المعلمون للطلاب العديد من المسارات لتحفيزهم على التعلم وتدريبهم على اكتساب مختلف المهارات اللازمة نحو تحقيق النجاح والابداع والتفوق.

وعليه يعدَ المعلم أحد المتغيرات الرئيسة في نجاح العملية التعليمية والتربوية للوصول إلى تحقيق أهدافها المنشودة، والمعلم ليس مقدما لبرنامج تعليمي أو منفذ لمنهج مدرسي أو عارضا لتجربة معلميه فحسب، ولكنه أيضا مربي ذو مؤثرات ايجابية، ومتنوعة، وقائد لتلاميذه، له أساليبه القيادية، ذات التَأثير العميق فضلا على أنه موجه لسلوكياتهم، وراع لقدراتهم ومواهبهم. ولقد أشار مالتز Malts (1977) إلى ضرورة قيام المعلم بإتاحة المجال لتلاميذه كي ينموا في مناخ نفسي سوي، وعلى المعلم أن يكون القدوة الحسنة لهؤلاء التلاميذ، فهو مفتاح الشخصية الإنسانية والسلوك الإنساني، ومن خلال القوة يتمكَن المعلم من تطوير النمو المتوافق السليم لتلاميذه كي يوفر لهم التَحسين المطلوب في مستوى تحصيلهم الدراسي. (إبراهيم أحمد، 2006، ص.142).

5.1.3-التلاميذ (المتعلمون):

يمثل المتعلمون أهم مدخلات العملية التعليمية، كما يمثلون نتاجاتها الرئيسة، فهم المادة الخام في مدخلات هذه العملية، والمادة المصقولة في نتاجاتها، وتمثل النتائج التي يتمخض عنها أداء التمعلمين المؤشر الأهم والمعيار الأصدق لمدى نجاح المؤسسة التربوية الواحدة والنظام التربوي ككل في بلوغ أهدافه وتحقيق تطلعاته. (الدويك، 2005، ص.208)

لا تقل أهمية المتعلم كعنصر في المدرسة الفعالة عن بقية العناصر الأخرى المشار إليها أعلاه، ولكي يقوم المتعلم بمشاركة إيجابية في المواقف التعليمية داخل المدرسة الفعالة ينبغي أن يكتسب القدرات التالية:

أن يكون قادرا على:

- فهم واجباته وحقوقه داخل المدرسة الفعالة.
- استيعاب البني المعرفية وفهمها في صورة متكاملة.
- السلوك وفق التقاليد والأخلاقيات المدرسية.
- ممارسة الأنشطة المختلفة داخل المدرسة وخارجها.
- التعامل مع المواقف المشكلة وإيجاد الحلول والبدائل.

- أداء الأدوار المطلوبة منه عندما يستخدم المعلم استراتيجيات التعليم والتعلم المختلفة.
- المحافظة على صحته الجسمية والنفسية ووقاية نفسه وغيره من الأمراض.
- استثمار إمكانات البيئة، وترشيد استخدامها، والمحافظة عليها.
- تطبيق ما اكتسبه في مواقف علمية في حياتية. (مجدي، 2012، ص.32)

6.1.3-الموارد والإمكانات المادية:

تشكل هذه الموارد والإمكانات مدخلا هاما من مدخلات المنظومة المدرسية وتتعلق الإمكانات المادية بالأبنية التعليمية وتسهيلاتها ومدى صلاحيتها للأغراض التعليمية بفصولها ومرافقها وإمكانات التوسع فيها أو إحلالها، كما تشمل أيضا على كافة التجهيزات والمعدات العلمية والعملية والتكنولوجية المتاحة والمكتبات بتجهيزاتها المختلفة والملاعب المتاحة للأنشطة والتجهيزات الخاصة بالأثاث المدرسي. (مجاهد، 2008، ص.128)

وقد قسم "آدمز Adams" مدخلات المدرسة إلى:

مدخلات رمزية: وتعني المطالب الاجتماعية والدعم والأهداف والقيم الاجتماعية والشروط والمتطلبات القانونية، وتوقعات الدور.

مدخلات إنسانية: وتتمثل في الطلاب والآباء والمهنيين، وأسلوب الإدارة.

مدخلات مادية: مثل الموارد الطبيعية، والمباني، والتجهيزات، والسكان، والمحيط المادي. (سلامة، 2006، ص.88)

2.3-عمليات منظومة المدرسة الفعالة:

يتطلب تحويل المدخلات الأساسية والمتمثلة في المتعلمون إلى مخرجات (نواتج المدرسة) حدوث بعض العمليات داخل النظام المدرسي، والتي تتصل بطبيعة التفاعلات والأنشطة، وحسب (سلامة، 2006)، يوجد نمطان من التفاعل والأنشطة التي تجرى داخل النظام وهي:

1.2.3-تفاعلات وانشطة متخصصة: وهي أساس العمل بالنظام وتشمل أنشطة تدريسية وعملية، ويقوم بهذه الأنشطة المعلمون داخل النظام بمساعدة الأجهزة المعاونة.

2.2.3-أنشطة معاونة: تقوم بها مجموعة من النظم الفرعية المعاونة بالنظام، وقد تكون هذه الأنشطة مباشرة أو غير مباشرة.

أما حسب (مجاهد، 2008) فإن عمليات منظومة المدرسة الفعالة تتمثل في:

3.2.3-التخطيط: هو العملية الأساسية في المدرسة، ويتم من خلالها تحديد الغايات والوسائل عن طريق إصدار القرارات ورسم السياسات ووضع البرامج والميزانيات التي تساعد على الموازنة بين الأهداف من جهة والموارد والإمكانات من جهة أخرى وذلك من خلال سياق زمني وبيئي محدد.

4.2.3-التنظيم: ويتناول تقسيم الأعمال وتوزيعها في كل قسم على الأفراد العاملين به وتحديد واجبات وتنسيق مجهوداتهم وتحديد السلطة المسئولة ونطاق الإشراف وتوضيح خطوط الاتصال بين هذه الأقسام وذلك حتى يتسم العمل بالكفاءة.

5.2.3-الإشراف: تختص هذه العملية بتزويد أفراد المجتمع المدرسي بالإرشادات والمعلومات اللازمة لكيفية تنفيذ السياسات المدرسية وأنشطتها المختلفة وتشمل هذه العملية ما يلي:

- التوجيه المرحلي لسياسات المدرسة وإجراءات تنفيذها.
- التوجيه المستمر لأفراد المجتمع المدرسي.
- القضاء على الصعوبات وحل المشكلات التي تعترض التنفيذ.
- التوجيه العملي والإداري والفني لعمليات تنفيذ السياسات المدرسية وأنشطتها.

6.2.3-الرقابة: ويقصد بالرقابة قياس النتائج المحصلة للتأكد من مطابقتها للمعايير التي تتضمنها الخطة الموضوعة، وإذا ما كانت هناك انحرافات عن هذه المعايير فإن مهمة الرقابة أن تتعرف على هذه الانحرافات أو الفروق وتتجنب أسبابها وتصمم لها العلاج المناسب. (ص.129)

7.2.3-التقييم: وهناك من أضاف عنصر التقييم ضمن العمليات التي تجرى داخل المدرسة الفعالة، ويتم بمقتضاه تقييم أدائها، ولكي يكون نظام التقييم صادقا، فلا بدا أن:

1- يقدم معلومات صادقة عن معدل التقدم لدى الطلاب والمدرسة.

2- يسمح للآباء ملاحظة وفهم معدل التقدم لدى أبنائهم.

3-يستخدم بيانات الأداء لتحديد وضبط الطلاب ذوي الأداء الضعيف. (البهواشي، 2006، ص.26)

كما تستخدم المدارس الفعالة برامج التقييم التي تحدد كيف يساعد التدريس في عملية التعلم، ولا تكون عملية التقييم الجيَد من اختبار واحد فقط، وتعمل برامج التقييم على:

- استخدام الأدوات التي يسهل على الطالب فهم استخدامها.
- قياس ما تم تعلمه.
- استخدام المقاييس المتعددة التي تقيس الأداء وتعكس كلا من المعرفة والمهارات التي يتوقع أن يكتسبها المتعلم.
- توفير الخدمات والدعم التربوي للطلاب ذوي المستوى المتدني.
- اختيار نماذج تقييم جديدة.
- مشاركة الآباء والطلاب في كل المستويات في تصميم أي برامج اختيارية خاصة بعملية التقييم وتطويرها وتطبيقها وتقويمها. (سلامة، 2004، ص.280)

كما تتضمن العمليات التي تجرى داخل المدرسة كما أوردها (سلامة، 2006) ما يلي:

- عمليات الاتصال الرسمية والغير الرسمية.
- عمليات القيادة والإشراف ومحاولات تفويض السلطة والتأثير على سلوك المتابعين.
- عمليات البحث والدراسة والتقصي عن المعلومات وتحليل المواقف والمتغيرات.
- عمليات الاختيار والمفاضلة بين البدائل لاتخاذ القرارات وحل المشاكل.
- عمليات التحفيز للأفراد والجماعات لتحقيق أهداف مشتركة.
- عمليات الرقابة لضمان توجيه جهود الأفراد نحو تحقيق الأهداف.
- عمليات تقييم الإنجازات والأداء المدرسي ومدى ما حققه النظام ضمن ما خطط له من وقت وجهد.
- عمليات التصحيح والتطوير والتحديث لضمان وحدة الحركة وسلامة التغيير.
- عمليات تجميع الموارد واستغلال أمثل للفائض. (ص93)

3.3-مخرجات منظومة المدرسة الفعالة:

هي محصلة نهائية لمجمل العمليات والمؤثرات في البيئتين الداخلية، والخارجية وهي صنفان:

1.3.3-مخرجات إنتاجية: متمثلة في:

- ✓ القرارات والسياسات والتشريعات.
- ✓ الأداء الجيد للأفراد.
- ✓ الإنتاجية.

2.3.3-مخرجات وجدانية: متمثلة في:

- ✓ الرضا الوظيفي للأفراد.
- ✓ علاقات متينة. (عابدين، 2005، ص. 57)

كما يتم قياس مستويات الفعالية النهائية للمدارس الثانوية في مدى استعداد الخرجين عندما يغادرون المدرسة ويدخلون مؤسسات التعليم العالي، أو سوق العمل، فمن أجل نجاحهم كمواطنين منتجين في القرن الحادي والعشرين، يجب أن يخرج الطلاب من المدارس الثانوية بمجموعة هائلة ومتنوعة من المهارات والمعرفة، بما في ذلك القراءة والتحليل والتطبيق الحسابي، بالإضافة إلى الدراسات الاجتماعية... وفي هذا السياق، نريد من واضعي السياسات التعليمية إدخال مهارات القرن الواحد والعشرين في تعريف إنجاز الطلاب، ولابد أن تتضمن هذه المهارات التعرف على أساسيات التكنولوجيا وأدوات العصر الرقمي، والتفكير الإبداعي، والتواصل الفعَال، ومهارات الإنتاج العالية والتي ستكون أساسية بالنسبة للمواطنين في العصر الرقمي الذي يتميز بسرعة تطوره... ولا بد أيضا أن نتأكد من أن طلابنا يملكون القدرة على اكتساب ما هو أبعد من المهارات الأساسية لتطبيق مهارات ذات مستويات أعلى لحل المشكلات، وذلك للمنافسة في اقتصاد المعلومات الجديد والمتغير بشكل مستمر، ويجب أن يكون الطلاب قادرين على استخدام أدوات التكنولوجيا لدعم التعلم وزيادة القدرة الإنتاجية والابتكار والبحث عن موضوعات من خلال شبكة الإنترنت واستخدام أدوات متعددة على الويب بكفاءة وتقييم المصادر وتطوير أساليب حل المشكلات وأخيرا إدخال التكنولوجيا في عملهم. (العامري، 2007، ص 49.)

4- وظائف المدرسة الفعالة:

قدم Cheng (1996) تحليلا شاملا لتعدد وظائف المدرسة الفعالة، والتي تشمل المستويات الفردية والمؤسسية والمجتمعية والوطنية والدولية، بالإضافة إلى تعليم الطلاب، كما تخدم المدارس وظائف أخرى ضمنية على مستويات مختلفة في المجتمع وفق نظرية الوظيفية أو نظرية الصراع في علم الاجتماع، حيث تشير النظرية الوظيفية إلى أن التعليم المدرسي يمكن أن يسهل الحراك الاجتماعي والتغيير الاجتماعي، لكن نظرية الصراع تجادل بأن التعليم المدرسي يعيد إنتاج بنية الفصل ويحافظ على عدم المساواة الطبقية على مستوى المجتمع، واستنادا إلى الأهداف التعليمية الشائعة والدراسات التنظيمية ودراسات التنمية، يصنف Cheng الوظائف المدرسية المحتملة إلى خمسة وظائف: الوظائف الاقتصادية، الوظائف البشرية/الاجتماعية، الوظائف السياسية، الوظائف الثقافية، والوظائف التعليمية. (Cheng, 1997, p.04)

وفيما يلي توضيح وظائف المدرسة الفعالة كما أوردها Cheng:

1.4ـ فعالية المدرسة الاقتصادية/ الفنية: تشير إلى مدى مساهمة المدرسة في التطورات التقنية أو الاقتصادية واحتياجات الفرد والمؤسسة والمجتمع المحلى والدولي.

↵ تعمل المدارس الفعالة على المستوى الفردي على:

ـ مساعدة الطلاب على اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة من أجل البقاء والمنافسة في مجتمع اقتصادي تنافسي.

ـ توفير التدريب وفرص العمل للموظفين.

↵ وعلى المستوى المؤسسي:

ـ المدارس الفعالة هي منظمات تقدم خدمات عالية الجودة، كما أنها تعمل كمكان حياة أو مكان عمل لجميع أعضاء المجتمع المعنيين.

↵ على مستوى المجتمع:

ـ تخدم المدارس الفعالة الاحتياجات الاقتصادية أو مساعدة المجتمع المحلي.

ـ تزود النظام الاقتصادي بالقوى العاملة الجيدة.

ـ تعديل أو تشكيل السلوك الاقتصادي للطلاب.

ـ تساهم في التنمية واستقرار هيكل القوى العاملة للاقتصاد.

↵ على المستوى الدولي:

ـ يوفر التعليم المدرسي الفعال القوى البشرية عالية الجودة اللازمة في المسابقات الدولية، والتعاون الاقتصادي، وتبادل التكنولوجيا والمعلومات.

2.4ـ فعالية المدرسة البشرية/الاجتماعية: تشير إلى مدى مساهمة المدرسة في التنمية البشرية والعلاقات الاجتماعية على مستويات مختلفة، كما هو موضح في جميع أهداف التعليم الرسمي تقريبا.

↵ على المستوى الفردي:

ـ تساعد المدارس الفعالة الطلاب على تطوير أنفسهم نفسيا واجتماعيا وجسديا، ومساعدتهم على تطوير إمكاناتهم على أكمل وجه ممكن.

↵ على المستوى المؤسسي:

ـ المدرسة هي كيان اجتماعي أو نظام اجتماعي يتكون من علاقات إنسانية مختلفة، فغالبا ما تحدد جودة المناخ الاجتماعي والعلاقات فيه نوعية الحياة العملية، والحياة التعليمية للمعلمين والطلاب، والعاملين.

↵ على مستوى المجتمع:

ـ تخدم المدارس الاحتياجات الاجتماعية أو وظائف المجتمع المحلي، وتدعم التكامل الاجتماعي لفئات متعددة ومتنوعة من المجتمع، وتسهل الحراك الاجتماعي، وتعزز المساواة الاجتماعية لجميع الناس من مختلف الخلفيات، واختيار وتخصيص الأشخاص الأكفاء لأدوار ومناصب مناسبة، والمساهمة في التغيير الاجتماعي والتنمية على المدى الطويل.

↵ على المستوى الدولي:

ـ تلعب المدارس الفعالة دورا مهما في إعداد الطلاب للوئام الدولي والتعاون الاجتماعي والعلاقات الإنسانية العالمية، والقضاء على التحيزات الوطنية والإقليمية والعرقية والجنسانية على المستوى الدولي.

3.4ـ فعالية المدرسة السياسية: تشير إلى مدى مساهمة المدرسة في التطورات السياسية في مختلف مستويات المجتمع.

↵ على المستوى الفردي:

ـ تساعد المدارس الفعالة الطلاب على تطوير مواقف ومهارات مدنية إيجابية لممارسة حقوق ومسؤوليات المواطنة.

↵ على المستوى المؤسسي:

ـ تعمل المدارس الفعالة كمكان لإضفاء الطابع الاجتماعي المنهجي على الطلاب في مجموعة من المعايير والقيم والمعتقدات السياسية، والتأمل في الأحداث السياسية القائمة. غالبا ما تصبح المدرسة الفعالة تحالفا سياسيا للمعلمين والآباء والطلاب الذين يمكنهم المساهمة في استقرار هيكل السلطة السياسية.

↵ على مستوى المجتمع:

ـ تلعب المدارس الفعالة دورا مهما في خدمة الاحتياجات السياسية للمجتمع المحلي، وإضفاء الشرعية على سلطة الحكومة القائمة، والحفاظ على استقرار الهيكل السياسي، وتعزيز الوعي وحركة الديمقراطية، وتسهيل التطورات والتغييرات السياسية المخطط لها.

↵ على المستوى الدولي:

ـ إن الوعي المتزايد بالتبعية الدولية يعزز الحاجة إلى مساهمة التعليم المدرسي في التفاهم الدولي، والمصالح العالمية المشتركة، والتحالفات الدولية، وحركات السلام ضد الحرب، والقضاء على النزاعات بين المناطق والدول.

4.4ـ فعالية المدرسة الثقافية: تشير إلى المدى الذي يمكن أن تساهم به المدرسة في نقل الثقافة وتطورها على مختلف مستويات المجتمع.

- على المستوى الفردي:

ـ تساعد المدارس الفعالة الطلاب على تنمية إبداعهم ووعيهم الجمالي وأن يكونوا اجتماعيين مع الأعراف والقيم والمعتقدات الناجحة في المجتمع.

- على المستوى المؤسسي:

ـ تعمل المدارس الفعالة كمكان للانتقال الثقافي المنهجي للجيل القادم وإعادة إنتاجه، والتكامل الثقافي بين الكيانات المتعددة والمتنوعة، وإعادة التنشيط الثقافي من التقاليد الفقيرة التي عفا عليها الزمن.

- على مستوى المجتمع:

ـ غالبا ما تعمل المدارس الفعالة كوحدة ثقافية تحمل المعايير والتوقعات الواضحة للمجتمع المحلي، وتنقل جميع القيم والنتائج الهامة للمجتمع إلى الطلاب، وتدمج الثقافات الفرعية المتنوعة من خلفيات مختلفة، وتنشيط نقاط القوة داخل ثقافة المجتمع السائدة، والتقليل من النزاعات الداخلية والهدر وبناء قوة موحدة للمصالح الوطنية.

- على المستوى الدولي:

ـ يمكن للمدارس الفعالة أن تشجع على تقدير التنوع الثقافي وقبول الأعراف والتقاليد والقيم والمعتقدات المختلفة في مختلف البلدان والمناطق، كما تساهم في تطوير الثقافة العالمية من خلال دمج الثقافات المختلفة.

5.4ـ فعالية المدرسة التعليمية: تشير إلى المدى الذي يمكن أن تساهم به المدرسة في تطوير التعليم والحفاظ عليه في مختلف مستويات المجتمع، في القديم كان ينظر إلى التعليم غالبا على أنه مجرد وسيلة لتحقيق القيم والأهداف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، ونظرا للتطور والتغيير السريع في كل جانب من جوانب العالم تغيرت النظرة إلى التعليم، وبدأ الناس في قبول التعليم في حد ذاته كقيمة أو هدف مهم، لذلك أصبح التعليم مكونا ضروريا في الحياة، خاصة في عصر التغيير والتحول.

- على المستوى الفردي:

ـ تساعد المدارس الفعالة الطلاب على تعلم كيفية التعلم ومساعدة المعلمين على تعلم كيفية التدريس والتطوير المهني.

↵ على المستوى المؤسسي:

ـ تعمل المدارس الفعالة كمكان للتعلم المنهجي، والتدريس، ونشر المعرفة، وتجربة وتنفيذ التغييرات والتطورات التعليمية بشكل منهجي.

↵ على مستوى المجتمع:

ـ تقدم المدارس الفعالة خدمة للاحتياجات التعليمية المختلفة للمجتمع المحلي، وتسهل تطوير المهن التربوية والبنى التعليمية، ونشر المعلومات والمعرفة للجيل القادم، وتساهم في تكوين مجتمع التعلم.

↵ على المستوى الدولي:

ـ تساهم المدارس الفعالة في تشجيع التفاهم المتبادل بين الدول وبناء أسرة عالمية لجيل الشباب، وتطوير التعليم العالمي وتبادل التعليم الدولي والتعاون.

ثانيا: خصائص المدارس الفعالة:

يعتبر تحديد خصائص المدارس الفعالة من القضايا الهامة في تحديد فعالية المدرسة، ومن خلالها يتم التمييز بين المدارس الفعالة والمدارس الغير الفعالة، وهذه الأخيرة ليس مجرد صورة تعكس تلك المدارس الأكثر فعالية فمن المحتمل أن يشتركوا في ميزات ومشاكل محددة لها صلة خاصة بالثقافة والموظفين، إلَا أن المدارس الفعالة تسعى دائما نحو التحسين والتغيير وصولا إلى ممارسات أكثر فعالية فقد استعرضت مجموعة من الدراسات حول المدارس الغير فعالة خصائص تميزها والتي تشمل أربع جوانب:

1ـ الافتقار إلى الرؤية الواضحة.

2ـ قيادة غير فعالة.

3ـ علاقات متوترة بين الموظفين.

4ـ ممارسات غير فعالة داخل الفصل.

وحسب (Stoll& Fink, 1996) غالبا ما تتميز هذه الممارسات الغير فعالة في الفصول الدراسية بطرق غير متناسقة في المناهج والتدريس، هناك توقعات منخفضة للنجاح، غالبا ما يشمل نشاط الفصل الدراسي في التركيز على الاشراف والتواصل بشأن الإجراءات الروتينية، مع انخفاض مستويات تفاعل المعلم والطالب، وانخفاض مستويات مشاركة الطلاب في عملهم، ينظر الطلاب في هذه الفصول الدراسية إلى معلميهم على أنهم أشخاص لا يهتمون بهم أو يمدحونهم أو يقدمون لهم المساعدة، كما تتميز ممارسات هذه الفصول بالاستخدام المتكرر للنقد والتعليقات السلبية. &Sammons) Bakkum,2011)

أما فيما يخص حركة المدارس الفعالة كان ويبر (1971) من أوائل الباحثين الذين حددوا الخصائص الشائعة في المدارس الناجحة التي درسها. درس ويبر في أربع مدارس داخل المدينة والتي أظهرت الكفاءة في تدريس القراءة بينما كانت تخدم أيضًا الأقليات الفقيرة من الطلاب، حيث تضمنت المدارس الأربع مدرستين في مانهاتن وواحدة في كانساس سيتي وواحدة في لوس أنجلوس. تضمنت عوامل النجاح الثمانية لهذه المدارس كما سماها ويبر ما يلي:

- ✓ قيادة مدرسية قوية.
- ✓ توقعات عالية.
- ✓ جو تعليمي جيد.
- ✓ تركيز قوي على القراءة.
- ✓ طاقم تربوي إضافي لتعليم القراءة.
- ✓ استخدام الصوتيات.
- ✓ التعلم الفردي.
- ✓ التقييم الدقيق لتقدم التلميذ.

نتيجة لهذه العوامل المذكورة أعلاه بدأت دراسة ويبر للمدارس التي كانت جيدة في التدريس لجميع الطلاب في تحديد وإدراج خصائص المدارس التي كانت تعتبر فعالة.

وبعدها حدد ادموندز (1979) وهو أحد أبرز الباحثين في مجال البحوث المدرسية الفعالة بعد تطبيق عوامل ويبر خمس خصائص مدرسية الأكثر شيوعا في المدارس الفعالة وهي:

- القيادة الإدارية الفعالة.
- التركيز على تعلم الطلاب للمهارات الأساسية.
- البيئة الأمنة والمنظمة للتعلم.
- التوقعات العالية للنجاح.
- الرصد المتكرر لتقدم الطلاب.(Dale Henderson, 2011, p.p15-18)

ومع مرور الوقت تم تحسين هذه الخصائص الخمس وتوسيعها لتشمل سبعة خصائص والمتمثلة في:

- فرصة التعلم/ وقت الطالب في انجاز المهمة.
- العلاقات الإيجابية بين المنزل والمدرسة.

قام كل من بروكوفر وBeady وFlood (1979) بدراسات حالة عن المدارس ذات الوضع الاجتماعي والاقتصادي المتدني في مناطق حضرية، توصلت الدراسة إلى وجود خصائص هامة في المدارس الفعالة والتي تضمنت:

- ✓ يمر معظم الوقت في التدريس.
- ✓ تمايز بسيط بين الطلاب.
- ✓ توقعات عالية للطلاب من طرف المعلمين أو الطلاب أنفسهم.
- ✓ يعتقد الطلاب أن المعلمين يهتمون بهم أكاديميا.
- ✓ يتحكم الطلاب في عملهم.
- ✓ تشجيع الطلاب ومكافآتهم.
- ✓ يشارك المديرون في عملية التدريس.

وفي المملكة المتحدة، درس روتر وموجان مورتيمور (1979) المدارس الثانوية الحضرية في لندن لأكثر من 4 سنوات حيث لاحظوا الفصول الدراسية، والمعلمين والمتعلمون، أكدت الدراسة على وجود مدارس فعالة داخل المناطق المحرومة، وقد انعكس ذلك في مستويات التحصيل الدراسي ومشاكل أقل. تحدد الدراسات خصائص المدارس الفعالة على النحو التالي:

- ✓ التركيز الأكاديمي على مستوى المدرسة والتوقعات العالية للنجاح الأكاديمي.
- ✓ اتفاق الموظفين على أهداف وقيم المدرسة.

- ✓ وضع مبادئ وارشادات لسلوك الطلاب.
- ✓ إدارة الفصول الدراسية.
- ✓ المكافآت المتكررة والثناء.
- ✓ اسناد المسؤوليات والواجبات للطلاب.
- ✓ بيئة عمل نظيفة ومريحة وممتعة وإظهار الاهتمام برفاهية الطلاب. (Potberg, 2014, p.35)

فقد صنف فولان (Fullan ,1982) خصائص المدرسة الفعالة إلى متغيرات تنظيمية (Organizational variables)ومتغيرات عملية (process variables) وتشمل المتغيرات التنظيمية: قيادة تعليمية قوية، دعم المسؤولين للمدرسة، وضوح الأهداف، توقعات عالية، التركيز على المنهج والتعلم، متابعة انجاز المتعلمين وتحصيلهم، النمو المهني المستمر للمعلمين، دعم الآباء للمدرسة، وجود بيئة مدرسية آمنة ومنظمة. أما المتغيرات العملية فتمثلت في وجود نظام قيمي يوجه المدرسة نحو تحقيق أهدافها التربوية، رغبة قيادة المدرسة في التحسين والتغيير، التفاعل والتواصل بين جميع أطراف المدرسة، تخطيط الجهود والبرامج المدرسية وتنفيذها بالتعاون والمشاركة بين المدير والمعلمين جميعا.

أما موس (Moos) فيقترح ثلاث خصائص تسهم في تحقيق الفعالية المدرسية هي: علاقات دافئة ومساندة الإدارة للمعلمين، والتأكيد على المهام الأكاديمية، وأخيرا توافر وسط اجتماعي لعمل المعلمين.

كذلك حاول مورتيمور وساموندز(Mortemore& Sammons, 1987) تحديد العوامل التي تميز المدرسة الفعالة عن غيرها، وتوصلا إلى مجموعة من الخصائص وكان أهمها:

قيادة مدرسية هادفة، وقيام المعلمين بواجباتهم الأكاديمية بشكل جيد، وتوافر بيئة تعليمية إيجابية ومنظمة، وتعليم يضع التحديات أمام عقل الطالب، ومشاركة الآباء والتعاون معهم. (خلف، 2006، ص103)

وفي عام (1990) قام أوستون ورينولدز(Austin& Reynolds) (1990, بتصنيف خصائص المدرسة الفعالة وفقا لتصنيف(Fullan, 1982) إلى الخصائص التنظيميةOrganizational) (والخصائص العملية (Process)، تضمنت الخصائص التنظيمية:

1- إدارة الموقع: أي أن هناك حرية لممارسة إدارة ذاتية لموقع المدرسة تمكن الهيئة الإدارية والمعلمين المشاركة في التخطيط للمدرسة واختيار مباحثهم وطرائق تدريسهم بما لا ينحرف عن أهداف المدرسة.

2- القيادة المدرسية: وتتمثل أساسا بمدير المدرسة الذي يهتم بتطوير رؤية المدرسة ومهمتها، ويحفز المعلمين وقيادة البرنامج التعليمي.

3- استقرار المعلمين: أي لا تكون هناك سرعة دوران للمعلمين في المدرسة لئلا يقلل ذلك من فاعليتها أو يضعف من الروح المعنوية للمعلمين.

4- مراجعة وتنظيم التدريس والمناهج: ويتضمن ذلك مراجعة المواد والمقررات وتنقيحها بحيث تكون المناهج وظيفية.

5- تطوير المعلمين: ويشمل ذلك العمل والتخطيط الجماعيين والتدريب والتوجيه المستمرين.

6- تخصيص قدر كبير من الوقت لعملية التعليم: أي أن هناك خطط تدريس جيدة ومنظمة، والتزاما بالأوقات المخصصة للتدريس، وإعدادا جيدا للجداول الصفية.

7- تقدير النجاح الدراسي للطلبة: ويشمل ذلك شكر التلاميذ والمعلمين والثناء على إنجازهم وتقديرهم ماديا ومعنويا.

8- دعم الآباء ومشاركتهم: أي أن الآباء يظهرون تجاوبا ملموسا مع المدرسة فيدعمون خططها وبرامجها وأنشطتها، ويشاركون فيها.

وأما الخصائص العملية فتضمنت:

1- التخطيط الجماعي وعلاقات الزمالة: ينخرط جميع العاملين في المدرسة في مختلف الأعمال من تحديد للأهداف وتواصل ومناقشات وتعاون.

2- الجو المدرسي: أي أن هناك اهتماما بالتلاميذ والحرص على تكوينهم لاتجاهات جيدة نحو المدرسة، وبناء الثقة بينهم وبين المعلمين وبالحياة الاجتماعية في المدرسة.

3- وضوح الأهداف والتوقعات لدى كل من المعلمين والتلاميذ لما ينبغي أن يفعلوه.

4- النظام والانضباط: ويتأتى ذلك من خلال وجود قوانين معروفة وواضحة لتحقيقهما بشكل يساعد على التعلم. (عابدين، 2005، ص. ص233-234).

كما حدد جاريبالدي (1993) ست خصائص للمدارس الفعالة في إندونيسيا:

1- المدارس لديها بيئة ممتعة والتي فيها الأهداف والقواعد واضحة.

2- معدلات استحواذ المعلمين مخفضة.

3- يعمل المدراء كقادة تعليميون.

4- يشارك المعلمون في صنع القرار.

5- يشعر المعلمون أنهم مدعومين من قبل قادة المدارس والآباء والمجتمع.

6- يستمتع الطلاب بالتعلم المدرسي والجو الاجتماعي. (Syarwan, 2014, p.158)

حدد هانسون (Hanson , 1995) خصائص المدرسة الفعالة على النحو التالي:

1- مدير له حضور قوي في المدرسة.

2- إقامة علاقات إيجابية بين المدرسة والآباء والمجتمع المحلي.

3- معلمون يتفهمون مبادئ التعلم.

4- تدني ظاهرة غياب الطلاب عن المدرسة.

5- نظام مدرسي صارم.

6- غياب الفوضى في الصفوف.

7- التعاون مع أسر التلاميذ.

8- أهداف واضحة.

9- مشاركة الآباء في نشاطات المدرسة. (الخطيب، ورداح، 2005، ص.284)

تركز الدراسات النوعية في أبحاث المدارس الفعالة على العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى الفعالية التربوية، حيث حدد (Sammons , 1998) ميزات المدارس الفعالة مثل:

1- التوقعات العالية.

2- مشاركة الوالدين.

3- القيادة.

4- فريق القيادة المدرسية.

أما (sheerens, 2002) فقد حدد أربع خصائص للمدارس الفعالة:

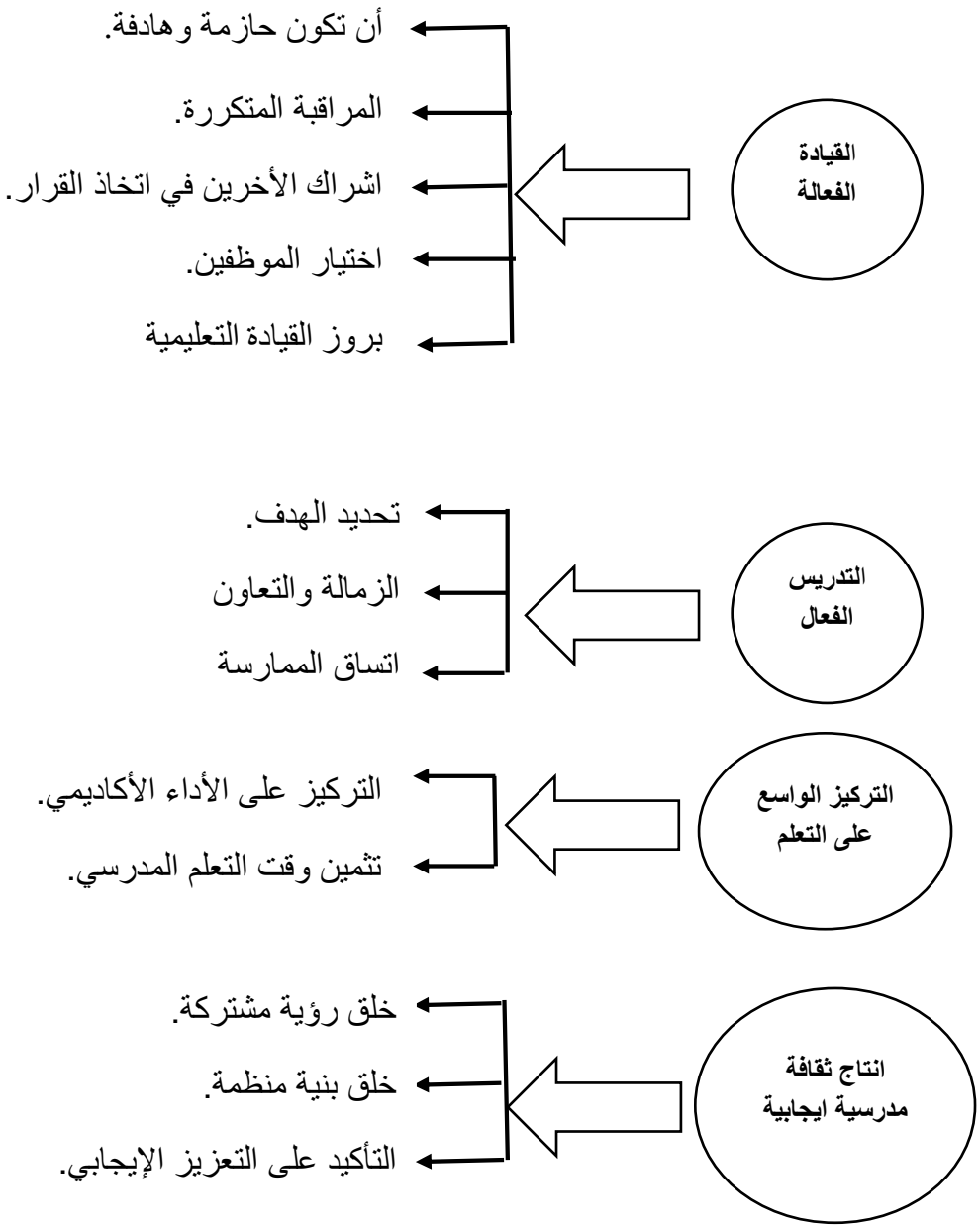
1- توقعات الإنجاز العالية.

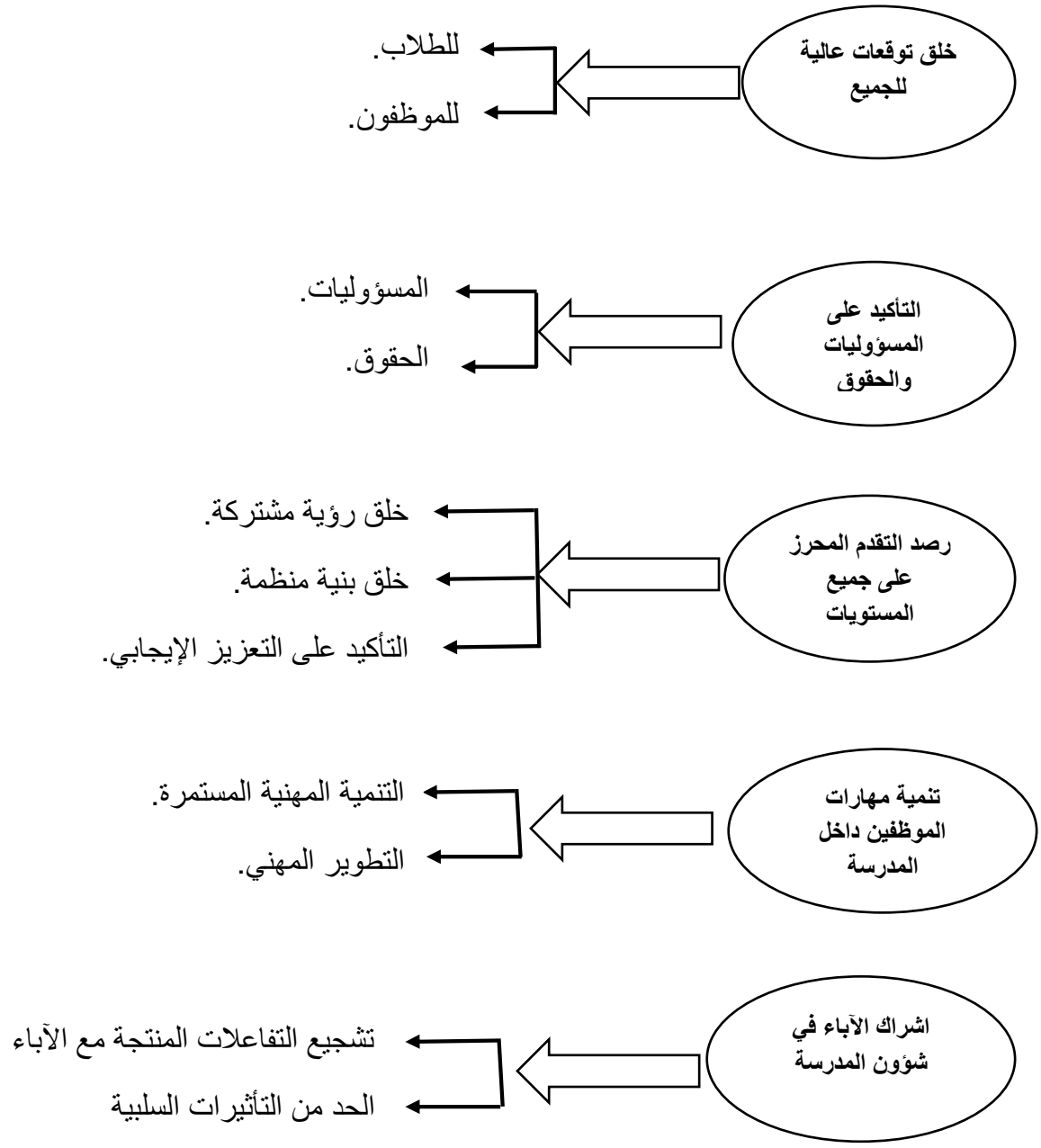
2- التعاون.

3- القيادة القوية.

4- رصد تقدم الطلاب بشكل متكرر.(Lyle, 2018, p.28)

وحسب (تيدلي ورينولدز، 2000) فإن الفعالية ترتبط بالخصائص التالية حسب ما حددها الباحثون وتم تحديدها في تسعة مجالات وهي مفصلة كما يلي:





وجاء في الأدب النظري عند Lee Davis (2018) أن المدارس تبدو فعالة عندما تتوفر على الخصائص التالية:

1- مناخ مدرسي يركز على تقدم الطالب وانجازه.

2- التوقعات الأكاديمية العالية.

3- القيادة التربوية.

4- المعلمون ذوي الأداء العالي.

5- الكفاءة الذاتية القوية للطلاب والثقة.

6- تطلعات الآباء والامهات مع التوقعات العالية.

7- الموارد الملائمة.

8- الحوكمة المدرسية الممتازة والإدارة المالية.

تشترك المدارس الفعالة في كندا في مجموعة من الخصائص التي تساعد في توفير بيئة تعليمية تهدف إلى تحسين مستوى انجاز الطالب، وتضع أهداف واضحة لتحسين بيئة المدرسة وأداء كل من الرؤساء والمعلمين والمجالس المدرسية والآباء والطلاب ولذلك فإن المدارس في كندا تحرص على وجود عدة خصائص أهمها:

- وضع رؤية ورسالة واضحة للمدرسة.
- توفير بيئة تعليمية آمنة ومنظمة.
- تحقيق مناخ مدرسي فعال يحقق آمال وتطلعات الطلاب والآباء.
- التركيز على المستويات العليا من إنجاز الطالب والتأكيد على الأنشطة التعليمية الفعالة .
- وجود مدير مدرسة كفء يقود العملية التعليمية في المدرسة بجودة وفعالية عالية.
- المراقبة والمحاسبة لمديري ومسئولي المدارس وتقييم أداء الطلاب وإنجازهم للأهداف التعليمية.
- إقامة علاقات قوية ومثمرة بين المدرس والمجتمع المحلي والأسرة.(سعد خليل، 2014، ص.ص 64- 65)

تأسيسا لما سبق، المدارس الفعالة تشترك في العديد من الخصائص وهذا ما بينته الأبحاث من طرف مختلف الباحثين وإن اختلفت في بعض الجوانب إلاَ أنها تشترك في:

1- المدرسة الفعالة لها قيادات تربوية وتعليمية فعالة.

2- المدرسة الفعالة لها رؤية ورسالة وأهداف واضحة.

3- المدرسة الفعالة لها توقعات عالية بالنسبة للجميع الموظفين والطلاب.

4- بيئة المدرسة الفعالة بيئة أمنة ومنظمة وممتعة للتعلم.

5- تتبنى المدرسة الفعالة نظاما يتيح لجميع المتعلمون فرص التعلم والزمن المناسب لتحقيق المهارات الأساسية.

6- تسعى المدرسة الفعالة إلى تحقيق التعاون المشترك بينها وبين الآباء والمجتمع المحلي.

7- تتبنى المدرسة الفعالة آلية التقويم والرصد المتكرر لتقدم الطلاب.

الشكل رقم (07) يوضح خصائص المدرسة الفعالة

وفيما يلي عرض لهذه الخصائص بشيء من التفصيل:

1- القيادة الفعالة Effective Leadership:

تعتبر القيادة الفعالة عنصرا مهما في المدرسة الفعالة، فالمدير القائد له تأثير مباشر على فعالية عملية التعليم والتعلم، والقيادة الفعالة تتطلب تحديد هدف واضح للمدرسة تسعى إلى تحقيقه، وتقوم على توزيع السلطة والمسؤولية داخل المدرسة، بإتاحة الفرصة للمعلمين والمشاركة المباشرة في اتخاذ القرارات المدرسية والوقوف على ما يحدث داخل الصفوف المدرسية، ويؤكد هاريس Harris وآخرون (2003) أن القيادة المدرسية الفعالة مطالبة بالآتي:

- تضرب المثل والقدوة في القيادة للمعلمين والطلاب.
- تتعاون مع مجلس إدارة المدرسة، ومع الآباء.
- تستخدم الموارد المدرسية بحكمة وتعقل. (البهواشي، 2006، ص. 25)

كما حدد (Mandell ,1999) في دراسته لمفهوم القيادة عدة جوانب أساسية للقيادة منها:

1- أن القيادة تعني الحفاظ على رؤية طويلة الأجل.
2- أن القيادة هي إعطاء الأولوية للقيم الإنسانية على القيم المادية، فهي تعني تفضيل الأخلاق الشخصية على المكاسب الشخصية.
3- أن القيادة تعني الحماس والحكمة.
4- أن سمة القيادة الأساسية هي القدرة والرغبة في تعليم ومشاركة واستفادة الآخرين.

كما أن المديرون الفعالين الذين يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو عملهم، وخبراتهم عالية عن الرضا الوظيفي، ينظرون إلى المشكلات التي تواجههم على أنها ليست مستحيلة الحل، ومن الواضح أن فعالية المدير تتعلق بقدرة الفرد على العمل مع الأفراد المحيطين به وتوقعاتهم المتعددة. (إبراهيم احمد، 1998، ص 180).

لا تزال هناك علاقة إيجابية بين المديرون الفعالين وفعالية المدرسة، تشير بعض الدراسات إلى أن المدير الفاعل يؤثر على نتائج المدرسة مثل تحصيل الطلاب من خلال تحفيز، والتعبير عن رؤية المدرسة، وتخصيص الموارد، وتطوير الترتيبات التنظيمية التي تدعم التدريس والتعلم، يمكن للقيادة الإدارية التوسط في فعالية المدرسة، إلاَ أن معظم الأبحاث توضح أن القدرة التدريسية تقع وسط العوامل المدرسية الأساسية التي تحفز أداء الطلاب، اقترح هاريس (2008) مفهوم القيادة على أنها ليست حدثا ولا فردا وإنما تنتج القيادة من تفاعلات متعددة في أماكن مختلفة في المؤسسة، في حين أنه من الصحيح أن نوع القيادة يجب أن يتناسب مع سياق معين داخل كل مؤسسة تعليمية فريدة. (Sinay& Thomas,2016)

وقد أشار ليبفام Lipham إلى صعوبة الفصل بين المدير الفعال والمدرسة الفعالة، مشيرا إلى تلازمهما وإلى العلاقة المتبادلة بينهما. ويمكن تشبيه تلك العلاقة المتداخلة كالعلاقة بين البيع والشراء، فلا يتم بيع دون شراء، ولا شراء دون بيع، وكذلك الأمر في فعالية المدرسة وفعالية المدير، ففعالية مدير المدرسة تقود –غالبا–لأن تكون المدرسة فعالة، وفعالية المدرسة تعني أن هناك مديرا فعالا فيها.(عابدين، 2005، ص 228)

حددت الأدبيات البحثية أربعة أبعاد للقيادة المدرسية الفعالة:

- ✓ تحديد الاتجاه: في المدارس الفعالة يحدد المديرون الاتجاه (المهمة والأهداف والأغراض)، بالتعاون مع الآباء والطلاب والمعلمين.
- ✓ يتحمل مديرو المدارس مسؤولية تطوير "خطة نمو المدرسة" بالإضافة إلى خطة تطوير الموظفين على مستوى المدرسة.
- ✓ التأكيد على القضايا الدولية والوطنية مثل احترام حقوق الانسان وحماية البيئة بالقول والفعل.
- ✓ تعلم الطلاب: في المدارس الفعالة يقوم مديرو المدارس بتطوير وتنفيذ خطة منسقة على مستوى المدرسة لتحسين تحصيل الطلاب وضمان وجود عملية لتحديد الطلاب الذين يواجهون صعوبات. (Wallin,2003,p63)

يقوم قادة المدارس بتنسيق البرنامج التعليمي على مستوى المدرسة، مما يعزز الاتساق في السياسات والممارسات بين الفصول الدراسية، كما يمكن للمدير تعزيز الفعالية التعليمية من خلال تطوير معايير على مستوى المدرسة تعكس التوقعات العالية لتعلم الطلاب، يتم تحقيق ذلك جزئيا من خلال قبول المسؤولية عن تعلم الطلاب من خلال منح المصداقية لتقييم تقدم الطلاب. فحسب (فينيسكي ووينفيلد 1979) يحافظ مديرو المدارس الابتدائية الحضرية الفعالة على توجيه قوي للمهمة فينصب تركيزهم الأساسي على تطوير المناهج والتعليم بدلا من التركيز على الأنشطة الإدارية، تشير دراسات (بوسرت، وروان 1982، بروكوفر وليزوت 1979، ستولينجر وموهلمان 1981) إلى أن قادة المدارس يحددون مهمة المدرسة بوضوح، ويراقبون بشكل منهجي تقدم الطلاب، وينسقون المناهج الدراسية بفاعلية، ويحمون وقت التدريس من الانقطاعات وغيرها من المسؤوليات على الرغم من أن القيادة التعليمية ليست مسؤولية المدير وحده إلاَ أن دراسات المدارس الفعالة تصور المدير باعتباره الفاعل الرئيسي في تعزيز التحسين التعليمي على مستوى المدرسة.(Hallinger& Murphy,2008,p.332)

ومن ناحية أخرى يقترح أنتوني Anthony وبارك Byrk وسميث Smith (1993) ثلاثة أدوار وظيفية يقوم بها المدير الفاعل، وهي:

1- **الإدارة** management، ممثلة في تحديد الموارد، وتطوير السياسات والإجراءات، والاشراف على النمو المهني.

2- **التأمل**mediation، ممثلا في الاتصال بالوحدات الداخلية والخارجية، وابعاد المعلمين والطلاب من القلاقل البيئية.

3- **القيادة**leadership، ممثلة في تحديد أهداف المدرسة، وتوجيه العملية التعليمية. (البهواشي، 2006، ص.57)

2- المعلم الفعال:

للمعلم دور كبير وحيوي في العملية التربوية والتعليمية، ويجب أن يبتعد عن الدور التقليدي الإلقائي، وأن يكون وعاء للمعلومات بل إن دوره هو توجيه الطلاب عند الحاجة دون التدخل الكبير، وعليه فإن دوره الأساسي يكمن في التخطيط لتوجيه الطلاب ومساعدتهم على إعادة اكتشاف حقائق العلم. (سلمان،2008، ص.15)

فإن المعلم دائما يحتاج إلى معرفة واسعة عن موضوع تخصصه، وذخيرة واسعة من المهارات الفنية، فتعليم الأطفال واكتسابهم القدرة على تطبيق المبادئ الأساسية في الرياضيات والعلوم، وعلى استخدام مخيلتهم وذكائهم النامي، وتعليمهم العيش والعمل بانسجام مع الآخرين، كل هذه الأشياء تتطلب معلما فعالا يمتلك المعرفة والفهم لفحوى المواضيع والقضايا التي يعلمها، بالإضافة إلى القدرة على إدارة الصف، والشرح بوضوح، ووضع أسئلة ذكية ومناسبة، وكذلك المراقبة والتنظيم والضبط، ثم تقويم عملية التعليم. فهناك الكثير من العوامل التي تطالب في مجملها المعلم بمستوى أعلى من الكفاءة الفنية، وهذا يتضمن النمو السريع في اكتساب المعرفة، والطبيعة المتغيرة ليس فقط لطبيعة عمل الراشدين، بل للأشياء التي يقضي الإنسان فيها أوقات فراغه وترفيهه أيضا، وزيادة الطلب على المصداقية، ونشوء أنواع أخرى من تكنولوجيا التعليم والمعلومات، واتساع أدوار المعلمين، كل هذه الأشياء تمثل ضغطا شديدا لتحسين عمل جميع المعلمين، حتى أولئك الذين يظهرون درجة عالية من المهارة في الصف. (المسلم، 2000، ص.16)

والمعلم هو أحد المسئولين عن تنفيذ المنهج، ولكي يضطلع بهذه المسئولية بفعالية ووعي في المدرسة الفعالة ينبغي أن يمتلك بعض القدرات التالية: أن يكون لديه المقدرة على:

- فهم موقعه ومسئوليته في منظومة المدرسة الفعالة، والسلوك وفقا لذلك تحديد الحاجات التعليمية، والنفسية للمتعلم.
- تحديد الأهداف التعليمية لمحتوى ما يقوم بتدريسه.
- تصميم الأنشطة، والخبرات التعليمية في ضوء الحاجات التعليمية للمتعلمين.

- تيسير التعلم الفعال للمتعلمين في المواقف التعليمية، والقيام بدوره موجها ومرشدا وميسرا.
- استخدام استراتيجيات تعليم وتعلم تراعي أنماط التعلم المختلفة وتثير دافعية المتعلمون.
- تصميم بيئة تعليمية ثرية تساعد على تنمية الذكاءات المتعددة، وأنواع التفكير لدى المتعلمون.
- توظيف الأساليب التكنولوجية الحديثة في المواقف التعليمية.
- توفير مناخ تعليمي آمن وتسوده العدالة والمساواة.
- استخدام أساليب التقويم الأصيل Authentic Evaluation لتقييم جوانب التعلم لدى المتعلمون.
- تقييم أدائه ذاتيا وتحسينه في ضوء النتائج.
- تقييم مسارات تفكيره وتعديلها.
- تنمية ذاته علميا ومهنيا. (مجدي، 2012، ص.ص.30-31)

3- بيئة تعلم منظمة وآمنة A Safe and Orderly Learning Environment:

إنّ توفير بيئة مدرسية آمنة وصحية ومحفزة للنمو والتعلم، هو ما يحتاجه التلاميذ خلال مسارهم الدراسي. وبما أنهم يقضون غالبية أوقاتهم داخل المدرسة من 6 إلى 8 ساعات، تلعب البيئة المدرسية دورا بالغ الأهمية في تحقيق النمو الشامل للتلاميذ في مختلف الجوانب الاجتماعية والعاطفية والأخلاقية، فالتلاميذ الذين ينتمون إلى بيئة داعمة مهتمة بشؤونهم، يكونون أقل عرضة إلى تعاطي المخدرات والعنف وكلّ أنواع السلوك السلبي. هذا يتطلب تخطيطا و تصميما دقيقا من أجل تحسين العمليات التي تدعم التعليم والصحة والإشراف.(Mudassir, Norsuhaily& Ado Abdu, 2015, p.p 203-204)

ويعتبر تنظيم بيئة التعلم أساسا لتحسين الأداء، إذ يعرف كل فرد مسئولياته وسلطاته وبالتالي حدوده، ويحرص على أن يكمل الأخرين، بالتعاون معهم وليس عن طريق الصراع. كما تقوم جودة التنظيم بجانب تحديد المسؤوليات والسلطات على التنسيق بين العاملين، ووضع قواعد مدرسية محدودة وواضحة يشارك الجميع في صياغتها والالتزام بها ومراقبتها. حيث يندرج تحت هذه الجودة جلسة التلاميذ داخل الفصل، أي الشكل الذي توضع مقاعدهم على أساسه، وتغيير هذا الشكل كلما تطلب الأمر ذلك، وطبيعي أن يتوقف الأمر على كثافة الفصل، وكلما قلت هذه الكثافة وانخفضت تحقق تفاعل مستوى التعلم وارتفع. (حجي، 2005، ص459)

ومع اتصاف البيئة التعليمية المناسبة بالتنوع والاختلاف النسبي بين المدارس، إلاَ أن لها خصائص ومعايير مشتركة من أبرزها: (الدويك، 2005، ص. ص20-21)

- تسهيلها لفرص نمو المتعلمين المتكامل في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية.
- أخذها بعين الاعتبار حاجات المتعلم واهتماماته وإمكاناته، وتنويع أساليب التدريس وطرائقه واستراتيجياته لتلبية هذه الحاجات، ومراعاة ميول المتعلمين وتوجهاتهم.
- ربط تعلم المتعلمين بالحياة، وواقع المتعلمين، ومجتمعهم وتوقعاتهم، وتوقعات آبائهم، ومعالجة قضايا أساسية مثل البيئة والصحة.
- حسن استخدام مرافق المدرسة وفق خطط واضحة.
- مراعاة جميع الظروف الصحية وشروط السلامة العامة.
- مراعاة حقوق المتعلمين وحاجتهم للرعاية.
- شعور المعلمين بالأمن والطمأنينة، احترام آرائهم بعيدا عن الخوف والقلق والتهديد، وتهيئة الفرصة لهم للثقة بأنفسهم وبالآخرين.
- توفير مناخ جذاب من حيث المظهر، وتوفر الأدوات والأجهزة والمواد التعليمية التي تتيح فرص التعلم الفردي والرمزي للمتعلمين.
- توفير فرص لإكساب المتعلمين الانضباط الذاتي، والاعتماد على النفس.

4- مشاركة الآباء الفعالة Effective Parents' involvement:

تحتاج المدارس والمعلمون إلى تحسين التواصل مع الآباء في المنازل الأكثر حرمانا والمساعدة في تطوير بيئات منزلية أكثر ملاءمة للتعلم، يمكن للمعلمين استخدام أشكال مختلفة من التواصل للحفاظ على الآباء واعلامهم بتقدم الطلاب ومعالجة مختلف الصعوبات التي يواجهونها في المدرسة بشكل تعاوني، كما يمكن أن يوفر التواصل بين المعلمون والآباء منصة لمناقشة الطرق المختلفة التي يمكنهم من خلالها المشاركة بشكل كبير في دراسة أطفالهم.

كما قد يكون التواصل بين المعلمون والآباء وسيلة لتوفير المعلومات المتعلقة بالأنشطة المتاحة خارج المناهج الدراسية، الطلاب المحرومين أقل مشاركة في برامج ما بعد المدرسة، تظهر الأبحاث أن هذه الأنواع من الأنشطة يمكن أن تحسن الأداء الأكاديمي للطلاب وتعزز المهارات الاجتماعية ومن هذه الأنشطة الرياضة، والموسيقى والفنون، والدروس الخصوصية، يجب على المدارس تعزيز النوادي المدرسية كبديل ميسور التكلفة للأطفال الأكثر فقرا، وضمان مشاركة هذه المعلومات مع عائلات الطلاب لتشجيع المشاركة.(Oecd, 2018, p45).

وقد أشار كل من ستيفينس وبيكر (Stevenson, David and Baker, 1998) إلى دور الآباء في تحسين مستوى التعليم لدى أطفالهم في دراسة قام بها حول مشاركة الآباء في المدرسة الفعالة، فالأم المتعلمة تستثمر وقتها في أنشطة تربوية تهم أطفالها، كما أنها على اتصال بالمعلمين، وقد أفادت نتائج هذه الدراسة بأن هذا الدور أعطى أداء أفضل للأطفال، خاصة الصغار منهم، لذا أوصت الدراسة على ضرورة مشاركة الآباء مشاركة فعالة في المدارس الفعالة ليكونوا مساهمين في وضع التوقعات وتشجيع المناخ المدرسي ومراقبة التحصيل.

5- التوقعات العالية High Expectations:

يعرف كل من غود وبروفي (Good and Brophy, 1986) التوقعات العالية بأنها الاستدلال الذي يكونه المعلم عن سلوك التلاميذ المستقبلي وعن التحقيق الأكاديمي وتحصيلهم معتمدا على معرفته بهم في ذلك الوقت. المدير يعمل على بناء توقعات عالية لدى المعلمين ترى بأن مقدور التلاميذ أن يتعلموا ويستوعبوا ويحققوا إنجازات عالية، ويعمل المدير على تنمية هذه التوقعات. (أبو سمرة، والطيطي، وكسبري، 2014، ص.57)

تؤكد الدراسات الأساسية في مجال البحث في فعالية المدارس أن التوقعات والآمال التي يبديها الأساتذة تجاه تحصيل تلاميذهم بصورة خاصة، تعمل بشكل إيجابي على خلق جو عام يؤكد على رفع مستوى التحصيل. لكن في المقابل يجب أن تكون العملية التعليمية في مستوى يسمح بتحدي القدرات الفعلية للتلاميذ، من خلال توفير بيئة تعليمية منظمة وتقويم منتظم لأعمال التلاميذ. (شعباني، 2015، ص16).

يحظى جميع الموظفون في المدارس الفعالة بتوقعات عالية اتجاه إنجازات الطلاب، مقارنة بالموظفين في المدارس الأقل فعالية، في المدارس الفعالة يتم إيصال التوقعات العالية من قبل المعلمين والإداريين عن طريق السياسات والمعايير الأكاديمية والتأديبية التي وضعتها المدرسة، وكذلك من خلال الممارسات التعليمية في الفصول الدراسية، فالتدريس الذي يركز على اتقان مهارات محددة ويتم تنظيمه لتعزيز مستوى عال من النجاح يؤدي إلى زيادة التوقعات الذاتية للطلاب، فالتوقعات العالية التي يحملها الموظفين داخل المدارس الفعالة تخلق مناخا يجعل الطلاب يحققون أعلى انجاز.

(Hallinger& Murphy, 2008, p334)

وعلى هذا الأساس يبقى أن يدرك التلميذ هذه التوقعات الإيجابية وهو ما يتحقق بفضل وجود علاقات صحية في الوسط المدرسي تجعل التلميذ قادرا على إدراك التوقعات الإيجابية التي يصدرها الأساتذة والمحيط المدرسي بصفة عامة. يحدث ذلك بفضل نوعية الاتصال وطريقة المعاملة التي يحظى بها التلميذ، لقد بينت العديد من الدراسات أن التلاميذ الذين تكون توقعات أساتذتهم عن أدائهم عالية يتمكنون من إدراك المعاملة الخاصة التي يحظون بها من طرفهم، لأن طريقة معاملة الأستاذ لكل تلميذ تعطى صورة عن توقعاته تجاهه، هذا النوع من الاتصال يؤثر مباشرة على الجانب المعرفي والسلوك والأداء. (شعباني، 2012، ص. 180)

كما يشير لورنس لزوت (Lezott, Lawrence, 1980) إلى توقعات المعلمين ومديري المدارس والتربويين من حول إنجازات المتعلمين العالية ، حيث يتم في ضوء تلك التوقعات إعداد برامج تربوية يتعلم من خلالها المتعلمون ما هو متوقع منهم ، وإذا كان ذلك التوقع أقل من المستوى المطلوب، فإنهم سوف يتجهون للعمل وفق ذلك التوقع فسلوكات المعلم التي تعزز التوقعات العالية يمكن ملاحظتها في المدارس الفعالة ، ويمكن تعلمها من خلال تبادل الخبرات بين المعلمين عن طريق برامج التدريب في العمل. تساعد التوقعات العالية في مستوى المتعلمين في تقوية أداء كل من المعلمين والمتعلمين، وتزداد التوقعات العالية بدرجة أكبر عندما يؤمن المعلم بقدرة المتعلمين على التعلم، وفي المدرسة الفعالة يظهر المعلمون تلك السلوكات لأجل رفع مستوى تلك التوقعات.

على عكس ما أشرنا إليه بخصوص أهمية التوقعات الإيجابية، فإن التوقعات السلبية حسب هاريس (Harris, 2001) تؤدي إلى تفاقم الأداء الضعيف في المدارس، خاصة في المجتمعات المحرومة؛ فإن التوقعات المنخفضة يمكن أن تقلل من التحصيل وذلك من خلال تحطيم المتعلم، يبدأ المتعلمون في استيعاب التوقعات السلبية للمعلم والتي بدورها تعمل على تحطيم دوافع المتعلم وتقديره. وعلى هذا الأساس يقترح (Muijs and Reynolds, 2001) طرقا للتغلب على هذه المشكلة:

- يجب أن يتذكر المعلمون أنه يمكن لجميع المتعلمون أن يتعلموا ويجب إبلاغ الطلاب بذلك.
- يجب على المعلمين التأكد من أن جميع المتعلمون لديهم الفرصة للمشاركة في أنشطة الفصل مثل الاستجواب والمناقشة.
- يجب على المعلمين معرفة كيفية منح كل من المكافآت والعقاب على المتعلمون.
- يجب أن يكون المعلمون مدركين للاختلافات المحتملة في استجابة المتعلمون.

(Potberg, 2014, p.46)

6- التدريس الفعال Effective Teaching:

هو ذلك النمط من التدريس الذي يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم، والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويميه. وعليه يقول نيفل جونسون في حديثه عن التدريس الفعَال: من المتوقع من التدريس الفعَال أن يربي التلاميذ على ممارسة القدرة الذاتية الواعية التي لا تلتمس الدرجة العلمية كنهاية المطاف، ولا طموحا شخصيا تقف دونه كل الطموحات الأخرى، انه تدريس يرفع من مستوى إرادة الفرد لنفسه ومحيطه ووعيه لطموحاته ومشكلات مجتمعه وهذا يتطلب منه أن يكون ذا قدرة على التحليل والبلورة والفهم، ليس من خلال المراحل التعليمية فقط ولكن مستمرة ينتظر أن توجدها وتنميها المراحل التعليمية التي يمر من خلالها الفرد. (الشاطر، 2005، ص. 83)

وحتى يمكن الحكم على المدرسة الفعالة، وإذا ما كانت تقدم تعليما فعالا من عدمه، فإنه يمكن اجاز أهم خصائص التدريس الفعال كما أوردها (الخميسى، 2001) فيما يلي:

- أنه تعليم يترك آثارا تساعد سلوك الطلاب، وتجدد اتجاهاتهم ومواقعهم وميولهم.
- أنه تعليم ينقل مركز التعليم من المعلم إلى الطالب، ويجعل من المادة التعليمية وسيلة وليس هدفا.
- أنه تعليم يجعل من حياة المدرسة حياة اجتماعية مبنية على التعاون والتفاعل الإيجابي والودَ.
- أنه تعليم منفتح على البيئة حيث يجعل خبرات التعليم مرتبطة بالبيئة ويجعل الطلاب أكثر انفتاحا على البيئة وأكثر قابلية للتعامل مع مختلف جوانبها المادية والاجتماعية.
- أنه تعليم يستثير السلوك المبادر لدى الطالب، فيتحول الطالب من حالة سلبية والتلقي إلى المبادرة والمشاركة في الموقف التعليمي.
- أنه تعليم يؤدي إلى تعلم ذي معنى ومغزى للطلاب.
- أنه تعليم يعتمد على فهم حقيقي لخصائص الطلاب واهتماماتهم والفروق الفردية بينهم. (ص.ص. 300-301)

7- التقويم الفعَال Effective Evaluation:

للمدرسة الفعالة نظام وآلية للتقويم المستمر لتعلم المتعلمون ومتابعة ومراقبة نموهم من كل الجوانب، يطبق هذا النظام وآلياته على الطلاب بصفة دورية للوقوف على مدى تقدم الطلاب ومعرفة نواحي القوة لديهم لتعزيزها ونواحي الضعف وعلاجها وتداركها.

إن التقويم الفعال يساهم في رفع فعالية المدارس، ويجب أن يتناول الغرضين الرئيسين للتقويم وهما: التقويم لتحسين التعليم، وتقويم للتعرف على جودة نتائجه وتحقيقه للمعايير، ولذلك فإن نموذج التقويم يحتوي على مستويين من التقويم هما: التقويم الصفي والتقويم الوطني. وما يميز هذا النموذج أن المستويين من التقويم يقومان على المعايير الوطنية المعتمدة نفسها، كما أنهما يتبنيان الرؤية نفسها للتقويم من خلال تنويع أساليب التقويم وعدم الاقتصار على الاختبارات التقليدية، بل تضمينها مهام تقويم حقيقة مرتبطة بالحياة، ويمتد مستوى التقويم ليشمل تقويم الأداء والعمليات العقلية العليا. (حمادنة،2014، ص.224)

من هذا المنطلق سنحاول تسليط الضوء في معرفة تقويم المدارس الفعالة، ويبرز ذلك من خلال العناصر البحثية في هذا الجزء الآتي.

ثالثا: تقويم المدرسة الفعالة:

1ـ ماهية تقويم المدرسة الفعالة:

لقد مرت مسيرة التقويم التربوي خلال القرن العشرين بتطورات عديدة، نتيجة تطور أساليب القياس النفسي وأدواته، والنظريات المرتبطة بالذكاء لدى الانسان، وطبيعة عمل الدماغ البشري ودوره في عمليات التفكير وبناء المعرفة، واختلاف خصائص الأفراد، وأنماط تعلمهم، والصعوبات التي تعوق التعلم لدى البعض منهم، وأدت هذه التطورات إلى اثارة تساؤلات كبيرة عما يتم تقويمه في المدارس، وما الغاية من التقويم؟ وكيف ينتفع من نتائجه؟ وعززت مثل هذه التساؤلات تنامي الدعوة إلى إعادة النظر في الهياكل البالية لنظم التعليم التي لا يتعدى جل اهتمامها صفحات الكتب المدرسية المقررة على المتعلمين، وأوراق الاختبارات التحصيلية المكررة، أما جوانب النمو الفكرية والشخصية، والاجتماعية، فهي خارج دائرة التقويم. (مستقبليات تربوية، 2017، ص. 102)

وإذا نظرنا إلى تقويم الفعالية التربوية من منظور الإدارة الكلاسيكية فيتضمن مقارنة النتائج مع الأهداف بهدف إجراء تصحيحات من حيث انحراف النتائج بشكل خطير عن تلك المقصودة، حيث يتم

الحكم على أداء المدارس بشكل متزايد على أساس نتائج التحصيل الدراسي، وذلك لمعرفة ما إذا كان النظام المدرسي يقدم تعليما فعالا، ولهذا الصدد أطلقت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (oecd) مراجعة حول أطر التقويم لتحسين مخرجات المدرسة وتقديم التحليل والمشورة في مجال السياسات للبلدان من خلال السؤال التالي: " كيف يمكن لسياسات التقويم أن تعمل معا بشكل أكثر فعالية لتحسين نتائج الطلاب في المدارس الابتدائية والثانوية"

ذلك أن العديد من نتائج التعليم غير ملموسة وبالتالي لا يمكن تحديدها أو قياسها بسهولة على الرغم من الجهود الكبيرة المكرسة لتقويم نتائج البحث في الولايات المتحدة الأمريكية إلاَ أنه لا تزال هناك أوجه قصور كبيرة في تقنيات قياس النتائج.

إنّ ما يمكن استنتاجه مما سبق أن الأولوية في النظر إلى الفعالية التربوية تعطى إلى نتائج المتعلّمون، فالتحصيل الدراسي هو الهدف الأخير لكل ما يجري داخل المدارس. إنّ هذا الطرح يعتبر نظرة اختزالية لعملية أوسع من كونها تقيس بعدا واحدا مبتورا من نسيج مركّب من الأبعاد المتنوعة التي لا يمكن فصلها عن بعضها البعض، وهي في صميم العمل التربوي. في هذا الاتجاه يؤكد Grey (2004):" أنّ نتائج الامتحان هي مقياس للتعلم الأكاديمي ولكنها لا تعطي الصورة كاملة فيما يتعلق بفعالية المدرسة أكاديميا، ولا تقدم سوى القليل من المعلومات حول النتائج الأخرى". (Botha, 2010, p.607)

يحذر الباحثون المهتمون بتقويم فعالية المدارس من اعتماد درجات التحصيل الأكاديمي كمقياس وحيد في الحكم على الفعالية، والاعتقاد بأن ذلك منهج كافي لوصف النجاح المدرسي، لذلك صرح Brookover (1979) بأن خصائص المدرسة الفعالة ليست مكونات معزولة، ولكنها متكاملة ويجب اعتبارها ككل متكامل، لذا يجب أن يشمل تعريف الفعالية المتغيرات النوعية (مثل المناخ المدرسي، والقيادة التعليمية والتوقعات العالية) وكذلك المتغيرات الكمية (درجات التحصيل العام) (Frederick,1987)

ومع توقعات البشر في مطلع القرن الحادي والعشرين، وتطلعاتهم إلى أن يؤدي التعليم دوره الطبيعي في تهيئة الأطفال والشباب للتكيف مع معطيات العصر الجديد الواعدة بالتقدم والازدهار، كما هي مليئة بالتحديات والمخاطر، بدأ المبادرون من الباحثين والخبراء التربويين في العالم بطرح بدائل تخرج نظم التعليم من أطرها المغلقة، وتوسع دائرة اهتمامها الفعال بالمتعلم، لتشمل كل جوانب نموه الجسدية والعقلية، والاجتماعية والثقافية، كما تنص على ذلك أهدافها التربوية العامة، وازدهر ميدان البحث

والتجريب التربوي بعديد من المبادرات والنماذج التي تقوم على مبدأ التكامل بين النظرية والتطبيق في تصميم المناهج، وبناء وحدات التعلم، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، وانعكس هذا جليا في ممارسات المدارس التي تبنته ووضعته موضع التطبيق، فتغيرت بها وظيفة التقويم التربوي، بحيث أصبح تقويما من أجل التعلم. (مستقبليات تربوية، 2017، ص. 102)

ولهذا الصدد تستخدم بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية مجموعة من التقنيات لتقويم الطلاب والمعلمين والمدارس ونظم التعليم على نطاق واسع وذلك للكشف عن أداء المدارس، كما تختبر العديد من البلدان عينات أو جميع الطلاب في نقاط رئيسية وأحيانا تتابع الطلاب بمرور الوقت بهدف التعرف على نتائج التعلم الفعال. فحسب (oecd) هناك اعتراف واسع النطاق أن أطر التقويم هي المفتاح لبناء أنظمة مدرسية قوية وأكثر عدالة، كما تؤكد العديد من البلدان على أهمية رؤية التقويم ليس كغاية في حد ذاتها ولكن بدلا من ذلك كأدوات مهمة لتحقيق نتائج أفضل للطلاب والمدارس عامة.

إضافة إلى ذلك أصبحت النظرة إلى التقويم التربوي نظرة شاملة واسعة النطاق، وصارت عملية المساءلة التربوية لعملية التعليم والتعلم الصفي من المكونات الضرورية لحركة الإصلاح التربوي الحديثة التي تعتمد على بناء مستويات ومحطات للتعلم يتوقع من التلميذ الوصول إليها باتجاه التعليم الأمثل، ولقد دفعت المستجدات التربوية المتلاحقة رجال التربية إلى اللجوء لاستخدام التقويم التربوي التكويني والذي يعني العملية التشخيصية التصحيحية المستمرة التي تجرى على فترات متقاربة بهدف ضمان إحداث التعليم المناسب، وتحسين مردود العملية التعليمية التعلمية، ونتيجة لذلك، أدخلت مفاهيم التقويم التكويني في فلسفة الاشراف التربوي. ولقد طبق نظام التقويم التكويني في كل من مملكة البحرين والمملكة العربية السعودية، وأصبح للقائمين على عملية التقويم التربوي دور كبير في متابعة وتطبيق هذا النظام، واجراء الدراسات المختلفة في مجال تطوير أدوات التقويم وأساليبه، ومتابعة المستحدثات والتجارب الريادية التي تنفذ في المدارس في مجال تطوير أساليب التقويم وتدريب المعلم على توظيف الأدوات المناسبة والمتنوعة في مجال التقويم، إضافة إلى تطوير طرق التدريس، وأساليب تقويم المعلم، وحيث أن التقويم عملية تهدف إلى معالجة الخطأ وتعزيز نشاط القوة وأنه عملية شاملة ومستمرة. (الحريري، 2007 ص.131)

رغم كل هذا الاهتمام المتزايد في تطوير عملية تقويم فعالية المدارس، إلاَ أنه غالبا ما تكون الدراسات التقييمية في الوطن العربي عامة والجزائر خاصة عبارة عن تقييمات كمية حول نتائج التحصيل المعتمدة

من خلال الاختبارات التحصيلية، بعيدة كل البعد عن المجالات الأخرى التي تميز الحياة المدرسية والتي لها أثر كبير في رفع التحصيل الدراسي للتلاميذ والوصول بالمدارس إلى أداء أعلى من الفعالية والتي يمكن أن نعبر عنها بالفعالية النوعية.

1.1ـ تعريف التقويم التربوي ومفاهيم قريبة:

التقويم ليس مفهوما حديث نسبيا لذا لا يوجد تعريف واحد متفق عليه فاختلف الباحثون في هذا المجال من إعطاء تعريفات خاصة تتفق وطبيعة الموضوع فمنهم من قال عنه أنه تقويم مدى تحقيق الأهداف، كما عرفه البعض على أنه عملية اتخاذ القرار التربوي، ويوجد من الباحثين من ساوى بينه وبين عملية القياس، عموما فإننا اخترنا بعض التعاريف التي تتناسب وموضوع بحثنا وغيرها من التعاريف الحديثة لعملية التقويم التربوي.

تستخدم مصطلحات التقويم، والاختبار، والقياس، والتقييم، على نحو تبادلي أحيانا بسبب العلاقات الوظيفية المتداخلة بينها، ويمكن استخلاص الفروق بين هذه المصطلحات: (الربيعي، 2012، ص.ص.51-52).

الاختبار: عملية نهائية تقيس جانبا واحدا من جوانب الطالب، أو اجراء منظم قياس سمة ما من خلال عينة من السلوك، يقوم بها المعلم الذي يضع الاختبار ويختار الزمان والمكان لتطبيقه، ومن ثم تصحيحه، بينما التقويم يمتد ليشمل جوانب الطالب المختلفة من اجل إعطاء صورة لنمو هذه النواحي، وهو عملية تعاونية شاملة يشترك فيها كل من له علاقة بالعملية التعليمية.

القياس: سابق للتقويم واساس له، ويشير إلى كمية ما يوجد من الشيء في الخاصية المقيسة وفق مقاييس مدرجة ذات قيمة رقمية متفق عليها.

التقييم: يقتصر على اصدار الحكم على قيمة الأشياء، أي تقدير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل والأهداف، بمعنى تقدير قيمة الشيء استنادا إلى معيار معين، أي اصدار حكم قيمى على نتيجة القياس وفق معيار موضوع سالفا.

التقويم: أوسع المصطلحات الأربعة وأشملها لأنه عملية منهجية تقوم على أسس عملية، تستهدف اصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة

والقصور في كل منهما تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور.

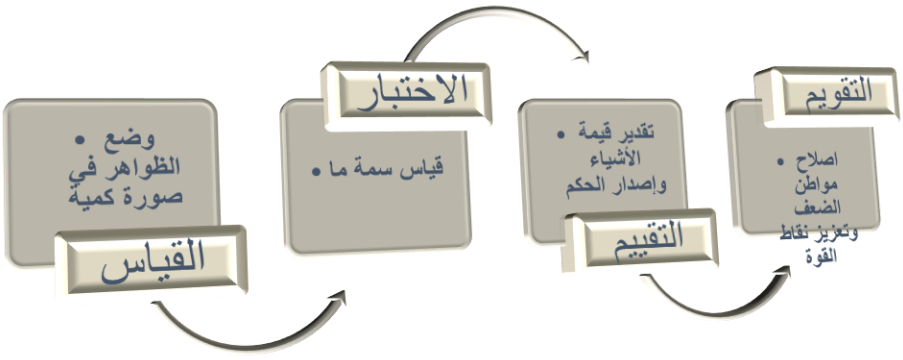
عرف دارلنج هاموند(Darling Hammond)، وآخرون التقويم بأنه: " عملية جمع واستخدام المعلومات في الحكم على الأداء" (كمال محمد، 2009، ص.45)

وقد أخذ تعريف التقويم في مجال التربية عدة صيغ تصب كلها في مجال تربوي واحد نجد منها ما يلي:

فقد عرف التقويم التربوي بأنه : « هو تقدير مدى صلاحية أو ملاءمة شيء في ضوء غرض ذي صلة، أي أن التقويم يستهدف اتخاذ قرار حول ملائمة أو صلاحية العمل التربوي لتحقيق غرض أو أغراض تربوية» . (دحدي،2005، ص.23)

ويشير فؤاد أبو حطب، وسيد أحمد عثمان إلى أن مفهوم التقويم من الوجهة التربوية والنفسية هو: إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تحدد به تلك الأهداف، ويتضمن ذلك دراسة الآثار التي تحدثها بعض العوامل والظروف في تيسير الوصول إلى تلك الأهداف أو تعطيلها، كما يتطلب استخدام المعايير أو المؤشرات لتقدير هذه القيمة. (كمال محمد، 2009، ص .45)

والشكل (08) يوضح العلاقة بين هذه المصطلحات الأربعة:



2.1-أهداف تقويم المدرسة الفعالة:

نظرا لاتساع مفهوم التقويم وشموليته فلا يستطيع أيَا كان من حصر أهدافه لأنها عديدة ومتنوعة وتتطور باستمرار بتطور أطر البحث، وقد تحدَث عنها كثير من الباحثين واستقرت بهم المناقشات عند الأهداف التالية:

- ✓ وضع خطة لتطوير المدرسة وتنفيذها بطريقة منظمة تتضمن التحقق من الحاجات واختيار الاستراتيجية المناسبة ثم مراقبة التغير الذي يحصل وقياسه.
- ✓ تلبية الحاجة لاختبار عدد من النظريات العامة لمعرفة آثار التعليم في تقدم الطلاب.
- ✓ تثمين نوعية البرامج المدرسية، لهذا فإن المقومين ينشدون باستمرار طرقا لتحسين نوعية التعليم.
- ✓ تلبية الحاجة لإقناع الوكالات الخارجية التي تطلب التقارير التقويمية بغية اتخاذ القرارات وتحسين العلاقات العامة. (سعد، 2005، ص.19)

وهناك من الباحثين من حدد أهداف التقويم في هذه النقاط:

- ✓ التعرف على مدى تحقيق أهداف سياسة التعليم عن طريق التأكد من أن المدرسة تؤدي أعمالها المنوطة بها.
- ✓ تحديد مواطن القوة والضعف في المدارس حتى تتمكن المدارس من تحسين نوعية أدائها التربوي والتعليمي.
- ✓ الارتقاء بمستويات تحصيل الطلاب.
- ✓ تقديم معلومات للمسؤولين عن التعليم تساعدهم على أسس متينة قوامها الاحصائيات الدقيقة والمعلومات الصادقة.
- ✓ مراجعة الخطط التعليمية الحالية وتطويرها بناء على ما تظهره نتائج تقويم المدرسة الشامل.
- ✓ تحسين عملية التقويم ذاتها، ووضع قاعدة متينة يقوم عليها تقويم المدرسة الشامل في المستقبل.
- ✓ مساعدة المدرسة على المحافظة على الترابط بين العاملين فيها بينهم وبين عملهم بروح الفريق الواحد من أجل تحقيق الرسالة السامية، ومشاركة أباء الطلاب في فعاليات المدرسة. (الشاطر، 2005، ص182).

- ✓ تحديد الأفراد الذين يمكن ترقيتهم في المستقبل إلى مناصب أعلى، وتحديد الحوافز الممنوحة وقيمتها.

- ✓ خلق جو من الاهتمام والتفاعل بين المدير والعاملين معه.
- ✓ مساءلة القائمين على البرامج التربوية في ضوء ما يكشف عنه التقويم من نتائج.
- ✓ تحديد حاجات العاملين من تدريب وتطوير، فالتقويم يبرز المهارات والكفايات التي تتطلب تطويرا وعلاجا، كما يمكن الاستفادة من التقويم كمعيار يتم في ضوئه تبرير اختيار برامج النظام وتطويرها. (عطوي، 2015، ص. 370)

إن الغاية من دراسات تقويم المدارس الفعالة هو الإجابة عن أسئلة متنامية في مجال واسع من المهام التربوية نحددها عادة بما نسميه أهداف التقويم، وتتضمن هذه الأهداف ما يلي:

- ⌙ أداء الطلاب وتقدمهم.
- ⌙ كفاءة التربويين وأداءهم.
- ⌙ تخطيط المناهج ومراحله.
- ⌙ البيئة المدرسية.
- ⌙ الموارد المالية.
- ⌙ ميزانية المدرسة.
- ⌙ التسهيلات المدرسية وتقنيات التعليم.
- ⌙ علاقات المجتمع المدرسي.
- ⌙ الأفكار والخطط والأهداف. (سعد، 2005، ص.19)

2ـ مجالات تقويم المدرسة الفعالة:

تهتم الكثير من أنظمة التعليم عبر العالم بالتقويم المؤسساتي كمدخل أساسي نحو تحقيق نجاح المنظومة التربوية بكافة أبعادها، لذا يجب الاهتمام بعملية التقويم الشامل باعتباره عنصرا فاعلا في الحكم على مدى فاعلية المؤسسة التربوية انطلاقا من مدخلاتها، فعملياتها ثم مخرجاتها وسياقها، وعليه تعمل مختلف المؤسسات والهيئات المختصة بشكل متزايد بالاهتمام بتقنيات تقويم أداء الأنظمة التربوية والمؤسسات التعليمية على نطاق واسع وشامل. لذلك يعتبر التقويم من أصعب المهام التي تقع على عاتق مسؤولية المؤسسة، لما يتطلب من جهد ومال وخبرة وبيانات، لقد تزايد الاهتمام به مع بداية منتصف الستينيات من القرن الماضي، ليصل خلال عقد التسعينات إلى مستوى الاحتراف، فمنذ ذلك الحين تغيرت النظرة إلى عملية التقويم من اصدار حكم على أداء المدارس وفقا للنتائج التحصيلية إلى

دراسة كل المتغيرات المحيطة بالمؤسسة من مدخلات وعمليات ومخرجات دراسة تقييمية تحليلية تنبؤيه، وهذا مع بداية ظهور دراسات الفعالية التربوية عبر العالم.

هناك مجموعة من المعايير التي يجب أن تتصف بها عملية التقويم، ومن هذه المعايير ما يلي:

- أن يؤدي التقويم إلى معرفة مستوى تحقيق أهداف المنهج.
- أن تعتمد على أدوات قياس تتسم بصدقها وثباتها وموضعيتها.
- أن تكون أساليبه متنوعة بين الاختبارات الموضوعية والعملية والشفوية والتحريرية وكتابة البحوث والمقالات.
- أن يكون التقويم دوريا مستمرا.
- أن يترتب على نتائجه تحسين وتطوير.
- أن تتكامل أنواعه القبلي والتكويني والختامي في العملية بدءاً من تقويم الأهداف مرورا بتقويم الخطط فالتنفيذ فالمخرجات.
- أن يتأسس التقويم في جميع المراحل على بيانات موثقة في سجلات يمكن الوصول إليها بسهولة. (الجاروشة،2015، ص.43)

وعلى هذا الأساس أصبح ينظر إلى تقويم نظرة شاملة لكل العناصر المرتبطة بالعملية التربوية، ولم يعد مقتصرا على الامتحانات المدرسية، وعليه فإن مجالات تقويم المدرسة الفعالة تتمثل فيما يلي:

–المتعلمون، المعلمين، الأهداف التربوية، المناهج، الإدارة التربوية، المبنى المدرسي، استراتيجيات وطرائق التدريس، البرامج المدرسية، الأنشطة المدرسية، مشاركة الآباء والمجتمع المحلي... وغيرها من المجالات المتعددة

وفيما يلي شرح لبعض المجالات بشيء من التفصيل:

1.2ـ تقويم المتعلم Learner Evaluation:

يعد تقويم المتعلم من أبرز مجالات التقويم في المنظومة التربوية، حيث تستخدم نتائج الطلاب في الحكم عن مدى فعالية المدارس، إذ يرى مورتيمور Mortimore (2001) أن كثيرا من مفاهيم الفعالية المدرسية تركز على النتائج التي يحققها الطلاب في المدرسة، ولكن هذا لا يعني إهمال الجوانب القيمية والأخلاقية والجمالية وغيرها من جوانب الشخصية التي تنادى بها التربية الحديثة.

وعليه فإن المحصلة النهائية لمدى تقدم التلاميذ يجب أن تتمثل في مدى نموهم في المجالات الرئيسة الأربعة: المجال العقلي (المعرفي) والمجال الاجتماعي، والمجال الجسمي، والمجال الانفعالي.

يهدف تقويم التلاميذ إلى الحكم على قدراتهم واستعداداتهم التحصيلية في المقررات المختلفة التي يدرسونها، حتى يمكن اتخاذ القرارات المختلفة التي تعينهم على التحصيل الدراسي الجيد من حيث التقديرات التي يحصلون عليها، ومن حيث الانتقال إلى المراحل العليا، وكذلك توجيههم إلى مجالات الدراسة المناسبة أو مجالات النشاط أو الهوايات المناسبة لهم، وتعتبر البطاقات المدرسية من أهم الوسائل النافعة التي تساعد في تقويم المتعلم من جميع الجوانب، وتتبع ما يحدث له من تغير على مدى المدة التي يقضيها في المدرسة. هذه البطاقات عبارة عن سجلات مبوبة تبويبا يشمل مكونات شخصية التلميذ من جميع النواحي الجسمية، والنواحي العقلية من ذكاء وقدرات والنواحي التحصيلية من المواد الدراسية المختلفة، ثم الصفات المزاجية والخلقية والميول والهوايات التي يتميز بها، ثم البيانات الكافية عن ظروف حياته المنزلية، والبيئة المحيطة به، والمؤثرات المادية والاجتماعية التي تلقي الضوء على امكانياته، وعوامل تقدمه أو تأخره الدراسي أو نمو شخصيته من جميع جوانبها، وتنقل هذه البطاقة مع المتعلم أينما ذهب، وفي كل الأحوال يستمر تدوين البيانات عن جميع نواحي شخصية المتعلم، بحيث تكون هذه البطاقة بمثابة صورة صادقة لتاريخ حياة المتعلم في أي مرحلة من مراحل تعليمه، وقد ثبت أن العمل بنظام البطاقات المدرسية يفيد في تحقيق رسالة المدرسة في تهيئة أحسن الفرص لنمو شخصية المتعلم، وإعداده للحياة، إذ يؤدي هذا النظام إلى:

- توجيه نظر المدرس لدراسة شخصية طلابه وتوثيق الصلة بهم.
- توطيد العلاقة بين المدرسة والمنزل لما يتطلبه ملء البطاقات من الوقوف على عوامل البيئة المنزلية التي تؤثر على حياة المتعلم سواء بالسلب أو بالإيجاب.
- توجيه عناية المدرس إلى النواحي الخلقية والمزاجية والاجتماعية بعد أن كانت مقصورة على النواحي التحصيلية فقط.
- التوجيه التعليمي والتوجيه المهني، حيث يتم التوجيه على أساس فهم صحيح لاستعدادات المتعلم وميوله الحقيقية وليس على أساس رغبة الكبار.

- الاهتمام بحالة المتعلمون الذين يحتاجون إلى علاج خاص، لأن البطاقة تسجل تسلسل حياتهم، وتاريخ مشكلاتهم، والعوامل المختلفة التي تضافرت على نشأتها، وبذلك يسهل التشخيص وبالتالي يسهل العلاج (وصوص، والجوارنة، 2014، ص. 383-384).

ويعتبر التقويم فاعلا بالنسبة للمتعلمين في المجالات التالية: (عطوي، 2015، ص.370)

- التشخيص والعلاج عن طريق تحديد مواطن القوة والضعف ورسم خطة لمعالجة الضعف.
- المسح؛ من حيث الحصول على معلومات متنوعة عن النواحي المختلفة المتعلقة بالتعلم.
- التصنيف والتشعيب؛ أي توزيع المتعلمون على أنواع التعلم المختلفة.
- الترفيع والترسيب والإيفاد في بعثات دراسية.
- إثارة الدافعية عن طريق التأكد من استعداد التلاميذ لتعلم موضوع معين.
- تمكين المعلمين من اكتشاف مدى فعالية جهودهم التعليمية في إحداث نتائج التعلم المرغوب فيه.
- تزويد الآباء بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم وعن الصعوبات التي يواجهونها.
- الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع، مما يساعد في ضبط التكلفة وفي الحيلولة دون إهدار الوقت والجهد.

2.2ـ تقويم المعلم Teacher Evaluation:

إن مسألة تقويم المعلم ليست مسألة التقليل من شأنه، لكنها عملية تشخيص وعلاج تهدف إلى تطوير النمو المهني للمعلم، إضافة إلى تهيئة فرص وظروف تعلم جيدة وممتعة للتلاميذ، لاسيما وأن عملية تقويم المعلم هي عنصر هام من عناصر العملية التربوية، يكمل عملية التعليم ويدعم مسيرتها ويمكنها من تحقيق الأهداف المرجوة، وعلى هذا الأساس يحتاج المعلم إلى التقويم المستمر لتحسين مستوى الأداء لديه فبعض المعلمون الجدد على سبيل المثال بحاجة إلى تقويم مستمر كي يتمكنوا من معرفة نواحي ضعفهم وقوتهم، والبعض الآخر وإن قضى سنوات طويلة في الخدمة، إلا أنه قد يعاني من بعض الصعوبات في إمكانية بلوغه للأهداف المرسومة من خلال التدريس، وهناك المعلمين المتميزين والموهوبين والمبدعين الذين هم بحاجة إلى من يتعرف على مستوى كفاءاتهم والمهارات والقدرات التي يتميزون بها، لتعزيزها والاستفادة منها، ومن هذا المنطلق صارت الحاجة ماسة إلى تقويم أداء المعلم، وذلك بوضع معايير ثابتة يتم وفقها ذلك التقويم وفي جو يسوده التفاهم والألفة والحوار والمشاركة، وذلك

لتنمية جميع إمكانات المعلمين بتوفير فرص كثيرة وهامة للتعلم المستمر وتحقيق التفوق والامتياز في أداء المعلم الفردي وفي الأداء عبر المدرسة، وتنمية الروح القيادية لدى جميع المعلمين، والتواصل الفعال مع الآباء والمجتمع، ويعتبر تقويم المعلم سبيلا للتنمية المهنية، على ان يتم بأسلوب واضح وقائم على الثقة والمشاركة. (الحريري، 2007، ص.131)

كما ينظر إلى تقويم سلوك المعلم على أنه جانب مهم وضروري، لأن الأنماط السلوكية التي يحملها تكون ذات تأثير واضح على تربية طلبته إذ أنه القدوة لهم بكل تصرفاته وسلوكه وهذه الأنماط السلوكية لا تقل أهمية في تقييما عن الأنماط الأخرى لهذا أكد الكاتب (Stephen, 1979) على أهمية التقويم السلوكي والمؤشرات العامة المستخدمة لتحديد الإجراءات الخاصة بالتقويم في الظروف المركبة وأسلوب المقابلة والمراقبة الذاتية والاستبيان والقياس النفسي–الوظيفي. (الربيعي، 2012، ص. 58)

ومن بين أهداف تقويم المعلمين مساعدتهم على تحسين أدائهم من خلال تلمس حاجاتهم المهنية، وتوفير فرص لتلبية هذه الحاجات بالأساليب الإشرافية المختلفة، كما أن من الأهداف، الحكم على مدى فاعلية المعلم في تخطيط مهامه التعليمية وتنفيذها وتقويمها (الدويك، 2005، ص.229)

ويتم تقويم المعلم في المجالات التالية:

- مدى إلمام المعلم بالمادة الدراسية.
- صفات المعلم الشخصية.
- طرائق التدريس الحديثة التي يستخدمها المعلم للوسائل التعليمية في خدمة المادة الدراسية.
- مدى قدرته على التعامل مع الطلاب ومراعاته لميولهم ورغباتهم وحاجاتهم.
- قياس النتاجات التعليمية التي يحققها المعلم.(المبروك، 2016، ص.31)

3.2ـ تقويم المناهج التربوية Evaluation Of Educational Curricula:

يحتاج المنهج إلى التقويم والتطوير المستمر ليواكب التطور الذي يشهده العصر في شتى أنواع المعرفة، ويلائم احتياجات الأفراد والمجتمع.

ويتم تعريف المنهج الحديث على أنه: " مجموع الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية" (المبروك، 2016، ص 30).

إن عملية تقويم المناهج التربوية الدراسية تشمل على تحديد القيم والكفايات التي يحتاجها المتعلمون ومجتمعهم ثم جمع البيانات الخاصة بدرجة تحقيقها لديهم وتحليلها وتفسيرها بعدئذ لغرض تحسين المنهج وبالرغم من الاختلاف الظاهري/ النسبي بين المناهج الذي يظهر خلال التقويم فإن معظمها يشير في الواقع إلى عملية تربوية واحدة.

ولقد قام العديد من المختصين بإعطاء مفاهيم عدة لعملية تقويم المناهج ومنهم:

- (كرونباخ): يتمثل في عملية جمع واستعمال المعلومات لاتخاذ قرارات مناسبة تهم المنهج.
- (تايلر): يشير إلى عملية تحديد درجة التوافق بين تحصيل المتعلمين وما تدعو اليه الأهداف المنهجية بخصوص ذلك.
- (بوسفاك): يمثل مجموعة من الطرق والمهارات والاحساسات الضرورية لتقدير مدى الحاجة للمنهج (كخدمة إنسانية). وامكانيات استعماله وكيفيات استخدامه المقصودة مساعدا الأفراد المعنيين بالتالي على تحقيق حاجاتهم.
- (سكرفن): يشتمل على عملية وصف مدخلات وعمليات ونتائج المنهج والحكم عليها بالمقارنة بمعايير مقصودة مقترحة. (الربيعي، 2012، ص. 70)

لما كان تطوير المناهج الدراسية عملية ضرورية لتحسين العملية التعليمية، كان لابد من تقويم المناهج الحالية، والاستفادة من نتائج التقويم في إعادة بناء المنهج، أو تحسين بعض جوانبه. وهناك أمور كثيرة يجب أن تراعى عند تقويم المنهج منها:

- ارتباط محتوى المنهج بمستويات نمو التلاميذ.
- أهمية المنهج ومدى ترابط عناصر المحتوى وتكاملها.
- مراعاة المنهج للفروق الفردية بين التلاميذ.
- استخدام البيئة كمصدر للخبرات في المنهج.
- مطابقة المنهج للمعايير القومية التربوية.(وصوص، والجوارنة، 2014، ص. 388)

ويتم تقويم المنهج الدراسي عن طريق الملاحظة من خلال تطبيق المعلمين للمنهج وملاحظاتهم حوله، ومن خلال الاستبيان الذي يشارك فيه المعلمون ويتناول تحليلا لجميع عناصر المنهج، كذلك تحليل مضمون المنهج عن طريق متخصصين والتعرف على مدى تطابق المحتوى مع الأهداف المرسومة (المبروك، 2016، ص.31)

4.2ـ تقويم الإدارة المدرسية School Management Evaluation:

تمثل عملية تقويم مستوى الإدارة المدرسية جوهر العملية التعليمية، والحفاظ على الجودة الشاملة بها، ومدير المدرسة الناجح هو الذي يحرص على استمرارية تقويم العمل الإداري، لضمان استمرارية الجودة، وتقويم مستوى أدائه بصورة موضوعية بغية التجديد والتطوير والارتقاء بمستوى الأداء إلى ما هو أفضل. (المبروك،2017، ص .265)

لذلك يعتبر المدير خلاصة لتقويم المدرسة ككل، حيث إن جميع مدخلات عملية تقويم المدرسة تنعكس بطريقة وبأخرى على عملية تقويم المدير، كما أن الطالب هو محور المخرجات التعليمية، فإن المدير هو محور المدخلات التي يقع على عاتقها تحقيق أهداف المدرسة والنظام التربوي. والتقويم المتكامل لعمل المدير يتم عادة في ضوء تحليل تفصيلي لمهامه وكفاءاته ومجالات عمله، وككل أنواع التقويم يهدف تقويم عمل المدير إلى الوقوف على مدى نجاحه في تحقيق أهداف مدرسته، المنبثقة بطبيعة الحال من أهداف التربية في المجتمع. (عطوي، 2015، ص.383)

ـ أهداف تقويم الإدارة المدرسية:

يهدف تقويم الإدارة المدرسية إلى التأكد من أن النتائج المحققة تتطابق مع الأهداف المرسومة، وعلى مستوى عال من الجودة، وذلك من خلال الآتي:

1- التأكد من مدى تحقيق المدرسة لأهدافها الخاصة بالعملية التعليمية بجميع جوانبها.
2- تشخيص المشكلات والصعوبات التي قد تواجه المدرسة أو المعلم أو التلميذ من خلال جمع المعلومات والبيانات اللازمة وتحليلها.
3- تقديم المقترحات، والحلول الناجعة لمعالجة الصعوبات وتحسين مستوى أداء العملية التعليمية.
4- متابعة الحلول المقترحة؛ للتأكد من مدى التحسن الذي طرأ على مستوى المدرسة بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وضمان استمرارية الجودة الشاملة.

وللتحقق من نجاح الإدارة المدرسية في عملها، ومعرفة مستوى أدائها لابد من إجراء التقويم المستمر؛ لضمان عدم الانحراف عن الأهداف الرئيسة من ناحية، وتصحيح المسار من ناحية أخرى، فضلا عن التأكد من سلامة الأداء، وضمان مطابقة النتائج المحققة بالأهداف المحددة.(المبروك، 2017، ص.266)

ومن أساليب تقويم المدير نجد: (عطوي، 2015، ص 364).

1- الملاحظة المباشرة.
2- الاستبيانات المكتوبة.
3- النتاجات المادية للمعلمين والطلبة: خطط، اختبارات، وسائل إنتاج، التحصيل الدراسي، التقارير...إلخ

5.2ـ تقويم المبنى المدرسي School Building Evaluation:

يمثل المبنى المدرسي الصورة الأولى التي تنطبع في النفس عند أول نظرة، وهو أحد مدخلات المنظومة التربوية والذي يتم بداخله تنفيذ العمليات اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية بما يحتويه من (فصول، معامل، حجرات للأنشطة والمجالات، حجرات للإدارة، قاعات الانترنيت، أفنية وملاعب، حدائق، دورات مياه ...إلخ). والذي يؤدي حسن توظيفه إلى كفاءة تفاعله مع العمليات والمدخلات الأخرى وهذا يؤدي بدوره إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف التعليمية.

بعض المعايير التي ينبغي أخذها في الاعتبار أثناء تقويم المبنى المدرسي:

- مدى مناسبة المبنى لأعداد وأعمار التلاميذ.
- مدى فاعلية المبنى في تحقيق الأهداف التعليمية.
- تأثير المكان ومساحته وإدارته وحالته، على مستوى عمل المتعلمون ونوعية التعليم، فيختلف المبنى الخاص بالتعليم الفنى عن المبنى الخاص بالتعليم العام، ومن ثمة فإن نوعية التعليم التي تمارس في المبنى تؤثر على مدى مناسبته وفعاليته لهذه النوعية من التعليم.
- مدى مناسبة المبنى وأثر ذلك على التحصيل. (الجميل، 2000، ص. 98)

وتهدف عملية تقويم المبنى المدرسي إلى تحقيق ما يلي:

- التوظيف الفعال للمبنى المدرسي بما يكفل تحقيق أهداف العملية التربوية.
- تهيئة البيئة التعليمية المحفزة على عمليات التعليم والتعلم.
- صيانة المبنى المدرسي وكافة مرافقه وتجهيزاته.
- إجراءات الصحة والسلامة في المبنى المدرسي.
- الاستخدام الأمثل والفعال للإمكانيات المادية المتاحة.
- نظافة المبنى المدرسي والحفاظ على مظهره الجمالي.
- تحديد مدى ملائمة موقع المدرسة والبيئة المحيطة بها للقيام بوظائفها التربوية والتعليمية.
- التحقق من سلامة مبنى المدرسة من الناحية الهندسية والانشائية.
- تحديد إمكانات المبنى المدرسي وتجهيزاته، ومدى صلاحيته لأداء العمليات التربوية والتعليمية بكفاء بيئية، نفسية وتربوية جاذبة للتلاميذ. (الحريري، 2007، ص211).

ومن نماذج تقويم المبنى المدرسي نأخذ نموذج "وليم برتون، وليو بروكنز" اللذان ضمناه في كتابهما "الاشراف عملية اجتماعية" ولقد ذكرا فيه الشروط التي وضعتها الرابطة الأمريكية لمديري المدارس عن المبنى المدرسي ومن أهمها:

- **الموائمة للمناهج الدراسية:** هل يقدم المبنى الفراغ والتسهيلات للبرنامج المدرسي (مناهج، أنشطة)، والتي تحتاج إليها البيئة لأبنائها؟
- **الأمان والحالة السليمة:** هل روعي في المبانى المدرسية حماية الموجودين بها من الأخطار والمحافظة على الصحة العامة للمتعلمين؟
- **التنسيق الوظيفي:** هل صممت المبانى وخططت بطريقة تتيح الفرصة لممارسة الأنشطة المختلفة دون أن يعوق نشاط نشاطا آخر، وتساعد على تنفيذ كل من الانشطة والمناهج؟
- **الكفاءة والاستخدام:** هل خططت المبانى بشكل ييسر استخدامها بسهولة؟
- **الناحية الجمالية للمبنى:** هل الشكل العام وتنظيم المبنى يهيئ مناخا مناسبا ومريحا للطلاب؟
- **المرونة:** هل تم تخطيط المبانى المدرسية بشكل يمكن من التوسع المستقبلي أو إعادة تنظيمها وترتيب أجزائها داخليا لمواجهة حاجات تعليمية جديدة بأقل تكلفة ممكنة؟ (الجميل، 2000، ص.ص 99-100)

رابعا: معايير المدرسة الفعالة Effective School Standards:

للمدرسة الفعالة مجموعة من المعايير التي يعتمد عليها في الحكم عن المدرسة ما إذا كانت فعالة أم غير فعالة. والمعيار وصفيا كان أو كميا فهو عبارة عن دليل يبين المستوى الذي ينبغي بلوغه لكي تتحقق الفعالية في منتج ما أو عمل ما. كما تعتمد المعايير Standards على مؤشرات أو دلائل أو شواهد تبرز وتجسد تحقق جوانب ومستويات من الفعالية.

يتم تنظيم الأطر المفاهيمية لمعايير التعليم لمعظم الدول كمعايير تغطي مجالات واسعة مثل: إدارة التعليم والقيادة، موارد التعليم والتعلم بما في ذلك جودة المعلم، المتعلمون، البنية التحتية للمدارس، والبيئة، المنهاج الدراسي، نتائج المتعلمون. نلاحظ أن في بعض البلدان المنخفضة الدخل والمتأثرة بالنزاعات والأزمات الإنسانية، قد طورت الجهات الفاعلة في مجال التعليم الدولي مثل اليونيسف، واليونسكو، وصندوق إنقاذ الطفولة وغيرها من الهيئات الدولية، معاييرها التنظيمية الدنيا الخاصة بالتعليم، قد لا تتفق هذه المعايير الوطنية مع المعايير الدولية الحالية، وبالتالي يصعب تحديد الفعالية الكلية. تمثل الفيتنام مثالا إيجابيا، حيث ساهم استخدام الحد الأدنى من معايير التعليم الأساسي الجيد في زيادة نتائج تعلم الطلاب، ففي أواخر عام 1990 قامت وزارة التعليم بتطوير مستوى جودة المدارس الأساسية (FSQL) كحد أدنى لمعايير الجودة لجميع المدارس، إلاَ أنه لم يتم تكييف الإطار على نطاق واسع ليشمل جميع أنحاء الوطن إلى غاية عام 2003. تشمل المعايير الدنيا الوطنية على مجموعة من المتطلبات والتوقعات التي من المتوقع أن تفي بها المدارس وتشمل:

معايير الإدخال: مثل المؤهلات المطلوبة لرؤساء المدارس، والمعلمين، والبنية التحتية، وموارد التعليم والتعلم.

معايير العملية: التخطيط السنوي للمدارس، مشاركة الآباء في الأنشطة المدرسية، والتدريب والتطوير المهني.

معايير الإخراج: بما في ذلك صافي معدلات الالتحاق والتقدم، وإكمال الدراسة، والتسرب. (Hassam,2019 p.08)

وفي فما يلي عرض لبعض معايير المدرسة الفعالة كما أوردها الباحثون، ووثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر

المعايير القومية للتعليم 2003:

وضعت وزارة التربية والتعليم المعايير القومية في سبتمبر عام 2003 كبداية حقيقية للاهتمام بتحسين جودة العملية التعليمية، إضافة إلى الجهود المستمرة في عدم الإتاحة وتوفير فرص تعليمية متكافئة لجميع التلاميذ، كما حفزت المعايير القومية للتعليم في مصر على تفعيل جهود الإصلاح والتحول من التركيز على مبدأ المدخلات إلى التوجه للإصلاح المتمركز على المدرسة الفعالة، كما وردت في وثيقة المعايير القومية للتعليم وهي:

- ❖ الرؤية والرسالة الواضحة للمدرسة.
- ❖ المناخ الاجتماعي المدرسي.
- ❖ التنمية المهنية المستديمة.
- ❖ مجتمع التعليم والتعلم.
- ❖ توكيد الجودة والمساءلة. (حشيش، 2014، ص.02)

وفيما يلي تفصيل موجز لهذه المجالات:

المجال الأول: الرؤية والرسالة الواضحة: ويندرج ضمن هذا المجال معياران وهما:

- وجود وثيقة واضحة وصادقة تعبر عن رؤية المدرسة ورسالتها.
- قدرة المدرسة على تحقيق متطلبات الكفاءة الداخلية في ضوء رؤية المدرسة ورسالتها.

المجال الثاني: المناخ الاجتماعي المدرسي: ويندرج ضمن هذا المجال ست معايير وهي:

- التنمية الخلقية لدعم وبناء معتقدات وقيم إيجابية.
- الأنشطة المدرسية الداعمة للسلوك الإيجابي.
- التنظيم المدرسي الداعم لتحقيق الجودة.
- دعم تربوي يتيح فرص التعلم ويحقق التميز للجميع.
- تعاون الأسرة مع المدرسة.
- قيادة مدرسية فعالة.

المجال الثالث: التنمية المهنية المستدامة: ويتضمن هذا المجال ثلاثة معايير وهي:

- التقويم الذاتي المستمر.
- استثمار الفرص المتاحة للنمو المهني.
- التزام العاملين بأخلاقيات المهنة.

المجال الرابع: مجتمع التعليم والتعلم: ويندرج ضمن هذا المجال أربعة معايير وهي:

- الرؤية التكاملية للمناهج في النشاط المدرسي لتحقيق مفاهيم مشتركة بين العاملين والتلاميذ والمجتمع المحلي.
- الأخذ بمفهوم التقويم الحقيقي.
- تمركز الأنشطة التعليمية حول التلميذ.
- استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات في العملية التعليمية.

المجال الخامس: توكيد الجودة والمساءلة: ويتضمن هذا المجال ثلاثة معايير وهي:

- إدراك المدرسة لأهمية التقويم الشامل (الذاتي والخارجي).
- إدراك العاملين بالمدرسة لأهمية المحاسبية بما يحقق رؤية المدرسة ورسالتها.
- قيام المدرسة بعمليات جمع وتحليل البيانات للتخطيط والإعداد لبرامج التطوير المدرسي.

(مجاهد، 2008، ص.ص.148-149)

أما حسب " باترسون" فإن معايير المدرسة الفعالة هي:

-**مدير المدرسة كقائد:** يقود المدير برنامج التوجيهي الكلي ويديره ويشرحه للعاملين، والطلاب، الآباء

-**الرؤية والرسالة المنصوص عليها بوضوح:** رؤية / رسالة المدرسة واضحة الأهداف ومفهومة المقاصد.

-**التوقعات الكبيرة:** يتبنى فريق العمل الاعتقاد بقدرة جميع الطلاب على تحقيق أهدافهم على مستوى عال.

-**التقييم والمراقبة:** تتم مراقبة التقدم العلمي للطلاب بشكل متكرر باستخدام أدوات التقييم المتنوعة.

-**التحصيل العلمي:** يستخدم المعلمون تدريبات تعليمية فعالة بشكل مستمر ويخصصون وقتا كبيرا لعملية التدريس في مجالات المهارة والمحتوى الأساسي.

-**مدارس آمنة ومنظمة:** تهتم بالطالب، تتميز المدرسة بمناخها الهادف والمنتظم، والذي يعتمد على المهنية ويوفر الرعاية والمتكاملة.

-**دور الآباء والمجتمع:** يدعم الآباء أهداف المدرسة، ويلعبون دورا فعالا في تحقيقها.

-**التطوير المهني:** يشمل التطوير المهني جميع أعضاء هيئة التدريس والموظفين بغرض دعم البرنامج التعليمي.

-**ثقافة المدرسة:** ثقافة المدرسة ومناخها، أو كلاهما يلبي احتياجات الطلاب والآباء والمجتمع ويدعمها.

-**دور الأخلاق في عملية التعليم:** تتميز المدرسة بمجتمعها الإبداعي في صياغة ثقافة المدرسة التي تتميز بالنزاهة والإنصاف والممارسات الأخلاقية. (مجلس التربية و التعليم، 2013، ص.ص 21-22)

أما حسب بير Beare وزميلاه فقد عرض (22) تصورا لنموذج مدرسة تحققت فيها مواصفات التميز، وعرض 16 متغير تعد مسئولة عن إنجاح تنفيذ خطط التميز وهي:

القيادة، استقلالية المدرسة، انسجام العاملين، البرنامج الجيد المناسب، المشاركة في الصلاحيات، مكافأة العاملين، الرؤية، السيطرة على العاملين، السيطرة على الموارد، استعداد العاملين/ المبادرة، تنمية البرنامج التطوري، الشبكات الخارجية، التمكين، التنفيذ الجيد، بناء المؤسسات، التغيير التنظيمي.

(البيلاوي، 2006، ص. 78)

معايير المدرسة الفعالة حسب مورتيمور وساموتز 1987 Mortemore and sammons:

حاول مورتيمور وسامونز تحديد العوامل التي تميز المدرسة الفعالة عن غيرها، وتوصلا إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر على فاعلية المدرسة والتي يمكن اعتبارها مؤشرات ومعايير استخدمت لقياس فاعلية المدارس، وكان أهمها:

- قيادة مدرسية هادفة.
- قيام المعلمين بواجباتهم الأكاديمية بشكل جيد.

- توافر بيئة تعليمية ايجابية ومنظمة.
- تعليم يضع التحديات أمام عقل الطالب.
- مشاركة الآباء والتعاون معهم.(خلف، 2006، ص.ص 103 ـ 104)

محتويات معايير القيادة المدرسية:

حسب (علي، وغالي، 2010) فإن معايير القيادة المدرسية هي كالاتي:

- التطوير والتنفيذ المشترك للرؤية والرسالة.
- تشجيع التحسين والتطوير المستمر.
- تنمية وتطوير ثقافة التعاون ـ الثقة ـ التعليم والتوقعات المشتركة.
- خلق بيئة تعليمية محفزة ومشجعة للطلاب.
- تشجيع الاستخدام الأمثل لأكثر النظم التقنية تطورا لدعم التربية والتعليم.
- تشجيع وحماية رفاهية وسلامة التلاميذ.
- نمذجة مبادئ الوعي الذاتي والسلوك الأخلاقي والعدالة.
- الاهتمام بالجوانب الأخلاقية وتقييمها في عملية اتخاذ القرار.

وفيما يخص المعايير التي تشير إلى قيام المعلمين بواجباتهم الأكاديمية بشكل جيد فهي كالاتي:

- الرعاية والحفاظ على ثقافة التعاون والثقة.
- خلق بيئة تعليمية شخصية ومحفزة للتلاميذ.
- الإشراف على التعليم.
- تطوير نظم التقييم والمساءلة لمراقبة تقدم التلاميذ.
- تطوير القدرة التعليمية والقيادية.
- تشجيع استخدام التقنيات الأكثر فعالية ومناسبة لدعم التعليم والتعلم.
- رصد وتقييم أثر البرنامج التعليمي.
- إنشاء وتنفيذ خطط لتحقيق الأهداف.
- تعزيز التحسين المستمر والمستدام.
- الاستفادة من الموارد التكنولوجيا.

- تحليل البيانات والمعلومات ذات الصلة بالبيئة التربوية.
- تعزيز الفهم والتقدير واستخدام الموارد الثقافية والاجتماعية والفكرية المتنوعة.
- الممارسة والشفافية والسلوك الأخلاقي.
- تعزيز العدالة الاجتماعية وضمان تلبية احتياجات التلاميذ الفردية. (canol , and young, 2013, p.p117- 118).

وفي الأخير يمكن القول بأن تقويم فعالية المدارس يستند إلى مجموعة من المعايير النوعية والكمية للحكم على الفعالية المدرسية، ولكن المعايير لوحدها لا تكفي للحكم على الفعالية، لذا يجب أن نلجأ إلى تحديد مجموعة من المؤشرات التي تجعل هذه المعايير إجرائية، وهذا ما سنحاول تناوله في هذا الفصل الآتي.

خلاصة:

اهتم هذا الفصل الثالث بأساليب تقويم المدرسة الفعالة، حيث قمنا أولا بتحديد مفهوم المدارس الفعالة حسب تصورات الباحثين في هذا المجال، وبعد ذلك أشرنا إلى أهدافها، ثم ذكرنا مختلف العناصر التي تشكل المدرسة الفعالة، حيث استعنا في ذلك على مدخل تحليل النظم، لنتناول ثانيا خصائص المدارس الفعالة كما حددها مختلف الباحثين والتميز بينها وبين المدارس الغير فعالة، وثالثا أشارنا في هذا الفصل إلى تقويم المدرسة الفعالة، حيث يعتبر تقويم المدارس الفعالة أمرا بالغ الأهمية في تحقيق المدارس لأهدافها ومبتغاها بنجاح، فتعرفنا على أهداف تقويم المدرسة الفعالة، ومجالات تقويمها، وأخيرا تناولنا في هذا الفصل معايير المدرسة الفعالة والتي تعتبر كمحددات للحكم على أداء المدارس الفعالة.

الفصل الرابع: مؤشرات تقويم الفعالية التربوية

تمهيد

أولا: المؤشرات التربوية

ثانيا: عوامل تساعد في تحقيق الفعالية التربوية

ثالثا: سياق مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر

خلاصة

تمهيد:

يعيش مجتمعنا المعاصر اليوم تحديات عظمى نتيجة التطورات الهائلة في مجال التكنولوجيا والبحث العلمي في كافة المجالات، مما أسفر عليه مواكبة كل هذه التطورات وذلك من خلال تفعيل كافة مؤسسات المجتمع بما فيها المؤسسات التربوية والتي تستدعي أن تكون في أرقى مستوياتها، وعليه فإن وعي المجتمع بأهمية التربية والتعليم، وزيادة عدد الملتحقين بالمؤسسات التربوية أدى إلى الزيادة في ضخامة متطلبات التربية ومؤسساتها، لذا أصبح من البديهي اليوم أن تطور ونجاح أمة من الأمم يكون مرهون بفعالية نظامها التعليمي. إلاَ أن ما يجب معرفته هو مدى إمكانية تقديم هذه التضحيات وما إذا كانت نتائج العملية التربوية وفعاليتها في مستوى تطلعات المجتمع.

وعليه تعتبر مرحلة التعليم الثانوي من أهم مراحل التعليم التي يمر بها الفرد خلال مساره الدراسي، فهي بذلك حلقة وصل بين التعليم الإلزامي والتعليم العالي، وبه يتحدد مصير المتعلمين في الفصل بين منظومة التربية والتكوين والشغل، ولأهميتها البالغة في تكوين شخصية المتعلمين، أعطت الدولة الجزائرية نصيب هذه المرحلة في مخططاتها التنموية ويظهر هذا في جلَ الإصلاحات المتكررة في البرامج والهيكلة والتنظيم. تستقبل هذه المرحلة فئة حساسة من المتعلمين ألا وهي فترة المراهقة التي يصاحبها مجموعة من التغييرات النفسية والاجتماعية والعاطفية.... فالأمة التي تربي وتعلم هذه الفئة بشكل أفضل ترتقي إلى أعلى مستويات التقدم والازدهار في كافة المجالات.

وعلى هذا الأساس تفعيل هذه المرحلة يتطلب تظافر جهود القائمين في تحسين وتفعيل التعليم، وذلك من خلال دراسات تقويمية فعالة وشاملة لمختلف عناصر المنظومة التربوية. من هنا تبرز أهمية هذا الفصل من خلال إعطاء نظرة عامة حول مؤشرات تقويم الفعالية التربوية.

أولا: المؤشرات التربوية:

تمثل المؤشرات التربوية حلقة من حلقات محاولات تطوير العلوم الإنسانية، التي تسعى دوما إلى محاولة التجديد والضبط والتأثير في صياغة الواقع والمستقبل على أسس مقدرة، وتمثل المؤشرات التربوية أدوات الإنسان في تعميق الوعي والفهم للواقع ومحاولة السيطرة عليه والوعي بكل الاحتمالات والبدائل التي يمكن أن يختار من بينها، لتطوير أحواله في محيط اجتماعي متغير، ومثل هذا لا يمكن تحققه بصورة علمية موضوعية ما لم تتوفر سبل القياس والتحليل والمقارنة. حيث يرى رايلي ونوتال Riley & Nuttal أن أهمية المؤشرات التربوية تتمثل في استخدامها في تقويم السياسات والإصلاحات التعليمية، وكذلك ترى أن التقويم يمثل الأساس المنطقي للتحليل السياسي، من خلال التغذية الراجعة على كفاية وكفاءة السياسة التعليمية، وتستخدم المؤشرات التربوية في عملية التخطيط من خلال الأسلوب المتبع في صياغة السياسات وتحديد أهدافها، وتجعل السياسة التعليمية تصاغ بطريقة يمكن قياسها. (الحضرمي، 2019، ص 224)

وعليه تعتبر مؤشرات الفعالية قضية رئيسية في مراقبة ممارسة فعالية المدارس، لذا يجب أن يخدم تصميم مؤشرات الفعالية وظيفة تقويم ورصد فعالية المدرسة على مستوى السياق وعلى مستوى النظام، ووفقا لـ (Nuttall, 1990)، يمكن أن توفر المؤشرات الجيدة على مستوى السياق أو مستوى المدرسة أحد المعلومات التالية:

- معلومات تصف الأداء المدرسي في تحقيق النتائج التعليمية المرغوبة.
- معلومات حول ميزات المدارس الفردية.
- تساعد أعضاء المدرسة، وصانعي السياسات، والمعلمين على التنبؤ بالأداء المستقبلي للمدارس.
- تساعد على فهم أفضل لكيفية عمل نظام المدارس.
- توفر نظرة ثاقبة للمشاكل الحالية أو المحتملة في نظام المدارس.
- تساعد المدرسة على ضمان فعالية المدارس وإعادة تخطيط وتطوير نظام المدارس وضمان مساءلة المدارس تجاه المجتمع. (Cheng, 1997)

وعلى مستوى المنظمات الدولية والإقليمية، حسب ما جاء في مؤشر المعرفة العربي 2015 فإن المؤشرات التربوية تتنوع وتتعدد، فحسب منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، أطلقت مجموعة من المؤشرات حول وضع التربية في البلدان الأعضاء للمنظمة، وتتعلق هذه المؤشرات بمجالات واسعة

وهي: نسب الالتحاق، وممارسات التلاميذ، ومخرجات المنظومة التربوية، ومكتسبات التلاميذ، والمؤسسات التربوية، والكلفة، واتجاهات مستخدمي المنظومة التعليمية وتوقعاتهم، أما حسب منظمة اليونسكو تشمل قائمة المؤشرات على: الأطفال خارج الدراسة، وبدء الدراسة، والمشاركة والتقدم، والإتمام، والقرائية، ومستوى التعليم المحقق، والموارد البشرية، والموارد المالية، والمواد المدرسية، ومن أكثر المؤشرات التي تحظى بمتابعة دولية ووطنية، "مؤشر تنمية التعليم للجميع". ومن زاوية أخرى يوجد في موقع البنك الدولي تصنيف للمؤشرات المعتمدة في 20 فئة كبرى، من بينها فئة التعليم التي تتضمن من بين مؤشرات أخرى 30 مؤشرا مرتبطا مباشرة بقطاع التعليم ما قبل الجامعي وتغطي هذه المؤشرات كلا من الالتحاق والإنفاق، والتدرج والمواظبة، والمعلم، والإتمام، والرسوب، والإلمام بالقراءة لفئة 15-24 سنة. أما مؤشرات منظمة الألسكو تشمل قائمة المؤشرات التي يعتمدها المرصد العربي للتربية، التابع لمنظمة الألسكو على نحو 50 مؤشرا تتعلق بجوانب مختلفة من منظومة التعليم ما قبل الجامعي، تعرض نتائجها في تقارير منتظمة تبرز تطورها كميا ونوعيا، وتقيس حزمة المؤشرات هذه ستة أبعاد هي: الالتحاق، والانصاف وتكافؤ الفرص، والجودة، والفاعلية، والجدوى، والجاهزية لاقتصاد المعرفة.

واستنادا إلى ما سبق، يمكن تصنيف المؤشرات التربوية إلى نوعين وهما:

1-المؤشرات التربوية الكمية: تعتبر المؤشرات التربوية الكمية من الأدوات الأكثر استعمالا في قياس الفعالية التربوية، فهي تعتمد بالدرجة الأولى على معلومات إحصائية يعبر عنها بأرقام ونسب ثابتة، ومن بين هذه المؤشرات الكمية الشائعة نجد: نسب النجاح، تطور عدد التلاميذ، تطور عدد الأساتذة، نسب الإعادة، نسب المغادرين من التعليم بدون شهادة، نسبة التلاميذ للأستاذ الواحد، تطور عدد المؤسسات، عدد القاعات....إلخ، تم الإشارة إلى بعض هذه المؤشرات الكمية في الجزء الخاص بتطور مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر.

2-المؤشرات التربوية النوعية: بالرغم من أهمية المؤشرات الكمية فإنه لا يمكن الاستناد إليها وحدها في الحكم على فعالية المؤسسة التربوية، وعليه فإنه لابدا من الاعتماد على المؤشرات النوعية المختلفة، حيث يشكل دراسة المناخ المدرسي من أهم المؤشرات النوعية الهامة في قياس فعالية المدارس. ومن خلال هذا الجزء سنحاول إعطاء نظرة واسعة حول أهمية المناخ المدرسي في تحقيق الفعالية التربوية.

1.2-المناخ المدرسي:

يعتبر المناخ المدرسي من أهم المواضيع الحديثة في مجال فعالية المدارس، حيث ينظر إليه كمعيار أساسي في تحقيق المدارس لأهدافها بشكل فعال وبنجاح خصوصا إذا كان هذا المناخ إيجابي وآمن ويحتوي على كل العناصر الضرورية لإنجاح العملية التعليمية.

فالمناخ المدرسي بمفهومه الشامل هو روح المدرسة وجوهرها، ويعني بصفة عامة كل ما يستقر في أذهان الإداريين والمعلمين والمتعلمين من تصورات وإدراكات وتقاليد خاصة تكوَن في مجموعها خصائص المناخ الاجتماعي والنفسي والمعرفي الذي يعيشون ويعملون فيه، وهو بعبارة أخرى إدراك المعلمون والاداريون والمتعلمون وما يتصل بهم من آباء ومسؤولون تربويون وغيرهم –بطريق تلقائي غير رسمي– إدراكهم للطرق والأساليب التي يتم من خلالها تسيير الأمور في المدرسة، بحيث تظل المدرسة على الطريق الصحيح، وتمضي في الاتجاه المرسوم. (الدويك، 2005، ص20).

وصف الباحثون التربويون المناخ بأنه مرتبط بالتفاعلات بين الأفراد وتأثير الهياكل على نمو الطلاب، وعرف المناخ المدرسي على أنه جودة الحياة المدرسية وشخصيتها والتي يعكس فيها القواعد والقيم والعلاقات الشخصية والتعليم والتعلم وممارسات القيادة والهياكل التنظيمية. (Harris, 2011,p15)

أظهرت الأبحاث أن المدارس الجيدة يجب أن تحظى ببيئة ممتعة ومريحة، يتم من خلالها تحديد أهداف واضحة ترتكز على تشجيع مشاركة التلاميذ ومسؤوليتهم، ويمكن تحديد المناخ المدرسي من خلال المجالات التالية:

–**المستوى الفردي**: يتحدد وفق المعايير التالية: (السعادة، التنمية، الصحة).

–**البيئة المادية (الفيزيقية)**: من أهم المعايير: (الصوت، الضوء، التهوية، الصيانة ...).

–**العمل المدرسي**: يتحدد وفق (الأساليب، التعاون، التنظيم).(Bartills, 2010, p.7)

تعدَ المدرسة من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للتلاميذ حيث تلعب دورا أساسيا في تشكيل شخصياتهم وتحديد مستقبلهم وهي إحدى المؤسسات الاجتماعية الفعالة لتعزيز الأنماط السلوكية المقبولة وتشجيع القيم والاتجاهات النفسية الايجابية التي يحرص عليها المجتمع وتنمية الأفكار والمبادئ والحقائق العلمية والقيم الخلقية وتحقيق أهداف المجتمع وما يحتاجه من طاقات وخبرات ومهارات. (حسن، ويحي، 2016،ص.86)، تظهر الأبحاث أنه عندما يتم معالجة المشكلات النفسية التي تواجه التلاميذ بشكل صحيح يزيد من احتمال نجاح المدرسة، يعتبر المناخ المدرسي عامل مهم في تحقيق النجاح.

يحتاج التلاميذ خلال السنة الدراسية إلى بيئة آمنة وصحية ومحفزة للنمو والتعلم، وبما أنهم يقضون معظم وقتهم داخل المدرسة تلعب البيئة المدرسية دور بالغ الأهمية في تحقيق النمو الشامل للتلاميذ وهذا يتطلب تخطيط وتصميم دقيق من أجل تحسين العمليات التي تدعم التعليم والصحة والاشراف. (Mudassir, Norsuhaily& Ado Abdu,2015)، حسب Mick Zais ميك زايس (2011)، فإن البيئة المدرسية تعني مدى قدرة المدرسة على توفير ظروف السلامة والأمن داخل المدرسة والتي قد تتضمن المبنى المدرسي والبيئة الأكاديمية وتوفير خدمات الصحة النفسية والجسدية مع اتاحة الفرصة لجميع المتعلمين داخل المدرسة بالاستفادة منها. (Lawrence & Vimala, 2012)

أثبتت دراسات أن هناك علاقة بين المناخ المدرسي والنتائج الأكاديمية، والصحة النفسية والتي تكون موجبة أو سالبة، ويعتبر التلاميذ جزءا لا يتجزأ من نظام الاتصال داخل المدرسة، وعنصرا حيويا في المناخ المدرسي والذي يؤثر على المهارات الأكاديمية، والصحية، والنفسية، ويمكن أن يعكس الرضا العام على المدرسة ومعتقدات التلاميذ وسلوكاتهم، ونوع المناخ المدرسي مهم جدا خاصة أن المدرسة نظام عام يجمع جميع فئات التلاميذ وبالتالي يجب أن تكون مؤهلة للقيام بعمل تقديم الوقاية والرعاية لهم، تثبت الدراسات أن المدارس التي تملك مناخا مدرسيا سلبيا يؤدي هذا إلى ظهور سلوكات سلبية داخل المدرسة مثل: الانحراف، ازدياد معدلات التسرب، العنف وغيرها من السلوكات المحفوفة بالمخاطر. (Bertills,2010,p.40)

هناك أدب وفير حول المناخ المدرسي من مختلف أنحاء العالم تدعم المناخ الايجابي للمدرسة ويظهر ذلك في:

- ✓ وجود تأثير قوي على الدافع للتعلم.
- ✓ التخفيف من الآثار السلبية للسياق الاجتماعي والاقتصادي على النجاح الأكاديمي.
- ✓ المساهمة في تقليل العدوان والعنف والمضايقات. (Cohen, Alessandro, Thapa& Guffey,2013)

قام مجلس الأطفال الموهوبين في الولايات المتحدة سنة 2008، بدراسة هدفت إلى التعرف على المناخ المدرسي الايجابي والآمن بيَن فيها ما لهذا المناخ من واقع مهم على النمو الفردي والتحصيل الأكاديمي لجميع الطلبة، مستدلا بما انتهى إليه البحث الذي يشير إلى أن المدرسة التي تتبنى استراتيجيات دعم المناخ المدرسي الايجابي هو أكثر فاعلية في خلق بيئة مشجعة على التعلم والتفاعل ومحاربة جميع أشكال العنف والمضايقات لجميع الطلبة.(حسن بكر، ويحي،2016، ص.86)

يوفر تحسين المناخ المدرسي نموذجا يدعم تنسيق الجهود الفعالة لتعزيز الصحة النفسية للوقاية من الأخطار التي تمثل أحد أخطر التحديات التي تواجه المعلمين في عدد الطلاب الذين يدخلون المدارس بمجموعة من العوامل التي تتداخل مع الاستعداد المدرسي (العوامل الأسرية، المحيط، العوامل الفردية) كل هذه العوامل قد تصبح عقبة أمام حدوث عملية التعلم، بما أن التعليم والتعلم يمثل أحد أهم أبعاد المناخ المدرسي، يجب على قادة المدارس والمعلمين السعي جاهدين لتحديد مجموعة القواعد والأهداف والقيم التي تحدد بيئة التعلم والتعليم بوضوح، تدعم الأبحاث فكرة أن المناخ المدرسي الايجابي يعزز قدرات الطلاب على التعلم التعاوني، والتماسك الجماعي والاحترام والثقة المتبادلة. (Cohen,Alessandro,Thapa& Guffey,2013)، لقد توصلت الدراسة الاستقصائية التي أجرتها منظمة الصحة العالمية بعنوان" السلوك الصحي بين الأطفال في المدرسة في كل من فنلندا، ولاتفيا، والنرويج، وسلوفاكيا" إلى أنه عند تهيئة بيئة مدرسية جيدة ، يتحسن تحصيل الطلاب وكذلك رفاهيتهم، كما تشير الوكالة الوطنية للتعليم PIRLS (التقدم في دراسة القراءة والكتابة)، TIMSS(دراسة الرياضيات والعلوم)، PISA (برنامج تقييم الطلاب الدوليين) تم إثبات أن 80% من أطفال المدارس السويدية راضون عن مناخهم المدرسي، ومن ناحية أخرى يسألون عما إذا كان من المعقول أن يكون 20% الباقون منزعجون ويشعرون بعدم الآمان في المدرسة. (Bertills,2010)، كما أشار Freiberg (1998) إلى أن المناخ المدرسي الايجابي يوفر جوَ صحي داخل المدرسة مما يؤدي إلى إشباع حاجات التلاميذ النفسية والاجتماعية والتعليمية التي تكفل لهم الشعور بالتوافق وبالتالي تمتعهم بصحة نفسية جيدة تمكنهم من التصدي للصراعات النفسية والتوترات التي قد يتعرضون لها، ولقد أشارت العديد من الأبحاث على نطاق واسع أن للمناخ المدرسي تأثير عميق على الصحة النفسية والجسدية للطلاب. إن تدهور الحالة الصحية النفسية للطلاب قد تعيق تعلمهم وتؤثر على إدراكهم، ومشاكلهم والتفاعلات الاجتماعية والقدرة على العمل بشكل فعال مع الآخرين أو على الانخراط بفعالية في أنشطة التعلم، ومن ناحية أخرى فإن الصحة النفسية الجيدة والايجابية تجعل الطلاب يتمتعون بالمرونة والمثابرة اللازمة للمشاركة الفعالة في مهام التعلم والقدرة على حل الضغوطات والاستجابة بشكل إيجابي لمختلف التحديات. (Baik, Larcombe, Brooker, Wyn, Allen, Brett, Field& James, 2017)

في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد تم اتخاذ بعض الاستراتيجيات الفعالة لمنع حدوث السلوكات السلبية داخل المدارس كالعنف والحد منه، بما في ذلك النهج القائم على الفريق، البيئة المدرسية المادية، التدريب على المهارات الاجتماعية، إشراك الآباء والمجتمع المحلي، قبل تنفيذ الإجراءات الجديدة يجب

إنشاء فريق مدرسي يتألف من معلمين، إداريين، أخصائيين (اجتماعي، نفساني)، ومستشارين في المدارس، احد أهداف الفريق هو توجيه تعليمات إلى أعضاء هيئة التدريس الآخرين حول أساليب موحدة تركز على الطفل للتعامل مع المسائل السلوكية والأكاديمية، يمكن للفريق توفير استراتيجيات المراقبة والتدخل لهؤلاء الأطفال الذين يعانون من المشاكل الأكاديمية والسلوكية. (Eisenbraun, 2007)

1.1.2-المناخ المدرسي كيان مادي، بيداغوجي وبعد نفسي اجتماعي:

✓ **البعد المادي:**

ويشير إلى البناء المدرسي بمرافقه المتنوعة من الأمور الضرورية لضمان تنفيذ البرنامج التعليمي وتحقيق أهدافه، والمحافظة على مظهر المدرسة من الناحية الجمالية في حدود ما تسمح به الإمكانات ومتابعة أعمال الصيانة للبناء والأثاث والتجهيزات المدرسية. (الخواجا، 2004، ص. 78)

ويعتبر وسيلة التربية وأداتها لتحقيق أهدافها التي تتماشى مع التوسع والتغير في مناحي الحياة المختلفة، مما يتطلب أن تحظى بتخطيط يبدأ مع التلميذ وينتهي به، ملبَية في ذلك حاجاته النفسية والمادية في بيئة متوازنة (شعباني، 2014، ص. 152).

يشمل أيضا على كافة المعدات العلمية والتكنولوجية المتاحة والمكتبات بتجهيزاتها المختلفة والملاعب المتاحة للأنشطة (مجاهد، 2008، ص.128).

أكد التقرير الصادر عن الجمعية الأمريكية لمدراء المدارس أهمية الارتقاء بنوعية المباني المدرسية، الذي لا يمكن أن يتحقق إلا بتوفير الجو الآمن والمريح فيها وأن يعطي التلميذ الفرصة الكاملة في التفاعل معها ويمكن قياس ذلك بمدى سعادته فيها ومتانة علاقته مع زملائه وأساتذته. (سليماني، 2011، ص.170)

وهذه بعض المؤشرات التي تساعد على إصدار حكم سليم على مدى جودة المبنى المدرسي:

عندما يكون المبنى جيدا ينبغي أن تتوافر فيه المؤشرات التالية:

- توافر مساحات مناسبة لممارسة الأنشطة.
- صيانة المبنى وتجميله، حيث أن معظم الدراسات أثبتت أن الشكل العام للمبنى يؤثر على الجانب النفسي للمتعلمين.

- مساحة الفصول مناسبة لأعداد وأعمار المتعلمون.
- توافر حجرات مستقلة ومناسبة للمجالات الاخرى.
- توافر الامكانات والتجهيزات بالفصول الدراسية.(الجميل، 2000، ص 98)

✓ **البعد البيداغوجي:**

ويشمل جودة التعليم، وتوقعات المعلم حول تقدم الطلاب، مراقبة تقدم الطلاب، وإبلاغ الطلاب والآباء بالنتائج (Loukas, 2007. p 01). دراسة الأحداث والسلوكات الملاحظة داخل القسم وتحليل التفاعلات بين المعلم والتلاميذ بكل أبعادها (المعرفية، العاطفية، العلائقية....)، إضافة إلى قدرة المعلم على خلق وتطبيق استراتيجيات حسب متطلبات المتعلم. (شعباني، 2014، ص. 36)

✓ **البعد النفس اجتماعي للمدرسة:**

إن البعد المتعلق بالمرافق والتجهيزات لا يمكن أن يتطور وينسجم مع متطلبات الرؤى التربوية المستقبلية لمدرسة فعالة ما لم يتوفر جوَ من التفاعل الإنساني الاجتماعي، أساسه علاقات إنسانية تعمل على خلق مناخ إيجابي داخل المؤسسة التربوية، هذه العلاقات التي يعتبر الاتصال جهازها العصبي، لأن الاتصال هو الذي يعكس نوعية الحياة المدرسية، ومناخ المدرسة ينطبق تماما مع الجو السائد للعلاقات الاجتماعية والقيم والاتجاهات والعواطف المتقاسمة بين الفاعلين في المؤسسة التربوية. (شعباني، 2014، ص.162). ويشمل جودة العلاقات الشخصية بين جميع أطراف العملية التعليمية-التعلمية و كذا المعاملة العادلة والمنصفة بين الطلاب و المعلمين و باقي الموظفين، إضافة إلى درجة مساهمة أطراف العملية التعليمية التعلمية في اتخاذ القرار داخل المدرسة.(Loukas, 2007. P. 01)

وذكر zedan زدان (2010) أن مناخ الفصل الدراسي المرغوب في التعليم و التعلم ويدمج التلاميذ في الحياة الاجتماعية سيكون داعما وديمقراطيا ومتكافئا ومنظما وفق قواعد معتمدة، كما يشير charles شارلز (2002) إلى أن الفصول الدراسية الآمنة والمفعمة بالدفء والحنان تشجع على التعلم والانجاز الجيَد وبالمثل أشار shapiro شابيرو (1993) إلى أنه من أجل خلق بيئة تدعم التعلم، يحتاج المعلم إلى تهيئة مناخ اجتماعي ايجابي.(Leinonen,2018,p.3).

كما يشير هالين وكروفت إلى أن المناخ يعبر عن نوع العلاقات الإنسانية السائدة في العمل وتعتمد العلاقات الإنسانية على ضرورة تفهم حاجات الأفراد والجماعة، وبالتالي العمل على إجراء التغييرات التي تتحقق مع تلك الرغبات في حدود الأهداف العامة المقررة بحيث يسود تعاون وفهم مشترك بين كل

من المسؤولين عن الإدارة والعاملين على كافة مستوياتهم من أجل انتاج وكفاية أعلى. فالتفاعل أساس كل نظام اجتماعي، عندما يلتقي فرد ما بفرد آخر ويتعامل معه، فإن كلا من هما يؤثر في الآخر ويعمل على تعديل سلوكه ومن هنا وجب على كل عضو في المؤسسة إقامة علاقات طيبة مع الآخرين والعمل بروح الفريق في جو من المودة والمحبة ذلك لأن الرضا المتبادل أمر ضروري في العلاقات. (القراله، 2017، ص 30)

2.1.2-المناخ المدرسي ودوره في الوقاية من تعاطي المخدرات داخل المدرسة.

قد تكون المدارس قادرة على التأثير في سلوك تعاطي المخدرات و من المأمول أن تفعل ذلك، ولكن مع ذلك فإن الدور الأساسي للمدرسة هو تعليم المهارات، ونقل المعرفة وبناء قاعدة سليمة للقيم، خاصة فيما يتعلق بالصحة وتعاطي المخدرات، وليس لتغيير السلوكيات التي قد تحددها عوامل تتجاوز تأثير المدرسة، لذلك يجب أن ينظر إلى التعليم من أجل الوقاية من تعاطي المخدرات على حد سواء من خلال إعداد مناهج صحية رسمية أو غير رسمية وخلق بيئة مدرسية آمنة وصحية، وتوفير الخدمات الصحية المناسبة والدعم، وكذلك إشراك الأسرة والمجتمع في التخطيط السليم للوقاية من ظاهرة المخدرات في المدارس. (united Nations Office On Drugs and Crime,2004,p.13)

يمكن للمدرسة أن تؤدي دورها في علاج ظاهرة تعاطي المخدرات من خلال الوظائف التي تقوم بها، فمن خلال المناهج والمواد المقررة يمكن أن يدرس الطالب آثار تعاطي المخدرات وانعكاساتها المختلفة على الحالة الصحية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية، وللمدرسة دور هام في ربط البيئة بخطة التعليم في الدولة، وعن طريق لجان مجلس الآباء وغيرها تتم توعية أفراد المجتمع بأضرار المخدرات وكيفية مواجهة هذه الظاهرة الخطيرة التي تنتشر في المجتمع بصورة مخيفة. ويمكن للإذاعة المدرسية والصحافة المدرسية عمل لوحات فنية تعبر عن مساوئ المخدرات وآثارها، وكذلك عمل مجلات ونشرات دورية وغير دورية تحث على محاربة المخدرات وتساهم في علاج هذه الظاهرة. (طعبلي، وقوارح، 2011، ص.196).

حسب (United Nations Office On Drug and Crime, 2004, p.14) فإن المكونات الأساسية التي يجب أن تتوافر عليها المدرسة من أجل الوقاية من تعاطي المخدرات

- ✓ برنامج التعليم للوقاية من تعاطي المخدرات والذي يعتمد على المبادئ التوجيهية للمدرسة:

هذا البرنامج يشكل عنصرا أساسيا في المناهج الدراسية ويركز على تزويد الشباب بالمعلومات حول المخدرات والمهارات الحياتية اللازمة لتمكينهم من التعامل مع المواقف المختلفة دون اللجوء إلى المخدرات، والتعرف على المخدرات وأضرارها.

- ✓ بيئة مدرسية آمنة وداعمة:
- الدعم والرعاية من مختلف الفاعلين داخل المدرسة (المعلمين، المدير، مستشار التوجيه...).
- توفير الفرص والمهارات اللازمة للمساهمة في المشاركة الفعالة داخل الحياة المدرسية.
- الشعور بالأمان.
- توفير علاقات إيجابية قائمة على الثقة والاحترام.
- ✓ وضع استراتيجيات لضمان أن جميع أعضاء المجتمع المدرسي يساهم في تدعيم السياسات والإجراءات المدرسية للتعامل مع مختلف المسائل المتعلقة بالمخدرات.
- ✓ تقديم المعلومات والدعم للأولياء وخاصة أولياء أمور الطلاب المتورطين في تعاطي المخدرات.
- ✓ توفير آليات المراقبة المستمرة ومراجعة المدرسة.

ثانيا: عوامل تساعد في تحقيق الفعالية التربوية:

يعتبر تطوير المؤسسة التربوية في مقدمة مداخل إصلاح النظام التربوي، والانتقال بمشروعات التطوير من مستوى الأفكار والرؤى الى مستوى ما يمارس فعلا على أرض الواقع داخل الفصول الدراسية، في أروقة المدارس وساحاتها. إن النمو السليم للمؤسسة التربوية له متطلباته وشروطه، أولى ذلك أن تقوم المؤسسة بتقويم شامل لما يحدث داخلها وحتى خارج أسوارها من قبل ذوي الاختصاص بشكل دوري وفق معايير محددة ومضبوطة. (الشاطر، 2005، ص.72)

وعليه وجود نظام تعليمي فعّال أمر ضروري لضمان مواطنين متعلمين، وبالتالي يجب أن تحافظ الأنظمة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية على التنمية البشرية، تنص وزارة التعليم الأساسي في جنوب افريقيا على أن أكبر تحدي يواجه البلد يكمن في تحسين وضعية المدارس خاصة في المناطق الفقيرة أين ينتشر الفقر والبطالة، والاجرام وهذا يستدعي التزام الحكومة بتحقيق فعالية المدرسة من خلال البحث عن عوامل تحسين المدرسة. حيث توصّل (Conrad, Alexander, Potberg, 2014) في دراسة هدفت إلى كشف العوامل التي تساهم في فعالية المدرسة في مجتمع محروم، بعد جمع البيانات من

مدرسة ثانوية في مجتمع فقير، إلى وجود خمسة عوامل حاسمة تساهم في تحقيق الفعالية التربوية في مجتمع محروم تمثلت في القيادة الفعالة، التعاون المتبادل والتواصل، التوقعات العالية، التعليم الفعال والتنمية، مجال التعلم الداعم.

والدراسة الحالية أشارت إلى بعض العوامل التي قد تساهم في رفع فعالية المدرسة، والتي تمثلت فيما يلي:

1ـ معلمون ومديرون فعالون

1.1ـ المعلم الفعّال:

حدثت خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين، ثورة في مفاهيم التعليم الجيّد، وثبت أن وصف المعلم بأنه نموذج يحتذى به المجتمع وصف غير واقعي، وثبت أيضا أن الخواص السلوكية للمعلم الجيد نادرا ما ترتبط بما يفعله المعلم بالفعل داخل الصفوف المدرسية، ولقد دفع ذلك الباحثين إلى دراسة تأثير سلوكيات المعلم في السلوكيات الوجدانية والمعرفية للطلاب. ومصطلح التعليم الجيد good teaching تغير إلى مصطلح التعليم الفعال effective teaching وتغير اهتمام البحوث من دراسة السلوك الصفي جعلت التفاعل بين الطلاب والمعلمين داخل الصف محور اهتمام المفاهيم الحديثة للتعليم الفعال. ويميز Medley و Shannon (1994) بين فعالية المعلم teachere ffectiveness، وأداء المعلم teacher performancce، وكفاءة المعلم teacher competence. فأداء المعلم هو الطريقة الصحيحة التي يسلكها المعلم في عملية التعليم، وكفاءة المعلم تتعلق بمدى امتلاك المعلم المعارف والمهارات اللازمة أو المرغوبة في التعليم، وفعالية المعلم تشمل الكفاءة والأداء، ويمكن قياس فعالية المعلم من خلال التقدم الذي يحرزه الطلاب نحو الأهداف التربوية المحددة. ويرى Slice (1991) أن نجاح المدرسة يعتمد إلى حد كبير على جودة أعضاء هيئة التدريس، فعندما يعرف المعلمون كيف يعلّمون، فسوف يتعلم الطلاب، وعندما يكون المعلمون فاعلين، سيكون أولياء الأمور سعداء. (البهواشي، 2006، ص54)

كما أشارت دراسات مختلفة إلى أن المدارس الفعالة لا تكون فعالة إلاّ بقدر تواجد المعلمين الفعالين في المدرسة، حيث يؤكد Rowe رو (2004) أن التدريس له علاقة مباشرة بتحقيق أداء الطلاب، تشير نتائج أبحاثه إلى وجود تباين أكبر داخل المدارس في عمليات التدريس مما يدل على أن جودة التعليم والتعلم كانت الأكثر بروزا عن الاختلاف في تحصيل الطلاب في المدارس، تشير هذه النتائج إلى أنه

في مستوى الفصول الدراسية أين يحدث التعلم قد تكون هناك اختلافات في التقدم الذي يحرزه المتعلمون في الفصول الدراسية المختلفة داخل نفس المدرسة، والمعلمون يحدثون فرقا كبيرا في الفصل الدراسي، حيث يحدد مستوى تحصيل المتعلمين للمعلمين تأثير قوى على نجاح المدرسة، وعليه في ذات السياق أظهرت الدراسات التي أجراها كل من Macbeath و Mortimore (2001) و Townsend(2001) أن ما يحدث في الفصل يساهم في تحقيق فعالية المدرسة. (Potberg, 2014,p52)

وبالتالي تبقى جودة المعلم عنصرا أساسيا في تحقيق تعلم الطلاب، حيث يتضح أن للمعلمين دور مهم في تقييم استعداد الطلاب للالتحاق بالمدرسة ومراقبة تقدمهم، علاوة على ذلك يشغل المعلمون موقعا فريدا في العملية التعليمية التعلمية، فهم لا يقدمون مواد المناهج للطلاب فقط بل يمثلون أيضا حلقة وصل مهمة بين الطلاب والمدارس والمجتمع.

يأتي تأثير المعلمين على تعلم الطلاب نتيجة للمهارات الاكاديمية ومهامهم وخبراتهم في التدريس وتطويرهم المهني، لقد وجدت العديد من الدراسات وجود علاقة إيجابية بين مؤهلات وخبرات المعلمين وبين تحصيل الطلاب، كما تم العثور على متغيرات أخرى، والتي تشمل خصائص المعلم مثل التعليم وقدرة التدريس، مرتبطة بشكل إيجابي وكبير مع تحصيل الطلاب، تظهر الدراسات أيضا أن المعلمين الذين شاركوا في أنشطة التطوير المهني المصممة لتحسين مهاراتهم ومعارفهم ارتبطوا ارتباطا إيجابيا في مساعدة الطلاب.(Maroun, Samman,Moujaes& Abouchakra,2008, p13)

ويتضح من خلال Lieberman and Miller (2001) أن تطوير المعلم الفعال يعكس الموضوعات المشتركة التالية:

- أهمية الربط الواضح بين تعلم المعلم والطالب.
- دعم التعاون المهني والمساءلة الجماعية مع الوقت والفرصة للمحادثة والعمل المشترك والنقد.
- ربط ممارسات التدريس والتقييم.
- تشجيع تطوير لغة مشتركة من خلال التواصل الشفهي والكتابي.
- تطوير واستخدام أدوات وبروتوكولات منظمة لتوجيه المناقشات.
- استخدام أحداث الحياة الحقيقية للتدريس كمصدر للتطوير المهني.(Potberg, 2014,p53)

إن زيادة مشاركة الطلاب في التعلم يتطلب وضع معايير أكاديمية وسلوكية عالية، وتنفيذ أساليب تدريس مرنة، وجعل الطلاب يشعرون بأن التعلم وثيق الصلة بهم، والمعلم الفعال يقم بتوصيل الرسائل المحفزة لتشجيع الطلاب على تحقيق أفضل ما لديهم أهمها:

- ✓ أنا سعيد لأنك هنا.
- ✓ أنا أهتم بنجاحك.
- ✓ سأدعمك وسأحاسبك على بلوغ هذا المعيار.
- ✓ انا لن أتخلى عنك. وغيرها من الرسائل الإيجابية.

2.1ـ مدير فعّال: effective principal

غالبا ما تفتقر المدارس المحرومة ذات الأداء المنخفض إلى القدرة الداخلية على التحسين، إن أحد العوامل المساهمة للأداء المنخفض هو الافتقار إلى القدرات القيادية في المدرسة، وعلى هذا الأساس تعد القيادة المدرسية عالية الجودة شرطا أساسيا لتحسين أداء المدارس المحرومة ذات الأداء المنخفض، وفي بعض الحالات ما تحتاجه المدرسة لتحسين أدائها والحفاظ عليه هو تغيير الثقافة، والتحرك نحو معلمين يعملون معا في مجتمعات التعلم، ولكن ليست كل المدارس لديها هذه القدرة، وفي كثير من الأحيان تبقى المدارس التي هي في حاجة ماسة إلى هذا التغيير أقل قدرة على تحقيق ذلك، لذا يحتاج القادة في هذه المدارس إلى الدعم والتدريب، أو استبدالهم بقادة جدد فعالين، غالبا ما يكون الجمع بين الدعم الخارجي والتطوير الداخلي ضروريا لإحداث التغيير والتحسين الإيجابي. كما تحتاج السياسات الخاصة بهذه المدارس إلى التركيز أكثر نحو إعطاء الأولوية لتطوير العلاقات الإيجابية بين المعلم والطالب والأقران، تعزيز استخدام نظم معلوماتي للتشخيص المدرسي نحو تحديد الطلاب المتعثرين وعوامل اضطرابات التعلم، تقديم المشورة للطلاب والتوجيه الكافي لدعم الطلاب وتسهيل انتقالهم لمواصلة التعليم.(Oecd, 2012, p111)

وإذا عدنا إلى بداية السبعينيات التي شهدت أوج حركة الفعالية المدرسية، جاء في استنتاج عام يستند إلى ما نشر عن الفعالية المدرسية في السبعينيات، أن القيادة التعليمية كانت تعد ميزة مهمة للمدارس الفعالة، وقد تضمنت السلوكيات المحددة المرتبطة بالقيادة الفعالة مراقبة تقدم الطلاب في تحقيق أهداف تعليمية محددة، الإشراف على المدرسين، تشجيع التوقعات العالية للتحصيل العلمي للطلبة وأداء المدرسين، التركيز على مهارات أساسية ومراقبة المنهاج الدراسي. (الخطيب، 2009، ص39).

يتضح إذن أن المدرسة الفعالة تعتمد بالدرجة الأولى في تحقيق أهدافها على المدير الفعال: فالمدير الفعّال هو الذي يعرف كيف يهيئ جوا من العمل ويوفر الانسجام والمناخ الصحي الملائم للعاملين وهو الذي يعرف كيف يعمل على زيادة فعالية العاملين معه كيف يحصل على تعاونهم الكامل وهذا يفرض

عليه أن يكون على دراية بشبكة العلاقات الإنسانية التي تربط بينه وبين العاملين معه وبين العاملين أنفسهم. (إبراهيم، 2003 ، ص.203)

والمدير الفعَال هو الذي يعمل داخل المدرسة الفعالة على:

- ✓ خلق جو من الديمقراطية في المدرسة.
- ✓ يعزز التعلم الجماعي.
- ✓ يعزز التنمية للمعلمين.
- ✓ يعزز قدرة المدرسة على الاستجابة بذكاء للتحديات العديدة المعقدة التي تواجهها.
- ✓ يساعد على تحسين تحصيل الطلاب.
- ✓ يسهل عملية التحسين داخل المدرسة. (kenneth, 2012, p.09)

وفي دراسة قام بها (Faizal, Saedah , Norfariza& Radzi, 2011) حول فحص فعالية المدرسة وممارسات التحسين في المدارس الممتازة في ماليزيا وبروناي، أن قادة المدارس وخاصة المديرين مرتبطين بشكل كبير بفعالية الممارسات المدرسية الفعالة، هذا يعني أن مديري المدارس في البلدين يلعبون دورا مهما في تحسين أدائهم المدرسي، تتطابق هذه النتائج مع النتائج التي توصل إليها كل من (Clarke, Dundas, Green , 2002) (Levin and Lezzote, 1998) حيث أفادوا أن سلوك المديرين هو العامل الأكثر أهمية في تحديد فعالية المدرسة وبالمثل وجد الباحثون المحليين أمثال عبد الكريم محمد نور (1989)، ميمونة (2004)، وشهرل مرزوقي (1997) أيضا وجود علاقة بين دور المدير وفعالية المدرسة، وكان عنصر القيادة (المدير) في الترتيب الأول من حيث العوامل المساهمة في المدارس الفعالة، أشارت الدراسة بالتزامن مع مختلف نتائج دراسات مشابهة إلى حث الحكومة في كلا البلدين على مراجعة طريقة اختيار المديرين من حيث المنطق، إذ أن تعيين المديرين على أساس الأقدمية دون مراعاة المهارات و المعرفة والخبرة سيولد أوجه القصور في القيادة، لذا أوصت الدراسة على ضرورة اختيار المديرين على أساس مهارات محددة مثل مهارات حل المشكلات، العلاقات الشخصية، القيادة، التواصل، القدرة على العمل في فريق وغيرها من المهارات.

ـ القيادة المهنية في المدرسة الفعالة:

إن قادة المدارس الفعالة لديهم رؤية واضحة للتدريس والتعلم الفعالين، فهم يفهمون التعلم المهني الفعال، وكيف يمكن تطبيقه كجزء من استراتيجية شاملة لتحسين المدرسة، إنها تخلق ظروفا مؤسسية تساعد المعلمين على تحسين ممارساتهم التدريسية بشكل مستمر من خلال توفير التشجيع وتعزيز بيئة

تقدر المشاركة، والثقة، والتجريب، والبحث التعاوني، والتقييم الذاتي، كما يوفر القادة الفعالين فرصا تعليمية للمعلمين لتطوير المعرفة والممارسات والمواقف اللازمة لتحقيق الأهداف والتوقعات المتفق عليها، كما أنها تسهل الفرص للموظفين للتعلم من بعضهم البعض، وتوفير الوصول إلى المعرفة المتخصصة ونموذج التعلم المستمر في ممارساتهم الخاصة، يقوم قادة المدارس الفعالة أيضا بتقييم تأثير التعلم المهني بشكل مستمر على أساس تأثيره على تحصيل الطلاب. (Leadership&Teacher Development Branch, 2005)

2ـ ثقافة مدرسية school culture

تلعب الثقافة المدرسية دورا كبيرا في تطوير جودة العملية التعليمية داخل المدرسة، ولكن ينبغي أن تكون تلك الثقافة استجابة لمطالب الطلاب والآباء والمجتمع، ويجب أن تعمل تلك الثقافة على تلبية تلك المطالب وذلك لأن الثقافة المدرسية عبارة عن المناخ السائد لدى المدرسة من تقاليد وقوانين وقيم وأعراف وأهداف العملية التعليمية والتي تنظم سير العمل داخل المدرسة، وتعلب تلك الثقافة الإيجابية دورا كبيرا في زيادة مستويات الرضا الوظيفي لدى المدرسين و المديرين بما يتضمن تكريس كل جهودهم لخدمة العملية التعليمية داخل المدرسة. (صفا، وسلامة، 2007، ص161)

كما يرى نيومان Newman وآخرون (1996) أن الثقافة تثرى وتصقل فعالية المدرسة وإنتاجيتها، فالمديرون والمعلمون ينجحون في ظل الثقافة التي تركز على الإنتاجية وتحسين التعليم، بدلا من التركيز على صيانة وتسيير العمل والأداء، هذه الثقافة تساعد المديرين والمعلمين في التغلب على مشكلات العمل، وتقديم الدافعية الاجتماعية للتعلم، وتشجيع ومكافأة السعي الدائم لتحسين العمل.

ويرتبط بثقافة المدرسة ثقافة الجودة والتحسين والمقصود بثقافة الجودة قدرة المديرين والمعلمين على تكوين مستوى عال من آليات تقييم الجودة الداخلية للمدرسة والتطبيق المستمر للجودة، وبمعنى آخر ثقافة الجودة هي قدرة المدرسة على تطوير ضمان الجودة عبر الأعمال اليومية للمديرين والمعلمين، وإجراء تقييم دوري من اجل ضمان الجودة بصفة مستمرة، والوعي والالتزام بضمان الجودة في المدرسة، وكذلك توافر ثقافة الأدلة والإدارة الفاعلة لعملية التحسين المدرسي، كلها تمثل عناصر ثقافة الجودة. (البهواشي، 2006، ص.61)

إن التركيز المستمر على التعليم والتعلم متجذر في ثقافة المدرسة الفعالة، بدعم من القيادة الفعالة، توفر المدارس الفعالة فرصا مستمرة لتطوير المهارات المعرفية والسلوكية للمعلمين اللازمة للتدريس وفقا للمعايير المهنية العليا. (Leadership&Teacher Development Branch, 2005)

1.2ـ الثقافة المدرسية التي تفضل التحسين:

سيكون التحسين صعبا للغاية عندما لا تكون المدرسة جاهزة بشكل كاف للبدء فعليا في التحسين، فالاستعداد يشير إلى الشعور العام في المدرسة بأن التحسين ضروري ويجب القيام به، فالمدارس التي تتمتع بثقافة مواتية للتحسين ستبدأ وتواصل جهود التحسين بشكل أسهل من المدارس التي تتجنب التغييرات، والعامل الرئيسي الذي يشكل مثل هذه الثقافة هو الرؤية المشتركة للتعليم في المدرسة التي توضح الأهداف وتحاول تحقيقها، فدون رؤية محددة بوضوح لا يمكن للمدارس أن تشرح للآخرين ما يمثلونه، ولكي تنجح المدرسة في عملية التحسين، لا ينبغي إهمال مسألة الثقافة المدرسية، كما يجب أن تكون خصائص ثقافة المدرسة محددة، ويجب أن يكون للمدارس أهداف مشتركة كما أشرنا سابقا، وأن تشعر بالمسؤولية عن النجاح، ومن الشروط الأخرى، الزمالة، الاحترام المتبادل والدعم، الانفتاح وموقف التعلم مدى الحياة.(Reezigt, 2001)

3ـ الانصاف Equity:

1.3ـ مفهوم الانصاف في التعليم:

يطرح مفهوم الانصاف كمفهوم يتجاوز سقف كل الحدود والتشريعات الوضعية ويحترم الحقوق الطبيعية التي تضمن الحريات، وهو بذلك يمثل العدالة الحقيقة لأنه يحكم بروح القانون وليس بنصه، محاولا أثناء التعامل مع الأفراد تفادي النقائص والمفارقات التي تظهر عند تطبيق القانون على جميع الأفراد دون تمييز ودون مراعاة للظروف والوضعيات الخاصة، لذلك يعد مبدأ الانصاف إما مكملا للقانون أو لإصلاحه أو لأنسنته. (شعباني، 2014، ص.124).

يعني الانصاف في التعليم أن المدارس والنظم التعليمية توفر فرصا مماثلة لتعلم جميع الطلاب، نتيجة لذلك يحقق الطلاب من مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية أو الخلفية الأسرية أو الجنس مستويات متشابهة من الأداء الأكاديمي في المجالات المعرفية.(oecd, 2018)

عادة ما يتم تعريف الانصاف بأنه: العدالة والنزاهة والموضوعية وعادة ما يرتبط بتكافؤ الفرص.(ismal,2015,p918)

أما حسب (الجمعية العامة للأمم المتحدة، 2017، ص.06) الانصاف يعني: تزويد كل طالب بما يحتاج إليه لكي يحقق النجاح، ومع أنه من المهم اتاحة الفرص في التعليم عال الجودة لجميع الطلاب، كما ينطوي الانصاف في التعليم على الالتزام بعدم السماح لظروف الطلاب الشخصية أو الاجتماعية

مثل نوع الجنس، أو الأصل، أو الخلفية الاقتصادية بإعاقتهم عن تلقي التعليم، وكفالة وصول جميع الأفراد إلى المستوى الأدنى من المهارات الأساسية على أقل تقدير.

يستند تعريف المساواة والانصاف في التعليم إلى مفاهيم العدالة الاجتماعية والادماج الاجتماعي، فهناك أربع جوانب ذات الصلة وفقا لما يلي:

- ✓ المساواة الأساسية في الوصول.
- ✓ المساواة في الظروف.
- ✓ المساواة في المشاركة.
- ✓ المساواة في النتائج. (sammons, 2006, p.03)

يمكن رؤية الانصاف في التعليم من خلال بعدين: الانصاف والادماج، يعني الانصاف كإنصاف أن الظروف الشخصية أو الاجتماعية والاقتصادية مثل الجنس، الأصل العرقي، الخلفية العائلية، لا تشكل عقبات أمام النجاح في التعليم. الانصاف كإدماج يعني ضمان وصول جميع الطلاب إلى الحد الأدنى من المهارات الأساسية على الأقل، أنظمة التعليم المتكافئة عادلة وشاملة، وتدعم طلابها في الوصول إلى إمكاناتهم التعليمية دون إقامة حواجز رسمية أو غير رسمية أو تقليل التوقعات. (Education Review Office, 2015,p07)

يتضح من خلال التعريفات السابقة أن الانصاف في التعليم عامل مهم في تحقيق المؤسسة التربوية لأهدافها بشكل فعال وذو جودة عالية من خلال اكساب التلاميذ مختلف المهارات والمعارف والسلوكيات التي تجعله عنصر فاعل في المجتمع. والانصاف في التعليم يحد من التفاوتات الموجودة بين المتعلمين ويجعلهم في مستوى واحد دون تمييز أو محاباة.

2.3ـالمساواة في التعليم آفاق المستقبل:

نشرت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2012) مؤخرا تقريرا بعنوان " المساواة والجودة في التعليم: دعم الطلاب والمدارس المحرومة" يشار في التقرير إلى أن الفشل المدرسي يمكن أن يكون له آثار ضارة مدى الحياة على الفرد وكذا على المجتمع، ويجب منع هذا من خلال ضمان الجودة والانصاف في التعليم. في بداية التقرير، ذكر أن أعلى الأنظمة التعليمية أداء هي تلك التي تجمع بين الانصاف والجودة في نظم التعليم العادل، يمكن لجميع الطلاب الحصول على المعرفة والمهارات اللازمة بغض النظر عن الشخصية والخلفية الاجتماعية.

فحسبما جاء في مبادرة الأمم المتحدة لتعليم البنات (2010) أنه لا يقتصر حق الطفل في التعليم على حقه في الوصول إلى المؤسسات التعليمية فحسب بل يتعدى ذلك إلى ضمان وصوله إلى مدارس عالية الجودة تضمن له تعليما فعالا ومزدهرا في المستقبل، ومن المؤشرات المشتركة لتحقيق المساواة بين الجنسين داخل المدارس، وجود مدرسين واعين بالمسائل الجنسانية، وتوفر الكتب المدرسية، وبيئات تعليمية تستجيب لخصوصية المتعلمين، وفصول دراسية وعمليات تدريسية مراعية للمسائل الجنسانية، وبيئات مدرسية آمنة وغيرها من الممارسات التربوية الفعالة.

إن اللامساواة في التعليم وترك المدرسة دون مؤهلات مادية ومعنوية سيؤدي إلى فشل العديد من الأطفال في مواصلة دراستهم، ومنه عدم الحصول على وظيفة تضمن لهم العيش الكريم، وضعف المشاركة الاجتماعية والمدنية، نهيك عن الأنشطة الغير قانونية التي تنجر وراء الفشل المدرسي على سبيل المثال: انتشار الجريمة، العنف، تعاطي المخدرات، والعادات الغير صحية.... بناء على هذا كشفت العديد من دراسات الفعالية أن المدارس والمعلمين هم أكثر أهمية وتأثيرا على نتائج الطلاب المحرومين لاسيما إذا عززت المدارس مبدأ المساواة في التعليم، إضافة إلى دور المعلمين في كيفية التعامل مع الطلاب دون تمييز وكسب ثقتهم والحرص على تقديم الدعم الدائم لهم ومرافقتهم إلى بر الأمان، كما يعد المناخ المدرسي الذي يتسم بالحرية والاستقرار والتسامح والعدالة والديمقراطية، والانضباط والهدوء هو الذي يسمح باستمرار التلاميذ في مواصلة الدراسة وحبهم للتعلم والاحتفاظ بهم داخل المدارس.

3.3ـ دور المدرسة الفعالة في تحقيق مبدأ الانصاف نحو تحقيق النجاح الدراسي:

تبني مبدأ الانصاف من قبل المنظومات التربوية يعكس أرضية صلبة لتربية مواطني المستقبل على أساس المساواة التامة بين الأفراد، أو على الأقل المساواة بين الجميع في تلقي التكوين، ونفس الحظوظ للمشاركة في الحياة السياسية، الاقتصادية والاجتماعية ... لذلك يؤثر انصاف المنظومات التربوية على فعاليتها وفعالية المنظومات الاقتصادية، ومن هنا لا يعتبر تطبيق هذا المبدأ والالتزام به هدفا في حد ذاته بالنسبة للمجتمعات الديمقراطية، بل يعبر عن ارتباط آلي بحتمية المردودية الاقتصادية. (شعباني، 2014، ص.125)

لقد كرست كثير من البحوث المبكرة في فعالية المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية للتحقق من المعتقد الذي مفاده أن أطفال المناطق الريفية المحرومة يمكن أن ينجحوا في دراستهم بالمدارس، ومن ثم حددت تلك الأبحاث الطرق التي تمكن بها مساعدة هؤلاء الدارسين على النجاح الدراسي. وقد علق

كل من ساموننز و هيلمان و مورتيمور(1997) قائلين: " تضمنت الأبحاث المبكرة في فعالية المدارس بعض الأهداف الصريحة التي تناولت قضيتي العدالة و التمييز "(شعباني، 2014، ص. 66). كما تشير دراسات المدارس الفعالة لفقراء الحضر التي قام بها (1979)Rutter إلى أن أنظمة المكافآت والاعتراف بالإنجازات الأكاديمية والسلوكية على نطاق واسع تساهم في تطوير معايير التعلم الإيجابية بين الطلاب. لقد كان ادموندز من بين أبرز الباحثين المؤيدين لقضية تحقيق الانصاف في التعليم في بحوث الفعالية التربوية فاتجه هو وزملائه إلى إنشاء مدارس فعالة خاصة لفقراء الحضر.

اتخذت الحكومة الصينية تدابير إضافية لتعزيز فرص الطلاب المتفوقين من المناطق الفقيرة للوصول إلى الجامعات المرموقة.يحصل الطلاب من المناطق الفقيرة والنائية الذين يجتازون امتحان القبول بالجامعة الآن على درجات إضافية لتحسين فرصهم في القبول.سيحصل أفضلهم على منح دراسية كاملة من جامعات مرموقة .الحرمان الاجتماعي والاقتصادي له تأثير ملحوظ على نتائج التعلم، يعكس هذا التأثير إلى أي مدى يوفر نظام التعليم فرص تعلم متكافئة.في فنلندا وأيسلندا والنرويج، يتوقع المرء أن يكون هذا التأثير صغيرًا لأن هذه البلدان بها عدد قليل نسبيًا من الطلاب المحرومين في مدارسهم. إن تحقيق العدالة في المدرسة هو سهل عندما يوزع المجتمع الثروة وتربية الأسرة بشكل منصف، لكن الأمثلة الأكثر إثارة للإعجاب هي بلدان مثل سنغافورة صاحبة الأداء الأفضل فيPISA، حيث يكون الحرمان الاجتماعي والاقتصادي كبيرًا، لكن تأثيره على نتائج التعلم متوسط فقط , Schleicher) . 2018,p.152)

حسب مورتيمور Mortimore فإن بحوث الفعالية المدرسية لا تشير إلى أن المدارس بمفردها يمكنها التغلب على التأثير القوي للحرمان الاجتماعي، إلا أن الالتحاق بالمدرسة الفعالة له تأثير إيجابي على تقدم الطلاب، وضح بحث "المسائل التربوية" حول تأثيرات المدارس الابتدائية على تقدم الأطفال على مدار ثلاث سنوات من الدراسة أن طلاب الطبقة العاملة الذين التحقوا بمدارس أكثر فعالية حققوا تقدما أكبر وحصلوا على مستوى أعلى في نهاية الدراسة من طلاب الطبقة المتوسطة الذين التحقوا بمدارس أقل فعالية، كما أشارت نتائج متابعة هذا البحث استمرار تأثير المدرسة الابتدائية على مستويات التحصيل في التعليم الثانوي. (sammons, 2006)

تشير مراجعة بحوث الفعالية التربوية والآثار المترتبة على تحسين المدارس إلى ضرورة التركيز بشكل كبير على تطوير أنظمة التعليم من خلال:

- ✓ تشجيع التعاون وخلق ثقافة إيجابية للتعلم مع وجود توقعات عالية.
- ✓ إدراك أن المدارس التي تخدم المجتمعات المحرومة من المحتمل أن تحتاج إلى دعم إضافي لجذب المعلمين والقادة الجيدين والاحتفاظ بهم.
- ✓ الحفاظ على التركيز في تعزيز تقدم الطلاب والنتائج التعليمية السلوكية والعاطفية والاجتماعية.
- ✓ الانصاف في تقديم التعليم لمختلف مجموعات الطلاب، والتركيز على تقليل الفوارق بين التلاميذ، مع إيلاء قدر أكبر من الاهتمام لفوائد التدخل المبكر. (sammons& bakkum, 2011)

كما يمكن للأنظمة التعليمية الفعالة الحد من الفشل المدرسي وذلك من خلال:

- ✓ تعزيز العدالة وتحسين نوعية الحياة والفرص لجميع الفئات وكذلك تشجيع المواقف الإيجابية للتعلم وتعزيز احترام الذات والكفاءة الذاتية؛
- ✓ تعزيز التماسك الاجتماعي والادماج وتمكين الشباب كمواطنين فاعلين ومستنيرين للمشاركة في ديمقراطية ناجحة؛
- ✓ تعزيز الازدهار المستقبلي للأفراد والأسر، ومنع إهدار المواهب والحد من الجريمة وتجنب العبء الاجتماعي والاقتصادي على الحكومة. (sammons, 2006).

4.3ـ التدخلات الرامية نحو تحقيق الانصاف في التعليم:

إذا أردنا لأطفال العالم العربي، بل لأطفال العالم بأجمعه أن ينموا برفاه فيجب على الدول أن تعمل معا، كما علينا التشارك في الموارد والعمل على تبني وتبادل المبادرات الناجحة من مختلف أنحاء العالم، وتشجيع القطاع الخاص على التعاون مع الأسر المحرومة، حتى نتمكن من الوصول إلى الفئات المحتاجة من مختلف المناطق، غالبا ما يكون الأطفال الذين يصعب الوصول إليهم غائبين عن الأنظار وإذا أردنا أن نزيد من امكانياتهم وآمالهم فعلينا أن نغوص عميقا في البيانات الإحصائية ونستأصل المعتقدات العنصرية والتمييزية ونعطي لكل طفل فرصة، ومن دون الوصول إليهم وعونهم لا يمكن أن نتقدم بأوضاع أطفال العالم كافة. (اليونيسف، 2012)، وكان أهم تدخل لتحقيق الانصاف في التعليم هو توفير التعليم الابتدائي والثانوي المجاني والالزامي لجميع الأطفال، وزيادة التعليم الريفي سمة أخرى من سمات البلد نحو التنمية، وفي بعض البلدان على سبيل المثال، يؤمل في الصين أن يؤدي تحسين التعليم الريفي إلى نقص حركة السكان نحو المدن. لقد ركزت التدابير المتخذة في بعض بلدان العالم على تحسين الانصاف عن طريق تحسين نوعية التدريس والذي يشمل تدريب المعلمين وتشجيع التنويع

في أساليب التدريس، كما تراوحت التدخلات الأخرى في توفير الحوافز للمعلمين، والتدريب المهني، وورش العمل، وزيادة الموارد المادية مثل توفير الهياكل الأساسية كالمياه، والكهرباء، ومختلف مرافق الفصول الدراسية، والمواد التعليمية والدعوة إلى زيادة مشاركة الأولياء والمجتمع في شؤون المدرسة، وتوفير الحوافز بأنواعها (ismall, 2015) .

كما يجب على المعلمين تقديم المساعدة للطلاب لاسيما الطلاب الذين غالبا ما يتعين عليهم الموازنة بين الدراسة والعمل والأسرة، هؤلاء قد يحتاجون إلى المزيد من الاهتمام الشخصي، يزعم منظرو التعليم النقدي أن التحول في التركيبة السكانية يتطلب أيضا تغييرات في المناهج التربوية فهم يؤيدون الدعوة إلى علم أصول التدريس النقدي الذي يدعم التغير الاجتماعي والمؤسسي كوسيلة لتحسين الانصاف. غير أن البحوث أظهرت أن معظم التدخلات بها تأثير محدود وأن نجاح هذه الإصلاحات غير متكافئ وعلى الرغم من تقدم التعليم بالنسبة للكثرين، هناك استثناءات مستمرة تستند إلى تقاطع واضح بين نوع الجنس والطبقة والعرق وغير ذلك من أشكال الحرمان، لذلك يجادل المنظورون من تخصصات متعددة بأن التعليم لا يمكن أن يتغلب على التفاوتات الهيكلية العميقة الجذور، وينبغي إيلاء اهتمام أكثر جدية لبناء حركة اجتماعية تجمع بين الأصوات الناقدة للجامعة وقادة المدارس والموظفين والطلاب والمجتمع لخلق رؤية للتعليم الذي هو بيئة ديناميكية التي تشمل الحب والطاقة والتصميم على العدالة الاجتماعية وتحقيق الانصاف(ismall,2015,p.921) .

في معظم الأنظمة يكون الطلاب من خلفيات محرومة (خاصة أولئك الذين ينتمون إلى أقليات عرقية، وأولئك الذين يعانون من مجموعة من العوائق الاجتماعية مثل الدخل المنخفض والآباء الذين يفتقرون إلى المؤهلات والعاطلين عن العمل والفقر...إلخ، هم أكثر عرضة للإصابة بالفشل التعليمي أو النقص في الإنجاز، على الرغم من أن فجوة الانصاف في الإنجاز أوسع في بعض الأنظمة من غيرها، يمكن أن يكون للعيوب المتعددة تأثير تراكمي بينما يتضح انتقال الحرمان بين الأجيال من خلال مفهوم "دورة الحرمان ".

تشمل أسباب معالجة الفشل المدرسي ما يلي:

فلسفية/ أخلاقية تتمثل في: تعزيز العدالة وتحسين نوعية الحياة والفرص لجميع الفئات وكذلك تشجيع المواقف الإيجابية للتعلم، وتعزيز احترام الذات والكفاءة الذاتية.

سياسية تتمثل في: تعزيز التماسك الاجتماعي والادماج وتمكين الشباب كمواطنين فاعلين ومستنيرين للمشاركة في ديمقراطية ناجحة.

اقتصادية تتمثل في: تعزيز الازدهار المستقبلي للأفراد والأسر، ومنع إهدار المواهب والحد من الجريمة وتجنب العبء الاجتماعي والاقتصادي على الحكومة.(sammons, 2006,p03) .

أما في الجزائر أكد الأمين العام للنقابة الوطنية لعمال التربية عبد الكريم بوجناح في قراءة تقويمية حول تشخيص وتقييم المنظومة التربوية لعام 2020 على ضرورة تسطير أهداف مثل تحقيق مبدأ الانصاف وتكافؤ الفرص ومراجعة الخارطة المدرسية. جاء في المادة 53 من دستور 1996 المعدل ما يلي:

ضمان الحق في التعليم، مجانية التعليم، الطابع الالزامي للتعليم الأساسي، تنظيم الدولة لنظام التعليم، دور الدولة في ضمان تكافؤ الفرص للاستفادة من التعليم، وهذا الأخير يشير إلى الإجراءات التحسينية لظروف التمدرس والانصاف فيما يخص مواصلة الدراسة أو التكوين بعد التعليم الأساسي الذي يفترض منه ألا يطرح مشكلا لأنه إلزامي، ومن جهة أخرى فإن الاستفادة من المنح والتكفل اللائق والادماج المدرسي للشباب المعوق ذوي الامراض والنشاط الاجتماعي لصالح الأطفال الوافدين من الأوساط المحرومة، هي إجراءات من شأنها ضمان تكافؤ الفرص.

4-المرافقة النفسية التربوية Psycho-educational accompaniment:

1.4-مفهوم المرافقة النفسية التربوية ومفاهيم قريبة:

يتداخل مصطلح مرافقة Accompagnement مع مفاهيم أخرى كالاستشارة النفسيةCounseling في الوضعيات العلاجية، الوصايةTutoringالتي يتعدى معناها مجال التعليم ويتسع إلى التنشئة الاجتماعية، أو الإرشاد Mentoring وتعني النصح والتوجيه الذي يتلقاه الشخص من آخر أكبر منه سنا وخبرة(Pezet, & Le Roux, 2012)

ينتمي مفهوم المرافقة إلى نموذج تفكير جديد في إطار سياق عام تطبعه قيم السرعة والريبة وعدم الثبات، يواجه الفرد الحياة بمفرده، لذلك هو يحتاج إلى المساعدة والتوجيه. لكن لا تكون المساعدة بهدف الامتثال لنموذج ما بقدر ما هي سبيل لتحقيق للذات...و يتمثل أكبر تحد للمرافقة في القدرة على خلق تحولات منتجة للمعنى لا مجرد تغيير على الصعيد الشخصي أو التنظيمي الموجود، ففي هذا المنطق لم تعد الإجراءات الكلاسيكية الشائعة كالإملاءات وإسداء النصح والمراقبة ذات فعالية، بل قد تؤدي أحيانا إلى نتائج عكسية، ففي براديكم المرافقة يكون المعني مدركا لما يناسبه لأنه نابع من مشروع شخصي يقوم ببنائه هو ، ويكمن دور المرافِق في فهم احتياجات الشخص المعني بالمرافقة وفهم الدلالات التي يعطيها لوضعيته ودوافعه و أهدافه(Roquet, 2009).

تتجسّد المرافقة في إطار ديناميكية تغيير يطلبها الشخص الذي يحتاج إلى المرافقة. وتتميّز بشكل من الدعم يهدف إلى التغيير من خلال تعلّم أشكال جديدة من الفعل، التفكير والشعور، لذلك تنبعث المرافقة في سياق يتميّز بالنماء والتطور. ويرتكز فعل المرافقة على تحديد الحاجة والرغبة في التغيير، وهنا يظهر مبدأ النشاط، وكذلك يظهر الاختلاف عن سيرورات أخرى كتقديم الخدمات الإرشادية، كما تختلف عن خدمات الوساطة التي تختص بحلّ النزاعات أو عن التعليم التي تقدّم محتويات تعليمية(Biémar, 2011)

إنّ حاجة التلاميذ للإصغاء والاهتمام من طرف القائمين على تربيتهم تظهر في ثلاث مجالات: التعلم، التوجيه المدرسي والمهني و المجال الأسري والاجتماعي. وتتفق هذه المجالات مع ثلاثة أنواع من المشاريع: مشروع التعلم، مشروع التوجيه، ومشروع الحياة. ويترتب على الشخص الذي يقوم بدور المرافقة، تسهيل إقامة هذا المشروع من خلال وضع أهداف عملية(واقعية) ذات معنى بالنسبة للتلميذ، تحترم احتياجاته وتدعم استقلاليته.

2.4ـ المبادئ الأساسية للمرافقة النفسية التربوية:

– **البعد العلائقي:** مفهوم المرافقة يحيلنا إلى أربعة أفكار، الفكرة الأولى تتعلّق بالمكانة التي يجب أن يتموقع فيها المرافق، بحيث يجب أن يكون ثانويا بمعنى أن يكون هو التابع وليس من يتابع، ولكن دون أن يفقد مكانته، فبدون المرافق لا يمكن أن تحدث ثنائية المرافقة ويتمثل دوره في دعم المتعلّم. الفكرة الثانية تتعلّق بالمسار الذي يسلكه المتعلّم، هذا المسار الذي يجب أن يتضمن الوقت والمراحل. وتتعلّق الفكرة الثالثة بالعلاقة التي تربط ثنائي المرافقة الذي يجب أن ينخرط في جميع مراحل المسار. أما الفكرة الرابعة فهي تتعلق بالانتقال من حالة إلى حالة، من حدث إلى حدث ومفادها أنّ لكل وضعية مرافقة بداية تطور ونهاية. إنّ البعد العلائقي هو البعد الأساسي ثم ينطوي تحت جناحه البعد العملياتي(الإجرائي)، إذ لا يمكن أن يتجه الفرد نحو سبيل معيّن دون شرط المعية (مع) وتتوقف ديناميكية التغيير على نوعية العلاقة، أمّا التعاون فلا يعتبر هدفا في ذاته و إنّما يمثل المبدأ الذي يوجه النشاط، لأنّ المرافقة محكومة بأبعاد أخرى كالبعد الزمني الذي قد يميل إلى التعتيم على المتطلبات التي يفرضها البعد العلائقي، وغالبًا ما يتم تجاهله، وكذلك الضغط الذي يواجه الفرد بضرورة النشاط وإبداء الالتزام، ينزع إلى التقليص من الزمن الذي يحتاجه التطوير النفسي والفكري بمعنى مسار المرافقة.

–**الإصغاء:** يجب أن تبنى المرافقة على أساس الإصغاء لأنّ عدم الإصغاء للمتعلم يجعله لا يتعلم الإصغاء إلى الآخرين. يشكل الإصغاء الجيد عنصرا هاما في التواصل الفعال ويرتكز على حسن مباشرة

الآخر مما يمكنه من رفع معيق الخجل وإفساح المجال لتعبير أكثر حرية وخصوبة، كذلك إرساء اتصال جيد بالآخر بالارتخاء ودون تمظهر أو مبالغة، بالإضافة إلى الدراية باللحظات التي ينبغي التوقف خلالها عن الحديث لتقييم وضعية التواصل. الإصغاء ليس بالموقف السلبي بل هو نشاط ذهني مكثف، ومن يجيد الإصغاء، هو الذي يستطيع حيازة الوسائل التي تتيح له الفهم بدقة أكثر، لكن بشروط الابتعاد عن معيقات تخضع لسيرورات ذهنية كالأحكام المسبقة، النزوع إلى التعميم والوسم(étiquetage)، الرغبات، الخشية، التأويلات المزاجية والمواضعات. (شعباني، وإسعادي، 2021، ص 138)، بتوفر هذه الشروط يصبح الإصغاء كفاءة مركزية يمكن بفضلها فهم طلبات مسكوت عنها أو مبالغ في التعبير عنها.(Biémar, 2011)

-**الثقة:** تشكل الثقة بالنفس مفتاحا لتفتح الذات والصحة النفسية، لذلك تعتبر الثقة الأساس الذي تقوم عليه المرافقة في الوسط المدرسي، ومن هنا يتضح أن المراهقين يحتاجون إلى أسلوب تربوي تؤخذ فيه بعين الاعتبار صحتهم العقلية والنفسية حتى يتمكنوا من تطوير ذكائهم. وتتأسّس الثقة لدى المراهقين من شعورهم باهتمام صادق من الراشدين، حيث يلعب هذا الاهتمام دورا محوريا في سلامة صحتهم، فشعورهم بعدم الاهتمام من طرف الآخرين يجعلهم ينزعون إلى تبني سلوكات خطيرة تهدد صحتهم، لأن وجود التلميذ في محيط مدرسي سلبي يمكن أن يشكل خطرا على صحته(Ma & Zhang, 2002)

-**التعاطف (الإحسان)** Empathie يتمثل التعاطف في القدرة على مجاراة الآخر في أحاسيسه أو أفكاره. إنّها القدرة على تبني وجهة نظر الآخر بصورة قصدية. والتعاطف المعرفي يتمثل في القدرة على فهم الحالة العقلية للآخر. وتزداد قدرة التعاطف المعرفية والوجدانية كلّما توافرت تجارب علائقية وتربوية لتفعّلها حتى يصل الفرد إلى مستوى الخروج من حالة التمركز حول الذات. التعاطف تعبير عن النضج النفسي تتطلب التخلي عن القوة المطلقة والرغبة في الهيمنة على الآخر واعتراف له بالحق في الشعور بما يمكننا نحن أن نشعر به...لذلك يتفق هذا المفهوم تماما مع المنظور الحديث للمرافقة الذي يرتكز أساسا على الأبعاد العلائقية والوجدانية وضرورة تثمينها في الأساليب التربوية الحديثة واستعمالاتها في المدارس.(Karray, 2019)

-**الاستقلالية:** تستلزم المرافقة استقلالية الفرد انطلاقا من طبيعة تطور المجتمعات العصرية، حيث يحظى الفرد بالمساعدة من طرف من يرافقه الذي يجب أن يبقى على هامش هذه العلاقة ولكن مع الحضور الدائم. يؤدي ذلك إلى تحقيق الاستقلالية والشعور بالقدرة على النشاط الحر، ولكن تبقى لديه إمكانية استدعاء دعم ومساعدة المرافِق كلّما شعر بالضياع. هنا يطرح مشكل إيجاد التوازن اللازم

للتدخل، إذ لا يجب أن يكون قريبا أكثر من المطلوب ولا بعيدا أكثر من المطلوب. في هذا الاتجاه يعمل المرافِق على خلق وتطوير وتدعيم انخراط الفرد الذي يحتاج إلى المرافقة ولكن مع ضرورة احترام استقلاليته ومشروعه الذاتي حتى وإن قدّم كل الدعم من أجل تجسيد هذا المشروع، مع إحلال الثقة التامة بين الطرفين والاحترام والشفافية، بالإضافة إلى الإبداع والتكيف(Biémar, 2011)

3.4ـ أشكال المرافقة:

تميل جميع أشكال المرافقة إلى ممارسات تكاملية يحاول فيها المرافق أن يكون أقرب إلى الفرد في استكشاف موقف صعب أو اختبار يجب اجتيازه، في لحظات تحديد الموقع والتوجه والاختيار وصنع القرار، لذلك يعد استخدام أي شكل من أشكال المرافقة هذه ضروريًا في لحظة معينة، مع مراعاة متطلبات البيئة والاحتياجات الفردية. وعليه إذا جاءت المرافقة في الوقت المناسب، يمكن أن تسهم في إحداث نقطة تحول في الحياة وانعكاساتها على الفرد فيما يتعلق ببيئته العلائقية والاجتماعية.(Accompagnement, 2009)، وفيما يلي عرض لأشكال المرافقة:

-**الإرشاد النفسي:** يعتبر الإرشاد النفسي شكلا من أشكال المرافقة النفسية والتربوية، وذلك عن طريق مرافقة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي من خلال الرعاية والمساعدة والدعم النفسي والتربوي، ولذلك يعتبر الإرشاد النفسي علاجا لما قد يتعرض له المراهق من مشكلات وأزمات أو صراعات أو مشاعر بالفشل أو الإحباط أو العدوان، وتتضمن هذه العملية إسداء النصح والمشورة للمراهق كي نساعده على أن يحقق التكيف بنفسه، وأن يصل بنفسه إلى حل مشكلاته، ويتم ذلك عن طريق مناقشته وإجراء الحوار معه، وأيضا أثناء عملية الإرشاد يتم توجيه المراهق في المدرسة الثانوية إلى نوع الدراسة أو المهنة التي يرغب فيها والتي تؤهله له قدراته. (شعباني، وإسعادي،2021)

وقد حدث تطور واضح مع صدور قانون "لن يترك طفل دون تعلم" "**Behind No Child Left**" عام (2001) والذي يهدف إلى سدَ الفجوة التحصيلية بين المتعلمين من الأقليات والفئات المحرومة وبين أقرانهم من المتعلمين العاديين، حيث حدث تحول من الاهتمام بالمدخلات التعليمية إلى التركيز على المخرجات وصار كل من يعمل بالمدرسة مسئولا عن تحصيل المتعلمين، الأمر الذي غير دور المرشد المدرسي، ونموذج الارشاد المدرسي بشكل عام، فقد تزايد الاهتمام بالجانب الأكاديمي وليس فقط الصحة النفسية للطلبة، وأصبحت الخدمات الارشادية المدرسية مسئولة عن تقديم العون للمتعلم أكاديميا ووجدانيا. (مستقبليات تربوية، 2018، ص16).

وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن المدرسة الفعالة هي التي تهتم بتوفير الرعاية الصحية لكل المتعلمين، وتزويدهم بإرشاد نفسي وأكاديمي وتعلم مستقبلي، مع تقديم جميع أنواع المساعدات التي تساعدهم على حل ما يواجههم من مشكلات، والعمل على إتاحة الفرص المتكافئة لجميع المتعلمين في المدرسة الواحدة أو المدارس الأخرى في نفس المنطقة لأن يتلقوا رعاية وإرشاد وخدمات نفسية وتربوية متكافئة بين جميع فئات المتعلمين دون أي تمييز.

-**الأستاذ المرافق:** انطلاقا من التحولات التي طرأت على السياق التربوي واحتياجات المتعلمين، يتحول الفعل التعليمي إلى أطر أبستمولوجيا جديدة للاستجابة إلى هذه التحولات في إطار ما يعرف بالبراديكم البنائي، الذي يعتبر التعليم كبناء للمعرفة ينبع من الذات ويتفاعل مع الآخر، ويكون دور المعلّم في هذا البناء المساعدة(aide) والإرشاد (guidage) ولكن ببقائه خارج مركز العلاقة لأنّ هذا المركز يجب أن يتضمن المتعلّم فقط. فالمعلّم يكون بهذا الاتجاه مرافقا في جميع مستويات التعلّم: تعلّم المعارف- تعلّم معرفة الأداء- تعلّم معرفة التواجد(Verzat, 2010)

ويؤكد Glasser الأخصائي الشهير في الأمراض العقلية ومتتبع على امتداد سنوات لأشخاص في حالة فشل، أن تلاميذ هذا العصر يحتاجون إلى صداقة مدرّسيهم لكي يقبلوا على التعلم، وأن أسلوب العقاب والتخويف لا يجدي معهم، فهم يختلفون عن تلاميذ الماضي الذين لم يكونوا في حاجة إلى صداقة أساتذتهم، لأنّهم كانوا يشعرون بأنّ النجاح واجب عليهم تحقيقه في سياق كان أسلوب العقاب ذو جدوى. لذلك يجب التنبه إلى هذه الخصائص والتخلُّص من الأساليب التي أصبحت بالية، بل إنّها تؤدي إلى نتائج عكسية، فالشُّغل الشاغل لتلاميذ هذا العصر هو بناء هوّية تؤكّد إنسانيتهم، وهم بذلك يرغبون في الحصول على القبول لدى الآخرين، وهو ما يستدعي أن نوفر لهم الشعور بالأهمية من خلال الصداقة والاهتمام (شعباني، 2014)

تظهر المرافقة التعليمية كوسيلة ممكنة لبناء المعرفة والدراية والمهارات اللازمة لتطوير استقلالية الطلاب أثناء توجيههم. وعليه فإن التعليم لا يقتصر على الدروس النظرية فقط بل من الضروري وضع الطالب في فرق في وضعية حل المشكلات وهذا ما أدى إلى تغيير دور المعلم من منصبه التعليمي إلى دور المرافق، لذلك لم يعد التركيز على المحتوى المطلوب اكتسابه، ولا على الأهداف، ولكن على العلاقات بين الطالب والمعلم والمادة التعليمية، حيث تنظر النظرية المعرفية البنائية إلى التعلم على أنه عملية بناء المعرفة من قبل الجميع من خلال التفاعل مع الآخرين، ويعد المعلم جزءًا من نظام المساعدة أو التوجيه لهذا البناء. (Verzat, 2010, p32)

فحسب (محمود سعيد الخولي،2006) إن العلاقة بين الطلاب والأساتذة في الجامعات والمعلمين في المدارس تتحدد حسب قيام كل من الأساتذة والمعلمين بدورهم في الإرشاد والتوجيه لطلابهم وبما ينعكس على هذه العلاقة بالدفء والمحبة والاحترام وذلك بمراعاة المعلمين والمدرسين في الجامعة إلى الفروق الفردية بينهم في الأساليب التي يتبعها في التدريس وبما يحقق لهم نجاحهم دراسيا ويقلل من شعورهم بالخوف والفشل أو العكس خاصة إذا يتبع أسلوب مغاير في معاملتهم ،الأستاذ في الجامعة والمعلم في المدرسة هم أكثر الأشخاص مقدرة على إيجاد المناخ التعليمي والتربوي الملائم لرفع مستوى الدافعية، وتحقيق الطموح الذي يسعي إليه الطلاب في المدرسة والجامعة و الذي يمكن أن يساعدهم في اكتساب المهارات اللازمة في حل المشكلات التي يوجهونها أثناء وجودهم في مقاعد الدراسة .(القراله ، 2017،ص.53).

-**المدير المرافق:** من بين المشكلات التي تواجهها مدارس التعليم الثانوي حسب ما أفادت به Langevin، مشكلة السلطة حيث تعاني المدارس من هشاشة قد تكون ناتجة عن الهيكلة البيروقراطية خاصة في المدارس كبيرة الحجم، أين يشعر التلاميذ بنوع من الاستلاب وأنهم منسيون من طرف الراشدين ويخشون معاملة غير عادلة...ويشير Lawton إلى أنّ الإداريين الذين يتسمون بالتزمت تحتوي مدارسهم على أكبر نسبة من التلاميذ الذين يتعرضون إلى الفشل(Langevin, 1999,p133) لذلك يشكّل التنظيم الإداري أهمية كبيرة بالنسبة إلى تعلّم التلاميذ والتطور البيداغوجي بفعل التفاعلات والاتجاهات والسلوكات التي يفرضها الفاعلون في المؤسسة التربوية، وهنا تكمن أهمية مدير المدرسة كقائد. فالإدارة وعلى رأسها المدير هي من يقرر إلى حدّ كبير المناخ داخل المدرسة.

- **البيئة المدرسية المرافقة للطلاب:** تدرك المدارس أن الطلاب لا ينجحون في بيئة جامدة حيث يتوقع من جميع الطلاب التعلم بنفس الطريقة. يمكن أن تكون معالجة أسلوب التعلم المتنوع للطلاب مهمة معقدة.

فقد أولى علماء النفس والتربية عناية خاصة بالبيئة المدرسية لأنها من أهم البيئات التي تؤثر في بناء شخصية التلميذ ومواقفه واتجاهاته، فالتلميذ الذي يجد في البيئة المدرسية ما يساعده على النمو والشعور بالأمن والتقدير يكون متوافقا معها، أما إذا كان يسودها الإحباط والتهديدات أو النظر إليه نظرة دونية فقد يؤدي هذا كله إلى حدوث اضطرابات سلوكية واتجاهات سلبية لمدرسته. (حسن، ويحي، 2016)

وهذا ما تأكده دراسة كل من ماير و ليان (Mayer, Leane, 1999) إلى أن البيئة المدرسية الغير مرحب بها تؤدي إلى حدوث المزيد من السلوكات غير المرغوبة داخل المدرسة بدلا من تقليلها، وأنّ استخدام العقاب البدني وتبني القسوة، أساليب أثبتت عدم فعاليتها للحد من هذه السلوكات، لذلك فإنّ التركيز على خلق بيئة مدرسية فعالة تهدف إلى تحقيق تنمية شاملة ومستدامة، يعدّ من أولويات المدارس، هذا من خلال وضع برنامج انضباطي داخل المدرسة يشمل على استراتيجيات وقائية وعلاجية للسلوك غير المرغوب ووضع برامج إرشادية تعالج هذه السلوكات السلبية. (Kristin, 2007, p. 465.466) وهذه بعض استراتيجيات لتشجيع السلامة الجسدية والعاطفية داخل المدارس:

- الحفاظ على مستويات الضوضاء المحترمة في الأماكن المشتركة.
- تزيين المساحات المشتركة بدليل على عمل الطلاب.
- إنشاء فئة استشارية مهمتها الحفاظ على نظافة المبنى.
- إنشاء برامج يديرها الطلاب لإعادة التدوير وتجميل المدارس وتنظيف أرض المدرسة.
- خلق مكانًا هادئًا في ممتلكات المدرسة، مثل الحديقة أو المكتبة.
- فرض برنامج انضباط عادل ومنصف.
- تصميم نظام انضباط يتسم بالرحمة ويسمح بالتصحيحات.
- تأكد من أن جميع الموظفين يظهرون الاحترام تجاه الطلاب وبعضهم البعض.
- تنفيذ برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي.
- إنشاء أنظمة للسماح لجميع الطلاب لعرض أعمالهم.(Blum, p.p04-05)

5ـ إدارة الجودة الشاملة:

تناول كثير من الباحثين الجودة بغرض التعرف على ماهيتها، ومبادئها، ومحدداتها، وكيفية تحقيق جودة التعليم، بصورة تجعل المدرسة أكثر قدرة على تحقيق الكفاءة والفعالية في الأداء، لذلك أصبحت الجودة في التعليم تحمل معاني كثيرة، حيث أن لكل باحث مفهوم خاص به وذلك راجع إلى اختلاف الأسس العلمية التي يستند عليها كل باحث، وقد تم ذكر بعض التعاريف والتي أشارنا إليها سابقا.

نُسب الاهتمام بالجودة فلسفة وفكرا وتطبيقا إلى الأمريكي وليام إدوارد ديمنج William Edwards Deming، الذي قاد حركة إدارة الجودة الشاملة في اليابان في عام 1950، كان ديمنج يعلم اليابانيين كيف يؤدون ما يؤدونه، وطبقا لتعريف ديمنج فإن النظام شبكة من المكونات ذات الاعتماد المتبادل التي تعمل معا لتحقيق هدف النظام، وإن إدارة النظام عند ديمنج تتضمن الأفكار الجديدة الرئيسة:

- أن الجودة لا تكلف كثيرا كما يحدث في نظام الكم، والجودة ينبغى بل، ويجب أن تتكلف أقل.
- أن الزبائن والممولون جزء من النظام.
- فكرة الزبائن والممولين لا ينبغى أن تستخدم فقط لتحسين المنتج، ولكن لتحسين نظام استخدامه أيضا.
- باستخدام عملية رقابية إحصائية لدراسة وفهم النظام فإنك تنمى طريقة للتفكير عن كيفية تحسين النظام.(حجي، 2005، ص 451-452).

أما جوزيف جيران Joseph Juran فقد نشر أول كتاب له عن ضبط الجودة في عام 1951 حيث أكد فيه على مسئولية الإدارة عن الجودة، وفي السبعينيات من القرن العشرين طرح فيليب كروسبي Philip Crosby مفهوم العيوب الصفرية ZeroDefect والذي يتطلب العمل الصحيح من المرة الأولى. (إسماعيل، 2016، ص14).

وفي المملكة المتحدة وأستراليا تبنت الأفكار التي أثارتها حركة إدارة الجودة الشاملة خلال النصف الأول من فترة التسعينيات من القرن العشرين، وتركز الاهتمام في هاتين الدولتين على المتعلم، وأتيحت له الفرصة للتعبير عن آرائه، وتم إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية، وفي إدارة المدرسة. (البهواشي، 2006، ص87).

على هذا الأساس، يعتقد أن مفاهيم وممارسات إدارة الجودة الشاملة في المدارس تمثل أداة قوية لتعزيز جودة التعليم وزيادة فعالية المدرسة، ويفترض نموذج إدارة الجودة الشاملة أن النجاح يكون على المدى الطويل، وجودة الأداء، والفعالية، والإدارة الكاملة للبيئة الداخلية لتلبية احتياجات العملاء هي مفتاح النجاح، حيث ترتكز إدارة الجودة الشاملة في المدرسة على التحسين المستمر، والمشاركة الجماعية لجميع أعضاء المدرسة وفقا لنموذج الإدارة الكلية، وبذلك تكون المدرسة فعالة إذا كان بإمكانها إشراك جميع أعضائها وتمكينهم في تحقيق أداء المدرسة، واجراء تحسين مستمر في جوانب مختلفة من العمليات المدرسية، وتلبية المتطلبات والاحتياجات والتوقعات الداخلية والخارجية الخاصة بمؤسسات التعليمية، ووفقا لجائزة Malcolm Baldrige الشهير أو إطار European Quality Award لإدارة الجودة الشاملة، فإن المجالات الرئيسية لتقييم فعالية المدرسة قد تشمل، القيادة والإدارة، وإدارة الأفراد، العمليات وتحليل المعلومات وتخطيط الجودة الاستراتيجية، رضا المؤسسات الداخلية والخارجية، والنتائج التعليمية وتأثيرها على المجتمع. (Cheng, 1997, p17)

- ✓ وتتمثل خطوات تحسين الجودة فيما يلي:
- ✓ دراسة البرامج الناجحة للمنظمات الأخرى ذات الصلة.
- ✓ وضع أهداف تحسين الجودة الشاملة للإدارة العليا وإعلانها.
- ✓ قياس استعداد المنظمة، وجمع بيانات أساسية، ووضع محطات لتقويم تحسين الجودة الشاملة.
- ✓ إقامة بنية مساعدة.
- ✓ تكوين فرق للإدارة المتوسطة للقيام بالعمل (الوعي، الإدارة التشاركية، مهارات فرق الإدارة).
- ✓ تكوين فرق لتحسين الجودة (فرق لحل المشكلات على المستوى الأدنى للتنظيم).
- ✓ العمل مع العملاء والمزودين لتحسين الجودة.
- ✓ تكامل أهداف تحسين الجودة في خطة استراتيجية للتنظيم وجمع الخطط والأهداف الإجرائية.
- ✓ بناء تحسين الجودة الشاملة في كل النظم المتصلة (الموازنة، الأداء...) وفي كل عمل ووظيفة. (حجي، 2005، ص355).

ومع ذلك، فإن الأفكار التي يطرحها أسلوب إدارة الجودة الشاملة، مهما كانت فائدته، لا تكفي للتعامل مع المتغيرات المجتمعية والدولية مستقبلا، والتغيير وحده لا يكفي مع التحولات الأساسية في التكنولوجيا ومجالات العمل المختلفة، لذا يستلزم النظر إلى الجودة الشاملة على أنها وسيلة وليست غاية، فالمدارس يجب أن تدار بطريقة تساعدها على أداء رسالتها. لذلك من الحكمة أن يتم تطوير نموذج إداري يتفق مع غرض المدرسة، ويوفر الوقت اللازم لتحقيق هذا الغرض، فالجودة غايتها أداء العمل بطريقة جيدة.

ويرى بورنهامBurham، أن جودة الشاملة ترتبط بمبادئ التحسين المدرسي، وتبقى المشكلة في كيفية ترجمة الفعالية إلى واقع عملي ملموس، الأمر الذي قد يؤدى إلى تواجد علاقة بين الجودة الشاملة وتحسين المدرسة، مع التأكيد على أهمية القيادة والتخطيط المشترك واستخدام الأساليب التي تؤدي إلى تحويل الأماني إلى واقع عملي. وما يمكن أن تقدمه الجودة الشاملة هنا هو توفير الوسائل التي تساعد على إعادة وضع مفهوم للمدارس يتفق مع الممارسة التعليمية الجيدة، فالجودة الشاملة تهتم بالممولين والمستهلكين والعملاء، وتقيس النجاح الذي تحققه المؤسسة باستخدام معايير تناسب كل العاملين فيها، وبمعنى آخر، تساعد الجودة الشاملة على تحقيق التوازن والتوفيق بين احتياجات الكبار وأولياء الأمور، وتعتبرهم جزءا من المجتمع الأكبر، لهم حقوق وعليهم مسئوليات والتزامات. (البهواشي، 2006، ص. 92)

ثالثا: سياق مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر:

1-ماهية التعليم الثانوي ومسيرته التاريخية في الجزائر:

1.1-مفهوم التعليم الثانوي:

هي مرحلة من التعليم تشكل حلقة وصل بين التعليم المتوسط والتعليم الجامعي، يقدم هذا التعليم لاستكمال وتوسيع وتعميق التكوين، والمعارف المكتسبة في التعليم المتوسط، حيث يسعى إلى ضمان تكوين عام لكل التلاميذ من أجل تسهيل إدماجهم في الحياة الاجتماعية، والمهنية، وتزويدهم بالمعارف النظرية والعلمية، ويمكن استثمارها في قطاعات النشاط المختلفة، كما يحضر التلاميذ لمواصلة الدراسة الجامعية. (فرج الله، 2016، ص 283).

يمثل التعليم الثانوي في المسار الدراسي مرحلة التنوع، والتوجيه والتحضير للتعليم العالي أو للحياة المهنية وعليه، من المهم تزويد كل تلميذ في نهاية مساره الدراسي بمؤهلات مؤكدة تمكنه من مساهمة نشطة في المجتمع، ولذا فإن تنمية ثقافة مشتركة تكتسي أهمية بالغة وتساهم في تحديد التخصص التدريجي في مجال من المجالات. والمدرسة الثانوية ينبغي أن تمكن جميع التلاميذ من امتلاك قدرات الحكم على الأشكال الثقافية والحضارية التي يستوحون منها شعورهم بالانتماء إلى نفس الجماعة الوطنية وإلى التاريخ البشري. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص.53)

وهناك من يرى أن التعليم الثانوي هو ذلك التعليم الذي يجمع بين التعليم الأكاديمي والتعليم الفني بحيث يجمع بين الدراسات الإنسانية والعلوم التكنولوجية، ويتضمن المنهج والمقررات لتعليم المهارات العقلية اليدوية الأساسية لكثير من المهن الحديثة، وبهذه المهارات المبدئية يستطيع الخريج أن يتعلم أي مهنة فنية حديثة في موقع العمل خلال شهور قليلة. (صياد،2010، ص 26).

2.1-إصلاحات التعليم الثانوي في الجزائر:

يكتسي التعليم الثانوي أهمية بالغة في النظام التربوي، فهو بمثابة الحلقة الرئيسة ما بين التعليم الأساسي والتعليم العالي. ولقد شهد التعليم الثانوي في الجزائر بدوره مجموعة من الإصلاحات مثله مثل باقي مراحل التعليم الأخرى تبعا للتطورات التاريخية والاقتصادية والاجتماعية التي أعقبت الاستقلال، حيث يمكن تقسيمها تاريخيا إلى خمس مراحل أساسية نوجزها فيما يلي:

-**المرحلة الأولى (1962/1970)**: سعت الجزائر خلال هذه الفترة إلى خلق منظومة تربوية هدفها السعي إلى النهوض بالتعليم الثانوي من خلال تدابير وإجراءات استعجالية، لتأتي فيما بعد اللجنة العليا لإصلاح التعليم، وهكذا فإن السنتين الأوليتين كانتا بمثابة فرض الذات الجزائرية وإثبات التعليم أمام نقائص كثيرة، إذ تم السعي نحو إقامة منشآت تعليمية وتوسيعها خاصة في المناطق النائية لاستيعاب طاقات متعطشة إلى العلم، وبمجيء سنة 1964 عرف التعليم إصلاحات تنظيمية تتعلق بالحجم الساعي للغة العربية، فضلا عن تعريب التربية الدينية وكذلك تدريس الفلسفة الإسلامية في الأقسام النهائية قصد تكوين شخصية التلميذ الجزائري، بالإضافة إلى ذلك توحيد الطور الأول من التعليم الثانوي والتعليم المتوسط العام، مع توحيد المواقيت والبرامج. كما تم التأكيد على تطوير المنظومة التربوية وإصلاحها، ورسم المعالم الواضحة للاختبارات الأساسية في انتهاج تعريب التعليم تعريبا شاملا ودمقرطته وجزأرته. (خيري، وبوصنبورة، 2010، ص 175).

كان التعليم الثانوي في هذه المرحلة يشمل ثلاثة أنماط هي:

- التعليم الثانوي العام يدوم 3 سنوات، ويحضر لمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات – علوم تجريبية– فلسفة) أما ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاختبار بكالوريا شعب (تقني رياضيات – تقني اقتصادي).
- التعليم الصناعي والتجاري، وهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الاهلية في الدراسات الصناعية والتجارية تدوم 5 سنوات، وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية، والتقنية المحاسبية التي تتوج ببكالوريا تقني.
- التعليم التقني يحضر لاجتياز شهادة التحكم من خلال 3 سنوات من التخصص بعد الحصول على شهادة الكفاءة المهنية.

-**المرحلة الثانية (1971/1980)**: خلال هذه المرحلة خصص للتعليم الثانوي في اطار المخطط الرباعي الأول 1970/1973 القسط الأوفر للنهوض به، وكذلك إيجاد المؤسسات المستقبلة للأعداد الهائلة من تلاميذ التعليم الثانوي، وتم خلاله فتح 125000 مقعدا، أما في المخطط الرباعي الثاني فانصب الاهتمام على التكوين والتأطير بحثا عن نوعية أفضل وتكوين أكثر نجاعة، ومن النصوص التي تؤكد على ضرورة التكفل بالجانب التعليمي، المرسوم رقم 67/76 المؤرخ في 1976/04/16 والداعي إلى مجانية التعليم. (خيري، بوصنبورة، 2010، ص176).

بقي سير الإصلاحات التربوية بطيئا، ما عدا زيادة عدد المتمدرسين في المؤسسات التربوية، ولكن أهم ما ميز هذه المرحلة هو تتويج ولأول مرة المرحلة المتوسطة بنيل شهادة الأهلية (BEG)، وتنظيم مسابقة للالتحاق بالسنة الأولى ثانوي، ثم امتحان الحصول على شهادة البكالوريا الجزء الأول في نهاية السنة الثانية ثانوي، والتي على أساسها يتم الانتقال إلى السنة الثالثة لتحضير امتحان شهادة البكالوريا. (حرقاس، 2010، ص. 39)

والتعليم الثانوي في هذه المرحلة نصت عليه المواد من المادة 33 إلى غاية المادة 48، فتعرضت للتعليم الثانوي المعد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي، وهو أنواع:

التعليم الثانوي العام، التعليم الثانوي المتخصص، التعليم الثانوي التقني والمهني وتتمثل أهميته في:

- مواصلة المهمة التربوية العامة والمسندة للمدرسة الأساسية، دعم المعارف المكتسبة.
- التخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع. (فرج الله، وزمام، 2015، ص. 242)

-**المرحلة الثالثة (1980/ 1990)**: في شهر نوفمبر من سنة 1983 عقد ملتقى وطني حول إصلاح التعليم الثانوي بمشاركة 600 إطار من قطاع التربية، حيث فتح هؤلاء مشروعا يهدف إلى خلق انسجام وتكامل حقيقي بين جميع الأطوار التعليمية من الأساسي إلى الجامعي، إضافة إلى تحسين نوعية ومردودية التعليم الثانوي مع إيلاء أهمية بالغة إلى التعليم التقني والشعب العلمية، كما سعى المجتمعون إلى خلق تعليم يعكس توجهات البلاد السياسية. وعند ختام الملتقى شكلت سبع لجان:

- لجنة تحليل النظام التربوي القائم في تلك الفترة.
- لجنة القبول والتوجيه في الطور الثانوي.
- لجنة النظام الداخلي للطور الثانوي.
- لجنة تقييم وتتويج الدروس.
- لجنة دراسة المؤسسة الثانوية في تربية الشباب.
- لجنة تنظيم المؤسسات. (خيري، وبوصنبورة، 2010، ص.ص 177-178).

رغم الاهتمام بالتعليم الثانوي في هذه المرحلة، إلاَ أنه لم يشهد تحولات عميقة رغم أن التكفل به تم إسناده إلى جهاز مستقل (كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني)، وقد اقتصرت هذه التحولات على:

- بالنسبة للتعلم الثانوي العام: إدراج التربية التكنولوجية سنة 1984 و1985 تلقينها من طرف أساتذة العلوم الطبيعية والفيزياء إلاَ أنه تم التخلي عنها سنة 1989/1990.
- إدراج التعليم الاختياري (لغات، إعلام آلي، تربية بدنية ورياضية، فن ...) ثم تم التخلي عنه إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية.
- فتح شعبة "العلوم الإسلامية".
- بالنسبة للتعليم الثانوي التقني: تطابق التكوين الممنوح في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية.
- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.
- إقامة التعليم الثانوي التقني قصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية والذي ظل ساري المفعول من سنة 1984/1980. وتم فيه فتح شعب جديدة.
- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب.
- وفي نهاية هذه المرحلة تم إدماج القسمين الوزاريين المكلفين بالتربية في وزارة واحدة تدعى: وزارة التربية الوطنية وهي التسمية القائمة حاليا. (فرج الله، وزمام، 2015، ص 243).

-**المرحلة الرابعة (1994/1988)**: بعد اتخاذ الإجراءات لإعادة التنظيم التي أدرجت في الثمانينات والتي تم التخلي عنها بسرعة فإن الجذوع المشتركة التي تم الاحتفاظ بها من 1994/1993 والتي يتكون منها التعليم الثانوي هي: الجذع المشترك علوم إنسانية، الجذع المشترك علوم، الجذع المشترك تكنولوجيا ثم في نهاية 1993 تمت هيكلة التعليم الثانوي كالآتي: جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم، جذع مشترك تكنولوجيا. (فرج الله، وزمام، 2015، ص. 244)

-**المرحلة الخامسة 2003/1999**: وهي مرحلة الإصلاح الشامل الذي شرع في تنفيذه عام 2003، إن تنصيب هيكلة التعليم الثانوي خلال السنة الدراسية 1992/1991، والتي تم تعديلها خلال السنة الدراسية 1994/1993، أدت إلى بعض النتائج الكمية التي يمكن أن تستغل في تنفيذ الإصلاحات الشاملة بناء على ما أقرته الحكومة، واعتمدته وزارة التربية الوطنية في برامج عملها، لكن قبل البدء في تنفيذ الإصلاحات الشاملة كان لا بد من اتخاذ مجموعة من التدابير التحضيرية كان من أبرزها:

- تطوير الهياكل وزيادة عدد المنشآت التعليمية لاستقبال أعداد هائلة من التلاميذ في كل المستويات ذلك، لأن نسب النجاح يتوقع أن تكون أعلى مما هي عليه قبل الإصلاحات الشاملة.

- زيادة حجم الميزانية المخصصة لقطاع التعليم لأن الإصلاحات الجديدة ستحتاج إلى توفير التجهيزات والوسائل البيداغوجية الكثيرة والحديثة وخاصة وسائل الإعلام الآلي.
- تطور نتائج الامتحانات العامة لشهادة البكالوريا والتعليم الأساسي، حيث بلغت نسبة النجاح في شهادة البكالوريا سنة 1999 على المستوى الوطني 64.24% بعد أن كانت 26.23% سنة 1996، ووصلت إلى 52.42% مع بداية تطبيق الإصلاحات في سنة 2004.
- الإسراع في تعديل أنظمة الانتقال والتوجيه، وقد بدأ فعلا العمل بتطبيق المناشير الوزارية القاضية بضرورة الحصول على المعدل للانتقال من سنة إلى سنة أخرى واعتماد امتحان الانتقال من طور إلى طور آخر في التعليم الأساسي من السنة التاسعة إلى الجذع المشترك والأولى ثانوي.
- الشروع في إدراج البعد التكنولوجي في مضامين التعليم الأساسي للطور الثالث لتسهيل انتساب التلاميذ للتعليم التقني والمهني.
- الشروع في تنفيذ إجراءات تحسين النوعية للكتب والمناهج وتوفير التجهيزات العلمية، وكل ذلك كان اعتبارا من ماي 1998.
- الشروع في اصلاح الإدارة المدرسية بإتباع الآليات الجديدة في التسيير من خلال مراجعة نظام التوجيه الخاص بقطاع التعليم لحاملي شهادة البكالوريا.
- الشروع في تنصيب الأجهزة الخاصة بالمراقبة والتقويم الدائم لعملية الإصلاح، وكذلك تنصيب المجلس الوطني للتربية والتكوين. (حرقاس، 2010، ص.ص 41-42)

2-تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر:

يستقبل التعليم ما بعد الالزامي الناجحين من السنة الرابعة متوسط في نمط من النظام التعليمي المؤمَن، يتفادى القطيعة النهائية مع التعليم السابق ويحافظ على الاستمرارية التربوية والبيداغوجية من خلال الحفاظ على المواد المدرسية في المتوسط ويدرج في الوقت نفسه بعد التدرج في التوجيه نحو مختلف الشعب وذلك بعد توجيه أولى من السنة الرابعة وفق ملامح التلاميذ الذين ينقسمون طبيعيا إلى أدبيين وعلميين وذلك ما يسهل عملية التوجيه بأكثر موضوعية في نهاية الجذع المشترك، لكن دون إلغاء إمكانية إعادة التوجيه الأولى ويقوم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بتنسيق وتعزيز وتعميق المكتسبات المحققة في مرحلة التربية القاعدية، ويؤسس لقاعدة عريضة من الثقافة العامة والكفاءات

والمعارف المفيدة للتعليمات المستقبلية، واختيار المسارات والمعارف الأكاديمية والمهنية الي لا يمكن الاستغناء عنها في تكوين المواطنة. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، ص.37)

وفي إطار الغايات المسطرة فإن مهام التعليم الثانوي العام والتكنولوجي تتمثل في:

- تحضير التلاميذ إلى الدخول الجامعي من خلال تنمية مختلف القدرات التي تساهم في اكتساب المعارف التي تؤهلهم إلى النجاح.
- العمل على تنمية روح النقد وتقبل الرأي الأخر.
- تعزيز الشعور بالانتماء إلى الوطن، من خلال تنمية روح المواطنة لدى التلاميذ.
- تنمية القيم الأخلاقية والروحية لدى التلاميذ مثل التسامح، العدل، حب العمل واتقانه.
- تعليم التلاميذ احترام الملكيات العمومية والخاصة.
- العمل على تطوير روح الاستقلالية الذاتية لدى التلاميذ.

3-المؤشرات الكمية لتطور التعليم الثانوي في الجزائر خلال السنوات الأخيرة:

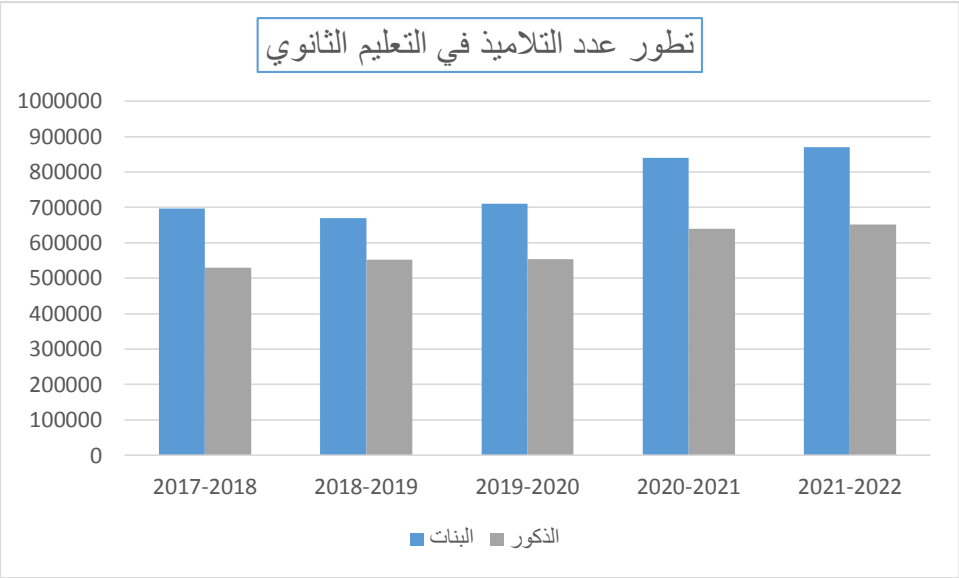
1.3-تطور عدد التلاميذ في التعليم الثانوي:

الجدول (01) يمثل تطور عدد التلاميذ في التعليم الثانوي

السنوات	البنات	الذكور	المجموع
2018-2017	697520	529535	1227055
2019-2018	670240	552433	1222673
2020-2019	710280	553927	1264207
2021-2020	839886	639023	1478909
2022-2021	870388	651993	1522381

المصدر: وزارة التربية الوطنية

الشكل (09) يمثل تطور عدد التلاميذ في التعليم الثانوي



المصدر: انجاز الباحثة بناءا على مؤشرات وزارة التربية الوطنية

نلاحظ من خلال الجدول (01) والشكل رقم (09) أنه:

بلغ اجمالي عدد التلاميذ في التعليم الثانوي في الجزائر سنة 2018 حوالي 1227055 تلميذ، وارتفع إلى 1264207 تلميذ سنة 2020، ليصل سنة 1478909 تلميذ، بالرغم من حجم التطور الحاصل في هذه المرحلة المهمة في التعليم، إلا أن هناك دراسات تقر بأن نسب الالتحاق بالمدارس لا يزال في المستوى الغير مطلوب، حيث أبرز التقرير الوطني للتنمية البشرية الذي أعده المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي تطورا متباينا داخل النظام التعليمي وفعالية غير منسجمة على الصعيد الوطني. يشير تقرير المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي إلى أن النسبة الوطنية للالتحاق بالمدارس للفئات المتراوحة أعمارها بين 6 و24 سنة قدرت بـ 68.98 في المائة في عام 2006 في حين سجلت 29 ولاية من أصل 48 ولاية نسبا دون المستوى الوطني. سجلت ولاية الجلفة أضعف متوسط بنسبة لا تفوق 50.6 في المائة. وثمة 19 ولاية أخرى ما تزال تشهد نسب الالتحاق بالمدارس دون المستوى الوطني. في حين سجّلت ولاية عنابة أكبر نسبة للالتحاق بالمدارس بنسبة 92.41 في المائة.

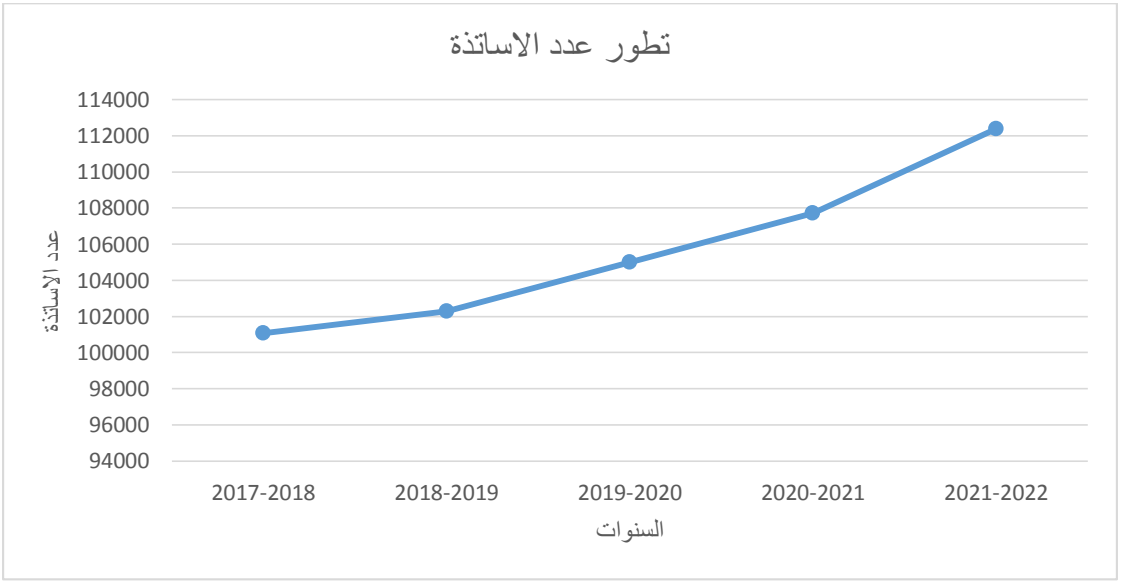
2.3-تطور عدد الأساتذة في التعليم الثانوي:

الجدول (02) يمثل تطور عدد الأساتذة في التعليم الثانوي

السنوات	المجموع
2018-2017	101088
2019-2018	102287
2020-2019	105010
2021-2020	107730
2022-2021	112393

المصدر: وزارة التربية الوطنية

الشكل (10) يمثل تطور عدد الأساتذة في التعليم الثانوي



المصدر: انجاز الباحثة بناءا على مؤشرات وزارة التربية الوطنية

نلاحظ من خلال نتائج الجدول (02) والشكل (10):

ارتفاع عدد الأساتذة من 101088 سنة 2018 إلى 105010 سنة 2020 ليصل إلى 112393 سنة 2021.

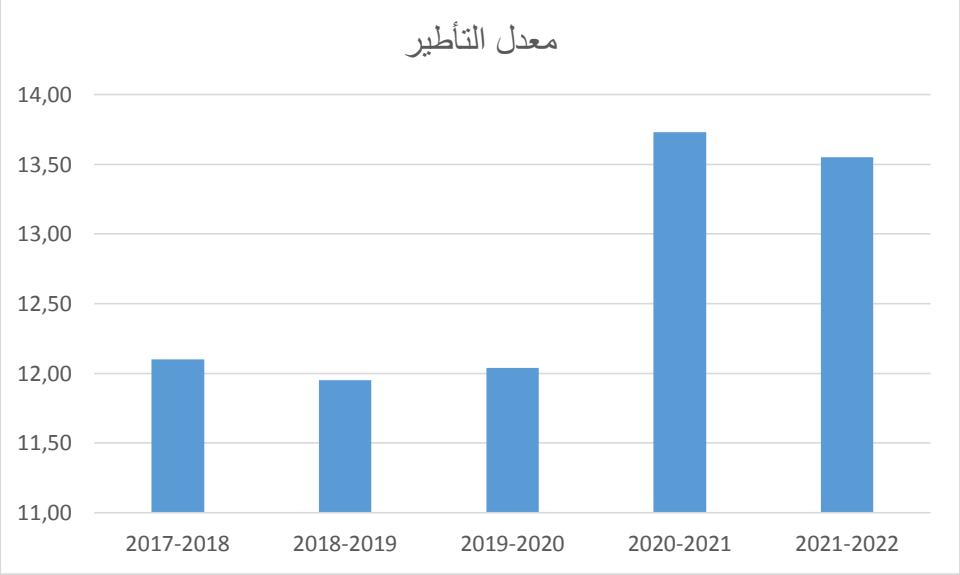
3.3-تطور معدل التأطير:

الجدول (03) يمثل تطور معدل التأطير في التعليم الثانوي

السنوات	معدل التأطير
2018-2017	12.10
2019-2018	11.95
2020-2019	12.04
2021-2020	13.73
2022-2021	13.55

المصدر: وزارة التربية الوطنية

الشكل (11) يمثل تطور معدل التأطير في التعليم الثانوي



المصدر: انجاز الباحثة بناءا على مؤشرات وزارة التربية الوطنية

تشير النتائج في الجدول (03) والشكل (11) أن معدل التأطير في التعليم الثانوي يتباين من سنة إلى أخرى، حيث كانت السنة الدراسية 2018-2019 أحسن سنة من حيث معدل التأطير عن باقي السنوات، والذي بلغ 11.95 ليرتفع سنة 2020-2021 إلى 13.73، إذن ما يمكن ملاحظته أن سبب

الانخفاض والارتفاع في معدل التأطير يعود إلى ارتفاع عدد التلاميذ خلال السنوات 2020-2021 و 2021-2022 وهذا ما تبينه نتائج الجدول (01) مما قد يزيد من كثافة التلاميذ داخل الفصول الدراسية، ولكن على وجه العموم نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن معدل التأطير في الجزائر يعد مقبول تربويا إذ أنه لم يتجاوز 14 في جميع السنوات الدراسية.

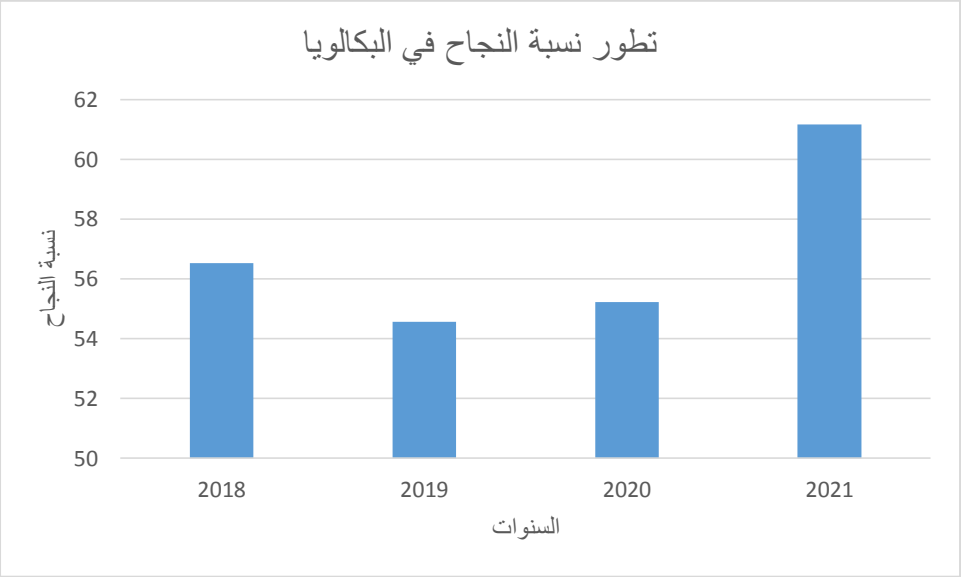
4.3-تطور عدد ونسبة التلاميذ الناجحين في شهادة البكالوريا:

الجدول (04) يمثل عدد ونسبة التلاميذ الناجحين في شهادة البكالوريا

السنوات	حاضرون	ناجحون	نسبة
2018	411229	232438	56.52
2019	406420	221744	54.56
2020	407242	224927	55.23
2021	454166	277804	61.17

المصدر: وزارة التربية الوطنية

الشكل (12) يمثل تطور نسب النجاح في شهادة البكالوريا



المصدر: إنجاز الباحثة بناءا على مؤشرات وزارة التربية

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة التلاميذ الناجحين في البكالوريا عرفت تذبذبا بشكل عام في النتائج، حيث تم تسجيل أدنى نسبة سنة 2019 بـ 54.56% بعدما كانت 56.52% سنة 2018، ثم تلا ذلك تحسن متواصل في النتائج، يظهر ذلك سنة 2020 بنسبة 55.23% وسنة 2021 بـ 61.17%.

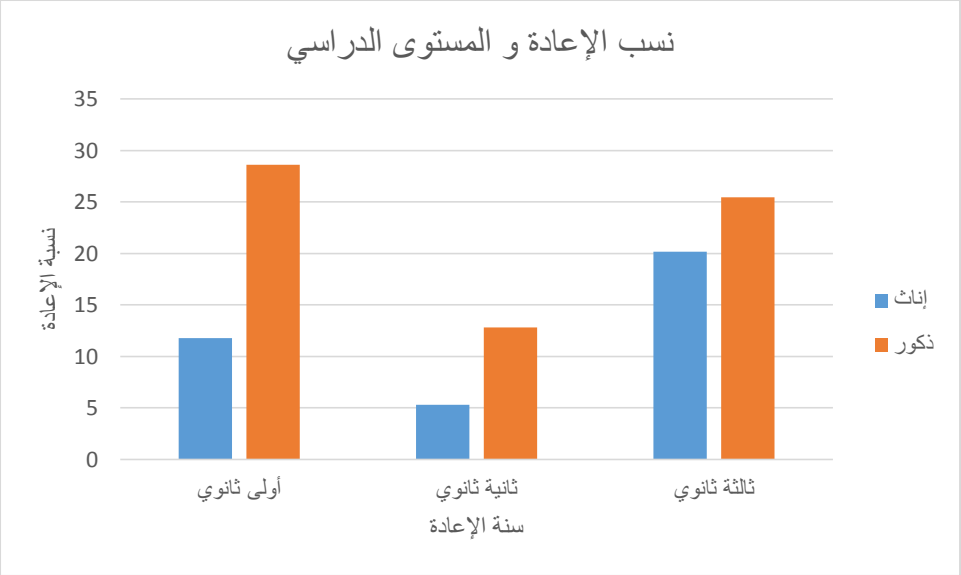
5.3-تطور عدد المعيدين ونسب الإعادة:

الجدول (05) يمثل تطور عدد المعيدين ونسب الإعادة

المستوى الدراسي	عدد المعيدين ونسب الإعادة					
	إناث		ذكور		المجموع	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%
أولى ثانوي	38397	11.77	78830	28.62	117227	19.49
ثانية ثانوي	13213	5.30	22990	12.84	36203	8.45
ثالثة ثانوي	53951	20.15	45206	25.47	99157	22.27
المجموع	105561	12.52	147026	23.27	252587	17.12

المصدر: وزارة التربية الوطنية.

الشكل (13) يمثل نسب الإعادة في المستويات التعليمية الثلاثة



المصدر: إنجاز الباحثة بناءا على مؤشرات وزارة التربية.

نلاحظ من خلال الشكل رقم (13) والجدول (05) أن:

نسبة الإعادة تشهد ارتفاع لدى الذكور مقارنة بالإناث وهذا في كل المستويات الدراسية الثلاثة، ففي السنة الأولى والثالثة ثانوي قدرت نسبة الإعادة لدى الذكور 28.62% و25.47% على التوالي، وبنسبة 11.77% و 12.52% للإناث في حين تشهد انخفاض في السنة الثانية ثانوي بنسبة 5.3% للإناث و12.84% للذكور. كما نلاحظ أن نسبة الإعادة في السنة الثالثة قد بلغت 22.27%، إن هذه النتائج تظهر ارتفاعا واضحا في معدلات الإعادة بين المستويات الثلاثة. وهذا ما يسترعي انتباه منظماتنا إلى النسب العالية للتسرب والفشل المدرسي في الجزائر، فاستنادا إلى البيانات التي تقدمها الحكومة الجزائرية في تقريرها واستنادا إلى مصادر أخرى، نرى أن أقل من 50% من التلاميذ المسجلين في المرحلة الابتدائية يلتحقون بالتعليم الثانوي وأن نسبة 12% من المسجلين في المرحلة الابتدائية يحصلون على شهادة من التعليم العالي، علاوة على ذلك تتراوح نسب النجاح في البكالوريا بين 35% 50% ويترك أكثر من نصف التلاميذ المرحلة الثانوية دون أي شهادة. وعليه يعتبر معدل التسرب المدرسي من مؤشرات ضعف مستوى التعليم في الجزائر، إذ لا يستفيد التلاميذ الجزائريون من تعليم جيد ولا يحصلون على تحضير كاف للمضي قدما في مسارهم الدراسي. (الفيدرالية الدولية لحقوق الانسان، 2010،ص 51)

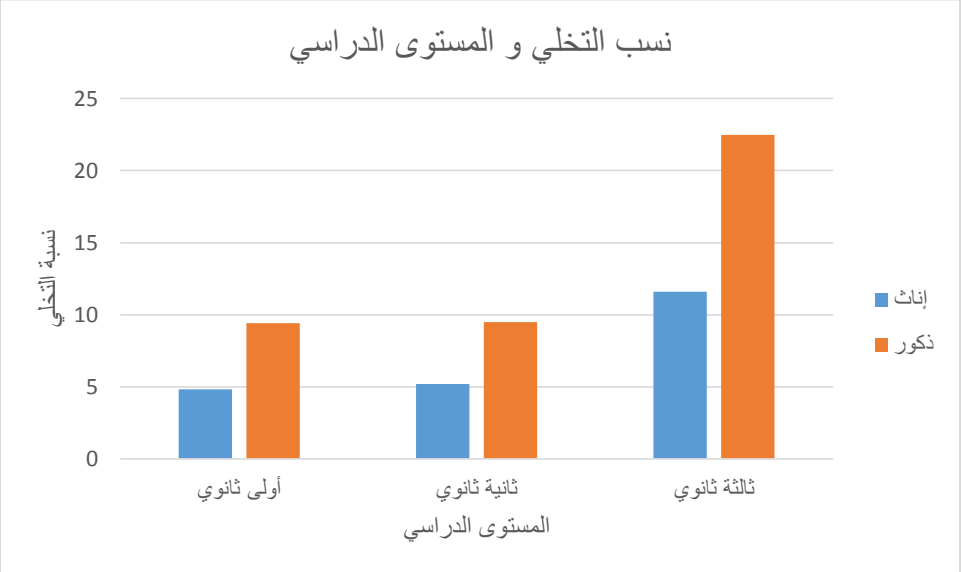
6.3-تطور عدد المتخليين ونسب التخلي في التعليم الثانوي:

الجدول (06) يمثل عدد المتخليين ونسب التخلي في التعليم الثانوي

المستوى الدراسي	بنات		ذكور		المجموع	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%
أولى ثانوي	15706	4.82	25982	9.43	41688	6.93
ثانية ثانوي	12963	5.20	16995	9.49	29958	6.99
ثالثة ثانوي	31073	11.60	39916	22.49	70989	15.94
المجموع	59742	7.08	82893	13.12	142635	9.67

المصدر: وزارة التربية الوطنية

الشكل (14) يمثل عدد المتخليين ونسب التخلي في التعليم الثانوي



المصدر: إنجاز الباحثة بناءا على مؤشرات وزارة التربية.

نلاحظ من خلال نتائج الجدول (06) أن نسب التخلي في التعليم الثانوي ترتفع بين فئة الذكور مقارنة بالإناث، حيث نلاحظ أن نسبة التخلي عند الاناث في السنة الأولى تقدر بـ 4.82% وعند الذكور 9.43% بفارق أربع نقاط، ونفس الشيء بالنسبة للسنة الثانية والثالثة، كما نلاحظ أن نسبة التخلي في

التعليم الثانوي في السنة الثالثة قد بلغت 15.94% وهي نسبة كبيرة، هنا نطرح تساؤلات عن مصير هؤلاء التلاميذ المتسربين، علما بأن التكوين المهني لا يستوعب سوى نسبة محددة.

4-مشكلات التعليم الثانوي:

تعتبر المدرسة الثانوية المحيط الثاني الذي يتواجد فيه التلاميذ و يتفاعلون بداخله أكثر من البيت و الشارع، ونظرا لحساسية هذه المرحلة في كونها تستقبل التلاميذ من هم في سن المراهقة الوسطى أين تكثر فيها الاضطرابات النفسية والمشاكل وغيرها من السلوكيات التي قد تعيق تعلم التلاميذ بشكل سليم، و عدم الاهتمام بهذه الفئة من خلال توفير مناخ مدرسي فعال و آمن و خال من كل التهديدات يتولد عنه حدوث انحرافات داخل المدرسة من عنف، تعاطي المخدرات، الاكتئاب، القلق، التغيب، الهروب من المدرسة وظاهرة الرسوب والتسرب، وغيرها من المشاكل التي نلاحظها بشكل مستمر في أغلب المؤسسات التربوية، مما يترتب عنها ظاهرة الرسوب أو التسرب من المدرسة و السعي في البحث عن مكان يكون أكثر ملائمة، وفي ضوء ما سبق تم تخصيص هذا العنصر لإبراز بعض المشكلات التي تعاني منها مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر باختصار وهي كالتالي:

1.4-مشكلة المناخ المدرسي والعنف في المدارس:

لقد تطور مفهوم العنف المدرسي خلال السنوات العشر الماضية وأصبح الآن مفهوم على أنه بناء متعدد الأوجه يتضمن كل من الأعمال الإجرامية والعدوان في المدارس والتي تعيق تحقيق الأهداف والتعلم وتضر بمناخ المدرسة. وقد تختلف أنماط العنف المدرسي حسب عمر الطلاب، بعض أشكال السلوك العنيف مثل الشجار داخل المدرسة يكون أعلى بين الطلاب في المرحلة الابتدائية، أما السلوكيات الأخرى مثل تعاطي المخدرات واستخدام بعض الأسلحة الخطيرة داخل المدرسة تزداد في مرحلة الدراسة الثانوية. (Eisenbraun, 2007,p.462)

وتعتبر قضية العنف من القضايا الكبرى العالقة بالمسألة التربوية، من بعيد أو من قريب والتي تؤرق الكثير من الفاعلين التربويين، خصوصا في ظل غياب الديموقراطية والتنمية الإنسانية الشاملة والتي تخدم الجميع. إن تحول قضية العنف إلى ظاهرة إنسانية تستجيب لكل تحول اجتماعي أو ثقافي يفرض على منطق التفكير النقدي، استيعاب مكامن العنف ليس كماهية، أو ضرورة تاريخية أو نزوعات ثابتة ولكن كنظام ثقافي يدعم ذاته برمزية شعورية ولا شعورية من جهة، وبآليات مؤسساتية من جهة أخرى.

وبالتالي يغدو الكلام عن العنف المشروط بحتميات معينة في حاجة لربط بإشكالات أخرى مثل: العقلانية، وطبيعة البيداغوجية المنتهجة، ونوعية المجتمع، والهوية الثقافية .(الخميسي، 2021، ص. 7)

من بين المؤشرات المهمة حول ظاهرة المناخ المدرسي السلبي في المدارس الجزائرية يمكن التعرض إلى دراسة أجراها مركز الأبحاث في الاقتصاد التطبيقي للتنمية CREAD في الجزائر والممول من طرف وزارة التربية الوطنية واليونيسيف، جرت الدراسة في 5 ولايات (الجزائر العاصمة، باتنة، البيض، مستغانم، تمنراست) بينت الدراسة أن معظم الأساتذة يشيرون إلى صعوبات تعترضهم في القيام بمهامهم البيداغوجية بشكل جيد في ظل أقسام بيداغوجية مكتظة بتلاميذ غير منضبطين بشكل أو آخر.وجود حالات من العنف تمثلت في أفعال يومية ومتكررة على التلاميذ تمثلت خصوصا في الضرب بمختلف أنواعه، الشتم، الاهانة، غياب الاحترام، التعدي على السلطة...إلخ كما لوحظ أن هناك نمطا من العنف يتواجد على أبواب المدرسة وهي وضعية ولدت حالة من الشعور بغياب الأمن لدى كل أطراف الجماعة التربوية سواء كانوا تلاميذ أو أساتذة، أو إداريين.(بن الدريدي، 2009). تظهر الأبحاث في إفريقيا أن العنف المدرسي يتصاعد بالرغم من الإجراءات المتخذة لمعالجة المشكلة من قبل وزارة التربية والتعليم، حيث أظهرت نتائج دراسات إلى أن كل من المدرسيين والطلاب يظهرون خوفا على سلامتهم نتيجة انتشار حوادث عنيفة وخطيرة، وجدت لجنة حقوق الإنسان (2006) أن البيئة والمناخ الضروريان للتدريس والتعلم الفعالين يتهدم بشكل متزايد بسبب ثقافة العنف داخل المدارس والمدرسون يقضون معظم وقتهم في التركيز على حل المشكلات المرتبطة بالعنف المدرسي بدل من التركيز على التعليم والتعلم الفعال. (Almon, Vusumzi& Nconts, 2013)، يشير تقييم أجرته اليونيسيف سنة 2006 للعنف المدرسي في الجزائر إلى أن 22,5% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 2 و14 سنة تعرضوا لعقوبات شديدة (ضربات في الوجه والرأس، استخدام أشياء صلبة...) في حين صرح 71,6% منهم بأنهم تلقوا عقوبات جسدية بسيطة، 82,3% من هؤلاء الأطفال غالبا ما يتلقون تهديدات لفظية سواء في المنزل أو في المدرسة. (Ben harkat,2012,p.10)

كما أعلنت وزارة التربية الوطنية عبر مختلف وسائل الاعلام عن خطورة هذه الظاهرة واستفحالها في الوسط المدرسي بجميع مراحله بعد النتائج التي قدمها الملتقى المغاربي حول الشباب والعنف في المدارس الذي نظمته وزارة التربية الوطنية مؤخرا في الجزائر، فجاءت الاحصائيات مخيفة ومرعبة فقد جاء في التقرير أن 4555 أستاذ تعرض إلى العنف من قبل التلاميذ مقابل 1942 تلميذ عرضوا للعنف

من طرف الأساتذة وموظفي الإدارة، وبلغت حالات العنف ما بين التلاميذ أنفسهم 17645 حالة بالإضافة إلى تسجيل 16 حالة انتحار بين التلاميذ في ظرف أقل من أربعة أشهر. (بوطورة، 2017، ص 06)

2.4-مشكلة الاهدار المدرسي:

أصبح التعليم اليوم يعاني العديد من المشاكل والمعيقات والتي ينجر عنها انحرافات داخل المجتمع، وظهور العديد من الآفات التي يصعب حلها، ويعتبر الهدر المدرسي بمختلف أنواعه (التسرب، الرسوب) من بين المشكلات العويصة التي يواجهها التعليم وتحول دون بلوغ أهداف التمدرس المسطرة، فهو بذلك يسبب إهدارا كبيرا يعيق أداء المنظومة التربوية ويحول دون تحقيق مستوى الفعالية، فأصبح الهدر المدرسي ينظر إليه على أنه آفة في المجتمع وفي هذا الصدد يرى كل من .(weller & mc elwe 1997) أنَه إذا كان محور الاهتمام في عقد الثمانينيَات هو أداء المتعلم، فإن عقد التسعينيَات كان فيه التأكيد على فعالية الكلفة التي يتسبب هدرها في ضياع الوقت و الجهد و المال، و تنعكس آثارها السلبية على الفرد و المجتمع. (بوجمعة، وبوحفص، 2017، ص. 02).

-تعريف الإهدار التعليمي:

الإهدار التعليمي هو نتيجة ضعف نتاج العملية التربوية، وينشأ عنه مشكلات تربوية واجتماعية تتمثل في عجز النظام التعليمي عن الاحتفاظ بالملتحقين به كافة. لإتمام دراستهم حيث يحدث التسرب وعجزه أيضا عن إيصال عدد كبير منهم في المستويات المرجوة ضمن المدة المحددة حيث يحدث الرسوب، وعلى هذا فإن الإهدار التعليمي يتخذ بعدين هما الرسوب والتسرب. (صياد،2010، ص 50).

يرجع مصطلح الهدر إلى علم الاقتصاد من منطلق ان التربية صارت تعد من أهم النشاطات الاقتصادية حيث شبهة التربية بالصناعة نظرا للإمكانات والموارد التي تستخدم في سبيلها، و إلى حجم الانفاق الذي يبذل للاستثمار فيها و لما لها من دور في تكوين الثروة التعليمية من القوى البشرية المؤهلة. (بوجمعة، وبوحفص، 2017، ص. 03).

-تعريف الرسوب المدرسي:

جاء في الوثيقة المؤرخة خلال جويلية 1996، والمرفقة مع المنشور الوزاري رقم 16 المؤرخ في 1996/9/3 والصادر عن مديرية التعليم الثانوي العام، بوزارة التربية الوطنية ما نصه: " الرسوب

المدرسي يتعلق بالتلاميذ الذين لا يوفقون في الترقية أو الانتقال إلى المستوى الأعلى بحكم ضعف مستواهم الدراسي، ولكنهم لا يغادرون المدرسة بل يكررون السنة لاستدراك النقائص وسد ضعفهم التحصيلي". في حين يعرف التسرب في نفس الوثيقة أنه " التخلي التلقائي عن الدراسة لأسباب اجتماعية واقتصادية، كما يشمل التلاميذ الذين يرفضهم النظام التربوي قبل إنهائهم مرحلة من مرحلة التعليم" أي ان التسرب يشمل حالتين، حالة التخلي التلقائي عن الدراسة وحالة الفصل النهائي أي الاقصاء أو الطرد. (صياد،2010، ص 51)

-مشكلة الإهدار التعليمي في المنظومة التربوية الجزائرية:

إن انتشار ظاهرة الرسوب والتسرب المدرسي في منظومات تربوية عديدة منها المنظومة في الجزائر، تعبر في الواقع عن تفشي لمشكلة خطيرة هي الفشل الدراسي، حيث أصبح التعامل مع هذه الظاهرة الهدامة بالنسبة للمنظومة التربوية وللمجتمع، أمرا معتادا وشائعا، لا يشكل أي تردد، والحديث عن إعادة السنة، أصبح لا يشكل أي حرج في الأوساط التربوية، وكأننا نتحدث عن معطى تربوي طبيعي. بل الأخطر من ذلك أن هذه الظاهرة أصبحت واقعا يشكّل إحدى القواعد الثابتة، لا حالة شاذة عن القاعدة التي يفترض أن تكون النجاح (شعباني، 2013، ص 131).

حسب وزارة التربية فإن من بين 1000 تلميذ بلغ نهاية المرحلة الابتدائية 4 % منهم فقط تمكنوا من الحصول على شهادة البكالوريا، و 657 تلميذ من أصل 1000 من نفس الدفعة في الابتدائي يصلون إلى السنة الخامسة، و 550 إلى السنة أولى متوسط، و 397 إلى السنة أولى ثانوي و 41 تلميذ فقط يتحصلون على شهادة الباكالوريا دون رسوب، و بالتالي نخسر 959 تلميذ طول المسار الدراسي. (بن عيسى، 2016، ص.9).

3.4-مشكلة المباني المدرسية:

إن مشكلة المباني المدرسية تتصدر في الوقت الراهن المشاكل التربوية التي تعاني منها النظم التربوية خاصة في الجزائر، والتي لا تزال تفتقر إلى العدد الكافي من المباني المدرسية والتجهيزات ومختلف المرافق، فقد أشار حجي (2001) أن المبنى المدرسي بما يتضمنه من حجرات دراسية ومعامل وورش وأماكن للنشاط وفناء من أهم مدخلات العملية التعليمية، بل إن المبنى المدرسي بمكوناته المختلفة يمكن أن يكون أساسا يساعد على التجديد التربوي وتحديث التعليم وفي نفس

الوقت قد يكون بتصميمه عاملا معوقا يحول دون ذلك وكما يقول كومز " نحن نشكل أبنيتنا أولا ثم تشكلنا هي بعد ذلك وهذه قصة التعليم كاملة". (القزاز، 2014، ص.1)

كما أظهرت دراسة حديثة عن مشكلات مباني التعليم الثانوي كما ذكرها (حجي، 2005، ص 261) فيما يلي:

- وجود عدد من المباني المدرسية غير مشيدة لأغراض تعليمية أو تربوية.
- وجود عدد من المباني غير صالحة، وتحتاج إلى إصلاحات، بجانب مدارس آيلة للسقوط.
- وجود فراغات بكثير من المدارس الثانوية غير مستغلة لأغراض تعليمية، إذ أنها استغلت في النواحي الإدارية، لعدم وجود أماكن للإدارة المدرسية.
- قلة الأماكن المخصصة للأنشطة المدرسية، إذ تم تحويل كثير من الأماكن إلى فصول دراسية.
- البناء في الأفنية والملاعب، مما أدى إلى تقلص مساحاتها بشكل كبير، وجعلها غير صالحة لممارسة النشاط.

فالمدرسة الجزائرية لا تتمتع بالمقاييس المتفق عليها من طرف البيداغوجيين والمهندسين المعماريين فتجد المدرسة مبنية في موقع غير لائق يتسم بالضجيج وسط العمارات أو بالقرب من سوق عمومية، كما أن البنية الداخلية للمدرسة تشبه سجنا فتلاحظ أسوار كبيرة تحيط بالمدرسة يتوسطها فناء ودور المياه للإناث والذكور فلا تجد مثلا مساحات خضراء ينشرح فيها التلاميذ وقت الاسترخاء فجو المدرسة يشبه ثكنة عسكرية حسب جاك بان Jacqus Pain (جليط، 2008، ص. 99) وأيضا من بين المتغيرات المدرسية التي تسهم في ظهور سلوك العنف بين التلاميذ، ازدحام الفصول وارتفاع كثافتهم، فكلما زاد عدد التلاميذ في الفصل كلما أدى ذلك إلى زيادة الميل والنزعة إلى العدوان لديهم، هذا إلى جانب سوء البيئة المادية داخل المؤسسة مثل سوء التهوية والإضاءة ونقص الأثاث داخل غرفة الفصل وعلاوة على ذلك فإن صعوبة المناهج الدراسية وعدم مراعاتها بمبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ كذلك تكليف الطلاب بواجبات أكاديمية تفوق ما لديهم من قدرات وإمكانات كل ذلك يثير غضب التلميذ ويساعده على ظهور الميول العدوانية، بالإضافة إلى أساليب المعاملة السيئة من طرف المعلمين نحو بعض الطلاب وتفضيل بعضهم على حساب الآخر يولد سلوكات تؤدي إلى العنف. (شريفي، 2016، ص70.)

5.4-مشكلة تعاطي المخدرات:

تمثل ظاهرة تعاطي المخدرات أحد أكبر المشاكل الصحية في العالم، حيث حوالي 230 مليون شخص يستخدمون دواء غير مشروع، في حين ترتبط ظاهرة تعاطي المخدرات في كثير من الحالات بالعنف في المدارس، والذي ازداد بسرعة خلال السنوات الأخيرة حيث وجدت الأبحاث أن هناك علاقة قوية بين العنف وتعاطي المخدرات. (Ramorola,& Matshidiso,2014,p.11) إن تعاطي المخدرات بين الشباب ظاهرة عالمية تؤثر على كل بلد تقريبا، على الرغم من صعوبة التحقق من مدى وطبيعة تعاطي المخدرات الفعلي بين المتعلمين، تشير الأبحاث إلى أن معظم المراهقين يجربون الكحول والمخدرات الأخرى في المدرسة.

يزداد خطر تعاطي المخدرات بشكل كبير خلال فترات الانتقال فمثلا بالنسبة لشخص بالغ قد يؤدي الطلاق أو فقدان وظيفة إلى تعاطي المخدرات، أما فيما يخص مرحلة المراهقة و التي تنطوي على مخاطر، فعندما ينتقل الأطفال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة فإنهم يواجهون أوضاعا اجتماعية و أكاديمية جديدة ومليئة بالتحديات وغالبا ما يتعرض الأطفال خلال هذه الفترة لمواد سامة مثل السجائر و الكحول أول مرة، وعند التحاقهم بالمدرسة الثانوية قد يصادف المراهقين توافرا أكبر للعقاقير وتعاطي المخدرات من قبل المراهقين الأكبر سنا، والانخراط في أوساط اجتماعية أكثر عرضة لاستخدام المخدرات.(National Institute On Drug Abuse, 2014, p.11).

والمتتبع للميدان التعليمي في الجزائر يجد أن المخدرات دخلت إلى المدارس لكونها مكانا خصبا لمروجي هذا الدواء، فالمراهقون المتمدرسون وفق خصائص نموهم محاولة منهم للخروج من المألوف ولحداثة خبرتهم، وفي محاولة منهم للتعرف على كل مستحدث يلجئون لتعاطي المخدرات بدافع التجربة، وهذا ما أثار قلقا ورعبا في الوسط المدرسي والعاملين فيه لعدم معرفتهم لكيفية التصدي لمشكلة المخدرات في مدارسنا، وهذا ما تؤكده الإحصائيات المدرجة من خلال الديوان الوطني لمكافحة المخدرات والإدمان عليها، أن نسبة 2.5% من المتمدرسين في المتوسطات و الثانويات يتعاطون المخدرات، أي ما يعادل أكثر من 212 ألف تلميذ بالمتوسط و الثانوي مدمنون على المخدرات. (سعيدي، وقبقوب، 2015، ص.11).

كما أبرزت نتائج التحقيق المدرسي الذي أجراه الديوان الوطني لمكافحة المخدرات وإدمانها سنة 2016 في 426 متوسطة و ثانوية على المستوى الوطني، أن 54 ألف تلميذ في الجزائر يستهلكون الحشيش وما نسبته 8.5 يتعاطون الشيشة و1.95 يتناولون الكحول و1.97 مهلوسات ونسبة 0.42 كوكايين و0.33 مدمنين على الهيروين.(بلقاسمي، 2016)

www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20161011/90685.html

نظرا لخطورة هذه الظاهرة في الوسط المدرسي، يجب أن تكون سياسة المخدرات جزءا من بيان مهمة المدرسة ذلك من اجل الوقاية من تعاطي المخدرات الذي أصبح حاجزا مخيفا بين المراهقين والذي يحول إلى حدوث مجموعة من الأخطار داخل المدرسة وحتى خارجها، ولهذا الصدد تسعى المدارس الحديثة إلى توفير مناخ مدرسي إيجابي يؤثر في النمو الصحي للمراهقين ويضمن لهم الوقاية من المخاطر، حيث رصد كل من كونراد Conrad، فلاي Flay، وهيل Hill سنة 1992 ثماني دراسات تؤكد جميعها على وجود علاقة بين انتشار التدخين لدى التلاميذ وعناصر المناخ المدرسي كالقيم الأكاديمية و التحصيل الدراسي، مشكلات السلوك والاتجاهات نحو الانضباط والالتزام تجاه النشاطات خارج المدرسة، ولقد أكدت دراسات أخرى أن المناخ المدرسي الإيجابي يعتبر بعدا في غاية الأهمية بالنسبة للصحة، فمن شأنه الوقاية من الأخطار بفعالية، إذ يؤثر على سلوك التلاميذ من ناحية استهلاكهم للكحول.(شعباني، 2013، ص.174)

و إذا نظرنا إلى **الميدان التعليمي** نجد أهم الأسباب التي قد تدفع تلاميذ المرحلة الثانوية لتعاطي المخدرات:

- ❖ انتشار المخدرات وسهولة الحصول عليها، ويمكن اعتباره هو السبب الرئيسي لتوفر هذا الداء في متناول التلاميذ وهنا يمكن إرجاع المسئولية على عاتق المؤسسة المدرسية.
- ❖ توفر المال لدى التلاميذ.
- ❖ الشعور بالفراغ الروحي والعاطفي لدى التلاميذ.
- ❖ غياب الوازع الديني وعدم التمثل بالقيم الدينية.
- ❖ انشغال الآباء عن الأبناء. (سعيدي، 2015، ص.166).

خلاصة:

حاولنا من خلال هذا الفصل إلقاء الضوء على مؤشرات تقويم الفعالية التربوية باعتبارها أدوات فعالة في اتخاذ القرار التربوي السليم، مبرزين في ذلك أهم المؤشرات التربوية الكمية والنوعية هذه الأخيرة بدأت تأخذ مكانة أكبر في قياس الفعالية التربوية، أين أفردت لها مختلف المنظمات والهيئات الدولية، ومختلف الباحثين في مجال الفعالية التربوية مساحات في أدبيَاتها، فحاولنا تسليط الضوء على المناخ المدرسي كأحد أهم المؤشرات النوعية في قياس الفعالية التربوية، وبعد ذلك تناولنا في العنصر الثاني أهم العوامل التي تساعد في تحقيق الفعالية التربوية، ولمعرفة سياق مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر خصصا جزء تناولنا فيه ماهية التعليم الثانوي في الجزائر وأهم الإصلاحات التربوية، ثم تناولنا بعض المؤشرات الكمية لمؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر حسب معطيات وزارة التربية الوطنية، وأخيرا أشرنا إلى بعض المشكلات التي تعاني منها المنظومة التربوية في الجزائر.

الجـانب الميدانـي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أولا: الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

ثالثا: الأساليب الاحصائية

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

نظرا لأهمية الدراسة الاستطلاعية في عملية البحث، حاولنا القيام بها كخطوة أولية في تحديد اتجاه الدراسة، وعليه تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- التعرف على مجتمع وعينة الدراسة.
- التعرف على أهمية الدراسة وتحديد فروضها.
- تحديد أدوات جمع بيانات الدراسة.
- اكتشاف الصعوبات التي يمكن أن تعترضنا أثناء اجراء الدراسة الأساسية من أجل تفاديها.

2-عيّنة الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار 04 ثانويات 2 في ولاية سطيف و2 في ولاية البليدة لإجراء الدراسة الاستطلاعية فيها، حيت تم اختيارها على أساس توفر هذه المؤسسات على أهم المعطيات التي تم بناءا عليها استخراج أهم المؤشرات الكمية، التي ستساعدنا في الحكم عن جانب من جوانب الفعالية المدرسية، والجانب الأخر والمتمثل في المؤشرات النوعية التي تم الحصول عليها من خلال إجابات التلاميذ على مقياس المناخ المدرسي بأبعاده الثمانية. لتحقيق هذا الغرض تم اختيار عينة من التلاميذ في المؤسسات المذكورة سابقا والبالغ عددهم (50) تلميذا وتلميذة في الأقسام النهائية.

ملاحظة: كان يفترض أن نجري الدراسة الاستطلاعية أيضا في ثانويات بولاية تيبازة، حيث تم اجراء مقابلة مع السيدة مديرة التربية لولاية تيبازة واطلاعها على موضوع البحث ومتطلبات تطبيقه، وكانت قد وجهتنا إلى مصلحة الامتحانات والمسابقات، إذ أسفرت هذه المرحلة على: حصولنا على وثيقة تتضمن ثانويات ولاية تيبازة ونسب النجاح في شهادة البكالوريا خلال السنوات الأخيرة (من سنة 2008 إلى سنة 2018) لكن للأسف بسبب الوضعية الصحية التي مرت بها البلاد خلال السنوات الثلاث الأخيرة، لم نتمكن من إجراء الدراسة الميدانية في ثانويات ولاية تيبازة.

3-أدوات الدراسة الاستطلاعية:

تم الاتصال بمجموعة من مديريات التربية في كل من الولايات التالية: سطيف، البليدة، وتيبازة، في بداية الأمر واجهنا بعض الصعوبات خصوصا مع مديرية التربية لولاية البليدة ولكن لحسن الحظ تلقينا في الأخير الرد الإيجابي في كل من مديرية التربية لولاية سطيف ومديرية التربية لولاية البليدة وتيبازة، حيث أسفرت هذه المرحلة عن خطوة مهمة وهي إجراء بعض المقابلات على مستواها.

1.3-مقابلات على مستوى مديريات التربية لكل من ولاية سطيف، البليدة:

في هذه المقابلات تم الاتصال بمسؤول التكوين في كل من مديرية التربية التابعة لولاية سطيف ومديرية التربية لولاية البليدة، واللذان قام بدورهما بتزويدنا ببعض الوثائق والمعلومات، ثم قاما بتوجيهنا إلى مصلحة التنظيم التربوي، والتوجيه المدرسي ومصلحة الامتحانات والمسابقات، هذه الأخيرة لم نتمكن من اجراء مقابلة معها، أسفرت هذه المرحلة بتزويدنا بوثيقة تضمنت مجموعة من المعطيات الوصفية المتنوعة لمؤسسات التعليم الثانوي.

وبعد التأكد من توفر هذه الوثيقة بالنسبة للثانويات المختارة للدراسة (انظر الملحق رقم 02)، قررنا الاعتماد عليها في استخراج أهم المؤشرات المناسبة للدراسة.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1-التذكير بالفرضيات:

1-الفرضية العامة:

- لا يعكس ترتيب مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا فعاليتها في ضوء معايير المدرسة الفعالة.

2-الفرضيات الجزئية:

1-الفرضية الجزئية الأولى: ترتفع نسبة الإعادة في مؤسسات التعليم الثانوي مهما كان ترتيبها حسب نسب النجاح في البكالوريا.

2-الفرضية الجزئية الثانية: لا يمكن أن تفسر المؤشرات الكمية للمعايير الفيزيقية والتنظيم التربوي ترتيب مؤسسات التعليم الثانوي.

3-الفرضية الجزية الثالثة: اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي إيجابية نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم.

4-الفرضية الجزئية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم لصالح مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى حسب نسب النجاح في البكالوريا.

5-**الفرضية الجزئية الخامسة:** لا توجد فروق بين اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم حسب المتغيرات التالية (الجنس، الإعادة، الموقع، المسافة بين البيت والثانوية).

6-الفرضية الجزئية السادسة: تتوفر مؤسسات التعليم الثانوي على المعايير النوعية بدرجة متوسطة حسب اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي.

2- منهج الدراسة:

إن دراسة موضوع تقويم فعالية المؤسسات التربوية يتطلب استخدام منهج مناسب لتحقيق أغراض الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التفسيري القائم على دراسة الحالة، هذه الأخيرة تسعى إلى فهم الحالة في حالتها الطبيعية وسياقها. وقد تمكنا من بناء مجموعة من المؤشرات النوعية والكمية وهذا استنادا إلى أن استخدام مزيج من طرق البحث فعال في جمع مجموعة غنية وموثوقة من البيانات بدلا من طريقة واحدة فقط، يمكن أن يساعد استخدام أساليب البحث النوعي في حل أسئلة البحث المعقدة. وفقا لتدلي وتاشاكوري (2003) Teddile, and Tashakkori على الرغم من وجود بعض المعارضة لطرق الخلط، إلاّ أن هناك حجة قوية مفادها أنه يمكن استخدام مثل هذا المزيج في الحالات التي تكون هناك حاجة لتحديد معنى أعمق للبيانات. يفترض (1996) Mouton أن استخدام أساليب وتقنيات متعددة هو أحد أفضل الطرق لتحسين جودة البحث.

السعي نحو تحقيق فهم شامل لفعالية المدرسة في دراسة حالة معينة كان من الضروري جمع المعلومات الكمية والنوعية في نفس الوقت.

يؤكد Denzin, and Lincolon (2005) على أن النموذج التفسيري أصبح راسخا في مجال التعليم مع الأخذ في الاعتبار ظهور أبحاث الأساليب المختلطة، يتم تعريف طريقة البحث المختلط على أنها فئة من الأبحاث حيث يمزج الباحث أو يجمع بين أساليب البحث الكمية، والنوعية، والأساليب، والمفاهيم في دراسة واحدة. (Potberg, 2014, p 61)

تمثلت المعايير التي اعتمدناها في هذه الدراسة على ما يلي:

المعايير الكمية والتي تم فحصها من خلال:

معيار الإهدار التربوي:

– يستدل به من خلال مؤشر نسب الإعادة، ونسب النجاح في شهادة التعليم الثانوي.

معيار التنظيم التربوي: ويستدل به من خلال المؤشرات التالية:

– معدل التأطير التربوي، طاقة استيعاب قاعات الدروس.

المعايير النوعية والتي تم فحصها من خلال:

– مؤشرات وصفية للخصائص الفيزيقية والتنظيمية، من خلال اجراء عملية مسح لآراء التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي، لمعرفة طبيعة اتجاهاتهم نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم.

– مؤشرات اجتماعية ونفسية وتربوية، اجراء عملية مسح اتجاهات التلاميذ نحو بعد المناخ المدرسي.

3- عينة الدراسة

تم اختيار 11 ثانوية، 4 في ولاية سطيف و6 في ولاية البليدة لإجراء الدراسة الأساسية فيها، حيث تم اختيارها اعتمادا على نسب النجاح في شهادة البكالوريا التي حققتها خلال السنوات الخمس السابقة لبكالوريا دورة جوان 2020، حيث تم بطريقة مستهدفة (قصدية) الحصول على قائمة المؤسسات التي

حققت أعلى نسب النجاح والمؤسسات التي حققت أدنى نسب النجاح في دورات البكالوريا من سنة 2015 إلى غاية 2020.

يلاحظ أنه من الصعب أن تجد مؤسسات حافظت على ترتيبها ضمن الأوائل أو الأواخر خلال سنوات متتالية، ومنه تم اختيار المؤسسات التي تكرر ظهورها خلال خمس السنوات السابقة ضمن المراتب العشر الأولى والعشرة الأخيرة، وهذا لعدم وجود معيار ثابت يحدد أحسن وأسوأ مؤسسة من حيث الأداء مما جعلنا نلجأ إلى تكرار ظهور المؤسسات واستخراج المتوسط لتتسنى لنا المقارنة.

تجدر الإشارة إلى أن لجوءنا إلى هذا النوع من العينة القصدية نابع من كونها الأكثر مناسبة وكذلك شيوعا في هذا النوع من البحوث، وهذا ما أشار إليه (القريني، 2020) باعتبار هذه الاستراتيجية هي الأكثر شيوعا واستخداما في البحوث النوعية كما أشار Mack et al (2005) أن أسلوب وطريقة العينة المستهدفة ترتبط ارتباطا مباشرا بتصميم البحث، فعلى سبيل المثال عندما يكون مجتمع الدراسة هم تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة فالخطوة التالية وفقا لهذه الطريقة هي أن تقوم بشكل مستهدف وليس عشوائي، وذلك باختيار المؤسسات التي تحقق المعايير وتبدأ في المقابلات وجمع البيانات، فالباحث هو من يقود عملية اختيار المشاركين في هذا النوع من العينات وفقا لما يراه محققا للخصائص التي حددها عند تصميم البحث.

بلغت عينة التلاميذ المعنين بتطبيق مقياس الاتجاهات نحو المناخ المدرسي 778 تلميذا وتلميذة في الأقسام النهائية.

1.3-خصائص عينة الدراسة:

الجدول(07): يمثل توزيع عينة الدراسة في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى

المنطقة الجغرافية	المؤسسة	توزيع عينة مجتمع الدراسة حسب المؤسسات	مجموع التلاميذ حسب عدد الاستبيانات المسترجعة	النسبة المئوية%
سطيف	أ1	168	48	28.57
	ب1	190	89	46.84
البليدة	ج1	233	96	41.20
	د1	267	72	26.96
	هـ1	225	86	38.22
	المجموع	1083	391	36.10

المصدر: إنجاز الباحثة في ضوء معطيات المؤسسات محل الدراسة

جدول (08): يمثل توزيع عينة الدراسة في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة

المنطقة الجغرافية	المؤسسة	توزيع عينة مجتمع الدراسة	مجموع التلاميذ حسب عدد الاستبيانات	النسبة المئوية%
سطيف	أ2	183	91	49.72
	ب2	54	52	96.29
البليدة	ج2	249	104	41.76
	د2	186	88	47.31
	هـ2	234	52	22.22
	المجموع	906	387	42.71

المصدر: إنجاز الباحثة في ضوء معطيات المؤسسات محل الدراسة.

4-حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

1.4-المجال البشري: اشتملت الدراسة على مجتمع التلاميذ بمؤسسات التعليم الثانوي في الأقسام النهائية.

2.4-المجال المكاني: أجريت هذه الدراسة في 11 مؤسسة للتعليم الثانوي موزعة على منطقة الوسط (البليدة)، ومنطقة الشرق (سطيف).

3.4-المجال الزماني: أجريت الدراسة الميدانية خلال الموسم الدراسي (2020/2019).

4.4-المجال الموضوعي: ينحصر موضوع الدراسة في تقويم مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر في ضوء معايير المدرسة الفعالة، والذي يتحدد بالمعطيات الكمية والنوعية التي تحصلنا عليها في مؤسسات التعليم الثانوي والمتعلقة بمدخلات، وسيرورة العمليات، الخاصة بمؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة. وتتحدد نتائج الدراسة من خلال استجابات الأفراد نحو مقياس الاتجاهات نحو استبيان المناخ المدرسي العام. كما تقتصر هذه الدراسة على استخدام الأدوات المصممة لقياس فعالية مؤسسات التعليم الثانوي والمتمثلة في مجموع المؤشرات النوعية والكمية

5-أدوات جمع البيانات

يعد تقويم مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر في ضوء معايير المدرسة الفعالة أمرا بالغ الأهمية بالنسبة لسياسة التعليم في مراقبة نظامها التعليمي والسعي نحو تفعيله من خلال انتهاج نموذج شامل لتقويم المنظومة التربوية، لأنه من الصعب الحكم على هذه الأخيرة باستخدام الأساليب التقليدية، وليس من المناسب تحديد أدائها بالاختبارات فقط، فقد يؤدي هذا إلى سوء تفسير أداء المدارس، فهناك مجموعة متنوعة من المتغيرات الكمية والنوعية للحكم عن مدى فعالية المؤسسات التربوية.

قد لاحظ عثمان ورؤوف (2009) أن فعالية وكفاءة المدارس تختلف باستخدام أربعة معايير (1) القيادة المدرسية، (2) القياس ونتائج الاختبارات، (3) التحليل وإدارة المعرفة، (4) التخطيط الاستراتيجي. وتشير النتائج التي توصلوا إليها إلى أن المدارس الحاصلة على درجات عالية من الاختبار لا تؤدي

بالضرورة إلى تحقيق معايير الفعالية الأخرى، أي أن المدارس الأكثر نجاحا في الاختبار هي في الأسفل في تحقيق المعايير الأخرى.

كما قام Rothstein (2000) بتطوير شبكة تقويم الأداء المدرسي، والتي تتضمن المعايير الرئيسة التالية:

- النتائج الأكاديمية.
- النتائج الاجتماعية.
- مؤشرات العملية.
- الأمن.
- الدعم.
- حالة المرافق المدرسية. (Hulusi kokcam, 2016)

استخدم الباحثون (Edmonds (1979), Mortimore, (1980), levin, (1991), Sammons, (1998), Scheerens, (2000), Reynolds, (2000), Teodorovic, (2009), وغيرهم من الباحثين دراسات حالة، والدراسات الميدانية في تنظيم البحث ودراسة شكل ومحتوى المدارس الابتدائية والثانوية، وتحديد العوامل التي تجعلها فعالة، توصلوا إلى أن الدراسات النوعية في أبحاث المدارس الفعالة تركَز على المعايير التي يعتمد عليها في الحكم على فعالية المدارس والمتمثلة في:

القيادة التربوية القوية، التنظيم والمناخ المدرسي، التوقعات العالية، البيئة المدرسية، تعاون الأسرة مع المدرسة، الانصاف، التعاون والتواصل، الجودة التعليمية ورعاية وحماية المتعلمين...إلخ.

كما تركَز الدراسات الكمية في أبحاث المدارس الفعالة على المعايير التالية: التحصيل الدراسي، حجم الصف، الراتب، نفقات كل طالب، البنى التحتية، وموارد التعليم والتعلم...إلخ

إن الدراسات التي تستخدم البيانات النوعية والبيانات الكمية، أو ما يعرف بالدراسات المختلطة تجد دعما أكبر في بحوث الفعالية المدرسية، من الدراسات التي تعتمد فقط على البيانات الكمية. لذلك ارتأينا في هذا البحث الجمع بين المتغيرات الكمية والنوعية، حيث يعد جمع البيانات عن أداء المدارس

(مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة) عنصرا رئيسا في عملية تقويم الفعالية التربوية، فهذه المعطيات (البيانات) تم جمعها من مصادر عديدة ومتنوعة (بحوث الفعالية المدرسية، مديريات التربية، الثانويات، مراكز التوجيه المدرسي...) بحيث تصبح الركيزة الأساسية في اتخاذ قرارات دقيقة حول مدى فعالية هذه المؤسسات.

أثناء اجراء مقابلات على مستوى مديرية التربية لولاية سطيف، ومديرية التربية لولاية البليدة، ومراكز التوجيه والإرشاد المدرسي، تم الحصول على بعض الوثائق والمعطيات التي اعتمدناها في استخراج المؤشرات الكمية. والجدول التالي يوضح أهم المعايير الكمية والنوعية التي تبنتها الدراسة الحالية.

جدول (09): يوضح الخصائص الكمية والنوعية لمتغيرات الدراسة

مجـــال الفعالية	معـــايير الفعـــــالية	المؤشـــــــــرات
الفعاليـــــة التنظيميـــــة للخصائـــص الكميـــة		
الكفاية	الاهدار التربوي	نسبة الإعادة
		نسبة النجاح
	التنظيم التربوي	حجم الفوج التربوي.
		طاقة استيعاب قاعة الدرس.
		معدل التأطير البيداغوجي.
موارد المدرسة	هيكلة المباني	تاريخ البناء
		المساحة
	المرافق والتجهيزات	عدد محلات الدراسة (قاعات الدروس، مخابر، ورشات، مدرجات، قاعات المعلوماتية...)
		توفر ملاعب الرياضة، قاعات الرياضة، توفر المكتبة.
الفعاليـــــة التعليميـــــة للخصائـــــص النوعيـــــة		
الجودة التعليمية	البنايات والمرافق	اتجاهات التلاميذ نحو البنايات والمرافق
	التنظيم التربوي	اتجاهات التلاميذ نحو التنظيم التربوي
	الانضباط	اتجاهات التلاميذ نحو الانضباط
	المرافقة النفسية-التربوية	اتجاهات التلاميذ نحو المرافقة النفسية-التربوية
	التوقعات	اتجاهات التلاميذ نحو التوقعات
المناخ الاجتماعي المدرسي	العلاقات الإنسانية	اتجاهات التلاميذ نحو العلاقات الانسانية.
	الأمن	اتجاهات التلاميذ نحو الأمن.
	الانصاف	اتجاهات التلاميذ نحو الانصاف

المصدر: إنجاز الباحثة

مقياس الاتجاهات نحو المناخ المدرسي:

اعتماد مقياس اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي لشعباني عزيزة (2014)، حيث تم حساب الثبات للمقياس فقد طورت لتقيس الأبعاد الرئيسة والتي اعتمدنها كمعايير للمدرسة الفعالة (البنايات والمرافق، التنظيم التربوي، الانضباط، المرافقة النفسية–التربوية، العلاقات الإنسانية، الأمن، الانصاف، التوقعات).

الجدول (10): يمثل توزيع بنود المقياس في صورته النهائية حسب معايير الفعالية

المجال	المعايير	أرقام البنود
الجودة التعليمية	البنايات والمرافق	1-10-14-38-39-41-45-47
	التنظيم التربوي	2-11-17-29-30-42
	الانضباط	3-12-19-21-31-54
	التوقعات	7-16-25-26-32-35-58
	المرافقة النفسية_التربوية	4-8-13-18-22-43-55-57-59
المناخ الاجتماعي المدرسي	العلاقات الإنسانية	5-9-23-33-37-44-46-51-60-61
	الأمن	6-15-20-24-27-34-40-49-52-56-63
	الإنصاف	28-36-48-50-53-62

1.5-الخصائص السيكومترية للمقياس:

ثبات الأداة: لغرض تحديد ثبات الأداة تم استخدام اختبار Cronbach's Alpha وكانت معاملات الثبات حسب أبعاد المقياس على النحو التالي:

جدول (11): يوضح معاملات ثبات الأداة

المجال	معايير الفعالية	Cronbach's Alpha	عدد البنود
الجودة التعليمية	البنايات والمرافق	0.84	08
	التنظيم التربوي	0.84	06
	الانضباط	0.85	06
	المرافقة النفسية–التربوية	0.84	09
	التوقعات	0.84	07
المناخ الاجتماعي المدرسي	العلاقات الإنسانية	0.84	10
	الأمن	0.84	11
	الإنصاف	0.84	06
معامل الثبات الكلي		0.85	63

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات تساوي (0.85) وهذا مؤشر يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وهذا ما يسمح لنا بتطبيقه على عينة الدراسة.

ثالثا: الأساليب الإحصائية:

بعد الانتهاء من جمع البيانات، ثم إدخالها بعد ترميزها إلى الحاسب الآلي، ومعالجتها وتحليلها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS26)، وقد تم الاعتماد على الاختبارات والمعالجات الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.
- اختبار كا^2 لدراسة الدلالة الإحصائية بين المتغيرات.

- اختبار ألفا كرونباخ.

قيست درجة الاستجابات على البنود من خلال تدرج ثلاثي حسب Likert والجدول التالي يوضح تدرج المقياس:

الجدول (12): يوضح تدرج المقياس

البند	الوزن
في الاتجاه الموجب	3
في الاتجاه المحايد	2
في الاتجاه السالب	1

ولمعرفة تموقع اتجاهات التلاميذ تم الاعتماد على معادلة رياضية من خلالها يتم تحويل أوزان المقياس إلى فئات أو مجالات ويكون ذلك من خلال حساب المدى حيث:

المدى = عدد البدائل – 1

ومنه: المدى= 2

ثم نقوم بحساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد البدائل، وبعد الحساب تحصلنا على قيمة 0.66 وهي تعبر عن طول الفئة، والنتائج النهائية موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (13): يمثل قيمة المتوسطات الحسابية

البدائل	المتوسط المرجح	الدرجة
غير موافق	من 1 إلى 1.66	منخفض
لا أدري	من 1.67 إلى 2.33	متوسط
موافق	من 2.34 إلى 3	مرتفع

- طريقة حساب المعايير الكمية:

مؤشر الإعادة: هو نسبة التلاميذ الذين أعادوا سنة في التعليم الثانوي مستخرجة من نسبة المسجلين في مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة خلال الموسم الدراسي 2020/2019.

مؤشر طاقة استيعاب قاعة الدرس: تم استخراج هذا المؤشر من خلال المعادلة التالية:

معدل استيعاب قاعة الدرس = مجموع عدد التلاميذ ÷ مجموع عدد قاعات الدرس.

مؤشر معدل التأطير: تم استخراج هذا المؤشر من خلال المعادلة التالية:

معدل التأطير = مجموع عدد التلاميذ ÷ مجموع عدد الأساتذة.

تاريخ بناء المؤسسة: التاريخ الذي تمَ فيه بناء مؤسسة التعليم الثانوي محل الدراسة، وتم اختيار هذا المؤشر لمعرفة مدى حداثة البناء أو قدمه لاستنتاج مدى توافرها على مواصفات البناء الحديثة، وتم الحصول على هذا المؤشر من خلال البطاقة التقنية من مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة للموسم الدراسي 2020/2019.

مساحة المؤسسة: وتتمثل في المساحة الاجمالية للمؤسسة بالهكتار والمتر مربع سواء المبنية أو الغير مبنية، تم اختيار هذا المؤشر لمعرفة مدى اتساع أو ضيق المؤسسة، وإمكانية توافر مختلف المرافق والمباني الضرورية. تم الحصول على هذا المؤشر من البطاقة الفنية الخاصة بمؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة للموسم الدراسي 2020/2019.

عدد المرافق والتجهيزات: يتعلق بالعدد الذي تحتويه المؤسسة من قاعات للدروس، مخابر، الورشات، قاعات الفنون، قاعات المعلوماتية، ملاعب وقاعات للرياضة وغيرها من المرافق الضرورية، بالإضافة إلى التجهيزات والوسائل الضرورية في تحسين نوعية التعليم. نحصل على هذه المعطيات من البطاقة التقنية الخاصة بمؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة.

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

أولا: عرض، تحليل ومناقشة النتائج في ضوء المعايير الكمية للفعالية التنظيمية

ثانيا: عرض، تحليل ومناقشة نتائج اتجاهات التلاميذ نحو مقياس المناخ المدرسي العام في مؤسساتهم:

ثالثا: عرض، تحليل ومناقشة النتائج في ضوء المعايير النوعية للفعالية التعليمية

عرض، تحليل ومناقشة النتائج:

بعد أن عرضنا –عبر الفصول السابقة–مشكلة الدراسة وتساؤلاتها والأدبيات التي كتبت حول موضوع الفعالية التربوية...إلخ وصولا إلى تقويم مؤسسات التعليم الثانوي في ضوء معايير المدرسة الفعالة والتي انطلقنا منها كأساس في الحكم على مدى فعالية مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر. فإننا سنحاول في الخطوات التالية عرض أهم نتائج الدراسة الميدانية والتي سنتناولها بالتحليل والمناقشة وذلك وفقا للترتيب التالي:

المعايير الكمية للفعالية التنظيمية والتي تضمنت أهم المعايير التالية (الإهدار التربوي، التنظيم التربوي، هيكلة المباني، المرافق والتجهيزات).

المعايير النوعية للفعالية التعليمية والتي تضمنت أهم المعايير التالية (البنايات والمرافق، التنظيم التربوي، الانضباط، المرافقة النفسية–التربوية، العلاقات الإنسانية، الأمن، التوقعات المستقبلية، الإنصاف).

تأتي الجداول التالية لتوضيح:

نسب النجاح والإعادة في مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة.

نوعية الهياكل الفيزيقية لمؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة، والتنظيم التربوي للمؤسسات.

اتجاهات التلاميذ نحو أبعاد المناخ المدرسي بشكل عام والتي تتمثل في معايير الجودة التعليمية ومعايير المناخ الاجتماعي المدرسي.

أولا: عرض، تحليل ومناقشة النتائج في ضوء المعايير الكمية للفعالية التنظيمية:

1- عرض، تحليل ومناقشة النتائج في ضوء معيار الهدر المدرسي:

تنص الفرضية الجزيئة الأولى على ما يلي: **ترتفع نسبة الإعادة في مؤسسات التعليم الثانوي مهما كان ترتيبها حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا.**

1.1- مؤشر الإعادة في مؤسسات التعليم الثانوي:

يمثل مؤشر نسبة الإعادة، النسبة المئوية للتلاميذ المعيدين المسجلين خلال السنة الدراسية 2020/2019 في المستوى النهائي من التعليم الثانوي في ضوء معطيات المؤسسات محل الدراسة، من خلال هذا المؤشر نقوم بمقارنة نسب الإعادة بين المؤسسات الأولى والمؤسسات الأخيرة حتى نتمكن من التحقق من مدى صحة الفرضية الجزئية الأولى.

الجدول (14): يمثل نسب التلاميذ المعيدين في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة في ولاية سطيف

المنطقة الجغرافية	المؤسسة	النسب المئوية للتلاميذ المعيدين في المستويات الثلاثة			نسبة النجاح في شهادة البكالوريا
		السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	
سطيف	أ1	17.5	14.21	26.73	73.21
	ب1	26.6	17.63	16.84	83.16
	أ2	13.30	12.37	31.69	68.31
	ب2	10.44	10	34.15	65.85

المصدر: إنجاز الباحثة في ضوء معطيات المؤسسات محل الدراسة.

نلاحظ من خلال نتائج الجدول (14) أن نسب الإعادة في السنة الأولى والثانية ثانوي ترتفع في المؤسسات ذات المراتب الأولى مقارنة بنسب الإعادة في المؤسسات ذات المراتب الأخيرة، حيث تقدر نسبة الإعادة في السنة الأولى ثانوي في المؤسسة ب2 10.44% وفي السنة الثانية 10%، في حين ترتفع نسبة الإعادة في السنة الأولى إلى 26.6% وفي السنة الثانية 17.63% وذلك في المؤسسة ب1، والعكس صحيح في السنة الثالثة حيث نلاحظ أن نسب الإعادة في شهادة البكالوريا ترتفع في المؤسسات ذات المراتب الأخيرة مقارنة بنسب الإعادة في المؤسسات ذات المراتب الأولى، وعليه نستنتج أنه كلما كانت نسبة الإعادة في السنوات الأولى كبيرة كلما كانت نسبة النجاح في شهادة البكالوريا كبيرة، وكلما كانت نسبة الإعادة في السنوات الأولى صغيرة كانت نسبة النجاح في شهادة البكالوريا صغيرة.

الجدول (15): يمثل نسب التلاميذ المعيدين في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة في ولاية البليدة

المنطقة الجغرافية	المؤسسة	النسب المئوية للتلاميذ المعيدين في المستويات الثلاثة			نسبة النجاح في شهادة البكالوريا
		السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	
البليدة	ج1	10.41	4.74	19.31	80.69
	د1	16.25	4.4	26.97	73.03
	هـ1	29.96	11.53	23.56	76.44
	ج2	15.24	13.84	48.59	51.41
	د2	2.6	3.12	49.46	50.54
	هـ2	16.83	10.09	55.13	44.87

المصدر: من إنجاز الباحثة في ضوء معطيات المؤسسات محل الدراسة.

نلاحظ من خلال نتائج الجدول (15) أن نسبة الإعادة في السنة الأولى ثانوي مرتفعة في المؤسسة هـ1 والتي هي ضمن المؤسسات ذات المراتب الأولى، فكانت نسبة الإعادة حوالي 29%، ثم تليها المؤسسة هـ2 ذات المراتب الأخيرة بنسبة 16.83%، ونفس النسبة تقريبا نجدها في المؤسسة ذات المراتب الأولى د1، كما نلاحظ أيضا أن هناك من المؤسسات التي احتلت المراتب الأولى تكون فيها نسبة الإعادة في السنة الثانية أكبر من نسبة الإعادة الموجودة في المؤسسات التي احتلت المراتب الأخيرة، فمثلا المؤسسة هـ1 نسبة الإعادة فيها أكبر من نسبة الإعادة في المؤسسة د2 والمؤسسة هـ2، في حين نجد أن نسبة الإعادة في السنة الثالثة تكون كبيرة في المؤسسات ذات المراتب الأخيرة من المؤسسات ذات المراتب الأولى، والسبب هنا يعود إلى أن المؤسسات الأولى تكون فيها نسبة الإعادة في السنة الأولى والثانية كبيرة أي أنه يتم انتقاء التلاميذ النجباء وعليه تكون نسبة النجاح في شهادة البكالوريا تفوق نسبة النجاح في المؤسسات الأخيرة.

توحي هذه النسب العالية في الإعادة إلى فعالية أقل وذلك تكلفة سنة إضافية أخرى من حيث الموارد المادية ومن حيث تكلفة الفرصة الضائعة.

وخلاصة القول من خلال تحليل نتائج الجدول (14) والجدول (15) أن نسب الإعادة في مؤسسات التعليم الثانوي ترتفع مهما كان ترتيبها، وعليه تحققت الفرضية الجزئية الأولى والتي تنص على: ترتفع نسبة الإعادة في مؤسسات التعليم الثانوي مهما كان ترتيبها حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا.

2-عرض، تحليل ومناقشة النتائج في ضوء معايير الهياكل الفيزيقية والتنظيم التربوي:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على ما يلي: **لا يمكن أن تفسر المؤشرات الكمية للمعايير الفيزيقية والتنظيم التربوي ترتيب مؤسسات التعليم الثانوي.**

قمنا بتجزئة الفرضية الجزئية الثانية إلى أجزاء حسب معايير الهياكل الفيزيقية والتنظيم التربوي وهي كالتالي:

1.2-عرض، تحليل ومناقشة النتائج في ضوء المعايير الكمية للهياكل الفيزيقية:

ينص الجزء الأول من الفرضية الجزئية الثانية على ما يلي: **لا توجد اختلافات بين المؤسسات الأولى والمؤسسات الأخيرة في ضوء المعايير الكمية للهياكل الفيزيقية.**

لنتأكد من صحة الجزء الأول من الفرضية الجزئية الثانية نقوم بعرض لأهم المعايير الكمية للهياكل الفيزيقية لمؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة:

-المعايير التصميمية لهيكلة مباني مؤسسات التعليم الثانوي:

الجدول (16): هندسة وبناء مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا

المؤسسة	سنة البناء	نوع المنطقة	نوع البناء	مساحة إجمالية	مساحة مبنية	سعة الاستقبال	تلاميذ نصف داخلي	تلاميذ داخلي
أ1	2001	شبه حضرية	صلب	10223	4168	850	60	-
ب1	1998	حضرية	صلب	12649	9978	1090	-	-
ج1	2019	شبه حضرية	صلب	10532	4522	1000	-	-
د1	1997	حضرية	صلب	15000	3000	650	-	-
هـ1	2015	حضرية	صلب	12645	4245	756	-	-

المصدر: إنجاز الباحثة في ضوء معطيات المؤسسات محل الدراسة.

المعطيات التي تم جمعها من مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والمعروضة في الجدول أعلاه تفيدنا في وصف جوانب مختلفة من هذه المؤسسات. وما لاحظناه أثناء جمع البيانات من مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة وتواجدنا فيها أن أغلب هذه المؤسسات تمتاز بتصميم موحد تقريبا، من حيث طبيعة الهياكل، شكل البناء وحجم المؤسسة...إلخ، على الرغم من أن أقدم المدارس في عينة الدراسة يعود بناؤها في نهاية التسعينات، وأحدث المدارس يعود بناؤها في السنوات الخمس الأخيرة.

يمكن أن نفسر هذا بأن الترتيب لا رجع إلى حداثة البناء أو قدمه وإنما إلى فعالية استخدام البناء، عكس ما جاء في المملكة المتحدة أين تم استحداث برنامج المدارس للمستقبل يستهدف إعادة بناء نصف المدارس الثانوية في إنكلترا وإعادة تصميم هيكل 35% من المدارس خلال المدة من (2005) إلى (2020) وتأتي هذه المبادرة نتيجة تزايد الاقتناع بأن المدارس القديمة وكذلك المدارس التي تم ترميمها في السنوات الماضية غير قابلة للتكيف مع التغيرات المتوقعة في طرائق التعليم والتعلم وفي المناهج التعليمية إن هدف برنامج بناء مدارس المستقبل هو تهيئة مدارس للقرن الحادي والعشرين تراعي التطورات

الجارية حاليا والمتوقع تطبيقها في المستقبل في مجال التربية والبيئة المحلية والعالمية. (مستقبليات التربية، 2016، ص.10). أما من حيث المنطقة فتختلف المؤسسات في طبيعة المنطقة، مؤسسات تقع في المدينة ومؤسسات تقع في مناطق شبه حضرية. فيما يتعلق بموقع المدارس، فبالرغم من أن الدراسات التي أجريت في دول مختلفة تفيد بعدم تأثير موقع المؤسسة التربوية على أدائها، إلاَ أن ما يشير إليه "postlewaite" في حوصلة لعدة دراسات في (1980)، أن في الدول النامية يكون مردود التلاميذ أعلى في المدن منه في الأرياف، وذلك بسبب توفر بعض العناصر في مدارس المدن، كالكتب، المقاعد، السبورة، توفر مدرسين ذوي كفاءات، مكتبات، الكهرباء (شعباني، 2014). أما فيما يخص المساحة المبنية شكلت تقريبا نصف المساحة الاجمالية.

الجدول (17): هندسة وبناء مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا:

المؤسسة	سنة البناء	نوع المنطقة	نوع البناء	مساحة إجمالية	مساحة مبنية	سعة الاستقبال	تلاميذ نصف داخلي	تلاميذ داخلي
أ2	1996	شبه حضرية	صلب	7940	2570	1000	570	-
ب2	2015	نائية	صلب	6499	6499	600	181	-
ج2	1989	حضرية	صلب	11032	5522	1000	-	-
د2	2003	حضرية	صلب	15000	9000	1000	-	-
هـ2	1988	شبه حضرية	صلب	11100	980	960	-	-

المصدر: إنجاز الباحثة في ضوء معطيات المؤسسات محل الدراسة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المساحة المبينة من اجمالي المساحة يختلف من مؤسسة إلى أخرى، وأن المساحة المبنية في المؤسسات التي تقع في المناطق الحضرية أكبر من حيث المساحة المبنية في المؤسسات التي تقع في المناطق شبه حضرية أو النائية، وهذا إن دلَ على شيء إنما يدل

على تزايد عدد التلاميذ في المؤسسات الحضرية، ولكن يبقى السؤال المطروح هنا هل تستثمر فعلا هذه المؤسسات هذه المساحة لصالح التلاميذ؟ وبالنظر إلى سعة الاستقبال ومقارنتها بالمساحة المبنية هناك فروق شاسعة بين المؤسسات، السبب يرجع في ذلك ربما إلى استغلال بعض المؤسسات المساحة المبنية في أغراض أخرى لا تخدم التلاميذ.

لقد كشفت نتائج دراسة قامت بها كل من (Lee.V&Smith.J) في 1997 تبحث في العلاقة بين حجم المدرسة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية وتعلم الطلاب ، أن الحجم المثالي للمدرسة الثانوية بدلالة الفعالية يتراوح ما بين 600 و 900 طالب ، ويتعلم الطلاب بدرجة أقل في المدارس الأصغر من ذلك ، في حين يقل التعلم في درجة كبيرة في المدارس الأكبر ،خاصة التي تزيد عن 2100 طالب، وكشفت الدراسة أيضا أن التعلم يعد أكثر عدالة (في توزيعه بين الطلاب) في المدارس الصغيرة جدا.

ونتائج دراسة كل من "جرينوالد وهيدجز و لان" في 1997 التي تعتبر متغير حجم المدرسة أحد المتغيرات المدرسية السبعة التي يتم التركيز عليه في علاقتها بالتحصيل الدراسي، توصلت إلى أن المدارس الأصغر ترتبط ارتباطا إيجابيا وبشكل دال بالتحصيل الطلابي (عابدين ، 2005 ، ص272 -273)

كما نلاحظ أن مؤسسات التعليم الثانوي محلَ الدراسة لا تشمل جميعها على نظام نصف داخلي وهذه المؤسسات تقع في المناطق الحضرية على عكس المناطق النائية وشبه حضرية فنجد مؤسستين تشتمل على النصف الداخلي وهو مؤشر إيجابي يعكس الاهتمام بجانب الإنصاف من خلال توفير وجبات الأكل بالمؤسسات المتواجدة في مناطق نائية أو شبه حضرية، عادة ما تضم تلاميذ من أسر محرومة.

-مقارنة بين مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة حسب نسب النجاح في البكالوريا في ضوء معيار هندسة البناء وتصميمه:

-من حيث تاريخ البناء:

نلاحظ من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (16) ، والجدول رقم (17) أن:

مؤسسات التعليم الثانوي تتوزع بين البناء الحديث والبناء القديم، ولكن أغلب المؤسسات ذات الترتيب الأول والأخير فكانت سنة بناؤها قديمة، والتي تنحصر بين سنة 1988 وسنة 2003. ومن بين

المؤسسات حديثة المنشأ من احتلت المراتب الأولى ومن بينها من احتلت المراتب الأخيرة، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن تصميم وحداثة المباني لا يؤثر في تعلم التلاميذ، أو أن التصميم لم يراعي متطلبات العصر الحالي ولم تتوفر فيه مواصفات عالمية تمتاز بالحداثة والتطور الذي يجلب التلاميذ أكثر للتعلم، ويساهم في رفع الإنتاجية التعليمية، وهذا ما أكدته الدراسة التي أجريت في المملكة المتحدة حول تهيئة المدارس للقرن الواحد والعشرين لمراعاة متطلبات العصر والتي قد أشرنا إليها سابقا.

بالرغم من هذه الحقائق، يجب الاعتراف بأن المؤسسات قديمة المنشأ، يكون بعضها أكثر صلاحية من المؤسسات حديثة البناء من حيث العمارة والمواصفات التربوية والجمالية، فقد توصلت سلسلة من الدراسات الميدانية التي قام بها السليمان 1992 وهو أحد المختصين في تقويم المباني الدراسية إلى انخفاض في معدلات الخدمة بالماء والهاتف والكهرباء للمباني الجديدة عموما والحكومية خصوصا مما كان له أكبر الأثر في نفسية المستخدمين، وتدني تقويم المباني الجديدة مقارنة بالقديمة.

-من حيث المساحة:

نلاحظ من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (16)، والجدول رقم (17) أن:

كلما كانت المساحات الغير مبنية (فضاءات اللعب، مساحات خضراء ...إلخ) كبيرة مقارنة بالمساحات المبنية كلما كانت المؤسسة ضمن المراتب الأولى، بالنظر إلى هذه النتيجة هل تدعم المؤشرات النوعية هذه الحقائق هذا ما سوف نتحقق منه لاحقا عند تحليل اتجاهات التلاميذ نحو البعد الفيزيقي للمناخ المدرسي.

وفي هذا الصدد يؤكد علام على ضرورة توفر فضاءات تكفي التلاميذ والقوى البشرية ومساحات خضراء وإنشاء حدائق مدرسية لأن مساحة المبنى المناسبة لأعداد الطلبة وللقوى البشرية العاملة في المدرسة، يعد من مؤشرات تقويم أدائها. (علام، 2003، ص.353)

خلاصة بما تم تحليله من نتائج قمنا فيها بمقارنة المؤسسات التي جاءت في المراتب الأولى والمؤسسات التي جاءت في المراتب الأخيرة من حيث معيار هندسة البناء وتصميمه أن المؤسسات تتقارب من حيث توفر مؤشرات هذا المعيار، وعليه يمكن القول بأنه لا توجد اختلافات كبيرة بين المؤسسات الأولى والأخيرة، وهذا ما لا يعكس فعاليتها في ضوء نسب النجاح في شهادة البكالوريا.

إن ما تطرقنا إليه سابقا يعكس صورة مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة من حيث معيار هندسة البناء وتصميمه، وهذا غير كافي للحكم على فعالية المؤسسات ومدى مساهمتها التربوية، لذلك لجأنا إلى إتخاذ معايير أخرى تتعلق بطبيعة المرافق والتجهيزات التربوية في مؤسسات التعليم الثانوي.

-معايير المرافق والتجهيزات التربوية لمؤسسات التعليم الثانوي:

تعد المرافق والتجهيزات التربوية من أهم العناصر لسير الحياة المدرسية، إذ تشير في هذا الصدد بعض الدراسات الحديثة أن توافر الموارد الكافية وبنوعية جيدة ضروري لبلوغ التعليم مراتب النوعية والجودة، مما يساهم في تحسين نتائج المؤسسات التربوية.

الجدول(18): مرافق وتجهيزات مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا

المؤسسة	قاعات	مخابر العلوم	مخابر الفيزياء	ورشات تكنولوجيا	قاعات معلوماتية	أجهزة الكمبيوتر	قاعات الفنون	كتب	مدرجات	قاعات الرياضة	ملعب	مطعم
أ1	22	2	2	-	1	16	-	780	1	-	1	1
ب1	24	2	2	-	1	20	-	1200	1	1	1	-
ج1	19	3	3	-	-	-	-	-	1	-	-	-
د1	24	4	3	-	1	-	-	960	1	1	1	1
هـ1	19	2	2	-	1	-	-	-	1	1	1	1

المصدر: إنجاز الباحثة في ضوء معطيات المؤسسات محل الدراسة

نلاحظ من خلال المعطيات المعروضة في الجدول أعلاه فيما يخص المرافق والتجهيزات المتوفرة في مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة ذات المراتب الأولى أنها تعاني نقصا في المرافق الحديثة، وهي منعدمة أحيانا هو ما نلاحظه على سبيل المثال في المؤسسة ج1 التي يرجع إنشاؤها إلى سنة 2019. يظهر هذا النقص من حيث ورشات التكنولوجيا وقاعات الفنون على وجه الخصوص، فهي منعدمة تماما في جميع المؤسسات، وكذلك هو الحال بالنسبة لقاعات المعلوماتية، أيضا هذا قد يكون مؤشرا ينبئ بعدم الاهتمام بجانب الابداع والابتكار، الجانب الذي يفترض أن يتوفر في حياة تلاميذ

التعليم الثانوي لإبراز مختلف مواهبهم، بالإضافة إلى أن هذا البعد يؤثر في جودة الحياة في المؤسسة التعليمية.

الجدول (19) يمثل مرافق وتجهيزات مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة حسب نسب النجاح في البكالوريا

المؤسسة	قاعات	مخابر العلوم	مخابر الفيزياء	ورشات تكنولوجيا	قاعات معلوماتية	أجهزة الكمبيوتر	قاعات الفنون	كتب	مدرجات	قاعات الرياضة	ملعب	مطعم
أ2	24	3	3	-	2	32	-	1245	1	-	1	1
ب2	15	2	2	-	1	16	1	658	-	-	1	1
ج2	22	2	2	-	1	15	-	-	1	-	1	-
د2	22	3	3	-	1	20	-	925	1	4	1	-
هـ2	28	3	3	-	3	32	-	744	1	1	1	1

المصدر: إنجاز الباحثة في ضوء معطيات المؤسسات محل الدراسة

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أعلاه أن مؤسسات التعليم الثانوي في المراتب الأخيرة تتفاوت في المرافق والتجهيزات، كما نلاحظ أن المؤسسات الأخيرة تمتلك مرافق وتجهيزات أحسن من المؤسسات ذات المراتب الأولى، إذا ما أخذنا أجهزة الكمبيوتر نجدها في بعض المؤسسات تفوق النصف في بعض مؤسسات المراتب الأولى، ونفس الشيء لباقي المرافق، على الرغم من توفر هذه المؤسسات على مرافق وتجهيزات معتبرة نوعا ما بمقارنتها مع مؤسسات المراتب الأولى التي تعاني نوع من النقص، إلاَ أنها احتلت المراتب الأخيرة حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا، وهذا راجع ربما إلى عدم حسن استغلال المرافق بالشكل الأنسب، هذا لا يعني أنها تحتوى جميع المرافق والتجهيزات، فالنسبة لقاعات الفنون وقاعات الرياضة، وأيضا ورشات تكنولوجيا فهي منعدمة في أغلب المؤسسات.

نستخلص في مجمل القول بأنه لا توجد اختلافات كبيرة في تجهيزات ومرافق مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى ومؤسسات التعليم ذات المراتب الأخيرة، وهذا ما لا يعكس فعاليتها في ضوء نسب النجاح في شهادة البكالوريا.

إن هذه الحقائق تعكس ما تنادي به أغلب الدراسات التي تعطي أهمية بالغة لهذه المرافق في رفع فعالية المؤسسة ونجاحها. أشار حجي (2001) أن المبنى المدرسي بما يضمه من حجرات دراسية ومعامل وورش أماكن للنشاط وفناء من أهم مدخلات العملية التعليمية بل إن المبنى المدرسي بمكوناته المختلفة يمكن أن يكون أساسا يساعد على التجديد التربوي، وتحديث التعليم وفي نفس الوقت قد يكون بتصميمه عاملا معوقا يحول دون ذلك وكما يقول كومز " نحن نشكل أبنيتنا أولا ثم تشكلنا هي بعد ذلك وهي قصة التعليم كاملة. (القزاز، 2014)

لقد أكدت توصيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على أهمية أن تتوفر في المبنى التعليمي مختلف متطلبات العملية التربوية والتعليمية وأن يكون ذا مواصفات وجودة عالية وأن تكون مرافقه ملبية لحاجات الطلاب بحسب جنسهم ومستوياتهم التعليمية وأن يكون قابل للتوسع وفقا لحاجات المستقبل ويراعي أوضاع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. (معلولي، 2010، ص.110)

2.2-عرض، تحليل ومناقشة النتائج في ضوء المعايير الكمية للتنظيم التربوي:

ينص الجزء الثاني من الفرضية الجزئية الثانية على ما يلي: **المعايير الكمية للتنظيم التربوي ليست عوامل مفسرة في ترتيب مؤسسات التعليم الثانوي حسب نسب النجاح في البكالوريا.**

- مؤشر معدل التأطير البيداغوجي في مؤسسات التعليم الثانوي:

الجدول (20): معدل التأطير البيداغوجي في مؤسسات الترتيب الأول حسب نسب البكالوريا

المؤسسة	عدد الأساتذة	عدد التلاميذ	معدل التأطير
أ1	44	579	13.15
ب1	54	972	18
ج1	37	471	12.72
د1	60	1000	16.66
هـ1	49	756	15.42
المعدل الوطني	105010	1264207	12.04

المصدر: إنجاز الباحثة على ضوء معطيات المؤسسات محل الدراسة

نلاحظ من خلال نتائج الجدول (20) أن معدل التأطير البيداغوجي في جميع مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت ضمن المراتب الأولى، يفوق المعدل الوطني للتأطير البيداغوجي في التعليم الثانوي والذي يبلغ 12.04

الجدول (21): يمثل معدل التأطير البيداغوجي في مؤسسات الترتيب الأخير حسب نسب البكالوريا

المؤسسة	عدد الأساتذة	عدد التلاميذ	معدل التأطير
أ2	55	659	11.98
ب2	18	181	10.05
ج2	67	940	14.02
د2	39	474	12.15
هـ2	58	739	12.74
المعدل الوطني	105010	1264207	12.04

المصدر: إنجاز الباحثة على ضوء معطيات المؤسسات محل الدراسة

نلاحظ من خلال نتائج الجدول (21) أن معدل التأطير البيداغوجي في مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت ضمن المراتب الأخيرة حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا لا يتجاوز 14.5، فنلاحظ من المؤسستين أ2 وب2 يكون معدل التأطير فيها أقل من المعدل الوطني، وفي باقي المؤسسات يقاربه.

من خلال تحليل معطيات الجدول (20) والجدول (21) تبين أن جميع مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت في المراتب الأخيرة تمتاز بمعدل تأطير بيداغوجي أحسن من مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت في المراتب الأولى، وقد ترجع أسباب ارتفاع معدل التأطير في المؤسسات الأولى كون بعض المؤسسات تستقبل أعداد كبيرة من التلاميذ بحكم تواجد تلك المؤسسات داخل المدن وهذا ما نجده في المؤسسة ب1 ود1.

- مؤشر طاقة الاستيعاب لقاعة الدرس في مؤسسات التعليم الثانوي:

الجدول (22): طاقة الاستيعاب لقاعة الدرس في مؤسسات الترتيب الأول حسب نسب النجاح في البكالوريا

المؤسسة	عدد القاعات	عدد التلاميذ	طاقة الاستيعاب
أ1	19	579	30.47
ب1	26	972	37.38
ج1	19	471	24.78
د1	24	1000	41.66
هـ1	19	756	39.78
المعدل الوطني	49122	1264207	25.73

المصدر: إنجاز الباحثة على ضوء معطيات المؤسسات محلَ الدراسة

نلاحظ من خلال نتائج الجدول (22) أن معدل طاقة استيعاب قاعة الدرس في مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت ضمن المراتب الأولى حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا يتجاوز المعدل الوطني وهذا في معظم المؤسسات إلا في مؤسسة واحدة والتي يبلغ فيها معدل طاقة الاستيعاب 24.78

الجدول (23): يمثل طاقة استيعاب قاعة الدرس في مؤسسات الترتيب الأخير حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا

المؤسسة	عدد القاعات	عدد التلاميذ	طاقة الاستيعاب
أ2	24	659	27.45
ب2	8	181	22.62
ج2	26	940	36.15
د2	22	474	21.54
هـ2	26	739	28.42
المعدل الوطني	49122	1264207	25.73

المصدر: إنجاز الباحثة على ضوء معطيات المؤسسات محلَ الدراسة

نلاحظ من خلال نتائج الجدول (23) أن في مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت في المراتب الأخيرة حسب نسب النجاح في البكالوريا هناك من المؤسسات يكون فيها معدل طاقة استيعاب قاعة الدرس أقل من المعدل الوطني، وهذا في مؤسستين ب2 ود2، وهناك من المؤسسات يكون فيها معدل طاقة الاستيعاب يقارب المعدل الوطني، إلا في مؤسسة ج2 التي يبعد فيها معدل طاقة الاستيعاب من المعدل الوطني.

من خلال تحليل معطيات الجدول (22) والجدول (23) تبين أن مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت في المراتب الأخيرة تمتاز بمعدل طاقة استيعاب قاعة الدرس أحسن من مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت في المراتب الأولى.

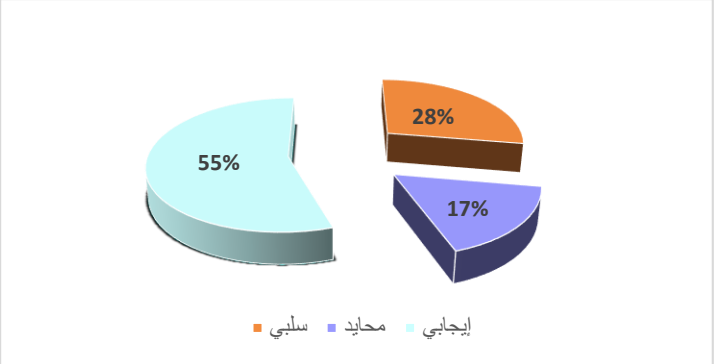
واستخلاصا لما توصلنا إليه أثناء تحليلنا لنتائج مؤشر معدل التأطير البيداغوجي للمؤسسات التعليم الثانوي، ومؤشر طاقة استيعاب قاعة الدرس تبين أن المعايير الكمية للتنظيم التربوي ليست عوامل مفسرة لترتيب مؤسسات التعليم الثانوي.

ثانيا: عرض، تحليل ومناقشة نتائج اتجاهات التلاميذ نحو مقياس المناخ المدرسي العام في مؤسساتهم:

لمعرفة بعض جوانب الحياة المدرسية السائدة في مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة، لجأنا إلى تحليل اتجاهاتهم نحو المناخ المدرسي السائد، وكان تساؤلنا كما يلي: **ما طبيعة اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم؟**

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على ما يلي: **اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي إيجابية نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم؟**

الشكل(15) يمثل اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو المناخ المدرسي العام



المصدر: إنجاز الباحثة بناء على نتائج استبيان المناخ المدرسي

من خلال تحليل نتائج الاستبيان باستعمال النسب المئوية، تبين أن نسبة التلاميذ الذين لديهم اتجاهات ايجابية نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم يمثلون أعلى نسبة وذلك ب 55%، في حين نجد أن نسبة التلاميذ الذين كانت اتجاهاتهم سلبية تقدر ب 28%، وتبقى نسبة 17% من التلاميذ في الاتجاه المحايد، وعليه تبقى نسبة التلاميذ الذين كانت اتجاهاتهم إيجابية نسبة قليلة مقارنة بنسب التلاميذ الذين كانت اتجاهاتهم سلبية ومحايدة، وهو مؤشر سلبي في الحكم على مدى فعالية المؤسسات.

للتأكد من هذه النتائج، قمنا بحساب اختبار ك لمعرفة دلالة الفروق بين هذه الاتجاهات، فالنتائج موضحة في الجدول الآتي:

الجدول (24): دلالة الفروق بين اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي العام لمؤسساتهم

اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي	اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى المعنوية sig	مستوى الدلالة
	815.08	2	0.000	0.05

تبين نتائج اختبار كا^2 على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي، حيث حوالي 55% من التلاميذ لديهم اتجاهات إيجابية نحو المناخ المدرسي وعليه تحققت الفرضية الجزئية الثالثة، ولكن يبقى ما نسبته 28% و17% من التلاميذ لديهم اتجاهات سلبية

ومحايدة، هذا يعني أن هناك نسبة كبيرة من التلاميذ غير راضين عن حياتهم داخل الثانوية، وهو مؤشر سلبي يدل على أن التلاميذ غير مرتاحين لظروف التمدرس فيها.

بعد ما تعرفنا على اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي السائد داخل مؤسساتهم، سننتقل الآن إلى مقارنة اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي السائد بين مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى ومؤسسات التعليم الثانوي ذات الترتيب الأخيرة حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا.

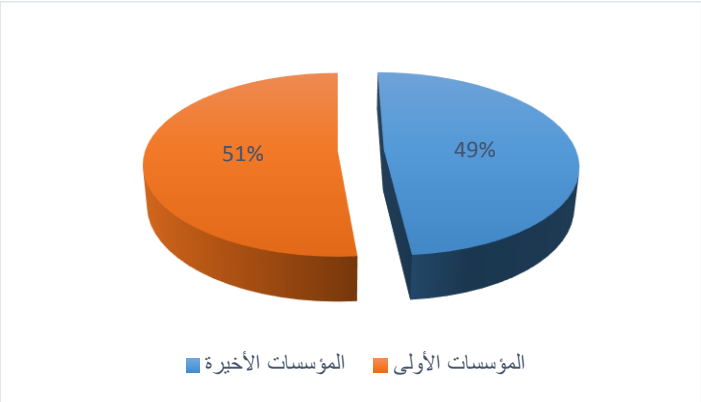
1-دراسة مقارنة لنتائج اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي العام بين مؤسسات التعليم الثانوي الأولى والأخيرة من حيث ترتيبها حسب نسب النجاح في البكالوريا.

لتحليل مقارنة نتائج اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي بين المؤسسات الأولى والأخيرة، انطلقنا من طرح السؤال التالي: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي تعزى إلى ترتيبها حسب نسب النجاح في البكالوريا؟**

تنص الفرضية الجزئية الرابعة: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم لصالح مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى حسب نسب النجاح في البكالوريا.**

بعد تحليل استجابات التلاميذ نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى واستجابات التلاميذ نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة حسب نسب النجاح في البكالوريا، توصلنا إلى النتيجة الموضحة في الشكل الآتي:

الشكل (16) يمثل نسب الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ حسب ترتيب المؤسسة



المصدر: إنجاز الباحثة بناء على نتائج استبيان المناخ المدرسي

جدول (25): دلالة الفروق باختبار كا^2 بين المؤسسات الأولى والأخيرة في اتجاهات التلاميذ

اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي	اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى المعنوية sig	مستوى الدلالة
	0.021	**1**	**0.886**	**0.05**

تظهر نتائج اختبار كا^2 لدلالة الفروق حسب ما يبينه الجدول أعلاه على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى ومؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة لصالح المؤسسات الأولى، مما يستلزم أن متغير ترتيب المؤسسة حسب نسب النجاح في البكالوريا لا يعكس فعاليتها.

وبما أن المؤسسات الأولى لا تختلف عن المؤسسات الأخيرة حسب اتجاهات التلاميذ، فإن هذا لا يفسر الاتجاه العام للتلاميذ نحو مؤسساتهم، مما يدفعنا إلى البحث عن عوامل أخرى قد تساهم في إعطاء تفسيرات منطقية تؤثر في اتجاهات التلاميذ. فما الذي يؤثر إذن في اتجاهاتهم؟

2-تحليل العوامل المفسرة لاتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي العام في مؤسساتهم:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة على: **لا توجد فروق بين اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم حسب المتغيرات التالية (الجنس، الإعادة، الموقع، المسافة بين البيت والثانوية).**

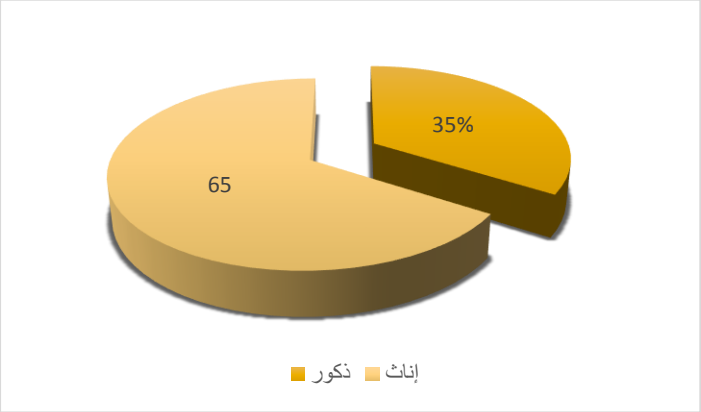
قمنا بتجزئة الفرضية الجزئية الخامسة إلى أجزاء حسب كل متغير، وذلك من أجل تنظيم أكثر دقة للنتائج وتحليلها وهي كالتالي:

-عامل الجنس:

الجزء 1 من الفرضية الجزئية الخامسة: **تكون اتجاهات الإناث نحو المناخ المدرسي إيجابية بنسبة أعلى من اتجاهات الذكور.**

أظهرت النتائج من خلال النسب الموضحة في الشكل التالي أن نسبة الإناث يبدين اتجاهات إيجابية أكثر من نسبة الذكور وذلك بنسبة 65% مقابل 35% بالنسبة لاتجاهات التلاميذ وهو فارق شاسع يبين تأثير عامل الجنس على اتجاهات التلاميذ.

الشكل (17) يمثل نسب الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ حسب متغير الجنس.



المصدر: إنجاز الباحثة بناء على نتائج استبيان المناخ المدرسي

تأكد تأثير عامل الجنس بعد تحليل النتائج باستخدام اختبار كا^2 بين اتجاهات التلاميذ، والنتيجة موضحة في الجدول التالي:

الجدول (26): دلالة الفروق باختبار كا^2 بين اتجاهات التلاميذ حسب متغير الجنس.

اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي	اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى المعنوية sig	مستوى الدلالة
	66.817	1	0.000	0.05

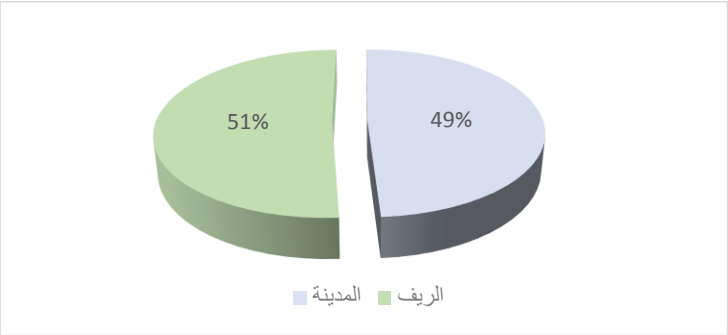
أظهرت النتائج من خلال الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس لصالح الاناث، وقد بلغت قيمة (sig 0.000) ودرجة الحرية (1) وكانت قيمة الدلالة 0.005، الأمر الذي يجعلنا نقبل الفرض البديل.

-عامل الموقع:

الجزء 2 من الفرضية الجزئية الخامسة: **تكون اتجاهات التلاميذ الذين يدرسون في المدينة نحو المناخ المدرسي إيجابية بنسبة أعلى من اتجاهات التلاميذ الذين يدرسون في الريف.**

أظهرت النتائج من خلال النسب المئوية الموضحة في الشكل التالي أن نسبة التلاميذ الذين يسكنون في الريف يظهرون اتجاهات إيجابية أكثر من نسبة التلاميذ الذين يسكنون في المدينة وذلك بنسبة 51% مقابل 49% بالنسبة لاتجاهات تلاميذ المدينة، رغم اختلاف في نسبة الاتجاهات إلاَ أن النسب تبقى متقاربة جدا.

الشكل (18) يمثل نسب الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ نحو المناخ المدرسي حسب متغير الموقع



المصدر: إنجاز الباحثة بناء على نتائج استبيان المناخ المدرسي

جدول (27): دلالة الفروق باختبار كا^2 بين اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي حسب متغير الموقع

اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي	اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى المعنوية sig	مستوى الدلالة
	33.733	1	0.000	0.05

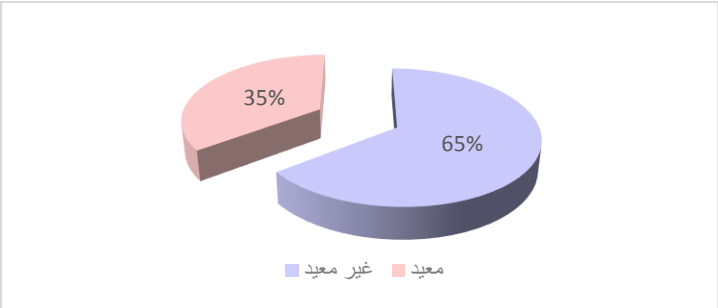
تظهر نتائج الجدول أعلاه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات التلاميذ لصالح التلاميذ الذين يسكنون في الريف.

-عامل الإعادة:

الجزء 3 من الفرضية الجزئية الخامسة: **تكون اتجاهات التلاميذ غير المعيدين نحو المناخ المدرسي إيجابية بنسبة أعلى من اتجاهات التلاميذ المعيدين.**

تظهر النتائج الموضحة في الشكل من خلال قيم النسب المئوية أن نسبة التلاميذ الغير معيدين يظهرون اتجاهات إيجابية أكثر من نسبة التلاميذ المعيدين وذلك بنسبة 65% مقابل 35% بالنسبة لاتجاهات تلاميذ المعيدين، وهو فارق شاسع يبين تأثير عامل الإعادة في اتجاهات التلاميذ.

الشكل (19) يمثل نسب الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ نحو المناخ المدرسي حسب متغير الإعادة



المصدر: إنجاز الباحثة بناء على نتائج استبيان المناخ المدرسي

تأكد تأثير عامل الإعادة بعد تحليل النتائج باستعمال اختبار كا^2 لدلالة الفروق. أنظر الجدول:

الجدول (28): دلالة الفروق باختبار كا^2 بين اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي حسب متغير الإعادة

اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي	اختبار ك	درجة الحرية	مستوى المعنوية sig	مستوى الدلالة
	75.275	1	0.000	0.005

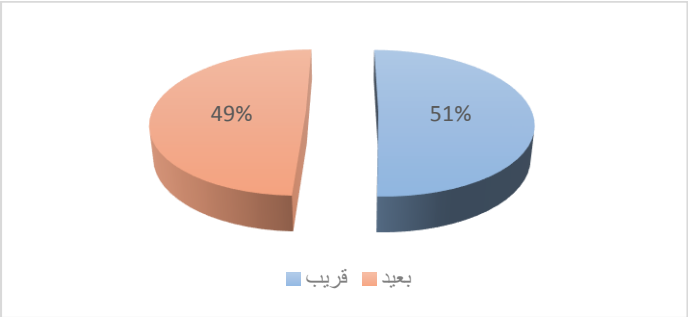
تظهر النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أنه توجد فروق بين متغير الإعادة لصالح التلاميذ الغير معيدين، مما يستلزم أن متغير الإعادة يؤثر في اتجاهات التلاميذ.

-عامل المسافة بين البيت والثانوية:

الجزء 4 من الفرضية الجزئية الخامسة: **تكون اتجاهات التلاميذ الذين يسكنون قرب المؤسسة نحو المناخ المدرسي إيجابية بنسبة أعلى من التلاميذ الذين يسكنون بعيدا عن المؤسسة.**

تبين النتائج المعروضة في الشكل أدناه حسب النسب المئوية أن نسبة التلاميذ الذين يسكنون من قرب المؤسسة يظهرون اتجاهات إيجابية أعلى من التلاميذ الذين يسكنون بعيدا عن المؤسسة وذلك بنسبة 51% مقابل 49%، إلا أن هذه النسب تبقى متقاربة جدا وذلك بفارق نقطتين، وهو فارق لا يؤثر في اتجاهات التلاميذ، وهذا ما توضحه النتائج المعروضة في الجدول التالي.

الشكل (20) نسب الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ نحو المناخ المدرسي حسب متغير المسافة بين البيت والثانوية



المصدر: إنجاز الباحثة بناء على نتائج استبيان المناخ المدرسي

الجدول (29): يمثل دلالة الفروق باختبار كا^2 بين اتجاهات التلاميذ حسب متغير المسافة بين البيت والثانوية

اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي	اختبار كا^2	درجة الحرية	مستوى المعنوية sig	الدلالة
	1.157	1	0.283	0.005

تدل النتائج أن نسبة التلاميذ الذين يسكنون قرب المؤسسة أظهروا اتجاهات إيجابية بنسبة أعلى من التلاميذ الذين يسكنون بعيدا عن المؤسسة، بالرغم من ذلك فإن هذه الفروق غير دالة احصائيا عند

مستوى الدلالة 0.005، مما يستلزم أن عامل المسافة لا يؤثر في اتجاهات التلاميذ، ومنه الفرضية لم تتحقق.

ثالثا: عرض، تحليل ومناقشة النتائج في ضوء المعايير النوعية للفعالية التعليمية:

لمعرفة مدى توفر مؤسسات التعليم الثانوي على المعايير النوعية للفعالية التعليمية قمنا توجيه استبيان المناخ المدرسي والذي يشمل مجموعة من المعايير النوعية التي تميز المدارس الفعالة، قمنا بقياس اتجاهات التلاميذ نحو بنود كل معيار، ومن هذا المنطلق كان التساؤل الذي طرحناه كالتالي: ما مدى توفر معايير المدرسة الفعالة في مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة حسب اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم؟ وللإجابة على هذا السؤال طرحنا الفرضية السادسة التالية: **تتوفر مؤسسات التعليم الثانوي على المعايير النوعية بدرجة متوسطة حسب اتجاهات التلاميذ**

-وتجدر الإشارة أنه تم تقسيم المعايير النوعية للفعالية التعليمية إلى معايير متعلقة بالجودة التعليمية ومعايير متعلقة بالمناخ الاجتماعي المدرسي، وكل هذه المعايير تدخل في إطار المناخ المدرسي العام في مؤسسات التعليم الثانوي-

الجدول (30): يمثل درجة توفر المعايير النوعية للفعالية في مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة

المعايير النوعية	المتوسط الحسابي		درجة التقدير		الرتبة	
	م1	م2	م1	م2	م1	م2
البنايات والمرافق	2.08	1.90	متوسط	متوسط	4	4
التنظيم التربوي	2.02	1.89	متوسط	متوسط	5	5
الانضباط	2.30	2.29	متوسط	متوسط	2	2
المرافقة النفسية-التربوية	2.16	2.13	متوسط	متوسط	3	3
التوقعات المستقبلية	1.82	1.75	متوسط	متوسط	6	6
العلاقات الإنسانية	2.32	2.31	متوسط	متوسط	1	1

الأمن	1.76	1.69	متوسط	7	متوسط	7
الإنصاف	1.75	1.65	متوسط	8	ضعيف	8

نلاحظ من خلال تحليل نتائج الجدول (30) أن معيار العلاقات الإنسانية جاء في المرتبة الأولى في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والمؤسسات ذات المراتب الأخيرة بمتوسط حسابي قدره 2.32 و2.31 على التوالي وذلك بتقدير متوسط، ثم يليه معيار الانضباط في المرتبة الثانية في كلا المؤسسات بمتوسط حسابي قدر بـ 2.30 و2.29 بتقدير متوسط، ثم يأتي معيار المرافقة النفسية-التربوية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره 2.16 و2.13 بتقدير متوسط في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى ومؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة، ثم يأتي معيار البنايات والمرافق في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره 2.08 و1.90 على التوالي بتقدير متوسط في المؤسسات ذات المرتب الأولى والأخيرة، ثم يأتي معيار التنظيم التربوي في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره 2.02 و1.89 على التوالي بتقدير متوسط في كلا مؤسسات التعليم الثانوي، ثم يأتي معيار التوقعات المستقبلية في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره 1.82 و1.75 بتقدير متوسط على التوالي في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة، ثم يأتي معيار الأمن في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدره 1.76 و1.69 بتقدير متوسط على التوالي في مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت في المراتب الأولى والمؤسسات التي جاءت في المراتب الأخيرة، وأخير جاء معيار الإنصاف في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره 1.75 بتقدير متوسط في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى وبمتوسط حسابي يساوي 1.65 بتقدير ضعيف في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة.

كما نلاحظ أن ترتيب المعايير النوعية في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى جاءت بنفس الترتيب في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة، وأن جميع المعايير جاءت بتقدير متوسط في جميع المؤسسات إلاَ معيار الإنصاف جاء بتقدير ضعيف في مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت ضمن المراتب الأخيرة، ولكن هذا لا يعني وجود اختلاف كبير بين المؤسسات فالمتوسطات الحسابية للمعايير تتقارب فيما بينها والفارق يكون ضئيل جدا، وهذا ما يبين أنه لا توجد اختلافات في اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو بنود المعايير النوعية الخاصة بالمناخ المدرسي السائد في

مؤسساتهم، وعليه فالفرضية التي انطلقنا منها تحققت بالنسبة لجميع المعايير إلا في معيار الإنصاف الذي جاء بتقدير ضعيف. نفس النتيجة توصلت إليها شعباني في دراستها بالنسبة لمعيار الانصاف، حيث أظهرت النتائج أن النسبة الغالبية من التلاميذ لديهم اتجاهات سلبية نحو هذا البعد مقارنة بالأبعاد الأخرى، وبينت نتائج تحليل الإجابات أن ما يقلق التلاميذ أكثر هو: عدم العدالة في تطبيق القوانين وتوجيه التلاميذ، والتمييز الذي يعانون منه من قبل الأساتذة والمراقبين.

ولتأكيد النتائج المبنية في الجدول أعلاه، سنقوم بعرض اتجاهات التلاميذ نحو بنود كل معيار، والنتائج موضحة في الجداول التالية:

1-اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو معايير الجودة التعليمية:

1.1-اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو معيار البنايات والمرافق:

لمعرفة المؤشرات النوعية للمعايير الفيزيقية التي تمثل بعد من أبعاد الجودة التعليمية والمتمثلة في المرافق والبنايات قمنا بقياس اتجاهات التلاميذ نحو هذا المعيار الذي يقيس مدى توفر مختلف المرافق مثل المكتبة، الملاعب، الأثاث .. داخل مؤسسات التعليم الثانوي.

الجدول (31): اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي نحو بنود البنايات والمرافق

البنود	اتجاه إيجابي		اتجاه محايد		اتجاه سلبي		المتوسط الحسابي		الرتبة	
	م1	م2	م1	م2	م1	م2	م1	م2	م1	م2
	%	%	%	%	%	%				
مبنى ثانويتي مشيد بشكل يثير الإعجاب	50.63	30.23	20.20	23.25	29.15	46.51	2.21	1.84	5	7
يمكنني اعتبار أن المرافق المتوفرة في ثانويتي مهيأة للتلاميذ بشكل لائق.	44.75	36.17	13.29	19.89	41.94	43.92	2.03	1.92	7	5
تتوفر الأقسام على اجهزة التدفئة	79.4	73.9	8.2	9.5	12.5	16.9	2.67	2.57	1	1
تزين المساحات الخضراء ثانويتي	61.12	45.73	10.48	11.11	28.38	43.15	2.33	2.03	3	4
تتميز ثانويتي بالاتساع	57.28	63.82	9.97	6.71	32.73	29.45	2.25	2.34	4	2
التجهيزات المتوفرة في ثانويتي تسهل لنا الدراسة	31.20	23.3	15.85	17.8	52.94	58.9	1.78	1.64	8	8

تتميز ثانويتي بالنظافة	76.47	61.49	6.64	7.75	16.87	30.74	2.60	2.31	2	3
المظهر العام لثانويتي مزين بطريقة فنية جميلة	53.19	38	13.04	13.4	33.75	48.6	2.19	1.89	6	6

المصدر: إنجاز الباحثة بناء على نتائج مقياس اتجاهات التلاميذ

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن اتجاهات التلاميذ نحو بعد البنايات والمرافق جاءت كالآتي:

جاء البند " **تتوفر الأقسام على أجهزة التدفئة**" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي 2.76 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى، ونفس البند احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 2.57 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة. ثم يأتي البند " **تتميز ثانويتي بالنظافة**" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي 2.60 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى، في حين احتل هذا البند المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي 2.31 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة، في حين جاء البند " **تتميز ثانويتي بالاتساع**" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي 2.34 في نفس المؤسسات، والبند نفسه احتل الترتيب الرابع بمتوسط حسابي 2.25 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة، ثم يأتي البند "**تزين المساحات الخضراء ثانويتي**" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي 2.33 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى، وفي مؤسسات التعليم الثانوي في مؤخرة الترتيب احتل هذا البند المرتبة الرابعة، ثم يأتي البند " **مبنى ثانويتي مشيد بشكل يثير الاعجاب**" في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي 2.21 وذلك في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى، ونفس البند احتل الترتيب السابع بمتوسط حسابي 1.84 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة، في حين احتل البند "**يمكنني اعتبار أن المرافق المتوفرة في ثانويتي بصورة عامة مهيأة للتلاميذ بشكل لائق**" في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي 1.92 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة، كما أخذ هذا البند الترتيب السابع بمتوسط حسابي 2.03 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى، أما فيما يخص البند "**المظهر العام للثانوية مزين بطريقة فنية جميلة**" جاء في الترتيب السادس في كل من مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى ومؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة بمتوسط حسابي 2.19 و1.89 على التوالي، ثم يأتي البند "**التجهيزات المتوفرة في ثانويتي تسهل لنا الدراسة**" في المرتبة الثامنة والأخيرة في مؤشرات بعد المرافق والبنايات وذلك في كلا مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة بمتوسط حسابي 1.78 و1.64 على التوالي.

بالنظر إلى هذه البنود نجد أن البند المتعلق بتوفر الأقسام على أجهزة التدفئة احتل المرتبة الأولى سواءا في المؤسسات التي جاءت في المراتب الأولى أو المؤسسات التي جاءت في المراتب الأخيرة، وهذا مؤشر إيجابي يدل على أن معظم مؤسسات التعليم الثانوي سواء كانت في المراتب الأولى أو الأخيرة تتوفر على أجهزة التدفئة، ذلك لما لها من أهمية وهذا ما أوصى به Awadallah & Ali Al-Arja, (2016) في الأردن من خلال التعامل مع قضية تحقيق الوفورات في التدفئة والتبريد بشكل متساوي في تصميم مبنى المدرسة نظرا لتأثيرها الإيجابي في تقدم العملية التعليمية، لذا يتطلب من مصممي المباني المدرسية الانتباه إلى توفير الراحة الحرارية المناسبة داخل الصفوف الدراسية وتقديم طرق لتوفير الطاقة. (https://www.qrf.org.).

كذلك البند المتعلق بالنظافة فقد احتل المرتبة الثانية في مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت في المراتب الأولى، في حين احتل هذا البند المرتبة الثالثة في المؤسسات التي جاءت في المراتب الأخيرة، وهذا يدل أن معظم المؤسسات تتصف بالنظافة، إلاَ أن هناك نسبة معتبرة من التلاميذ يرون بأن مؤسساتهم لا تتميز بالنظافة وذلك بنسبة (16.87%) في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى و (30.74%) في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة. وعليه فنظافة المدارس تلعب دورا مهما في حياة الطلاب مما ينعكس إيجابا على الراحة النفسية للطلاب والمعلمين وزيادة تركيز الطلاب على التعلم، فحسب اليونيسف (2012) يمكن أن يؤدي ضمان توفير المياه المأمونة وتنفيذ ممارسات إدارة الصرف الصحي والنظافة إلى تحسين صحة الطلاب بشكل كبير من خلال تشجيعهم على ممارسة النظافة، كما يمكن أن تؤدي النظافة أيضا إلى زيادة معدلات الحضور في المدرسة وتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب. (Nabirur, 2016, p.02)

كما جاءت البنود المتعلقة بالاتساع وتوفر الثانويات على مساحات خضراء ضمن المراتب الأربع الأولى، ولكن يتباين الترتيب حسب المؤسسات، حيث جاء البند تتميز ثانويتي بالاتساع في المرتبة الثانية حسب اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى، أما بالنسبة لمؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة فقد احتل هذا البند المرتبة الرابعة، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلنا إليه أثناء تحليلنا للخصائص الفيزيقية في أن مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى تتميز بمساحات كبيرة مقارنة بالمؤسسات ذات المراتب الأخيرة، وفي هذا الصدد لتعرف على تأثير حجم المدرسة على سلوك التلاميذ ذكر Garbarino (1980) أن ما يفوق (344) مقالة نشرت ما بين (1960) و(1980)

أثبتت نتائجها أن هناك علاقة عكسية بين حجم المدرسة وأداء التلاميذ وسلوكهم بشكل عام، كما خلصت الدراسات إلى أنه كلما صغر المبنى المدرسي ازداد التحصيل العلمي للتلاميذ وارتقى شعورهم نحو مدرستهم وارتفع مستوى المشاركة بينهم وقل السلوك العدواني وقد وضع خبراء تخطيط التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية توصيات عامة حول حجم المدرسة الصغيرة تتلخص في الآتي:

المدارس الابتدائية: تتراوح بين (300) و (400) تلميذ.

المدارس المتوسطة: تتراوح بين (300) و(600) تلميذ في المدرسة.

المدارس الثانوية: تتراوح (400) و(800) تلميذ في المدرسة. (سليماني، 2011، ص177).

كما تجمع عديد الدراسات أن توفر المدارس على مساحات خضراء يساهم في رفع أدائها، حيث تعتبر المدرسة الخضراء في بالي بإندونيسيا احدى النماذج التي طبقت العمارة الخضراء وهي نموذج للمدرسة الخضراء التي تقدم للتلاميذ الطبيعة والصحة بالإضافة إلى التركيز على التعليم في بيئة تعد الأروع.

وقد قام مركز المباني المدرسية الخضراء التابع لقنصلية المباني الخضراء بالولايات المتحدة بتقديم جائزة المدرسة الأكثر خضرة على الأرض لعام 2012. (القزاز، 2014، ص113)

في حين جاءت البنود المتعلقة بالمظهر العام للثانوية وطريقة تزينه ضمن المراتب الخمسة الأخيرة، وهو مؤشر سلبي يدل على عدم رضاهم عن هذا الجانب، هذا دليل على أن شكل مبنى الثانوية لا يستجيب لمعايير هندسة البنايات واعطائها شكل جمالي يساعد التلاميذ على الشعور بالراحة والاسترخاء.

وعلى هذا الأساس وضع فيتروفوس Vitruvius مواصفات ومتطلبات أساسية في تصميم الفضاء الهندسي حيث أن أي مبنى يجب أن يحقق ثلاث غايات رئيسية هي الموائمة، المتانة، والبهجة.

- المواءمة: ومعناها أن المبنى ينشأ لتأمين منفعة وحاجة معينة، فيجب أن يكون مصمما لأداء وظيفته في البيئة التي تنشأ فيها وبطريقة اقتصادية وهذا معناه الموائمة الوظيفية للحاجة والهدف.

- المتانة: تفسر على اعتبار أن عمل المصمم يؤدي إلى تأمين الحاجات الحياتية أو الاجتماعية فالمفروض إذن ان يبقى انتاجه لمدة ملائمة، أي أن يكون متينا ليقاوم المؤثرات الطبيعية كما أن الأعمال التصميمية الكبيرة التي تبقى لتعكس سمات الحضارات يجب أن يراعي فيها خاصية المتانة بصورة اعتيادية.

- البهجة: وهي ترتبط بالجانب الجمالي علما أن المتانة والمواءمة تسهمان في تحقيق البهجة. (سليماني، 2011، ص175).

وفي هذا الشأن أيضا تأكد دراسات (Lercher et al , (2003), Evans, (2004), et al) على أهمية تصميم المبنى المدرسي وشكله وعناصره (ككحجم المدرسة، حجم الفصل، توزيع الفراغات، نوع التجهيزات...) في تحصيل التلاميذ وكذلك أهميتها على أداء المعلمين ونفسيتهم وتفاهمهم مع طلابهم. (سليماني، 2011، ص169).

هذا بالإضافة إلى البنود المتعلقة بالتجهيزات والمرافق، التي احتلت أيضا المراتب الأخيرة في بعد البنايات والمرافق، حيث يرى معظم التلاميذ أن التجهيزات المتوفرة في مدارسهم لا تسهل لهم الدراسة، وهذا يدل على عدم استغلال التجهيزات لصالح التلاميذ، أو افتقار بعض المؤسسات لأبسط الوسائل والتجهيزات التي تسهل للتلاميذ اكتساب المعرفة، هذه النتيجة جاءت عكس ما أكدته العديد من الدراسات التي تنادي على أهمية خلق مكان يشعر فيه التلاميذ بالانتماء والثقة فيه لتكوين بيئة تعليمية مزدهرة تعمل على تطوير الأداء، كما أن قدرة المكان عل التعبير عن هوية الأفراد الذين يعملون فيه ويقضون ساعات طويلة من النهار يعبرون عن ذاتهم وإنتاجاتهم وسلوكهم داخل هذا الفضاء من خلال منحه الطابع الشخصي بإعطاء هوية خاصة له وذلك باستخدام رموز خاصة تعبر عنه مثل: لوحات التعليق، زهور ونباتات، أجهزة صوتية، ...إلخ. من الرموز والتجهيزات التي تساعدهم على حبهم للمكان والبقاء فيه وبتالي تؤثر على سلوكهم، يقول "مكاريسون" لا أحد ينكر الأثر غير المباشر لمكان العمل وظروفه على العمل والإنتاج، ولما كانت المدرسة هي مكان عمل التلاميذ ومدرسيهم وسائر موظفي المدرسة، فإن كل ما يمكن عمله ليكون هذا المكان جميلا ومحببا إلى النفس، هو جهد في سبيل توفير صحتهم النفسية وزيادة إنتاجيتهم. (سليماني، 2011).

كما توصلت دراسة (عثمان، 2010) أن هناك ارتباط وثيق بين السلوك البشري والبيئة الفيزيقية والمتمثلة في المكتبة، والقاعات، وأهم المعالم المشيدة في البيئة الفيزيقية، حيث أن التحصيل الدراسي الجيد والتوافق الأكاديمي للطلاب والرضا عن العمل لدى الأساتذة، يقتضي تحسين البيئة الدراسية وتلطيف الحيز البيئي وينبغي عند التفكير في إقامة أية مؤسسة تعليمية مراعاة الاحتياجات الأساسية وذلك بأن تكون المنشآت متنوعة وملبية لمختلف الاحتياجات ويراعي توفر المعامل والمكتبات وذلك من حيث الحجم والشكل والمعدات والأدوات. (القزاز، 2014، ص.98).

2.1-اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو معيار التنظيم التربوي:

الجدول (32): اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي نحو بنود معيار التنظيم التربوي

البنود	اتجاه إيجابي		اتجاه محايد		اتجاه سلبي		المتوسط الحسابي		الرتبة	
	م1	م2	م1	م2	م1	م2	م1	م2	م1	م2
	%	%	%	%	%	%				
التنويع الزمني للحصص منظم بشكل يسمح بالاستيعاب الجيد للدروس.	43.73	37	9.2	11.4	47.05	51.7	1.97	1.85	5	4
تعيقني طريقة برمجة الامتحانات عن تحقيق النتائج المرجوة.	44.2	39	18.92	19.9	36.8	41.1	2.07	1.98	3	3
يساعدنا أسلوب التسيير لمدير الثانوية على النجاح.	45.52	35.9	26.34	32.29	28.13	31.78	2.17	2.04	2	2
نوعية التسيير الذي تتبعه إدارة ثانويتنا تساعدنا على الاجتهاد.	44.24	38.8	33.75	40.1	21.99	21.2	2.22	2.18	1	1
أجد سهولة في الحصول على المراجع الضرورية في مكتبة ثانويتي.	25.1	26.09	20.7	18.08	54.21	55.8	1.71	1.70	6	5
تكتظ الأقسام في ثانويتي بالتلاميذ مما يعيقني عن الاستيعاب الجيد للدروس	45.3	26.6	8.69	9.0	46	64.3	1.99	1.62	4	6

المصدر: إنجاز الباحثة بناء على نتائج مقياس اتجاهات التلاميذ

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن اتجاهات التلاميذ نحو معيار التنظيم التربوي جاءت كالآتي:

جاء البند "**نوعية التسيير الذي تتبعه إدارة ثانويتنا تساعدنا على الاجتهاد**" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي 2.22 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى، ونفس البند احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ 2.18 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة، ثم يأتي البند "**يساعدنا أسلوب التسيير لمدير الثانوية على النجاح**" في الترتيب الثاني وذلك في كلا من مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة بمتوسط حسابي 2.17 و2.04 على التوالي، وجاء البند " **تعيقني برمجة الامتحانات عن تحقيق النتائج المرجوة**" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي 2.07 و1.98 على التوالي في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة، ثم يأتي البند "**تكتظ الأقسام في ثانويتي بالتلاميذ مما يعيقني عن الاستيعاب الجيد للدروس**" في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي 1.99 في مؤسسات التعليم الثانوي التي احتلت المراتب الأولى، في حين احتل هذا البند المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي 1.62 في مؤسسات التعليم الثانوي التي احتلت المراتب الأخيرة، ثم يأتي البند "**التوزيع الزمني للحصص منظم بشكل يسمح بالاستيعاب الجيد للدروس**" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي 1.97 في مؤسسات التعليم الثانوي التي احتلت المراتب الأولى، في حين احتل هذا البند المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي 1.85 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة، وجاء البند "**أجد سهولة في الحصول على المراجع الضرورية في مكتبة ثانويتي**" في الترتيب السادس والأخير بمتوسط حسابي 1.71 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى.

بالنظر إلى هذه البنود نجد أن البنود المتعلقة بنوعية التسيير الذي تتبعه الإدارة والمدير، وطريقة برمجة الامتحانات جاءت ضمن المراتب الثالثة الأولى في كل من مؤسسات التعليم الثانوي التي احتلت المراتب الأولى والمؤسسات التي احتلت المراتب الأخيرة في بعد التنظيم التربوي، وهو مؤشر إيجابي يدل على أن الادارة تقوم بدورها الفعال وأن واقع التسيير الإداري في المؤسسات التربوية يهتم بالشؤون الإدارية وفي نفس يراعي احتياجات التلاميذ في ذلك، وهذا ما يتفق مع البعد الإنساني في الإدارة التربوية الحديثة من منظور القيادة. حيث يعد عنصر القيادة داخل حركة المدارس الفعالة أمرا أساسيا في نجاح أو فشل إجراءات أي مدرسة، كما أوضح (لانجر، 2004) أنه من أجل توفير قيادة فعالة للطلاب والموظفين في ظل حركة المدارس الفعالة، يجب أن يتصرف القادة كما سيفعلون كل ما يلزم لضمان نجاح الطلاب وإنجازاتهم. (Ben H, Yocom, 2012)، كما وجدت دراسات أن قادة المدارس وخاصة المديرين مرتبطين بشكل كبير بفاعلية الممارسات المدرسية الفعالة، كما توصلت نتائج كل من **(Levin&**

Lezzote (198), Clarke (2002) إلى أن سلوك المديرين هو العامل الأكثر أهمية في تحديد فعالية المدرسة.

في حين جاءت البنود المتعلقة بالتوزيع الزمني للحصص، وسهولة الحصول على الكتب، والاكتظاظ ضمن المراتب الثالثة الأخيرة في بعد التنظيم التربوي، فبالنسبة للبند المتعلق بسهولة الحصول على الكتب جاء في المرتبة السادسة والأخيرة في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى، والمرتبة الخامسة في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة، وهذا ما يتفق مع النتيجة التي توصلنا إليها في بعد البنايات والمرافق فيما يخص البند المتعلق بالمرافق المتوفرة في الثانوية، حيث يعتقد أغلب التلاميذ أنها غير مهيأة بشكل لائق، ويتفق أيضا مع ما توصلت إليه الدراسة أثناء تحليلنا للخصائص الكمية للهياكل الفيزيقية المتعلقة بالمرافق والتجهيزات أين لاحظنا عدم توفر المكتبات في بعض المؤسسات، ومن خلال هذه النتيجة يبرز دور المؤسسات في تنظيم أمور المكتبة، والتي يفترض أن تكون مركز اشعاع معرفي وثقافي يساهم في غرس قيم الثقافة والبحث الذاتي، ولكن من خلال النتائج تبين أن أغلب المؤسسات تعاني نقصا في هذا الجانب.

رغم أن خبراء المكتبات يؤكدون على أن المكتبة المدرسية مركز مصادر التعلم، هو المرفق الوحيد الذي يحقق أهداف التعليم، لأنه المكان الذي يستطيع فيه كل تلميذ أن يتعلم بسرعة خاصة طبقا لقدراته، ومستوى ادراكه كما يستطيع التلميذ فيها أن يختار الأسلوب الذي يناسبه من بين عدة أساليب تعليمية تهيئها المكتبة. (جودي، 2017، ص.47).

أما بالنسبة للبند المتعلق بالاكتظاظ هو أيضا جاء ضمن المراتب الأخيرة، هذا يعني أن معظم المؤسسات تعاني من مشكلة الاكتظاظ، حيث تظهر هذه النتيجة القلق العميق لدى التلاميذ من ظاهرة الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية وتأثيرها على استيعابهم الجيد للدروس، ومن خلال هذه النتيجة سنجيب عن التساؤل الذي قد طرحناه سابقا أثناء تحليلنا لمؤشر المساحة في مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة، والمتمثل في: هل تستثمر فعلا هذه المؤسسات هذه المساحة لصالح التلاميذ؟ إذن يتضح رغم اتساع مساحة المؤسسات إلاَ أنها تعاني من مشكل الاكتظاظ، هذا ما يبن أن المؤسسات تستعمل المساحة المبينة لأغراض أخرى لا تخدم التلاميذ. وهذا ما يتنافى مع أهم أهداف المدارس الفعالة التي تسعى في الحد من انتشار بعض المشكلات التي تعيق العملية التعليمية مثل، العنف، التغيب، الاكتظاظ ...إلخ.

فحسب دراسة قام بها **Mckenna and Pugh (1964)** التي تم فيها تخصيص التدريس في الفصول الصغيرة (10 إلى 20) والفصول الكبيرة (30 إلى 43) وكانت الطريقة المستخدمة في الدراسة هي الملاحظة الميدانية التي أجراها معلمون متمرسون، استخدم المراقبون دليلا موحدا مصمما لتركيز الانتباه على معيار الدراسة، واضفاء الطابع الفردي على التدريس في وظيفة التدريس والتعلم، وجد **Mckenna and Pugh** أن عددا وتنوعا أكبر من الأنشطة يتم في المجموعات الصغيرة مقارنة بالمجموعات الكبيرة.

إضافة إلى ذلك يجب على المعلمين التعاون مع الطلاب وبناء جو تعليمي جيد في الفصول الدراسية الكبيرة (المكتظة) وفقا لـ **Hess (2001)** هناك حاجة إلى العمل معا في الفصل الكبير حيث يعطي العديد من الطلاب قيمة جو التعلم الآمن في الفصول الكبيرة لذلك يجب على المعلمين الاستفادة من ذلك خلال بناء جو تعليمي تعاوني وحيوي. (Tayeg, 2015)

3.1-اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو معيار الانضباط:

الجدول (33): اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي نحو بنود معيار الانضباط

البنود	اتجاه إيجابي		اتجاه محايد		اتجاه سلبي		المتوسط الحسابي		الرتبة	
	م1	م2	م1	م2	م1	م2	م1	م2	م1	م2
	%	%	%	%	%	%				
يحل أساتذتي مشاكل التلاميذ دون اللجوء إلى استدعاء الأولياء.	31.2	27.1	29.2	27.1	39.6	45.7	1.92	1.81	6	6
أتغيب عن الدروس عند الضرورة فقط.	83.88	85.27	3.06	3.87	13.04	10.85	2.71	2.74	1	1
أجد صعوبة في التركيز على متابعة الدروس بسبب الضوضاء التي تسود الحصص.	45.26	45.99	9.2	8.78	45.52	45.21	2.02	1.99	5	5
يحرص أغلب أساتذتي على إنهاء البرنامج السنوي.	79.53	78.03	8.18	11.36	12.27	10.6	2.67	2.67	2	2
تحرص إدارة ثانويتي على تطبيق القوانين.	57.28	50.38	20.46	25.58	22.25	24.03	2.35	2.26	3	4
تتصف ثانويتي بالتسيب (الفوضى) في التسيير	45.01	51.93	25.83	21.96	29.15	26.09	2.16	2.26	4	3

المصدر: إنجاز الباحثة بناء على نتائج مقياس اتجاهات التلاميذ

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن اتجاهات التلاميذ نحو بعد الانضباط جاءت كالآتي:

احتل البند "**أتغيب عن الدروس عند الضرورة فقط**" المرتبة الأولى في كلا مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة بمتوسط حسابي قدره 2.71 و2.74 على التوالي، ثم يأتي البند "**يحرص أغلب أساتذتي على إنهاء البرنامج السنوي**" في المرتبة الثانية في كلا المؤسسات بمتوسط حسابي قدره 2.67، ويأتي البند "**تحرص إدارة ثانويتي على تطبيق القوانين**" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره 2.35 في مؤسسات التعليم الثانوي التي احتلت المراتب الأولى، في حين احتل هذا البند المرتبة الرابعة متوسط حسابي قدره 2.26 في مؤسسات التعليم الثانوي التي احتلت المراتب الأخيرة، وجاء البند "**يحل أساتذتي مشاكل التلاميذ دون اللجوء إلى استدعاء الأولياء**" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره 2.26 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة، وبالنسبة لمؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى جاء هذا البند في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره 2.16، ثم تأتي البنود "**أجد صعوبة في التركيز على متابعة الدروس بسبب الضوضاء التي تسود الحصص**" و"**تتصف ثانويتي بالتسيب (الفوضى) في التسيير**" في المراتب الأخيرة في كلا مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة، حيث احتلتا المرتبة الخامسة والسادسة بمتوسطات حسابية قدرها (2.02)، (1.99)، (1.92)، (1.81) على التوالي.

يتضح من خلال بنود هذا البعد أن البنود المتعلقة بالتغيب عن الدروس، وحرص الأساتذة على إنهاء البرنامج جاءت ضمن المراتب الأولى في كل من مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والمؤسسات ذات المراتب الأخيرة، وهو مؤشر ايجابي يوحي إلى انضباط التلاميذ اتجاه الدراسة، مما يدل على أن أغلب التلاميذ لديهم وعي بضرورة المواظبة على حضور الدروس، وتبقى نسبة قليلة من التلاميذ صرحوا بأنهم يتغيبون عن الدروس دون ضرورة وقد يرجع هذا إلى الاهمال، والنفور من الدراسة، وأيضا انضباط الأساتذة وحرصهم على انهاء البرنامج، ويمكن أن نفسر هذه النتيجة بوعي أغلب الأساتذة وحرصهم على اتمام البرنامج لصالح التلاميذ، ولكن يجب التنبيه هنا اذا كان وعي الأساتذة في الاتجاه الايجابي أي حرصهم على اتمام البرنامج مع مراعاة تحقيق أهداف التعلم المتمثلة في الفهم واكتساب الكفاءات عند التلاميذ، أم أنهم يلجؤون إلى حشو العقول دون فائدة وذلك لإتمام البرنامج فقط، فالمعلم الفعال هو الذي يجمع بين اتمام البرنامج مع تحقيق أهداف التعلم بفعالية. يحدد المعلم الفعال ويلتزم

بمجموعة واضحة من قواعد الفصل الدراسي والاجراءات الروتينية والاجراءات المتوافقة مع ممارسات المدرسة، كما يؤكد الأهداف الأكاديمية/ انجاز الطلاب، يضع توقعات عالية للطلاب، كما يمتاز بسلاسة الانتقال من نشاط إلى آخر مع الانتباه إلى وقت التعلم.

وجاء البند المتعلق بالضوضاء التي تسود الحصص في المرتبة الخامسة في كل من مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والمؤسسات ذات المراتب الأخيرة، وهذا مؤشر يدل على عدم قدرة الأساتذة في ضبط تسيير الحصص وهذا راجع ربما إلى اكتظاظ الأقسام، مما ينعكس سلبا على سير الدروس واستيعاب التلاميذ. وهذه النتيجة تتوافق مع النتيجة التي توصلنا إليها فيما يتعلق بالاكتظاظ حيث صرح معظم التلاميذ أن مشكلة اكتظاظ الأقسام تعيقهم على الاستيعاب الجيد للدروس.

في هذا الصدد تؤكد قوانين الصحة والسلامة والمواصفات القياسية الدولية للهندسة البشرية (ISO6385) ذات العلاقة بالضوضاء على ضرورة خلو بيئة العمل من المؤثرات الصوتية، إذ تمتد سلبيات الضوضاء المرتفعة من الضرر الفسيولوجي المتمثل بترهل عضلات الأذن إلى الضرر الفكري المتعلق بتشتيت الانتباه وفقدان القدرة على التركيز وفقدان التواصل والتفاعل مع الأخرين. (الرحمان بن عباس، 2016، ص.788).

في حين جاء البند المتعلق بلجوء الأساتذة إلى استدعاء الأولياء لحل مشاكل أبنائهم في المرتبة السادسة والأخيرة، وهو مؤشر ايجابي يدل على قدرة المدرسين والادارة على التعامل مع مختلف المشاكل المختلفة دون اللجوء إلى استدعاء الأولياء، تؤكد دراسات أن المدرسين الفعالين هم القادرون على تسيير أمور الطلاب وحل مشاكلهم دون تدخل من الأهل. في حين يرى ما بين 29.15% و26.09% أن الأساتذة يلجؤون إلى استدعاء الأولياء في حل مشاكلهم، ويمكن أن نفسر هذه النتيجة إلى طبيعة المشاكل لأن هناك من المشاكل التي يجب أن يتعاون الأساتذة والأولياء في حلها.

4.1-اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو معيار المرافقة النفسية-التربوية:

الجدول (34): اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي الأولى نحو معيار المرافقة النفسية–التربوية

البنود	اتجاه إيجابي		اتجاه محايد		اتجاه سلبي		المتوسط الحسابي		الرتبة	
	م1	م2	م1	م2	م1	م2	م1	م2	م1	م2
	%	%	%	%	%	%				
يهتم أغلب أساتذتي بتحسين نتائجي.	63.93	64.6	17.64	16.3	18.41	19.1	2.47	2.45	2	2
يقدم لنا أساتذتنا حصص دعم كلما نحتاج ذلك.	45.26	47.02	12.27	12.91	42.45	39.79	2.03	2.07	6	6
يستمر أساتذتي في شرح الدروس باستخدام أساليب عدة حتى نتمكن من الفهم.	73.91	69.25	8.18	8.01	17.9	22.73	2.56	2.47	1	1
يتسبب أساتذتي في شعوري بنقص الثقة بنفسي.	29.7	31.2	14.3	29.2	56	39.6	1.74	1.73	8	8
يساعدني أسلوب أساتذتي في التدريس على استيعاب الدروس.	63.4	55.8	18.2	23.78	18.4	20.15	2.45	2.36	4	3
يشجعنا أغلب أساتذتنا على التوجه نحو الدروس الخاصة.	29.2	20.93	6.6	21.96	64.2	57.1	1.65	1.64	9	9
يشعرني اساتذتي بأنهم واثقون من نجاحي.	62.65	63.56	15.24	17.82	21.99	18.60	2.41	2.42	3	4
يساعدني مستشار التوجيه المدرسي على حل مشكلاتي.	41.94	37.72	16.62	19.37	40.92	42.89	2.01	1.95	7	7
أجد في ثانويتي من يصغي إليَ.	48.33	49.09	12.53	15.24	39.13	35.65	2.09	2.09	5	5

المصدر: إنجاز الباحثة بناء على نتائج مقياس اتجاهات التلاميذ

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن اتجاهات التلاميذ نحو معيار المرافقة النفسية–التربوية جاءت كالآتي:

احتلت البنود "**يستمر أساتذتي في شرح الدروس باستخدام أساليب عدة حتى نتمكن من الفهم**" و"**يهتم أغلب أساتذتي بتحسين نتائجي**" المراتب الأولى في كلا مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة، بمتوسطات حسابية قدرها (2.56)، (2.47)، (2.47)، (2.45) على التوالي. ثم يأتي البند "**يساعدني أسلوب أساتذتي في التدريس على استيعاب الدروس**" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره 2.45 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى، في حين احتل نفس البند المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره 2.36 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة، وجاء البند "**يشعرني أساتذتي بأنهم واثقون من نجاحي**" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره 2.42 في مؤسسات التعليم

الثانوي التي احتلت المراتب الأخيرة، أما بالنسبة لمؤسسات التعليم الثانوي التي احتلت المراتب الأولى فقد احتل هذا البند المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره 2.41، ثم يأتي البند "**أجد في ثانويتي من يصغي إليَ**" في المرتبة الخامسة في كلا مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة بمتوسط حسابي قدره 2.09، يليه البند "**يقدم لنا أساتذتنا حصص دعم كلما نحتاج ذلك**" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره 2.03 و2.07 على التوالي في كل من مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة، ثم يأتي البند "**يساعدني مستشار التوجيه المدرسي على حل مشكلاتي**" في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي قدره 2.01 و1.95 على التوالي في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة، ثم يأتي البند " **يتسبب أساتذتي في شعوري بنقص الثقة بنفسي**" في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره 1.74 و1.73 على التوالي في مؤسسات التعليم الثانوي التي احتلت المراتب الأولى والأخيرة، وجاء البند " **يشجعنا أغلب أساتذتنا على التوجه نحو الدروس الخاصة**" في المرتبة التاسعة والأخيرة بمتوسط حسابي قدره 1.65 و 1.64 على التوالي في كلا مؤسسات التعليم الثانوي.

بالنظر إلى بنود هذا المعيار نجد أن البنود المتعلقة باستمرار الأساتذة في شرح الدروس حتى الفهم، والسعي نحو تحسين نتائج التلاميذ جاءت ضمن المراتب الأولى في كل من مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى ومؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة، وهذا مؤشر إيجابي يعكس قدرة الأساتذة في تنويع استخدام أساليب وطرائق التدريس أثناء شرحهم للدروس حتى يتمكن التلاميذ من الفهم. وهذا ما نجده في الفصول الدراسية الفعالة حيث يخطط المعلمون ويديرون ويراقبون نظام نشاط تعليمي منظم، تتضمن الإدارة الفعالة للفصول الدراسية لسلوك الطلاب أنظمة حفظ السجلات وضمان الامداد الكافي من المواد التعليمية المناسبة والتنويع في أساليب وطرائق التدريس. كما أن دراسة (صياد نعيمة، 2010) والتي صَرحت بأن التشجيع والاهتمام من طرف الأستاذ يساعد التلميذ على تحسين نتائجه وأن دروس الدعم تساعده في تحسين نتائجه.

وأيضا المدارس الفعالة يجد العديد من المعلمين طرقا إبداعية لضمان نجاح طلابهم على سبيل المثال قد يقدم المعلمون للطلاب مسارات متعددة لممارسة المهارات واكمال المهام مثل العروض التقديمية الشفوية أو المشاريع العملية أو التعلم التعاوني أو المناقشات، يجب أن يلتزم قادة المدارس بتوفير التطوير المهني المستمر للمعلمين لبناء مهاراتهم في خلق فرص تعلم متنوعة. (Lynne, Michael, n.d)

وجاءت البنود المتعلقة بأسلوب الأساتذة في مساعدة التلاميذ على استيعاب الدروس، وبثقة الأساتذة بنجاح التلاميذ ضمن المراتب الأربعة الأولى في كل من مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى

والأخيرة، يعد هذا الأمر في بالغ الأهمية وهذا ما تؤكّده دراسات Midgley، Feldlaufer و Eccles سنة 1989أنّ إدراك التلاميذ للدّعم الذي يحيطه به أساتذتهم يعتبر في غاية الأهميّة بالنسبة لاتجاهاتهم نحو المدرسة و الإنجاز المدرسي وبعث الثقة لديهم، خاصة التلاميذ ضعاف المستوى وتؤكد دراسات أنّ الدعم الأكاديمي الذي يقدّمه الأساتذة للتلاميذ من أجل الإنجاز مهم للغاية، ولكن ما هو أهم أن يعي التلاميذ بهذا الإنجاز (Kyriakides & al, 2013) لأنّ ذلك يزيد من ثقتهم في أنفسهم وقدراتهم.

في حين جاء البند المتعلق بدور مستشار التوجيه المتواجد بالمؤسسة في مرافقة التلاميذ النفسية التربوية، ضمن المراتب الأخيرة في كلا المؤسسات توحي هذه النتيجة بأن خدمات مستشار التوجيه لا ترقى إلى ما يتوقعه التلاميذ بالرغم من حاجاتهم الملحة لخدمات المرافقة النفسية و المتابعة من أجل حلَ المشكلات المختلفة التي تواجههم، و هو ما يمكن تفسيره في سياق المؤسسات التربوية في الجزائر بطبيعة مهام مستشار التوجيه المتعددة و تكفله بعدد هائل من التلاميذ، وهو واقع يتنافى مع ما تؤكد عليه اللجنة البيداغوجية الوزارية من نجاعة المرافقة في النظام التعليمي من حيث التكفل بالتلاميذ. كما جاءت أيضا البنود المتعلقة بتقديم حصص الدعم للتلاميذ، والاصغاء إليهم ومرافقتهم ضمن المراتب الأخيرة في كلا المؤسسات حسب اتجاهات التلاميذ وهو مؤشر سلبي يعكس ما تمتاز به المدارس الفعالة، والدراسات الحديثة التي أكدت أنه عندما يشعر الطلاب بالاتصال مع شخص بالغ مهم على الأقل في تعليمهم، فإنهم يشعرون بقدر أكبر من المشاركة والرضا عن المدرسة يفيد الطلاب أنهم يتعلمون أكثر ويلتحقون بالمدرسة في كثير من الأحيان، وأداء أكاديميا أفضل. كما تعكس هذه النتيجة عدم قدرة المؤسسات على تلبية احتياجات الطلاب والاصغاء إليهم، ونقص أليات تقديم الدعم والمرافقة من طرف الأساتذة خاصة للتلاميذ الذين يحتجون إلى ذلك.

ففي عام 2003 جمعت المراكز الأمريكية لمكافحة الأمراض والوقاية منها، وخبراء المدارس والجامعات الحكومية في تحديد كيفية تقليل معدلات التسرب من المدرسة وزيادة مشاركة الطلاب في المدرسة، حيث قام هؤلاء الخبراء بتجميع نتائج أبحاثهم وخبراتهم في إعلان **wings wide** الذي ينص على " من المرجح أن ينجح الطلاب عندما يشعرون بالارتباط بالمدرسة، الارتباط بالمدرسة هو اعتقاد الطلاب بأن البالغين في المدرسة يهتمون بتعلمهم وكذلك يهتمون بهم كأفراد. (Lynne, Michael, n.d, p01)

وفي نفس السياق، لقد أظهر تقرير لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية الذي صدر في 2018 حول البرنامج الدولي لتقييم مكتسبات التلاميذ(PISA) أنّ فرنسا تحتل مراتب متقدمة من حيث نسبة التلاميذ الذين يصرحون بعدم تلقّيهم الدعم المتوقع من طرف أساتذتهم، ومن حيث المساعدة الإضافية التي تقدّم حسب احتياجات التلاميذ...لذلك تعاني المدارس في فرنسا من مشاكل تتعلّق بالانضباط كالفوضى، الضجيج، التأخر والتغيّب. وقد أظهر نفس التقرير أنّ نسبة عالية من التلاميذ لا يشعرون بالفعالية الذاتية ويعانون من عدم القدرة على حلّ مشكلاتهم، بالإضافة إلى تخوفهم من الفشل وقلق المستقبل. (OCDE, 2019)

5.1-اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو معيار التوقعات المستقبلية:

شمل مقياس اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو المناخ المدرسي في مؤسساتهم معيار توقعات التلاميذ عن مستقبلهم الذي يعتبر من بين أهم الأبعاد لأن معرفة كيفية إدراك التلاميذ للمستقبل تساهم في توفير مؤشرات عن مستوى طموح التلاميذ، ولأن الصورة التي يحملها الأفراد عن وضعياتهم المستقبلية كما يلاحظ Bourdieu تساهم في تحديد المستقبل الموضوعي لوضعية هؤلاء الأفراد، حيث تتوقف على الواقع الموضوعي لهذه الوضعية في المستقبل، على تصورات الأخرين من جهة أخرى (Filliuttaz and bronckart,2005)

ما يهمنا هنا من خلال هذا المعيار هو أن نعرف الكيفية التي ينظر بها تلميذ التعليم الثانوي إلى قيمة ما يتعلمه في مؤسسة التعليم الثانوي انطلاقا من أن الرأس المال الثقافي يتطلب التحول من رأس مال أساسي إلى رأس مال ذاتي، هذا يعني أن التلميذ يحتاج إلى الشعور بأن وضعية التعلم تحمل معنى حتى يتمكن من استثمار ذاته في النشاط المدرسي.

الجدول (35): اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي نحو معيار التوقعات المستقبلية.

البنود	اتجاه إيجابي		اتجاه محايد		اتجاه سلبي		المتوسط الحسابي		الرتبة	
	م1	م2	م1	م2	م1	م2	م1	م2	م1	م2
	%	%	%	%	%	%				
اكتسبت في ثانويتي معرفة تؤهلني إلى النجاح في المستقبل.	59.59	62.01	18.67	15.76	21.73	22.22	2.38	2.40	2	2
أنا واثق (ة) من نجاحي في البكالوريا بفضل النوعية الجيدة للتعليم الذي أتلقاه في ثانويتي.	52.68	45.73	24.80	35.14	22.5	19.12	2.30	2.27	3	3
سأنجح في اختيار مشروع مستقبلي بفضل إرشادات وتوجيهات مستشار التوجيه.	47.05	37.98	19.43	21.44	33.5	40.56	2.14	1.97	4	4
سأنجح في دراستي بفضل كفاءة أساتذتي في التدريس.	62.4	63.30	19.43	16.79	18.15	19.89	2.44	2.41	1	1
لن ينفعني التعليم الذي أتلقاه في هذه الثانوية في بناء مستقبلي.	27.4	29.7	21.2	15.2	51.4	55.0	1.67	1.75	5	5
سوف تساعدني إعادتي للسنة في تحسين مستواي الدراسي.	52.06	38.34	13.22	24.06	34.71	37.59				
نجاحي في البكالوريا سيكون بفضل الدروس الخاصة التي أتلقاها خارج الثانوية	62.2	52.89	17.44	26.81	20.34	20.28				

المصدر: إنجاز الباحثة بناء على نتائج مقياس اتجاهات التلاميذ

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه ان اتجاهات التلاميذ نحو معيار التوقعات المستقبلية جاءت كالاتي:

ويتضح أن أعلى ثلاث بنود في هذا المعيار تمثلت في:

البند " **سأنجح في دراستي بفضل كفاءة أساتذتي في التدريس**" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 2.44 و2.41 على التوالي، ثم يأتي البند " **اكتسب في ثانويتي معرفة تؤهلني إلى النجاح في المستقبل**" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره 2.38 و2.40 على التوالي، يليه البند " **أنا واثق (ة) من نجاحي في البكالوريا بفضل النوعية الجيدة للتعليم الذي أتلقاه في ثانويتي**" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي يقدر بـ 2.30 و2.27 على التوالي.

أما بالنسبة لأدنى بنود هذا المعيار تمثلت في:

جاء البند " **سأنجح في اختيار مشروع مستقبلي بفضل إرشادات وتوجيهات مستشار التوجيه** " في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره 2.14 و1.97 على التوالي، ثم يليه البند " **لن ينفعني التعليم الذي اتلقاه في هذه الثانوية في بناء مستقبلي**" في المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي قدره 1.67 و1.75 على التوالي.

كما نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن ترتيب بنود معيار التوقعات المستقبلية حسب اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي التي احتلت المراتب الأولى جاءت بنفس الترتيب حسب اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي التي احتلت المراتب الأخيرة حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا، وأن جميع بنود هذا المعيار مهما كان ترتيبها جاءت بتقدير متوسط.

فإن التوقعات السلبية حسب هاريس (Harris, 2001) تؤدي إلى تفاقم الأداء الضعيف في المدارس، خاصة في المجتمعات المحرومة؛ فإن التوقعات المنخفضة يمكن أن تقلل من التحصيل وذلك من خلال تحطيم المتعلم، يبدأ المتعلمون في استيعاب التوقعات السلبية للمعلم والتي بدورها تعمل على تحطيم دوافع المتعلم وتقديره.

أما فيما يخصوص البنود " **نجاحي في البكالوريا سيكون بفضل حصص الدروس الخصوصية التي أتلقاها خارج الثانوية**" و"**سوف تساعدني إعادتي للسنة في تحسين مستواي الدراسي**" –يجب التذكير بأن هذه البنود تم الإجابة عنها من طرف التلاميذ الذين يزاولون الدروس الخصوصية والتلاميذ المعيدين فقط– وكانت اتجاهات التلاميذ نحو هذه البنود كما يلي: كانت اتجاهات التلاميذ نحو البند المتعلق بالدروس الخصوصية إيجابية في مؤسسات التعليم الثانوي التي احتلت المراتب الأولى بنسبة (62.2%) وبنسبة (52.8%) في المؤسسات التي احتلت المراتب الأخيرة، تبين هذه النتيجة بأن أغلب التلاميذ يرون بأن نجاحهم سيكون مرهون بالدروس الخاصة التي يزاولونها خارج المدرسة، وهذا مؤشر يدل على عدم فعالية مؤسسات التعليم الثانوي مما يجعل التلاميذ يلجؤون إلى الدروس الخصوصية اعتقادا منهم أنها الأنجح من المعرفة التي يكتسبونها داخل الثانوية، وهذا يتعارض مع أهداف المدرسة الفعالة التي تسعى إلى الحد من انتشار بعض المشكلات التي تعوق العملية التعليمية مثل العنف، الغياب، الدروس الخصوصية وغيرها.

2-عرض وتحليل ومناقشة النتائج في ضوء المعايير النوعية للمناخ الاجتماعي المدرسي:

لمعرفة اتجاهات التلاميذ نحو هذا البعد انطلقنا من طرح التساؤل التالي: ما طبيعة اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو المعايير النوعية للمناخ الاجتماعي المدرسي، والنتائج موضحة في الجداول التالية:

1.2-اتجاهات التلاميذ نحو معيار العلاقات الإنسانية:

الجدول (36): اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي نحو معيار العلاقات الإنسانية.

البنود	اتجاه إيجابي		اتجاه محايد		اتجاه سلبي		المتوسط الحسابي		الرتبة	
	م1	م2	م1	م2	م1	م2	م1	م2	م1	م2
	%	%	%	%	%	%				
ينتهج أساتذتي أسلوب الحوار مع التلاميذ.	68.28	64.6	12.78	16.3	18.92	19.1	2.49	2.48	3	3
أحب ثانويتي.	51.15	45	17.13	6.62	31.71	42.8	2.27	2.17	6	6
يتعامل أساتذتي مع بعضهم البعض بالاحترام المتبادل.	72.89	75.96	21.48	19.37	5.62	4.65	2.67	2.71	2	2
أساتذتي تجمعهم علاقة احترام متبادل مع الادارة.	54.73	53.0	34.52	39	10.74	8	2.44	2.45	4	4
أحب المشاركة في مختلف النشاطات التي تنظمها ثانويتي.	44.24	47.28	14.32	14.72	41.43	37.98	2.03	2.09	9	9
في ثانويتي يتعامل معنا المراقبون بكل احترام.	58.31	51.93	8.69	14.21	32.99	33.85	2.25	2.18	7	7
ثانويتي هي أسرتي الثانية.	50.38	46.51	14.83	16.79	34.78	36.69	2.16	2.10	8	8
في ثانويتي تسود علاقات ودية بين التلاميذ والأساتذة.	60.6	58.13	19.94	20.67	19.43	21.18	2.41	2.37	5	5
تجمعني علاقات ودية بزملائي.	84.39	85.52	5.62	6.45	9.97	8.1	2.74	2.78	1	1
اشعر أن أساتذتي لا يهمهم أمري.	27.1	28.4	23.3	823.	49.6	47.8	1.77	1.81	10	10

المصدر: إنجاز الباحثة بناء على نتائج مقياس اتجاهات التلاميذ

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن اتجاهات التلاميذ نحو معيار العلاقات الإنسانية جاءت كالآتي:

أن ترتيب بنود معيار العلاقات الإنسانية حسب اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي التي احتلت المراتب الأولى جاءت بالنفس الترتيب حسب اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي التي احتلت المراتب الأخيرة، حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا، ويتضح أن أعلى ثلاث بنود في هذا المعيار تمثلت في:

البند "**تجمعني علاقات ودية بزملائي**" والذي احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 2.74 و2.78 على التوالي. ثم يأتي البند "**يتعامل أساتذتي مع بعضهم البعض بالاحترام المتبادل**" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره 2.67 و2.71 على التوالي، يليه البند "**ينتهج أساتذتي أسلوب الحوار مع التلاميذ**" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره 2.49 و2.48 على التوالي.

وتدل نتائج الجدول السابق إلى أن البنود المتعلقة بإقامة علاقات ودية بين التلاميذ، والاحترام المتبادل بين الأساتذة، وانتهاج أسلوب الحوار من طرف الأساتذة في المراتب الأولى كأهم مؤشرات معيار العلاقات الإنسانية، وهذا ما تدعمه العديد من الدراسات في هذا المجال، كدراسة ريانس (Rayans) تبين أن المعلمين الأكثر فعالية ينصتون ويتقبلون ويشجعون التلاميذ، كما أوضحت دراسة Williamson أن الاهتمام بالطالب واحترام رأيه وحثه على العمل من صفات المعلم الكفء. كما أشار langevin بأن تكون علاقة التلاميذ بالأساتذة مبنية على العدالة والمساواة. لذا يمكن القول بأن نجاح الأستاذ في عمله يتوقف على نجاحه في إقامة اتصالات وحوارات وعلاقات إيجابية، ومختلف التفاعلات. كما تؤكد معظم البحوث النفسية المتصلة بوظائف الصداقة، على أن الأصدقاء يؤدون دورا كبيرا في خفض مشاعر القلق والتوتر عند الصديق، وذلك بدعم المشاعر الإيجابية السارة وابعاده عن الوحدة التي يشعر معها بعزلة حقيقية فالناس يقتدون بأولئك الذين يحظون باحترام لديهم، ولذا فإن للأصدقاء أثرا كبيرا جدا، ولصداقة دور في حل المشكلات الاجتماعية والسلوكية لدى بعض التلاميذ وهذا ما أثبتته دراسة (Reisman and Shor). (الشماس، 2012).

حيث تساهم العلاقات الإيجابية بين التلاميذ بعضهم البعض داخل المدرسة في اشباع حاجات الحب والانتماء وتعزيز شعورهم بالتقبل والكفاءة، كما أنها تقلل من شعورهم بالتهديد وعدم الأمان واحتمالات

ظهور صراعات بين هؤلاء التلاميذ، وبالتالي تزيد احتمال تعاونهم من أجل تحقيق أهداف التعليم حيث يلجأ التلاميذ إلى بعضهم البعض طلبا للمساعدة، كما أن الصداقة تلعب دورا مهما في شعور التلميذ بالانتماء، والصداقة ليست قاصرة فقط على الاصدقاء إنما على الزملاء داخل الفصل وداخل المدرسة وكذلك المدرسين وجميع العاملين في البيئة المدرسية. (عطية، 2014، ص 300)

أما بالنسبة لأدنى ثلاث بنود في هذا المعيار تمثلت في:

جاء البند "**ثانويتي هي أسرتي الثانية**" في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره 2.16 و2.10 على التوالي، ثم يأتي البند "**أحب المشاركة في مختلف النشاطات التي تنظمها ثانويتي**" في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي قدره 2.03 و2.09 على التوالي، وأخيرا البند "**اشعر أن أساتذتي لا يهمهم أمري**" الذي احتل المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي قدره 1.77 و1.81 على التوالي. وهو مؤشر سلبي يعكس ما تدعو إليه البحوث والدراسات، كونها تمثل مؤشرات في غاية الأهمية في تحقق معيار العلاقات الإنسانية لما لها من أثر في رفع إنتاجية المؤسسة وفعاليتها، فشعور التلاميذ بالانتماء للمدرسة هو موضوع حاسم في أبحاث التعليم لأنه يختلف بوضوح عن المفاهيم الأخرى التي تناقشها تلك الأبحاث، ويتلخص في كلمات وهي الارتباط والقدرة والاسهام، الارتباط يوضح أن التلاميذ يحتاجون إلى الارتباط ببعضهم البعض من خلال التعاون، ومع المعلمين بحبهم وتشجيعهم للطلبة، وتشير القدرة على أن المعلمين لابد أن يساعدوا التلاميذ على الشعور بالقدرة عن طريق تعديل المهام والواجبات التي يعطها المعلم لتزويد التلاميذ بخبرات التعلم الناجح، ويشير الإسهام إلى أن التلاميذ في حاجة إلى أن يسهموا في بعض الأنشطة المدرسية اللاصفية.

فالانتماء حاجة إنسانية حاسمة تثير الدافع للعمل في البيئات الاجتماعية وهو أحد المتطلبات الأساسية التي تتضمن الأداء الوظيفي الإيجابي للطالب، حيث يفسر الانتماء مجموعة واسعة من التنوع في السلوكيات البشرية داخل المدرسة، حيث يشعر التلميذ أن له قيمة وأنه جزء مهم من مجتمع حجرة الدراسة، على العكس من هؤلاء اللذين يشعرون بعدم الانتماء فإنهم يعانون من العديد من المشاعر السلبية تجاه المدرسة. فالبيئة المدرسية التي يتعلم فيها التلميذ ذات تأثير بالغ عليه، فإما أن تكون بيئة محببة تسمح له بالاشتراك في وضع قواعد السلوك وتحمل المسئولية ببيئة مرنة تساعد في الشعور بالانتماء للمدرسة وحبها وارتفاع درجة تحصيله الدراسي، أو تكون بيئة غير محببة ومقيدة لحركة التلميذ وتصبح بذلك مناخا غير ملائم للتعليم. وقد اهتم عدد كبير من الباحثين بدراسة الانتماء المدرسي في

مرحلة المراهقة حيث ترتبط درجة انتماء المراهقين بالمدرسة بعدم تعرض التلميذ أو مشاركته في العديد من السلوكيات الخطرة في هذا السن. (عطية، 2014، ص 298). كما تؤكد دراسات (Ma & Zhang, 2002) أجريت في كندا أن شعور التلاميذ باهتمام الراشدين يلعب دورا محوريا في سلامة صحتهم.

2.2-اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو معيار الأمن:

أشارت العديد من الدراسات البحثية حول قضية الأمن في المدارس، ومدى أهمية خلق مناخ مدرسي إيجابي وآمن مما يسمح للتلاميذ بتحقيق النمو الفردي ورفع التحصيل الدراسي، تشير الدراسات إلى أن المدارس الفعالة تتبنى استراتيجيات فعالة في توفير الأمن داخل المدارس، ومحاربة جميع أشكال العنف والمضايقات الجسمية، والنفسية، واللغوية وغيرها من السلوكات السلبية.

الجدول (37): اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي نحو معيار الأمن.

البنود	اتجاه إيجابي		اتجاه محايد		اتجاه سلبي		المتوسط الحسابي		الرتبة	
	م1	م2	م1	م2	م1	م2	م1	م2	م1	م2
	%	%	%	%	%	%				
أشعر في ثانويتي بضغوط نفسية.	32	33.3	15.9	15.2	52.2	51.2	1.80	1.82	6	3
يشعرني اساتذتي أنني سأفشل في الدراسة.	28.6	26.6	12.8	16.8	58.6	56.6	1.70	1.70	7	7
أتعرض إلى الاعتداء أمام مبنى ثانويتي.	29.4	19.9	4.3	57.	66.2	72.6	1.63	1.47	10	10
غالبا ما اتعرض للإهانة داخل ثانويتي.	30.2	28.2	5.6	6.2	64.2	65.6	1.66	1.63	8	9
يسود في ثانويتي جو من العنف.	30.7	27.4	18.4	9.11	50.9	53.5	1.80	1.74	5	6
أشعر في ثانويتي بالخوف من الاعتداء من طرف التلاميذ.	29.2	22.2	6.6	6.5	64.2	71.3	1.65	1.51	9	8
تتعرض أغراضنا الخاصة للسرقة داخل الثانوية.	37.3	33.3	14.1	13.7	48.6	53.0	1.89	1.80	4	4
في ثانويتي ينتشر تناول المخدرات بين التلاميذ.	27.6	19.4	42.7	35.9	29.7	44.7	1.98	1.75	3	5
تقع ثانويتي في منطقة آمنة.	70.04	65.89	10.23	10.07	19.69	24.03	2.50	2.42	1	1

لا اشعر بالخوف عندما يكون المدير موجود داخل الثانوية.	48.08	42.89	24.04	28.94	27.87	28.16	2.20	2.15	2	2
أشعر بعدم الثقة بنفسي لأني معيد	39.7	57.87	12.12	21.54	48.10	20.25				

المصدر: إنجاز الباحثة بناء على نتائج مقياس اتجاهات التلاميذ

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن اتجاهات التلاميذ نحو معيار الأمن جاءت كالآتي:

جاء البند "**تقع ثانويتي في منطقة آمنة**" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 2.50 و2.42 على التوالي في مؤسسات التعليم الثانوي التي احتلت المراتب الأولى والمؤسسات التي احتلت المراتب الأخيرة، ثم يأتي البند "**لا أشعر بالخوف عندما يكون المدير موجود داخل الثانوية**" في المرتبة الثانية في كلا مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة، بمتوسط حسابي قدره 2.20 و2.15 على التوالي، وهو مؤشر إيجابي يوحي إلى وجود معظم المدارس في مناطق آمنة خالية من كل التهديدات، إلاَ أن هذه النتيجة تعكس ما صرح به التلاميذ بخصوص البنود المتعلقة بمدى توفر الأمن داخل المؤسسة، ربما أن أكثر ما يقلق التلاميذ فيما يتعلق جانب الأمن يكون داخل حرم المؤسسة وخوفهم أكثر من الاعتداءات داخل المؤسسة والاهانة والسرقة، وهذا ما يمكن معرفته من خلال النتائج التي توصلنا إليها بخصوص البنود المتعلقة بالإهانة والسرقة والعنف والاعتداء.

ثم يأتي البند " **ينتشر في ثانويتي تناول المخدرات بين التلاميذ**" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره 1.89 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى، إن هذه المرتبة لا تعكس عدم تناول المخدرات بين التلاميذ إذ أن حوالي 28% من التلاميذ يصرحون بأن المخدرات منتشرة بين التلاميذ داخل ثانوياتهم، في حين جاء هذه البند في المرتبة الخامسة بمتوسط قدره 1.75 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة، وهذا مؤشر خطير جدا يهدد حياة الفرد بأبعادها المختلفة النفسية، الاجتماعية، الأخلاقية، الاقتصادية، الصحية. حيث تشير دراسات إلى وجود علاقة بين استعمال الكحول والمخدرات بين الشباب وفرص الحصول عليها والقيم المدرسية والدعم الاجتماعي. كما الإحصائيات المدرجة من خلال الديوان الوطني لمكافحة المخدرات والإدمان عليها، أن نسبة 2.5% من المتمدرسين في المتوسطات والثانويات يتعاطون المخدرات، أي ما يعادل أكثر من 212 ألف تلميذ بالمتوسط والثانوي مدمنون على المخدرات. كما أبرزت نتائج التحقيق المدرسي الذي أجراه الديوان الوطني لمكافحة المخدرات وإدمانها سنة 2016 في 426 متوسطة و ثانوية على المستوى الوطني، أن 54 ألف تلميذ

في الجزائر يستهلكون الحشيش وما نسبته 8.5 يتعاطون الشيشة و1.95 يتناولون الكحول و1.97 مهلوسات ونسبة 0.42 كوكايين و0.33 مدمنين على الهيروين.

وجاء البند "**أشعر في ثانويتي بضغوط نفسية**" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدره 1.80 في مؤسسات التعليم الثانوي التي احتلت المراتب الأولى حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا، وهو مؤشر سلبي يؤثر على صحة التلاميذ النفسية، لذلك يحتاج التلاميذ خاصة في مراحل السنة النهائية إلى كل الدعم والمرافقة من طرف الأساتذة والمختصين. توصل لكارل روجرز في نظريته التي "تركز على استبصار الفرد بذاته والخبرات التي خيرها فأنكرها وأحرفها، ثم محاولة التقريب بينها، واحداث التطابق بين الذات والخبرات، مما يعطي الفرد الفرصة لنمو سليم ومتوافق ويصبح إنسانا سويا ومتكامل الأداء". فالمهمة الرئيسة للمراهقين في المصالحة مع الذات واكتشاف من هم فعلا وما الذي يهتمون به، انها وقت الصراع مع كون الشخص الذي تمثله ذاتك فعلا وما يرغب المجتمع في أن تكون عليه ويحدث السرور إلى حد كبير في المدرسة، لذا يجب على المدرسة توفير كل التجهيزات والمرافق والوسائل التي تعطي إحساسا إيجابيا داخل المدارس مما يخفف من نشوء ضغوط نفسية لدى التلاميذ داخل المدارس. (الغرير، 2009)

أما بخصوص البند "**يشعرني اساتذتي أنني سأفشل في الدراسة**" جاء في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي يقدر ب 1.70 في كل من مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة، وهو مؤشر ضعيف يحي إلى عدم اهتمام الأساتذة بالحالة النفسية للتلاميذ مما ولد اتجاهات سلبية لدى التلاميذ اتجاه أساتذتهم، وهو أمر في بالغ الأهمية تنادي به مختلف الدراسات والبحوث لما له أثر كبير في رفع إنتاجية المدرسة، وهذا ما أشار إليه (محمود سعيد الخولي،2006) حسب ما جاء عند القراله أن العلاقة بين الطلاب والأساتذة في المدارس تتحدد حسب قيام الأساتذة بدورهم في الإرشاد والتوجيه لطلابهم وبما ينعكس على هذه العلاقة بالدفء والمحبة والاحترام مما يحقق لهم نجاحهم دراسيا ويقلل من شعورهم بالخوف والفشل.

كما جاءت البنود المتعلقة بالاعتداء والسرقة والاهانة، وانتشار العنف أيضا في المراتب الأخيرة حسب اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة، هذا ما أشرنا إليه سابقا أن أكثر ما يقلق التلاميذ بخصوص جانب الأمن يكون داخل المؤسسة، في هذا الصدد تؤكد دراسات أجريت بهدف الكشف عن العوامل المدرسية المؤدية إلى السلوكات العنيفة، من بين هذه الدراسات

(الحربي، 2008) والتي أجريت في مدارس الرياض حيث بينت أن أكثر العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي تلك التي تتعلق بالمبنى المدرسي، من ضيق وعدم اتساعه للتلاميذ وضيق الدرج والممرات وازدحامها. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أجراها مركز الأبحاث في الاقتصاد التطبيقي للتنمية CREAD في الجزائر والتي أشرنا إليها في الجانب النظري إلى وجود حالات من العنف تمثلت في أفعال يومية ومتكررة على التلاميذ تمثلت خصوصا في الضرب بمختلف أنواعه، الشتم، الاهانة، غياب الاحترام، التعدي على السلطة...إلخ كما لوحظ أن هناك نمطا من العنف يتواجد على أبواب المدرسة وهي وضعية ولدت حالة من الشعور بغياب الأمن لدى كل أطراف الجماعة التربوية سواء كانوا تلاميذ أو أساتذة، أو إداريين.

أما بخصوص البند " **أشعر بعدم الثقة بنفسي لأني معيد**" وقد أجاب عليه فئة معينة من التلاميذ ألا وهما المعيدين، وعليه فقد كانت اتجاهات التلاميذ سلبية فحوالي 48% من التلاميذ المعيدين في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى يشعرون بانعدام الثقة بأنفسهم لأنهم معيدين. هنا تظهر أهمية التنبه إلى جوانب من نفسية التلميذ وضرورة اجراء البحوث في هذا الاتجاه والاهتمام بتحليل مدركات التلاميذ لفهم معاشهم النفسي، والتكفل بهم من خلال آليات المرافقة النفسية والتربوية.

3.2-اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو معيار الانصاف:

ترسيخ مبدأ الانصاف بين التلاميذ يعتبر من أهم الغايات التي تصبو إلى تحقيقها التربية الحديثة اليوم، فمحو الفوارق المدرسية تكون اللبنة الأساسية لمحو الفوارق الاجتماعية لاحقا، لذلك فإن هذا المبدأ يتطلب إحلال ثقافة ينمو في اطارها التلميذ داخل المؤسسة التربوية تكون الممارسات التربوية فيها والعلاقات الإنسانية مبنية على هذا المبدأ. ومن هذا المنطلق أردنا رصد اتجاهات التلاميذ نحو هذا البعد الهام في التربية.

الجدول (38): اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي نحو معيار الإنصاف.

البنود	اتجاه إيجابي		اتجاه محايد		اتجاه سلبي		المتوسط الحسابي		الرتبة	
	م1	م2	م1	م2	م1	م2	م1	م2	م1	م2
	%	%	%	%	%	%				
تطبق القوانين داخل ثانويتي بعدالة.	40.15	33.59	26.85	25.32	33	41.08	2.07	1.93	3	3
يعامل المراقبون جميع التلاميذ في ثانويتي بدون تمييز.	39.89	32.81	17.13	16.79	42.96	50.38	1.97	1.82	5	5
يتم توجيه التلاميذ إلى مختلف الشعب بعدالة.	47.57	42.37	29.15	21.18	23.27	36.43	2.24	2.06	1	2
يعامل الاساتذة جميع التلاميذ بعدالة.	48.08	48.83	16.87	13.95	35.03	37.2	2.13	2.10	2	1
أشعر بظلم الإدارة كلما وقعت مشكلة.	36.6	32.3	28.4	5.62	35	42.1	2.02	1.90	4	4
إعادتي للسنوات الماضية كان قرار غير عادل.	31.03	38.0	10.34	28.57	58.62	33.33				

المصدر: إنجاز الباحثة بناء على نتائج مقياس اتجاهات التلاميذ

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه أن معظم اتجاهات التلاميذ نحو بنود معيار الانصاف تمركزت في الاتجاه المحايد والسلبي، يتضح أن أعلى ثلاث بنود هذا المعيار تمثلت في:

البند "**يتم توجيه التلاميذ إلى مختلف الشعب بعدالة**" حيث احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 2.24 في مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت في المراتب الأولى، أما بالنسبة لمؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت في المراتب الأخيرة فقد احتل هذا البند المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره 2.06، جاء البند "**يعامل الأساتذة جميع التلاميذ بعدالة**" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 2.10 في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة، ونفس البند احتل المرتبة الثانية في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى بمتوسط حسابي 2.13، ثم يأتي البند "**تطبق القوانين داخل ثانويتي بعدالة**" في المرتبة الثالثة في كلا مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة بمتوسط حسابي قدره 2.07 و1.93 على الترتيب.

كما يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن أدنى ثلاث بنود هذا البعد تمثلت في:

جاء البند "**أشعر بظلم الإدارة كلما وقعت مشكلة**" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره 2.02 و1.90 على التوالي في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والمؤسسات ذات المراتب الأخيرة، ثم يأتي البند "**يعامل المراقبون جميع التلاميذ في ثانويتي بدون تمييز**" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره 1.97 و1.82 على التوالي في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والمؤسسات ذات المراتب الأخيرة.

أما فيما يخص البند " **إعادتي للسنوات الماضية كان قرار غير عادل**" والذي يتم الإجابة عليه من طرف التلاميذ المعيدين، فقد كانت تصريحات التلاميذ في الاتجاه السلبي حيث يرى حوالي 58% من التلاميذ أن اعادتهم للسنة كان قرار غير عادل وهذا في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى، أما بالنسبة لمؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخير فحوالي 33% من التلاميذ يرون ذلك.

نلاحظ من خلال تحليل اتجاهات التلاميذ نحو معيار الإنصاف أنه سواءا في المؤسسات التي تقع في المراتب الأولى أو المؤسسات التي تقع في المراتب الأخيرة تكون استجابات التلاميذ في معظم البنود بتقدير متوسط تتراوح بين (2.24 – 1.82)، وهذا مؤشر سلبي يدل على أن مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة تعاني من مشكلة عدم الانصاف. إن هذه الاتجاهات السلبية التي يحملها التلاميذ نحو معيار الانصاف في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى والأخيرة توحي عن عدم ارتياح التلاميذ داخل المؤسسة فيما يخص طريقة المعاملة ووضوح القوانين وعدم تطبيقها بعدالة ومختلف الممارسات التربوية. كما أن هذه النتيجة تعكس ما جاء به الأدب النظري الذي تناولنا فيه قضية الإنصاف في التعليم. فحسبما جاء في مبادرة الأمم المتحدة لتعليم البنات (2010) أنه لا يقتصر حق الطفل في التعليم على حقه في الوصول إلى المؤسسات التعليمية فحسب بل يتعدى ذلك إلى ضمان وصوله إلى مدارس عالية الجودة تضمن له تعليما فعالا ومزدهرا في المستقبل. وقد علق كل من سامونز و هيلمان و مورتيمور(1997) قائلين: " تضمنت الأبحاث المبكرة في فعالية المدارس بعض الأهداف الصريحة التي تناولت قضيتي العدالة و التمييز"

في هذا الصدد أوضحت نتائج احدى البحوث التي قام بها مجالس الأطفال الموهوبين **couneil for exceptional children, 2008)** أن التلاميذ يشعرون بالأمان والتعلم الأفضل عندما تكون للمدرسة سياسات واضحة فيما يتعلق بالتصدي للتميز والمضايقات بين التلاميذ داخل المدارس وكذلك

عندما يعمل جميع العاملين داخل المدرسة من مديرين ومعلمين وتلاميذ والأعضاء الأخرين على حفظ حق كل تلميذ. (عطية، 2014، ص.294).

فحسب اليونيسكو، 2017 الانصاف والتعليم الجيد الشامل هو هدف من أهداف التنمية المستدامة ووسيلة لتحقيق جميع أهداف التنمية المستدامة الأخرى. كما يمكن لسياسة التعليم أن تؤثر وتدعم التفكير والممارسات الشاملة من خلال إقرار الحق المتساوي لكل فرد في التعليم من خلال تحديد أشكال التعليم والدعم والقيادة التي ترسي التعليم الجيد للجميع، يعتبر الانصاف مبدأ شامل ينبغي أن يسترشد به في جميع السياسات والخطط والممارسات التعليمية بدلا من أن يكون محور تركيز سياسة منفصلة، وأنه الأساس لمجتمعات أكثر انصافا وشمولا وتماسكا.

خلاصة:

بعد قيامنا بتحليل كل النتائج واختبار الفرضيات الجزئية للبحث، من خلال المعايير الكمية والنوعية، ومعالجتها احصائيا، تبين أن الفرضية العامة التي انطلقنا منها قد تحققت، التي مفادها لا يعكس ترتيب مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا فعاليتها في ضوء معايير المدرسة الفعالة، من خلال تحقق كل الفرضيات الجزئية وكانت نتائجها على النحو التالي:

-ترتفع نسبة الإعادة في مؤسسات التعليم الثانوي مهما كان ترتيبها.

-أن المعايير الكمية للهياكل الفيزيقية والتنظيم التربوي ليست عوامل مفسرة في ترتيب مؤسسات التعليم الثانوي حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا.

-اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي إيجابية نحو المناخ المدرسي العام في مؤسساتهم بنسبة 55%.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى، واتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة نحو المناخ المدرسي العام في مؤسساتهم لصالح المؤسسات الأولى.

-جاءت اتجاهات الاناث نحو المناخ المدرسي في الاتجاه الموجب بنسبة 66% أعلى من اتجاهات الذكور بنسبة 34%.

-جاءت اتجاهات التلاميذ الذين يدرسون في المدينة نحو المناخ المدرسي في الاتجاه الموجب بنسبة 51% أعلى من اتجاهات التلاميذ الذين يدرسون في الريف بنسبة 49%.

-جاءت اتجاهات التلاميذ غير المعيدين نحو المناخ المدرسي في الاتجاه الموجب بنسبة 65% أعلى من اتجاهات التلاميذ المعيدين بنسبة 35%.

-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند 0.05 بين اتجاهات التلاميذ الذين يسكنون قرب الثانوية واتجاهات التلاميذ الذين يسكنون بعيد عن الثانوية.

-إن ترتيب المعايير النوعية حسب اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى جاءت بنفس الترتيب في مؤسسات التعليم الثانوي في المراتب الأخيرة، وجاءت بتقدير متوسط في جميع المؤسسات إلاَ معيار الانصاف جاء بتقدير ضعيف في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة.

خـاتمة

خاتمة:

يمثل موضوع تقويم فعالية المدارس أحد المبادرات الرئيسة لإصلاح التعليم التي تجرى في العديد من البلدان اليوم، لتنطلق من طرح السؤال كيف يمكن تقويم فعالية المدارس؟ يمكن القول أنه لا يوجد أ نموذج واحد تتبعه كل المدارس لتكون فعالة، ولكن بإمكان تقديم المساعدة لهذه المدارس لترتقي بالأداء سعيا نحو الأفضل، ولتتمكن من صنع قراراتها الفعالة ويتم ذلك بالتخطيط الناجح لعملية تقويم فعالية المدارس والذي يعتبر عامل تغيير وعنصر فعال في الحكم الفعلي عن أدائها.

فللمدارس الفعالة أثر في إنجاز التلاميذ الذي يعد من المؤشرات الهامة للأداء المدرسي، وإمكانية زيادة إنجاز التلاميذ من خلال قيام المدارس بزيادة فاعليتها في الموضوعات الأكاديمية وفعالية المعلمين والإدارة والبيئة المدرسية، غيرها من المؤشرات النوعية والكمية، مما يشير إلى أهمية جمع وتفسير وتحليل هذه العوامل لإعطاء حكم أقرب ما يكون للموضوعية عن فعالية المدرسة، وعدم الاقتصار على تقييم الجانب المعرفي فقط للحكم على الأداء المدرسي، فالقيم والاتجاهات والسلوك والمهارة تعد من المؤشرات الهامة في تقويم الفعالية في التربية.

الجزائر من بين المنظومات التربوية التي تعتمد على مؤشر نسبة النجاح في شهادة البكالوريا كمؤشر للحكم على فعالية مؤسساتها، رغم أن هذا المؤشر يبقى محدود عند بعض الباحثين عندما لاحظوا أنه من الناذر أن تتحصل المؤسسة على نفس الترتيب دائما، لذا يؤكدون على استعمال مؤشرات مختلفة للحكم عن فعالية مؤسسات التعليم الثانوي.

في ضوء التَحولات المذكورة تبرز أهمية تقويم فعالية المدارس في إطار منظومة تربوية شاملة، وفقا لمعايير محددة ومعدة للحكم عن مدى فعالية المدارس، هذا يستدعي ضرورة تغيير عملية التقويم من الإطار التقليدي إلى إطار جديد يعتمد على تحقيقات واسعة ودقيقة تتجاوز سقف الممارسات الشائعة التي تقتصر على تقويم النتائج الكمية.

من هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة "تقويم مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر في ضوء معايير المدرسة الفعالة" والتي نهدف من خلالها إلى الكشف عن واقع تقويم مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر.

خاتمة

حاولنا بداية أن نستفيد من التراث النظري حول موضوع الفعالية في التربية عبر الفصول النظرية للدراسة من خلال التعمق قدر الإمكان في الاطلاع على الأدبيات التي كتبت حول الموضوع والدراسات التي أقيمت من طرف الباحثين، مبرزين في ذلك أهم التيارات البحثية في مجال فعالية المدارس، حيث يمثل تيار المدارس الفعالة اتجاها بحثيا قائما بحد ذاته، والذي اعتمدناه كنظرية في تقويم فعالية مؤسسات التعليم الثانوي.

بفضل هذه القراءات وبفضل الدراسة الاستطلاعية، تمكننا من ضبط تساؤلات الدراسة وفرضياتها، وتكوّن لدينا تصور واضح عن الأهداف التي نصبو إليها والكيفيات والإجراءات التي يمكننا اتباعها لنحقق أهداف الدراسة ونجيب على التساؤل التي تمثل فيما يلي: **هل ترتيب مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا يعكس فعاليتها في ضوء معايير المدرسة الفعالة؟**

للإجابة على هذا التساؤل اقترحنا الفرضية العامة التالية: لا يعكس ترتيب مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا فعاليتها في ضوء معايير المدرسة الفعالة، وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قمنا بضبط الإجراءات المنهجية التي بناء على ما رأيناه صائبا لما استلزمته طبيعة الدراسة ومتغيراتها، بحيث اتبعنا المنهج الوصفي القائم على دراسة حالة.

تقتضي الدراسة استخراج مؤشرات كمية ونوعية بناء على معايير تمّ تحديدها انطلاقا من التراث النظري والدراسات السابقة والدراسة الاستطلاعية. تمثلت معايير الفعالية في: المعايير الكمية للفعالية التنظيمية والمتمثلة في: معيار الإهدار التربوي، معيار التنظيم التربوي، معيار هيكلة المباني، معيار المرافق والتجهيزات، والمعايير النوعية للفعالية التعليمية والتي تم ادراجها في مجالين وهما مجال الجودة التعليمية والذي يشمل المعايير التالية: معيار البنايات والمرافق، معيار التنظيم التربوي، معيار الانضباط، معيار المرافقة النفسية–التربوية، معيار التوقعات المستقبلية، ومجال المناخ المدرسي الاجتماعي، يشمل المعايير التالية: معيار العلاقات الإنسانية، معيار الأمن ، معيار الإنصاف.

أما المؤشرات فتمثلت في المؤشرات الكمية للفعالية التنظيمية، وتتضمن ما يلي: مؤشر الإعادة، مؤشر نسبة النجاح، مؤشر معدل التأطير البيداغوجي، مؤشر طاقة استيعاب قاعة الدرس، إن هذه المؤشرات تصنف ضمن مجال الكفاية، ومؤشرات تصنف في مجال موارد المدرسة والمتمثلة في: تاريخ البناء، مساحة المؤسسة، عدد محلات الدراسة (مخابر، ورشات، مدرجات....)، توفر ملاعب الرياضة، قاعات

الفنون، المكتبة. أما بالنسبة للمؤشرات النوعية للفعالية التعليمية تم قياسها من خلال اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو المعايير النوعية المذكورة سابقا.

نتائج الدراسة الميدانية أسفرت عما يلي:

أولا قمنا بالتحقق من الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها **ترتفع نسب الإعادة في مؤسسات التعليم الثانوي مهما كان ترتيبها حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا.**

بعد مقارنة نسب الإعادة في مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت في المراتب الأولى بنسب الإعادة في مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت في المراتب الأخيرة تبين أن نسب الإعادة ترتفع في مؤسسات التعليم الثانوي مهما كان ترتيبها خاصة في السنة الأولى والثانية، هذا مقارنة مع نسب الإعادة في السنة الثالثة من التعليم الثانوي، علما بأنّ هذه الأخيرة تصل إلى 55.13% كأعلى نسبة في مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة، هذا يعني أنّ الإعادة في التعليم الثانوي استراتيجية شائعة وراسخة تنتهجها المؤسسات التربوية، وهي دليل على ارتفاع نسبة الإهدار التربوي.

بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية **لا يمكن أن تفسر المؤشرات الكمية للمعايير الفيزيقية والتنظيم التربوي ترتيب مؤسسات التعليم الثانوي** ، فقد اعتمدنا معيار الهياكل الفيزيقية والتنظيم التربوي المعيار مما قد يرشدنا في وصف بعض الحقائق ربما تكون مؤشرات دالة عن فعالية هذه المؤسسات. للتحقق من هذه الفرضية تم جمع معطيات كمية حول حالة المرافق والتجهيزات ومؤشرات التنظيم التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة، وبعد تحليلنا لمعطيات هذا البعد كانت النتائج على النحو التالي:

-لا توجد اختلافات كبيرة في التجهيزات والمرافق بين المؤسسات ذات المراتب الأولى والمؤسسات ذات المراتب الأخيرة، وهذا ما يعني أنّ المؤسسات التي جاءت في المراتب الأولى حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا ليست أكثر فعالية من التي جاءت في المراتب الأخيرة.

-أن مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت في المراتب الأخيرة تمتاز بمعدل تأطير بيداغوجي أحسن من مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت في المراتب الأولى.

-أن مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت في المراتب الأخيرة تمتاز بطاقة استيعاب أحسن من مؤسسات التعليم الثانوي التي جاءت في المراتب الأولى.

استنادا إلى ما سبق من النتائج تبين أن ترتيب مؤسسات التعليم الثانوي حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا لا يعكس فعاليتها في ضوء المعايير الكمية للفعالية التنظيمية، بل ترجّح كفة الفعالية نسبيا (بالمقارنة بين المؤسسات الأولى والأخيرة) إلى المؤسسات التي جاءت في الترتيب الأخير حسب المؤشرات المعتمدة.

باعتماد معايير ومؤشرات نوعية للفعالية، تمّ قياس اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي لثانوياتهم. للكشف عن طبيعة اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو المناخ المدرسي انطلقنا من الفرضية الجزئية الثالثة المتمثلة في: **اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي إيجابية نحو المناخ المدرسي العام في مؤسساتهم.** من خلال تحليل النتائج تبين أن55% من تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي لديهم اتجاهات إيجابية نحو المناخ المدرسي في ثانوياتهم، بينما كانت نسبة التلاميذ الذين كانت اتجاهاتهم سلبية بلغت 28%، وتبقى ما نسبته 17% في الاتجاه المحايد، ومن هنا تتضح أنّه بالرغم من أنّ نسبة الاتجاهات الموجبة هي النسبة الغالبة، إلاّ أنّ ذلك لا يعني أنّ هذه النتيجة تعكس مناخا إيجابيا صحيّا في المؤسسات، لأنّ نسبة التلاميذ غير الراضين عن مناخ مؤسساتهم تعتبر عالية، ممّا يدل على عدم فعاليتها.

بغرض التحقق ممّا إذا كان ترتيب المؤسسات يعكس فعلا فعاليتها من جانب مؤشرات المناخ المدرسي، قمنا بتحليل اتجاهات التلاميذ بحساب الفروق بين المؤسسات الأولى والأخيرة. انطلقنا من الفرضية الجزئية الرابعة التي تنص على ما يلي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم لصالح مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى حسب نسب النجاح في البكالوريا.**

بعد تحليل استجابات التلاميذ نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى واستجابات التلاميذ نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة حسب نسب النجاح في شهادة البكالوريا، تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين المؤسسات حسب الترتيبين لصالح المؤسسات الأولى، وهو أيضا دليل آخر على أنّ الترتيب لا يعكس الفعالية من منطلق هذا المؤشر.

بغرض فهم ما قد يؤثر في اتجاهات تلاميذ التعليم الثانوي، تم ادخال مجموعة من المتغيرات في التحليل قد تساهم في إعطاء تفسيرات منطقية للنتائج، اقترحنا الفرضية الجزئية الخامسة التي تنص على

ما يلي: **لا توجد فروق بين اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم حسب المتغيرات التالية (الجنس، الإعادة، الموقع، المسافة بين البيت والثانوية)**. فكانت نتائج التحليل على النحو التالي:

-جاءت اتجاهات الاناث نحو المناخ المدرسي في الاتجاه الموجب بنسبة 66% أعلى من اتجاهات الذكور بنسبة 34%. هذا يعني أنّ الإناث هن اللاتي تفسرن الاتجاهات الموجبة في الثانويات موضع الدراسة، وهو ما يتفق مع الاتجاه العالمي لدراسات الفعالية التربوية، وهو ما يطرح القضية على أكثر من صعيد(قضية تأنيث التعليم، المعايير المدرسية التي تتفق مع خصائص الإناث أكثر من خصائص الذكور وبالتالي تطرح هنا قضية الإنصاف...)

-جاءت اتجاهات التلاميذ الذين يدرسون في المدينة نحو المناخ المدرسي في الاتجاه الموجب بنسبة 51% أعلى من اتجاهات التلاميذ الذين يدرسون في الريف بنسبة 49%. النسب هنا متقاربة مما يبين أنّ موقع المؤسسات سواء أكان في الزيف أو المدينة لا يؤثر في اتجاهات التلاميذ.

-جاءت اتجاهات التلاميذ غير المعيدين نحو المناخ المدرسي في الاتجاه الموجب بنسبة 65% أعلى من اتجاهات التلاميذ المعيدين بنسبة 35%. يتبينّ من هذه النتيجة أنّ إعادة السنة يؤثر بشكل سلبي على اتجاهات تلاميذ التعليم الثانوي، وهو ما يدل على عدم فعالية هذا الإجراء الذي يعبّر عن الإهدار التربوي من جهة، ومن جهة أخرى عن التأثيرات السلبية على نفسية التلاميذ.

-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات التلاميذ الذين يسكنون قريبا من الثانوية واتجاهات التلاميذ الذين يسكنون بعيدا عنها، وهو ما قد يفسّر بعامل السن حيث لا يحتاج التلميذ في هذه المرحلة إلى أن يكون قريبا من مقر السكن حتى يشعر بالراحة، بل قد يتيح له بعد المسافة بهامش من الحرية يلبّي بعض حاجاته النفسية.

بعد كشفنا لطبيعة اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي نحو المناخ المدرسي العام في مؤسساتهم، حاولنا معرفة مدى توفر مؤسسات التعليم الثانوي على المعايير النوعية للفعالية التعليمية والتي ربما تكون العوامل المفسرة في ترتيب مؤسسات التعليم الثانوي، فقمنا بتوجيه استبيان المناخ المدرسي والذي يشمل مجموعة من المعايير النوعية التي تم ادراجها ضمن الفعالية التعليمية، وهذه الأخيرة كانت ضمن مجالين فالمجال الأول خاص بالجودة التعليمية ويشمل المعايير التالية (البنايات والمرافق، التنظيم التربوي، الانضباط، المرافقة النفسية-التربوية، التوقعات المستقبلية)، والمجال الثاني خاص بالمناخ

الاجتماعي المدرسي ويشمل المعايير التالية (العلاقات الإنسانية، الأمن، الانصاف)، ومن هذا المنطلق كان التساؤل الذي طرحناه كالتالي: ما مدى توفر معايير المدرسة الفعالة في مؤسسات التعليم الثانوي محل الدراسة حسب اتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي السائد في مؤسساتهم؟ وللإجابة على هذا السؤال طرحنا الفرضية السادسة التالية: **تتوفر مؤسسات التعليم الثانوي على المعايير النوعية بدرجة متوسطة حسب اتجاهات التلاميذ**

توصلنا من خلال تحليل اتجاهات التلاميذ نحو بنود المعايير النوعية إلى النتائج التالية:

-إن ترتيب المعايير النوعية حسب اتجاهات التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى جاءت بنفس الترتيب في مؤسسات التعليم الثانوي في المراتب الأخيرة، وجاءت بتقدير متوسط في جميع المؤسسات إلاَ معيار الانصاف جاء بتقدير ضعيف في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة.

من خلال ما سبق ذكره، نستطيع القول بأن دراسة تقويم فعالية المدارس يتطلب النظر إلى جوانب عديدة ومتنوعة، تشمل أبعادا مختلفة للحياة المدرسية، حيث يحذر الباحثون المهتمون بتقويم فعالية المدارس من اعتماد درجات التحصيل الأكاديمي كمقياس وحيد في الحكم على الفعالية، لذلك صرح Brookover (1979) بأن خصائص المدرسة الفعالة ليست مكونات معزولة، ولكنها متكاملة ويجب اعتبارها ككل متكامل .(Frederick,1987)

وعليه اقترح (Cohn and Rossmil, 2001) أسبابا لضرورة تقييم نجاح المدرسة بناءا على المنظمة بأكملها. أولا: كانت هناك نظرية أثبتت تأثير السياقات المدرسية تجاه الفرد وطرق التدريس والتعلم. ثانيا: يعتقد أن المدرسة هي وحدة اجتماعية يتأثر كل قرار حقا بالمتغيرات الداخلية والخارجية للمدارس. وعلى الرغم من أن الأبحاث الحديثة في فعالية المدارس قد ركزت على المدرسة كعينة بحث، إلاَ أن لكل مدرسة اختلافاتها الواضحة فيما يتعلق بالمحيط والعملية والهيكل، كل هذه العوامل تساهم في انجاز المدرسة. (Muhammad, Faizal&Saedah, Siraj&Norfariza, Mohd, Radzi&Faisol, Elham, 2011)

كما ينظر برنامج TALIS إلى مجموعة واسعة من المميزات التي تشكل التدريس والتعلم، وإلى أي مدى تؤثر هذه الخصائص بقوة على التعلم في حد ذاته، حيث لا يقوم البرنامج بقياس نتائج التلاميذ بشكل مباشر، بل يبحث في الخصائص الهامة التي تشكل التعلم الفعَال، والتركيز بشكل خاص على ما يشعر به المعلمون الناجحون في مواجهة التحديات التعليمية التي يوجهونها، وإلى أي مدى تكون الفصول

الدراسية مواتية ومنظمة؟ كما كشف المنظور المقارن الدولي الأول لظروف التدريس والتعلم أن مناخ الفصل الدراسي لا يؤثر فقط على نتائج الطلاب وتحصليهم وإنما هو قضية أساسية وبارزة في تحقيق التعلم الفعَال في عديد من البلدان، كما تعتبر تصرفات الطلاب داخل الفصول الدراسية وخلق بيئة تعليمية آمنة ومنتجة مهمة في عديد من المدارس.

على الرغم من الاهتمام المتزايد في تطوير معايير ومؤشرات تقويم فعالية المدارس عبر العالم إلاَ أن الدراسات التقييمية في الجزائر عبارة عن تقييمات كمية تعتمد على نتائج الاختبارات التحصيلية، فهي بعيدة كل البعد عن المجالات الأخرى التي تميز الحياة المدرسية والتي لها أثر كبير في رفع التحصيل الدراسي للتلاميذ والوصول بالمدارس إلى أداء أعلى من الفعالية والتي يمكن أن نعبر عنها بالفعالية النوعية، وهو ما حاولنا من خلال هذا البحث التوصل إلى التنبيه إليه، والذي وإن اشتمل على نقائص عملنا من خلاله على إظهار أهم الجوانب الأساسية في تقويم فعالية المدارس والتطرق إلى معاييرها وتطبيق مؤشراتها.

اقتراحـــات الدراســـة

اقتراحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن الخروج ببعض الاقتراحات التي يعتقد أنها مهمة بالنسبة لمجال البحث في فعالية المؤسسات التربوية في الجزائر وهي:

– ضرورة إعادة النظر في عملية تقويم فعالية مؤسسات التعليم الثانوي، باعتماد معايير نوعية وكمية تتعلق بسيرورة الحياة المدرسية، حيث يجب الأخذ بعين الاعتبار الهياكل التنظيمية والأبعاد النفسية والاجتماعية والأخلاقية وغيرها من الأبعاد التي تعبر عن جودة الحياة المدرسية، والتي تؤدي إلى رؤية وفهم أعمق لما تفعله المدارس نحو اعداد التلاميذ للنجاح.

– تقترح الدراسة صياغة معايير وطنية لقياس فعالية المؤسسات التربوية في الجزائر تتماشى مع ظروف وخصائص البيئة الاجتماعية والتربوية، مع الاستفادة من الأدبيات والاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال الفعالية التربوية.

– تشير النتائج المستخلصة من الدراسة أن مدى توفر مؤسسات التعليم الثانوي على المعايير النوعية كانت في مستويات متوسطة في جميع المؤسسات، إلا معيار الانصاف كان ضعيف في مؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة، لذا توصي هذه الدراسة بضرورة معالجة القضايا المتعلقة بالانصاف، ومن هنا نطرح مشكلة الانصاف في التربية أين يجب علينا وعلى الباحثين اجراء دراسات علمية في هذا المجال.

ـ ضرورة تقديم خدمات إضافية في مؤسسات التعليم الثانوي مثل توفير خدمات الإرشاد المدرسي والنفسي، توفير مكتبات، قاعات الفنون وغيرها من الخدمات التي تساعد التلاميذ في بناء شخصيتهم.
ـ ضرورة إنشاء حدائق ومساحات خضراء داخل المدرسة لما لها من تأثير ايجابي في تعلم التلاميذ حيث أثبتت دراسة قام بها الباحثون في مركز متخصص في علم الأوبئة البيئية في برشلونة 2013 أن التلاميذ الذين يكونون على احتكاك دائم بالطبيعة الخضراء زادت لديهم قوة الحفظ والتذكر بنسبة 5%.
– تقترح الدراسة اجراء المزيد من الدراسات التقييمية الطولية في جميع مراحل التعليم وعبر مختلف ولايات الجزائر، للحكم عن مدى فعالية المنظومة التربوية في الجزائر.

– تقترح الدراسة اجراء بحوث يتم فيها تتبع قياس مدى فعالية المدارس خارج المدرسة، فالقيم والاتجاهات والسلوك تعد من المؤشرات الهامة في تقويم فعالية النظام التربوي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

قائمة المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، أحمد. (2003). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية.** الإسكندرية: دار الوفاء.
- أبو العلا، ليلى. (2013). **مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة.** ط1. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- أبو خطاب، إبراهيم محمد شعيب. (2008). **مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية** بمحافظات غزة. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

- أبو سمرة، محمود أحمد، الطيطي، محمد عبد الإله، وكسبري، داود موسى. (2014). فعالية مدارس الفرير في فلسطين والأردن من وجهة نظر معلميها وطواقمها الإدارية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15** (2).
- أحمد، إبراهيم أحمد. (1998). **دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم:** منظور إداري(ط1). الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

- اخوا رشيدة، عالية. (2006). **المسائلة والفاعلية في الإدارة التربوية.** ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- إسماعيل، محمد صادق. (2016). **تطوير المؤسسات التعليمية في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة.** ط1. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

- البيلاوي، حسن حسين. (2006). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد.** عمان: دار المسيرة.

- الجاروشة، هناء. (2015). **تقويم الدروس التعليمية الإذاعية للمباحث العلمية للصف الثاني عشر في ضوء معايير الجودة** (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة.
- الجمعية العامة للأمم المتحدة. (2017). **الحق في التعليم.**
- الجميل، محمد عبد السميع شعلة. (2000). **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات.** القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحريري، رافدة عمر. (2007). **التقويم التربوي الشامل.** ط1. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الحضرمي، فريدة بنت خليفة. (2019). تقييم الأداء المدرسي بسلطنة عمان في ضوء المؤشرات التربوية، **مجلة التربية المقارنة والدولية.** 12(12)، 215-252.

- الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح. (2005). **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية**.ط2. الأردن: عالم الكتب الحديث.

- الخميسي، عبد اللطيف (2021). **المسألة التربوية: بين الديمقراطية والعنف**. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- الخواجا، عبد الفتاح محمد سعيد. (2004). **تطوير الإدارة المدرسية**. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- الدويك، تيسير عبد المطلب. (2005). **إدارة المدرسة الفعالة**: مقوماتها وآفاقها. عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

- الراسبي، زهرة بنت ناصر بن محمد (2017). **تصميم نموذج مساءلة الأداء في النظام التربوي**. الأردن: دار الخليج للتوزيع والنشر.

- الربيعي، محمود داود. (2012). **التقويم والإرشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي**. بيروت دار الكتب العلمية.

- الشاطر، جمال محمد. (2005). **أساسيات التربية والتعليم الفعال**. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

- الشماس، عيسى. (2012). الصداقة عند الشباب الجامعي. **مجلة جامعة دمشق**. 28 (2). 13-58.

- العامري، خالد. (2007). **المدرسة الذكية**. ط1. القاهرة: دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.

- العجمي، محمد حسنين. (2008). **القيادة التربوية**. الاشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزية. دار الجامعة الجديدة.

- العسيلي، رجاء زهير خالد. (2007)، تقدير درجة فاعلية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين.

- الفيدرالية الدولية لحقوق الانسان. (2010). "**سوء المعيشة**": **تقرير عن حالة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية**. الجزائر.

- القريني، سعد بن غنام. (2020). **البحث النوعي الاستراتيجيات وتحليل البيانات**. ط1. الرياض: دار جامعة الملك سعود.

- القزاز، عبير عدنان. (2014). **احتياجات تطوير البيئة المادية في المدارس الابتدائية** بمحافظات غزة في ضوء المعايير الدولية (رسالة الماجيستر)، الجامعة الإسلامية، غزة.

- اللجنة الوطنية للمناهج. (2009). **المرجعية العامة للمناهج**، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08 – 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، الجزائر.

- اللجنة الوطنية للمناهج. (2016). **المرجعية العامة للمناهج**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

- المبروك، فرج (2017) . **مدير المدرسة والإدارة المدرسية**. القاهرة: دار حميثرا للنشر والترجمة.
- المبروك، فرج. (2016). **التقويم والقياس التربوي الحديث**. القاهرة: دار حميثر للنشر والترجمة.
- المفتي، محمد أمين. (2012). المدرسة الفعالة وجودة العملية التعليمية. **مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم**،(1)، 24– 34.

- بغدادي محمد إسماعيل، منار. (2012). **تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدول**. ط2. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- بن دريدي، فوزي. (2009). **المناخ المدرسي دراسة ميدانية**. ط1. بيروت: الدار العربية للعلوم.

- بن عيسى، رابح. (2016). **عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي** (رسالة دكتوراه علوم منشورة)، جامعة محمد خضر، بسكرة.

- بوطورة، كمال. (2017). **مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية** (رسالة دكتوراه علوم منشورة)، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

- جبارة، سامية. (2008). **رضا الاستاذ الجامعي وعلاقته بالأداء الوظيفي في الجامعة الجزائرية** (رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر، الجزائر.

- جليط، ماجدة. (2008). **دراسة سوسيولوجية حول الأسرة وعلاقتها بالعنف المدرسي** (رسالة ماجيستر)، قسم علم الاجتماع الثقافي، جامعة الجزائر 2.
- حجي، أحمد إسماعيل. (2002). **اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي** (ط1). دار الفكر العربي: القاهرة.

- حجي، أحمد إسماعيل. (2005). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- حربي، سميرة (2011). **اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ** (رسالة دكتوراه منشورة)، جامعة منتوري، قسنطينة.

- حسن بكر، مها، ويحي، صباح. (2016). المناخ المدرسي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**. (51)، 84-108.

- حشيش، أحمد إمام. (2014). **تجربة جمهورية مصر العربية في إصلاح التعليم وإرساء مبادئ ضمان جودة التعليم والاعتماد في التعليم قبل الجامعي**. ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل لمناقشة تفعيل اللامركزية ودعم القيادة المدرسية. عمان.

- حمادنة، راتب صايل الخضر الرحيل. (2014). أثر تطبيق معايير ضمان الجودة وأساليب التقويم الحديث في تطور التفكير الإبداعي. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**.3(12)،219 – 232.

- خيري، الوناس، وبوصنبورة، عبد الحميد. (2010). **تربية وعلم النفس تكوين المعلمين**، الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

- سعد خليل، نبيل. (2014). **إدارة المؤسسات التربوية في بداية الألفية الثالثة**. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

- سعد، أبو عناب. (2005). **في التقويم التربوي مداخل واتجاهات** (ط1).

- سعيدي، عتيقة. (2015). **أبعاد الاغتراب النفسي وعلاقتها بتعاطي المخدرات لدى المراهق** (شهادة دكتوراه). جامعة محمد خيضر، بسكرة.

- سلمان، زيد منير. (2008). **الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال**. ط1. الأردن: دار آية للنشر والتوزيع.

- سليماني، جميلة. (2011). **الفضاء الهندسي للبيئة المدرسية ودوره في تشكيل سلوك العنف لدى التلاميذ**. فعاليات المؤتمر الوطني حول دور التربية في الحد من ظاهرة العنف. جامعة الجزائر، 2(04)، 168-185.

- شريفي، حليمة. (2016). العنف المدرسي في الجزائر (أسبابه، وسبل علاجه). **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**، 1(3)، 61-74.

- شعباني، عزيزة. (2014). **تقويم فعالية مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر** (رسالة دكتوراه علوم)، جامعة قسنطينة 2، قسنطينة.

- شعباني، عزيزة، وإسعادي، وفاء. (2021). المرافقة النفسية التربوية في مدارس التعليم الثانوي حسب اتجاهات التلاميذ. **مجلة أفاق للعلوم**، 6(04)، 132-147.

- صفا، عبد العزيز، وسلامة، عبد العظيم. (2007). **إدارة الفصل وتنمية المعلم**. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.

- صياح، جودي. (2017). **أهمية المكتبة في تلقين المهارات اللغوية للتلميذ الجزائري في المرحلة الابتدائية** (رسالة دكتوراه علوم). كلية اللغة والآداب والفنون. جامعة باتنة.

- صياد، نعيمة (2010). **واقع المرافقة النفسية التربوية لمعيدي شهادة البكالوريا**، (رسالة الماجيستر)، جامعة باجي مختار، عنابة.

- طالبي، صلاح الدين. (2016). **تقييم فعالية نفقات التعليم العالي في الجزائر** (رسالة دكتوراه علوم). كلية العلوم الاقتصادية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان.

- طعبلي، محمد الطاهر، وقوارح، محمد. (2011). المؤسسات الاجتماعية والتربوية ودورها في علاج ظاهرة تعاطي المخدرات. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**. (2)، 208ـ188.

- عابدين، محمد عبد القادر. (2005). **الإدارة المدرسية الحديثة**. ط1. عمان: دار الشروق.

- عطوي، جودة عزت. (2015). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- عطية، إحسان شكري. (2014)، **العدالة المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي**. مجلة كلية التربية. جامعة بورسعيد (16)، 288-325.

- علي، محسن، وغالي، حيدر نعمة (2010). **القيادة التربوية**. بيروت: المؤسسة الحديثة للكتاب.

- فرج الله، صورية. (2016). **تقويم مردود الإصلاحات التربوية في مرجلة التعليم الثانوي ـ دراسة ميدانية بثانويات ورقلة** (شهادة دكتوراه). جامعة محمد خيضر. بسكرة.

- فرج الله، صورية، وزمام، نور الدين. (2015). تقويم مردود إصلاح المنظومة التربوية في مرحلة التعليم الثانوي. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (19)، 237-248.

- قبقوب، عيسى، وسعيدي، عتيقة. (2015). الاغتراب النفسي وتعاطي المخدرات لدى المراهق المتمدرس. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**. 1(1)، 216-237.

- كمال محمد، جيهان. (2009). **تقويم طلاب المدرسة الثانوية الفنية (الواقع وأساليب التطوير)** (ط1). مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

- مجاهد، محمد عطوة. (2008). **المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة**. القاهرة، دار الجامعة الجديدة.

- مجدي، عبد الوهاب قاسم (2012). **مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم**. جمهورية مصر العربية. (1).

- مجلس التربية والتعليم. (2013). لمدينة باترسون، نيوجرسي، الولايات الأمريكية المتحدة. تقرير سنوي.

- مدبولي، محمد عبد الخالق. (2008). **التربية تجدد نفسها تفكيك البنية**. الدار المصرية اللبنانية.

- مزهوده، عبد المليك. (2001). الأداء بين الكفاءة والفعالية مفهوم وتقييم. **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة محمد خضير بسكرة، 1. (1)، 85-100.

- مستقبليات تربوية. (2017). التقويم من أجل التعلم. **المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج**. 3(3).

- مستقبليات تربوية. (2018). الإرشاد المدرسي. **المركز العربي للبحوث التربوية**.3 (7)

- معلولي، ريمون (2010). جودة البيئة المادية للمدرسة وعلاقتها بالأنشطة البيئية. **مجلة جامعة دمشق**، 26(1)، 97-136.

- وصوص، ديمة. والجوارنة، المعتصم بالله سليمان (2014). **الإشراف التربوي ماهيته –تطوره- أنواعه- أساليبه**. دار الخليج للنشر والتوزيع.

-البهواشي، السيد عبد العزيز. (2006). **المدرسة الفاعلة، مفهومها- ادارتها، وآليات تحسينها**. ط1. القاهرة: عالم الكتب.

-حرقاس، وسيلة. (2010). **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية** (رسالة دكتوراه علوم)، جامعة منتوري، قسنطينة.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- Alhamami. H. (2016). **UNESCO Arab regional education support strategy 2016-2021**, published in 2016 by the Unesco regional bureau for education in the Arab states – Beirut.

- Almon. S, Vusumzi. N& Nconts. (2013). **The nature, causes and effects schools. violence in south African high schools**. Journal of education.

- Ann Mitchell. G. (2015). **Economics of education**: Analyse policies that affect success in education. Doctor of philosophy, Washington state university.

- Ben harkat. I. (2012). **La réalité des violence scolaires dans les constitutions**. Université Constantine 2, N°38 pp7-16. Sciences humaines.

- Canole. M & Young. M. (2013). **Standards for educational leaders, by the council of chief state school officiers**: Washington.

- Cohen. J. Alessandro. A. H, Thapa. A& Guffey. S. (2013). **A review of school climate research**. Article in review of educational research.

- David. Ch & Don. A. (2002). **The quality of education: Dimensions and strategies**. Comparative education research centre: The university of Hong Kong.

- Eisenbraun. K. (2007). **Violence in schools**: prevalence, prediction, and prevention, aggression and violent behavior, 12: 459-469

- Faizal. M, Saedah. S, Norfariza. M& Radzi. F. E. (2011**), School effectiveness and Improvement Practices in Excellent School in Malaysia and Brunei**, Procedia Social and Behavioral Sciences, 15, 1705-1772.

- Federica, C .(2012). **Effectiveness and efficiency of educational measures: Evaluation practices, indication and rhetoric**. University of Turin, Italy. Vol.2, N°3.

- Fullan. M. (2008). **from school effectiveness to system improvement** : An Inevitable Conceptual Evolution, University of Toronto Paper prepared for Journal fur Schulentwicklung.

- Hulusi, Kokcam. A. (2016). **A Model For Measuring school Performance**,

https://www.researchgate.net/publication/305267284_A_Model_for_Measuring_School_Performance.

- Kenneth. L.W. (2012). **Le cadre de leader ship de l'Ontario, université de TOROTO**.

- Langevin. L. (1999). **L'abandon Scolair, Québec, Editions logique**.

- Leinonen, J. (2018). **The connection between classroom behavioral climate and school well-being of finish sixth grade student**. Master's thesis. University of Jyvasky.

- lyle. S. (2018). **The relative contribution of transformation leadership** , social economic status and years of principal experience on overall school effectiveness , doctor of education , faculty of the university of ALABAMA at Birmingham.

- Mozia. H. (2011). **School effectiveness in juvenile detention facilities** : A case study, Doctor of Education, California state University.

- Nabirur. R. M. (2016). **School hygiene manual**. Published by south Asia was result results programme wsup Bangladesh.

- Nasser. I. (2018). **the state of education in the Arab world**, Arab Center Washington DC.

- OECD (2008). **Ten steps to equity in education**, Policy briefs.

- Oecd .(1998). **Centre for educational research and innovation**, Human Capital Investment, Francais.

- Oecd. (2012). **Equity and Quality in Education**: Supporting Disadvantaged Students and School, http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en.

- OMS (2019). http://www.emro.who.int/child-adolescent-health/adolescent-health/adolescent-health.html.

- Potberg. C. A. (2014). **factors contributing to school effectiveness in a disadvantaged community in the western cape** : A case study, Cape Peninsula University of Technology.

- Ramorola.M,& Matshidiso.J.(2014). The tinks between school violence

- Reezigt. G. (2001). **a framework for effective school improvement**, GION, Institute for Educational research , University of Groningen, NL.
- Syarwan. A. (2014). **excellent school**, status and its existence , englisia vol 1, no 02 .

- Tayeg. A. (2016). **Effects of overcrowded classrooms teacher-student interactions**. Master's degree in science, Kheider Mohamed university of Biskra, department of foreign languages.

- Teodorovic. J. (2009) . **school effectiveness literature review** , institute for educational research , Belgrade. 7-24 .

- Townsend. T. (2007). **International Handbook of School Ehhectiveness and Improvement,** Florida Atlantic University, Boca Raton, FL, U.S.A.

- Woessmann. L.& Gabriela, schuetz. G. (2006) . **Efficiency and Equity in European Education and training systems** . European expert network on economic education EENEE.

- Yocom. B. (2012). **The effect of school based intervention processes on secondary school graduation Rates** . A dissertation submitted to the education faculty of Lindenwood university in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education , school of education.

Africa.5(1):11-18.

-Baik. Ch, larcombe. W , brooker. A,wyn. J, Allen. L, brett. M, Field. R.& james.R. (2017) .**Enhancing student mental wellbeing a handbook for academic educators**, https://www.oecd.org/education.

- Bertills.K. (2010). **School, Learning and Mental health**.

-Biémar . S. (2011). « Chapitre 1. **Accompagner un groupe d'enseignants dans une école** : une grille de compétences », in Évelyne Charlier et Sandrine Biémar , Accompagner : Un agir professionnel De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2011 p. 17-33. DOI : 10.3917/dbu.charl.2011.01.0017

- Bosker. R& Scheerens. J. (1994). **alternative models of school effectiveness put to the test** . International Journal of Educational Research, University of Twente, Division of educational administration, faculty of educational science and technology . 21 (2), 159-180.

- Botha. N. (2010). **School effectiveness** : conceptualising divergent approaches, South African Journal of Education Copyright, vol 3 : pp605-620.

- Burusic. J, Sakic. M& Babarovic. T. (2016). **School effectiveness** : An overview of conceptual, Methodological and Empirical Foundations, In School effectiveness and Educational Management, pp5-26, Springer International Publishing.

- Cheng. Y. Ch. (1997). **Monitoring School effectiveness** : Conceptual and Practical Possibilities and Dilemmas in developing a Framework, Paper presented at the Asia-Pacific economic cooperation (APEC) Education Forum on School-based Indicators of Effectiveness, China.

- Creemers. B.& Kyriakides. L. (2006). **Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness**: the importance of establishing a dynamic model, Article in school effectiveness and school Improvement.

- Dale Henderson. J. (2011). **instructional and organizational effectiveness in selected preps-identified value added and prepsidentified value subtracted elementary schools in mississippi** . 138 . Candidate for the degree of doctor of Philosophy . MISSISSIPI STATE UNIVERSITY .

- Damme. J.V, Marie, Christine Opdenakker. M.CH, Landeghem. G. V& Biekefraine. H. (2006**). Educational effectiveness- An introduction to international and Flemich research on schools**, teachers and classes, Centre For educational effectiveness and evaluation.

-Education Review Office **(2015), effective school evaluation,** Crown copyright**,** New Zealand**.**

- Erhan. S. & Thomas. R. (2016). **Research series on School effectiveness and School improvement** : local and international trends in school effectiveness and school improvement, copyright research & information services Toronto district school board.

- Faour. M. (2012). **the arab world's education report card (school climate and citizenship skills)**, Carnegie Endowment For International Peace.

- Frederick. J. M. (1987). **Measuring school effectiveness** : guidelines for educational practitioners , U.S . DEPARTEMENT OF EDUCATION OFFICE OF EDUCATIONAL RESEARCH AND IMPROVEMENT .

- Hallinger. Ph& Murphy. J. (2008), **The Social Context of effective Schools**, American Journal of Education, the University of Chicago press v 94, n3, pp.328-355.

- Harvey.L.(2004).**Analytic quality glossary, quality research international** : quality research international.com/glossary/.

- Hassam. A. (2019). **Effectiveness of minimum quality standards for primary education in low and lower middle income countries**, Education Development Trust.

- Heneveld. W& craig.H. (1996). **schools count** : world bank project designs and the quality of primary education, in sub-Saharan Africa , united states of America, library of congress cataloging-in-publication data.

- Ismall. S. (2015). Equity and education international encyclopedia of the social and behavioral sciences , university of CAPE TOWN.

-Karray. A(2019). **Violence interpersonnelle et empathie Prévention par une recherche-action en milieu scolaire**, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0222961719301278

-Lawrence. A. & Vimala. (2012) .**school environment and academic achievement of standarddix students**. journal of educational and instructional studies in the world.2 (3).

- Lee. D. (2018). **The Cambridge standards for school self-evaluation** . the search for the effective school , Cambridge assessment international education.

- Lynne, Michael Blum. L.M. (n.d). **best practises for effective school**, johns Hopkins Bloomberg school of public health, The urban health institute.

- Ma& Zhang. (2002). Evaluation nationale de l'effet des expériences scolaires sur les résultats et les comportements lies à la santé chez les jeunes.

- Maraf.B.(2016).**Teacher Education Realitiesin Algeria**, research gate.net/publication/301889010-teacher-education-realities-in-algeria.

- Martin. R. (2015). **Education North Africa since Independence**, The British Council.

- Miguel. A, Alvaro P, Filomena. G& Joana. P. (2008). **Study on the efficiency and effectiveness of public spending on tertiary education** .

ISEG. Technical university of Lisbon. Directorate general for economic and financial affairs publications.

- Mike. H. (2015). **The economics of educaton** : student achievement and school effectiveness. Submitted in partial fulfillment of the requirements of the degree of Doctor of philosophy (with coursework component), Melbourne institute of applied economic and social research . The university of MELBOURNE.

- Mudassir. I, Norsuhaily. B. A& Ado Abdu. B. (2015). **Influence of secondary school environment**, Organisation for economic co-operation: and development.

- Nabih, Maroun. N, Samman. H, Moujaes. CH& Abou chakra. R. (2008). **How to succeed at education reform the case for Saudi Arabia and the broader GCC region**, ideation center insight, printed in USA,citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download ?.

- National Institute on Drug Abuse (2014**). drugs, brains, and behavior the science of addiction.**

- OECD (2018). **Equity in education** : breaking down , barriers to social mobility , PISA , OECD publishing pairs.

- OECED (2009). **creating effective teaching and learning environment** : first results from Talis, OECED publishing, France.

- Owings. W.& Kaplan. L & Pirim. Z. (2012**). Education as an Investment in Turkey's human capital** : A Work in progress, Eurasian Journal Of Business and Economics, 5 (10), 45-70.

- Pezet. E& Le Roux. A. (2012). La nébuleuse de l'accompagnement: un palliatif du management? 3(53). 91-102 https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2012-3-page-91.htm.

- Poskart. R. (2014). **A definition of the concept of economic effectiveness**, central and eastern journal of management and economic, v2,N3, 179-187.

- Roquet. P. (2009) **« L'émergence de l'accompagnement »**, Recherche et formation , mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 04 décembre 2018. URL :http://journals.openedition.org/.

- Sammons. D. (2006).**school effectiveness and equity** : making connections.

- Sammons. P& Bakkum. L. (2011). **Effective schools** , equity and teacher effectiveness : A review to the literature , profesorado revista de curriculum y formation del profesorado, 15 (3) .

- scheerens. J. (2000). **Improving school effectiveness published in the series** : Fundamentals of educational planning No. 68, international institute for educational planning UNESCO.

- Schleicher. A. (2018) . **Why equity in -15 education in so elusive** , in world class , OECD publishing , Paris.

- Shujie. L. (2006). **School effectiveness research in china**, Doctor of philosophy, in the department of educational research, leadership, and counseling, Louisiana state university.

-Si Moussi& al. (2002). **éléve contre enfant, regard psychopathologique sur l'école** ,Alger, ENAG/INRE.

- Teddlie. Ch & Reynolds. D. (2000). **The international Handbook of school effectiveness research**, London and New York, first published 2000 by falmer press 11 new Fetter Lane , London EC4P 4EE.

- United Nations Office on Drugs and crime (2004).**school-based education for drug abuse prevention**, Vienna

- Verzat. C. (2010). « **Chapitre 1. Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? »,** in Benoît Raucent et al., Accompagner des étudiants.De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2010 p. 25-50. DOI : 10.3917/dbu.rauce.2010.01.0025.

- Wallin, J. (2003**). Improving school effectiveness** , AbAC journal vol.23 NO .1 (January - april, 2003) , pp. 61-72.

قائمة الملاحـــــق

ملحق رقم 01:

استبيان

عزيزي (ة) التلميذ (ة) يسرنا في إطار البحث العلمي أن ندعوك لتجيبنا بكل حرية وصراحة عن أسئلة هذا الإستبيان الذي نحاول من خلاله معرفة بعض جوانب حياتك في الثانوية.

الإجابة تكون بوضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن رأيك.

تأكد عزيزي التلميذ (ة) أن إفادتك لن تستخدم إلاَ لأغراض البحث العلمي وأنك تساهم مساهمة فعالة في ترقيته.

قبل البدء في إبداء رأيك نرجو منك أن تفيدنا بالمعلومات التالية ونشكرك جزيل الشكر على المشاركة في هذا البحث.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

معيد: نعم ☐ لا ☐

البعد عن الثانوية : قريب ☐ ☐ بعيد ☐ ☐ ☐

المستوى التعليمي للأب: ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

المستوى التعليمي للأم: ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

مكان الإقامة: الريف ☐ المدينة ☐

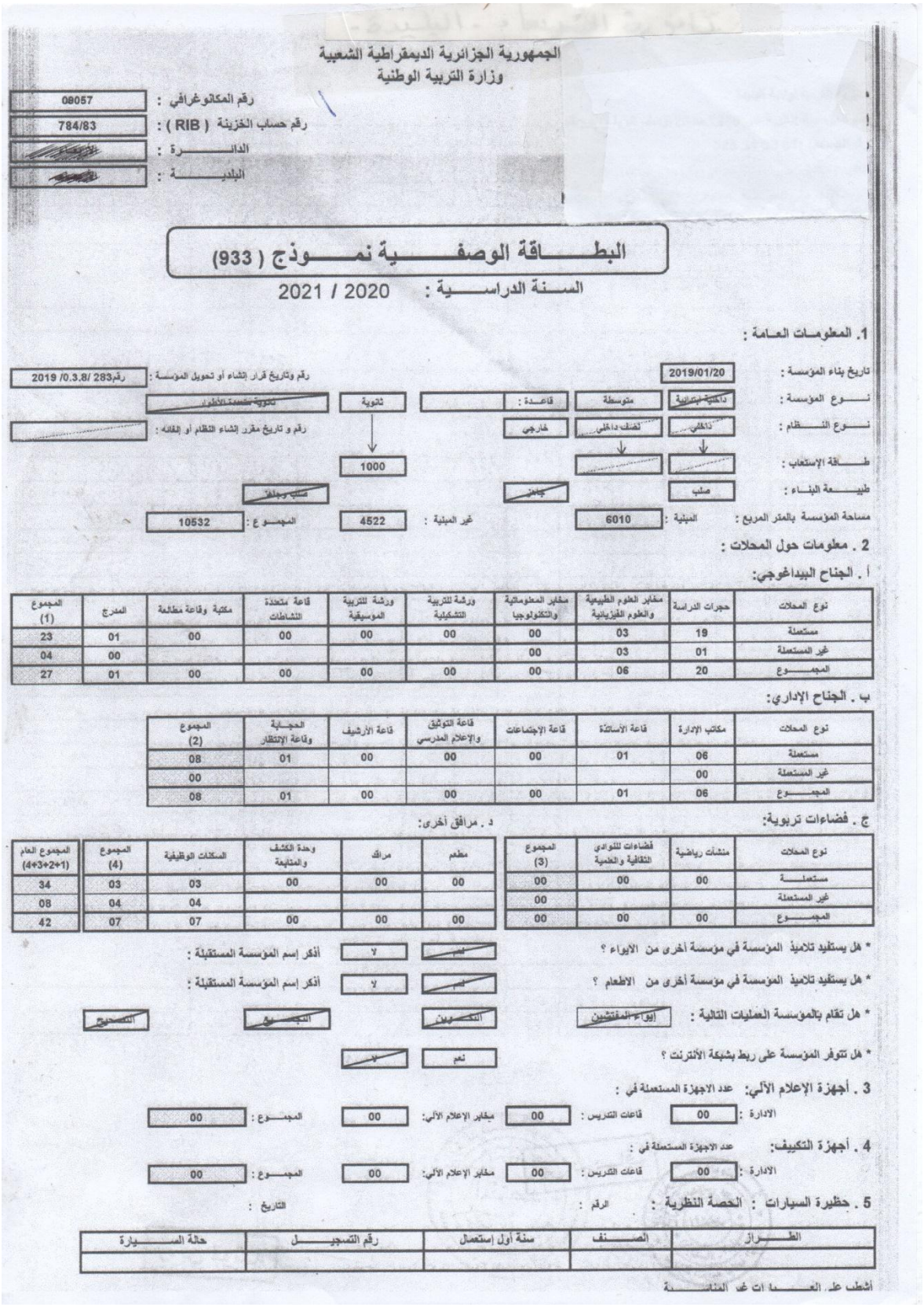
العبارات	موافق	غير موافق	لا أدري
1.مبنى ثانويتي مشيد بشكل يثير الإعجاب.			
2.التنويع الزمني للحصص منظم بشكل يسمح بالاستيعاب الجيد للدروس .			
3.يحل أساتذتي مشاكل التلاميذ دون اللجوء إلى استدعاء الأولياء.			
4.يهتم أغلب أساتذتي بتحسين نتائجي.			
5.ينتهج أساتذتي أسلوب الحوار مع التلاميذ.			

6.أشعر في ثانويتي بضغوط نفسية.			
7.اكتسبت في ثانويتي معرفة تؤهلني إلى النجاح في المستقبل.			
8.يقدم لنا أساتذتنا حصص دعم كلما نحتاج ذلك.			
9.أحب ثانويتي.			
10.يمكنني اعتبار أن المرافق المتوفرة في ثانويتي بصورة عامة (أقسام، مخابر، مكتبة، مطعم، ساحة، قاعة رياضة، دوارت المياه...) مهيأة للتلاميذ بشكل لائق.			
11.تعيقني طريقة برمجة الامتحانات عن تحقيق النتائج المرجوة.			
12.أتغيب عن الدروس عند الضرورة فقط.			
13.يستمر أساتذتي في شرح الدروس باستخدام أساليب عدة حتى نتمكن من الفهم.			
14.تتوفر الأقسام على أجهزة التكييف.			
15.يشعرني أساتذتي أنني سأفشل في الدراسة.			
16.أنا واثق (ة) من نجاحي في البكالوريا بفضل النوعية الجيدة للتعليم الذي أتلقاه في ثانويتي.			
17.يساعدنا أسلوب التسيير لمدير الثانوية على النجاح.			
18.يتسبب أساتذتي في شعوري بنقص الثقة بنفسي.			
19.أجد صعوبة في التركيز على متابعة الدروس بسبب الضوضاء التي تسود الحصص.			
20.أتعرض إلى الاعتداء أمام مبنى الثانوية.			
21.يحرص أغلب أساتذتي على انهاء البرنامج السنوي للدروس.			
22.يساعدني أسلوب أساتذتي في التدريس على استيعاب الدروس.			
23.يتعامل أساتذتي مع بعضهم البعض بالإحترام المتبادل.			
24.غالبا ما أتعرض للإهانة داخل ثانويتي.			
25.نجاحي في البكالوريا سيكون بفضل حصص الدروس الخاصة التي أتلقاها خارج الثانوية (les cours) (السؤال موجه فقط للتلاميذ الذين يزاولون الدروس الخاصة).			
26.سأنجح في اختيار مشروع مستقبلي بفضل إرشادات وتوجيهات مستشار التوجيه .			
27.يسود في ثانويتي جو من العنف.			
28.تطبق القوانين داخل ثانويتي بعدالة .			
29.نوعية التسيير الذي تتبعه إدارة ثانويتنا تساعدنا على الاجتهاد.			

30.أجد سهولة في الحصول على المراجع الضرورية من مكتبة ثانويتي.			
31.تحرص إدارة ثانويتي على تطبيق القوانين.			
32.سأنجح في دراستي بفضل كفاءة أساتذتي في التدريس.			
33.أساتذتي تجمعهم علاقة احترام متبادل مع الإدارة.			
34.أشعر في ثانويتي بالخوف من الاعتداء من طرف التلاميذ.			
35.لن ينفعني التعليم الذي أتلقاه في هذه الثانوية في بناء مستقبلي.			
36.يعامل المراقبون جميع التلاميذ في ثانويتي بدون تمييز .			
37.أحب المشاركة في مختلف النشاطات التي تنظمها ثانويتي.			
38.تزين المساحات الخضراء ثانويتي.			
39.تتميز ثانويتي بالاتساع			
40.تتعرض أغراضنا الخاصة للسرقة داخل الثانوية.			
41.التجهيزات المتوفرة في ثانويتي تسهل لنا الدراسة.			
42.تكتظ الأقسام في ثانويتي بالتلاميذ مما يعيقني عن الاستيعاب الجيد للدروس.			
43.يشجعنا أغلب أساتذتنا على التوجه نحو الدروس الخاصة.			
44. في ثانويتي يتعامل معنا المراقبون بكل احترام.			
45.تتميز ثانويتي بالنظافة.			
46.ثانويتي هي أسرتي الثانية.			
47.المظهر العام لثانويتي مزين بطريقة فنية جميلة.			
48.يتم توجيه التلاميذ إلى مختلف الشعب بعدالة.			
49.أشعر بعدم الثقة بنفسي لأني معيد (ة). (هذه الفقرة خاصة بالتلاميذ المعيدين فقط).			
50.يعامل الأساتذة جميع التلاميذ بعدالة.			
51.في ثانويتي تسود علاقات ودية بين التلاميذ والأساتذة.			
52.في ثانويتي ينتشر تناول المخدرات بين التلاميذ.			
53.إعادتي للسنوات الماضية كان قرارا غير عادل.			

(هذه الفقرة تخص فقط التلاميذ المعيدين للسنة 1 و2).			
54.تتصف ثانويتي بالتسيب (الفوضى) في التسيير .			
55.يشعرني أساتذتي بأنهم واثقون من نجاحي.			
56.تقع ثانويتي في منطقة آمنة.			
57.يساعدني مستشار التوجيه المدرسي على حل مشكلاتي.			
58.سوف تساعدني إعادتي للسنة في تحسين مستواي الدراسي. **(هذه الفقرة يجيب عليها التلاميذ المعيدون فقط).**			
59. أجد في ثانويتي من يصغي إليَ.			
60.تجمعني علاقات ودية بزملائي.			
61.أشعر أن أساتذتي لا يهمهم أمري			
62.أشعر بظلم الإدارة كلما وقعت مشكلة.			
63. لا أشعر بالخوف عندما يكون المدير موجود داخل الثانوية.			

ملحق رقم 02



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

رقم المكانوغرافي : 08057
رقم حساب الخزينة (RIB) : 784/83
الدائـــــــرة :
البلديـــــــة :

البطـــــاقة الوصفـــــية نمـــــوذج (933)

السـنة الدراسـية : 2021 / 2020

1. المعلومـات العـامة :

تاريخ بناء المؤسسة : 2019/01/20
رقم وتاريخ قرار إنشاء أو تحويل المؤسسة : رقم283 /0.3.8/ 2019

نـــوع المؤسسة : داخلية ابتدائية | متوسطة | قاعـدة : | ثانوية | تقنية مستدامة أخرى

نـــوع النـــظام : داخلي | نصف داخلي | خارجي
رقم و تاريخ مقرر إنشاء النظام أو إلغائه :

طـــاقة الإستعاب : 1000

طبيـــعة البنـــاء : صلب | جيدة | صلب وجافل

مساحة المؤسسة بالمتر المربع : المبنية : 6010 | غير المبنية : 4522 | المجمـوع : 10532

2 . معلومات حول المحلات :

أ . الجناح البيداغوجي:

نوع المحلات	حجرات الدراسة	مخابر العلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية	مخابر المعلوماتية والتكنولوجيا	ورشة للتربية التشكيلية	ورشة للتربية الموسيقية	قاعة متعددة النشاطات	مكتبة وقاعة مطالعة	المدرج	المجموع (1)
مستعملة	19	03	00	00	00	00	00	01	23
غير المستعملة	01	03	00					00	04
المجمـــوع	20	06	00	00	00	00	00	01	27

ب . الجناح الإداري:

نوع المحلات	مكاتب الإدارة	قاعة الأساتذة	قاعة الإجتماعات	قاعة التوثيق والإعلام المدرسي	قاعة الأرشيف	الحجـابة وقاعة الإنتظار	المجموع (2)
مستعملة	06	01	00	00	00	01	08
غير المستعملة	00						00
المجمـــوع	06	01	00	00	00	01	08

ج . فضاءات تربوية:

نوع المحلات	منشآت رياضية	فضاءات للتوادي الثقافية والعلمية	المجموع (3)
مستعملـــة	00	00	00
غير المستعملة			00
المجمـــوع	00	00	00

د . مرافق أخرى:

مطعم	مراقد	وحدة الكشف والمتابعة	السكنات الوظيفية	المجموع (4)	المجموع العام (4+3+2+1)
00	00	00	03	03	34
			04	04	08
00	00	00	07	07	42

* هل يستفيد تلاميذ المؤسسة في مؤسسة أخرى من الايواء ؟ نعم | لا | أذكر إسم المؤسسة المستقبلة :
* هل يستفيد تلاميذ المؤسسة في مؤسسة أخرى من الاطعام ؟ نعم | لا | أذكر إسم المؤسسة المستقبلة :
* هل تقام بالمؤسسة العمليات التالية : إيواء المفتشين | التكـــوين | التجـــمع | التصحيح
* هل تتوفر المؤسسة على ربط بشبكة الأنترنت ؟ نعم | لا

3 . أجهزة الإعلام الآلي: عدد الاجهزة المستعملة في :

الادارة : 00 | قاعات التدريس : 00 | مخابر الإعلام الآلي: 00 | المجمـــوع : 00

4 . أجهزة التكييف: عدد الاجهزة المستعملة في :

الادارة : 00 | قاعات التدريس : 00 | مخابر الإعلام الآلي: 00 | المجمـــوع : 00

5 . حظيرة السيارات : الحصة النظرية : الرقم : التاريخ :

الطـــراز	الصـــنف	سنة أول إستعمال	رقم التسجيـــل	حالة الســـيارة

أشطب على العـــبارات غير المناســـبة

6 . تعداد التلاميذ إلى نهاية الفصل الأول من السنة الدراسية :

1.6 الداخليات الابتدائية :

عدد الأفواج	تعداد التلاميذ						عدد الداخليين		عدد نصف الداخليين		عدد الخارجيين	المجموع
	1|	2|	3|	4|	5|	المجموع	إجمالي (1)	ممنوحين	إجمالي (2)	ممنوحين	(3)	(3+2+1)

2.6 التعليم المتوسط :

عدد الأفواج	تعداد التلاميذ					عدد الداخليين		عدد نصف الداخليين		تعداد أقسام رياضة ودراسة		عدد الخارجيين	المجموع
	1م	2م	3م	4م	المجموع	إجمالي (1)	ممنوحين	إجمالي (2)	ممنوحين	أفواج	تلاميذ (3)	(4)	(4+3+2+1)
0	0	0	0	0	0			0	0			-	0

3.6 التعليم الثانوي :

الشعب	عدد الأفواج	تعداد التلاميذ				عدد الداخليين		عدد نصف الداخليين		تعداد أقسام رياضة ودراسة		عدد الخارجيين	المجموع
		1 ث	2 ث	3 ث	المجموع	إجمالي (1)	ممنوحين	إجمالي (2)	ممنوحين	أفواج	تلاميذ (3)	(4)	(4+3+2+1)
أ- الجذع المشترك:													
آداب	5	143			143							143	143
علوم وتكنولوجيا	5	145			145							145	145
المجموع (أ):	10	288			288			0	0			288	288
ب- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:													
آداب وفلسفة	2		30	20	50							50	50
لغات أجنبية	1		14	0	14							14	14
علوم تجريبية	2		36	26	62							62	62
رياضيات	0		0	0	0							0	0
تسيير واقتصاد	2		13	15	28							28	28
المجموع (ب) :	7		93	61	154			0	0			154	154
ج- تقني رياضي													
هندسة ميكانيكية	0		0	0	0								0
هندسة كهربائية	0		6	2	8							8	8
هندسة مدنية	2		3	9	12							12	12
هندسة الطرائق	0		3	6	9							9	9
المجموع (ج) :	2		12	17	29			0	0			29	29
المجموع العام (أ+ب+ج)	19	288	105	78	471			0	0			471	471

4.6 تغذية وإيواء تلاميذ المؤسسات الأخرى

عدد الداخليين	
عدد نصف الداخلي	

أذكر إسم المؤسسة الأصلية : .....

أذكر إسم المؤسسة الأصلية : .....

7. النشاط التربوي الإستثنائي:

	المتوسط					الثانوي			
	1م	2م	3م	4م	المجموع	1 ث	2 ث	3 ث	المجموع
تعداد التلاميذ	0	0	0	0	0	13	6	5	24

حرر بـ :

بتاريخ :

توقيع وختم
مستشار التربية

توقيع وختم
الناظر

ر. بن قوية

توقيع وختم

توقيع وختم
المدير

ملحق رقم 03:

اختبار كا^2 لدلالة الفروق في اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي

اختبار كا^2 لدلالة الفروق في اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي حسب متغير الجنس

Sexe

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Garçon	275	35,3	35,3	35,3
	Fille	503	64,7	64,7	100,0
	Total	778	100,0	100,0	

Sexe

	Effectif observé	N théorique	Résidus
Garçon	275	389,0	-114,0
Fille	503	389,0	114,0
Total	778		

Tests statistiques

	Sexe
Khi-carré	66,817[a]
Ddl	1
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 389,0.

اختبار كا^2 لدلالة الفروق في اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي حسب متغير الترتيب

Classement

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	premier établissement	391	50,3	50,3	50,3
	dernier établissement	387	49,7	49,7	100,0
	Total	778	100,0	100,0	

Classement

	Effectif observé	N théorique	Résidus
premier établissement	391	389,0	2,0

dernier établissement	387	389,0	-2,0
Total	778		

Tests statistiques

	classement
Khi-carré	,021[a]
Ddl	1
Sig. asymptotique	,886

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 389,0.

اختبار كا^2 لدلالة الفروق في اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي حسب متغير الإعادة

Redoublant

	Effectif observé	N théorique	Résidus
non redoublant	510	389,0	121,0
redoublant	268	389,0	-121,0
Total	778		

Tests statistiques

	redoublant
Khi-carré	75,275[a]
Ddl	1
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 389,0.

اختبار كا^2 لدلالة الفروق في اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي حسب متغير الموقع

Residence

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	campagne	397	51.02	51.02	48.9
	ville	381	48.9	48.9	100,0
	Total	778	100,0	100,0	

résidence

	Effectif observé	N théorique	Résidus
campagne	308	389,0	-81,0
Ville	470	389,0	81,0
Total	778		

Tests statistiques

	résidence
Khi-carré	33,733[a]
Ddl	1
Sig. asymptotique	,000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 389,0.

اختبار كا^2 لدلالة الفروق في اتجاهات تلاميذ مؤسسات التعليم الثانوي حسب متغير المسافة

		Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	proche	51	51	49
	loin	49	49	100,0
	Total	100,0	100,0	

	Effectif observé
proche	404
loin	374
Total	778

Tests statistiques

	distance du secondaire
Khi-carré	1,157[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	,282

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 389,0.

ملحق رقم 04:

حساب المتوسط الحسابي لمؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأولى:

معيار البنايات والمرافق:

Statistiques

		q1	q10	q14	q38	q39	q41	q45
N	Valide	778	778	778	778	778	778	778
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		2.21	2.03	2.67	2.33	2.25	1.78	2,45

معيار التنظيم التربوي:

Statistiques

		q2	q11	q17	q29	q30	q42
N	Valide	778	778	778	778	778	778
	Manquant	0	0	0	0	0	0
Moyenne		1.97	2.07	2.17	2.22	1,71	1.99

معيار الانضباط:

Statistiques

		q3	q12	q19	q21	q31	q54
N	Valide	778	778	778	778	778	778
	Manquant	0	0	0	0	0	0
Moyenne		1.92	2.71	2.02	2,67	2.35	2.16

معيار المرافقة النفسية التربوية:

Statistiques

		q4	q8	q13	q18	q22	q43	q55	q57	q59
N	Valide	778	778	778	778	778	778	778	778	778
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		2.47	2.03	2.56	1.74	2.45	1.65	2,41	2.01	2,09

معيار العلاقات الانسانية:

Statistiques

		q5	q9	q23	q33	q37	q44	q46	q51	q60	q61
N	Valide	778	778	778	778	778	778	778	778	778	778
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		2.49	2.27	2.67	2,44	2.03	2.25	2.16	2.41	2.47	1,79

معيار الأمن:

Statistiques

		q6	q15	q20	q24	q27	q34	q40	q49	q52	q56	q63
N	Valide	778	778	778	778	778	778	778	778	778	778	778
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		1.80	1,70	1.63	1.66	1.80	1.65	1.89	1.98	2.50	2.20	

معيار الانصاف:

Statistiques

		q28	q36	q48	q50	q53	q62
N	Valide	778	778	778	778	778	778
	Manquant	0	0	0	0	0	0
Moyenne		2.07	1.97	2.24	2.13		2.02

معيار التوقعات المستقبلية:

Statistiques

		q7	q16	q25	q26	q32	q35	q58
N	Valide	778	778	778	778	778	778	778
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		2.38	2.30	,95	2.14	2.44	1.67	,68

حساب المتوسط الحسابي لمؤسسات التعليم الثانوي ذات المراتب الأخيرة:

معيار البنايات والمرافق:

Statistiques

		q1	q10	q14	q38	q39	q41	q45	q 47
N	Valide	778	778	778	778	778	778	778	778
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		1.84	1.92	2.57	2.03	2.34	1.64	2.31	1.89

معيار التنظيم التربوي:

Statistiques

		q2	q11	q17	q29	q30	q42
N	Valide	778	778	778	778	778	778
	Manquant	0	0	0	0	0	0
Moyenne		1.85	1.98	2.04	2.18	1.70	1.62

معيار الانضباط:

Statistiques

		q3	q12	q19	q21	q31	q54
N	Valide	778	778	778	778	778	778
	Manquant	0	0	0	0	0	0
Moyenne		1.81	2.74	1.99	2.67	2.26	2.26

معيار المرافقة النفسية التربوية:

Statistiques

		q4	q8	q13	q18	q22	q43	q55	q57	q59
N	Valide	778	778	778	778	778	778	778	778	778
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		2.45	2.07	2.47	1.74	2.36	1.64	2.42	1.95	2.09

معيار العلاقات الانسانية:

Statistiques

		q5	q9	q23	q33	q37	q44	q46	q51	q60	q61
N	Valide	778	778	778	778	778	778	778	778	778	778
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

معيار الأمن:

Statistiques

		q6	q15	q20	q24	q27	q34	q40	q49	q52	q56	q63
N	Valide	778	778	778	778	778	778	778	778	778	778	778
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		1.82	1,70	1.47	1.63	1.74	1.51	1.80	1.75	2.42	2.15	

معيار الانصاف:

Statistiques

		q28	q36	q48	q50	q53	q62
N	Valide	778	778	778	778	778	778
	Manquant	0	0	0	0	0	0
Moyenne		1.93	1.82	2.06	2.10		1.90

معيار التوقعات المستقبلية:

Statistiques

		q7	q16	q25	q26	q32	q35	q58
N	Valide	778	778	778	778	778	778	778
	Manquant	0	0	0	0	0	0	0
Moyenne		2.40	2.27	,95	1.97	2.41	1.75	,68