المملكة الأردنية الهاشمية

المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي

الخصائص المميِّزة للمدارس الثانوية ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني

إعداد

د. ياسمين حداد

كانون أول ١٩٩٣

د. ياسمين حداد متخصصة في علم النفس الاجتماعي وتعمل أستاذة مشاركة في قسم علم النفس في الجامعة الأردنية. وقد جرى إعدادها لهذا البحث أثناء عملها في المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي في إجازة تفرغ علمي.

تقديم

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

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

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

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

د. فكتور بلّه
رئيس المركز

كلمة تقدير

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

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

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

فهرس المحتويات

تقديم	أ
كلمة تقدير	ب
فهرس المحتويات	ج
فهرس الجداول	د
فهرس الأشكال	و
فهرس الملاحق	ز
ملخص باللغة الانكليزية	ح
موجز الدراسة: أهدافها، منهجها، نتائجها، واستنتاجاتها	ل
مقدمة	١
أهداف الدراسة وأسئلتها	٤
الطريقة	٦
العينة	٧
أدوات الدراسة والمتغيرات المقاسة فيها	٩
الاجراءات	١٧
النتائج	١٨
أولاً: متغيرات المديرين/المديرات	١٩
ثانياً: متغيرات المعلمين/المعلمات	٢٦
ثالثا: متغيرات الطلبة	٣٧
القدرة العقلية والتفكير الناقد	٤٦
رابعاً: متغيرات البنية الأساسية للمدرسة	٤٨
المناقشة	٥١
استنتاج	٥٧
نحو كسر الحلقة المفرغة: توصيات	٦٠
المراجع	٦٣
الملاحق	٦٥

فهرس الجداول

جدول رقم (١): توزيع مدارس العينة وفق عوامل المستوى التحصيلي، والجنس، والموقع ٨

جدول رقم (٢): توزيع أفراد الفئات المدرسية المشمولين في العيّنة وفق عاملي المستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس ٩

جدول رقم (٣): المتغيرات المشتقة عامليا من استبيان المعلمين/المعلمات، ونسبة التباين الذي يفسره كل منها، ومعامل ثباته ١٢

جدول رقم (٤): معاملات كرونباخ ألفا للثبات المحسوبة لمتغيرات الطلبة المستخلصة من التحليلات العاملية ١٤

جدول رقم (٥): متوسطات المديرين/المديرات على المتغيرات التي اشتقت من بياناتهم مصنّفة وفقاً للمستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس ٢٠

جدول رقم (٦): نتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيرات المديرين/المديرات: قيم (ف) ومستويات دلالتها لعاملي المستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس ٢١

جدول رقم (٧): القيم المعيارية لمتغيرات المديرين/المديرات المميزة بين المدارس ذات التحصيل العالي والمدارس ذات التحصيل المتدني ٢٤

جدول رقم (٨): نتائج التصنيف المبني على الدرجات التمييزية للمدارس مقارنة بالتصنيف الواقعي (الأصلي) لها بناءً على متغيرات المديرين/المديرات ٢٥

جدول رقم (٩): متوسطات المعلمين على المتغيرات الرئيسية التي اشتقت من بياناتهم مصنفة وفقاً للمستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس (وبأخذ المدرسة كوحدة للتحليل) ٢٨

جدول رقم (١٠): نتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيرات المعلمين/المعلمات: قيم (ف)، ومستويات دلالاتها لعاملي المستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس (وبأخذ المدرسة كوحدة للتحليل) ٣٠

جدول رقم (١١): القيم المعيارية لمتغيرات المعلمين/المعلمات المميزة بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني ٣٥

جدول رقم (١٢): نتائج التصنيف المبنى على الدرجات التمييزية للمدارس، والمشتقة من متغيرات المعلمين/المعلمات، مقارنة بالتصنيف الواقعي (الأصلي) لها..... ٣٦

جدول رقم (١٣): متوسطات الطلبة على المتغيرات الرئيسية التي اشتقت من بياناتهم مصنفة وفقاً للمستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس (وبأخذ المدرسة كوحدة للتحليل)..... ٣٨

جدول رقم (١٤): نتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيرات الطلبة: قيم (ف) ومستويات دلالاتها لعاملي المستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس..... ٤٠

جدول رقم (١٥): القيم المعيارية لمتغيرات الطلبة المميزة بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني ٤٤

جدول رقم (١٦): متوسطات الطلبة على متغيري القدرة العقلية، والتفكير الناقد مصنفة وفق المستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس (بأخذ الطالب كوحدة للتحليل) ٤٧

جدول رقم (١٧): نتائج تحليل التباين لمتغيري القدرة العقلية، والتفكير الناقد (بأخذ الطالب كوحدة للتحليل) ٤٧

جدول رقم (١٨): متوسطات المتغيرات المتعلقة بالمدرسة من حيث بنيتها الأساسية، كوادرها التدريسية والادارية، تجهيزاتها، وملاءمة شروطها المادية ٤٩

جدول رقم (١٩): نتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيرات المدرسة: قيم (ف)، ومستويات دلالاتها لعاملي المستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس..... ٥٠

فهرس الأشكال

شكل (١): توزيع الدرجات التمييزية للمدارس ذات التحصيل العالي (ممثلة بالرمز 2)، والمدارس ذات التحصيل المتدني (ممثلة بالرمز 1) بناءً على متغيرات المديرين/المديرات ٢٦

شكل (٢): توزيع الدرجات التمييزية للمدارس ذات التحصيل العالي (ممثلة بالرمز 2)، والمدارس ذات التحصيل المتدني (ممثلة بالرمز 1) بناءً على متغيرات المعلمين/المعلمات ٣٧

شكل (٣): توزيع الدرجات التمييزية للمدارس ذات التحصيل العالي (ممثلة بالرمز 2)، والمدارس ذات التحصيل المتدني (ممثلة بالرمز 1) بناءً على متغيرات الطلبة ٤٥

فهرس الملاحق

ملحق رقم (١):	استبيان المديرين/المديرات	٦٥
ملحق رقم (٢):	متغيرات المديرين/المديرات المشتقة من الاستبيان الخاص بهم	٧١
ملحق رقم (٣):	استبيان المعلمين/المعلمات	٧٣
ملحق رقم (٤):	متغيرات المعلمين/المعلمات المشتقة من الاستبيان الخاص بهم	٧٩
ملحق رقم (٥):	استبيان الطلبة/الفرع الأدبي	٨١
ملحق رقم (٦):	متغيرات طلبة الفرع الأدبي المشتقة من الاستبيان الخاص بهم	٨٧
ملحق رقم (٧):	استبيان الطلبة/الفرع العلمي	٨٩
ملحق رقم (٨):	متغيرات طلبة الفرع العلمي المشتقة من الاستبيان الخاص بهم	٩٥
ملحق رقم (٩):	ملاحظات حول الوضع العام للمدرسة	٩٧
ملحق رقم (١٠):	المتغيرات المدرسية المشتقة من البيانات التي جمعت حول الوضع العام للمدرسة	١٠٣

School Characteristics Associated with Effectiveness: A Comparison Between High Achieving and Low Achieving Secondary Schools

Executive Summary

Research on school effectiveness is gaining universal attention among educators. In developed and developing countries the school effectiveness movement has taken a lead in identifying school related variables that are associated with better educational outcomes. Several syntheses of this research converge on underscoring specific characteristics of effective schools.

Nevertheless, the diverse cultural, economic, and political realities surrounding schools in different countries bring about, undoubtedly, particular intervening, and important factors that justify the search for culture-specific characteristics of the effective school in a given country. The present study is an attempt in this direction.

The Educational Reform Program launched in Jordan presently, aims at improving the quality of school education, and promoting academic achievement of Jordanian students. Research efforts directed by the National Center for Educational Research and Development are geared toward establishing the scientific grounds needed for educational policies now under reform.

The relevance and importance of research on school effectiveness stems, from the fact that Jordanian schools vary markedly in their performance on the General Certification Examination held by the Ministry of Education. Naturally, any attempt at the improvement of schooling had to deal with the status quo. Distinguisting school characteristics that are associated with better achievement could help in identifying any practice or policy that proved to be effective in Jordanian schools.

In line with the methodology adopted in the literature of school effectiveness, the present study concentrates on comparing high achieving and low achieving schools. The categorization of schools on this dimension is based on each school average performance on the General Secondary Certification Examination that is held by the Ministry of Education.

A more refined matching procedure was followed that eliminates, as much as possible, nonschool variables known to have an impact on scholastic achievement. Specifically, high and low achieving schools are matched on factors such as school size, location and gender.

Guided by research findings on school effectiveness, data collection instruments designed for this purpose, tap dimensions of school environment and processes that empirical evidence has consistently pinpointed as determinant elements in schools' success.

Method

Sample:

Based on their average scores on the General Secondary Certification Examination (in the last 5 years) schools which fell in the top 30%, and those which fell in the bottom 30% of public schools were selected to represent high and low achieving schools, respectively.

The two groups of schools were, otherwise, comparable with respect to size, location, and gender. From each school, the principal, five to eight teachers, 40-60 students (representing scientific and literary branches equally) were asked to respond to the data collection instruments.

Only public schools were selected in order to control for the socioeconomic background of students, and other school conditions such as financial factors and work regulations of schools.

According to these criteria, 33 schools were selected, 17 representing high achieving and 16 representing low achieving schools. Thus, the total sample consisted of: (a) 33 principals, (b) 226 teachers, and (c) 1349 students.

Instruments:

Data collection instruments, constructed for assessing relative school effectiveness tap the following dimensions of school environment and processes:

(1) Instructional leadership: the extent to which principals succeed in integrating school operations, provide guidance, maintain order, and accentuate academic emphasis in school activities.

(2) Teachers' practices: their teaching skills, classroom management practices, consistency of evaluation, frequency of homework assignment...etc.

(3) Availability and effective use of school facilities.

(4) School climate: the extent to which school climate is characterized by positive and supportive interpersonal relations, and unpressured descipline providing a sense of personal responsibility and self-worth for individual teachers and students.

(5) Parental and community involvement in school activities and their support for students' academic achievement.

In addition, data were collected regarding students' and teachers' rates of absenteeism and rates of students' attrition. Descriptive data were recorded regarding school conditions based on direct observation.

Procedure:

All questionnaires were administered by trained researchers and research assistants individually with principals, and in group sessions with teachers, and students.

Analysis Procedures:

Data collected from principals, teachers, and students were analyzed separately utilizing a univariate statistical procedure to compare high and low achieving schools on the variables derived from each set of data. Subsequently, a mulivariate analyses procedure was employed to contrast the two groups of schools according to each set of variables simultaneously to assess the relative contribution of these variables in discriminating between the two groups. A discriminant analysis procedure was conducted for this purpose.

Data collected on schools' physical structure, size, teacher-student ratio, teachers' and principals' qualifications and, school resources, were subjected to the same analytical procedures.

Results:

Consistent with the findings of effective schools research, analyses revealed that principals and teachers of high achieving schools have higher expectations for students' performance than their counterparts in low achieving schools. Analyses of students' data revealed the same trend. Moreover, teachers of high achieving schools rated their students on personality characteristics related to academic achievement, more favorably than teachers of low achieving schools. Self-ratings of students were in line with the ratings of their teachers on this dimension.

Comparisons of numbers of years in service for principals and teachers in the two groups of schools, revealed that the staff of high achieving schools had been in service longer in their present schools, than their counterparts in low achieving schools. Results also indicated that staff from high achieving schools live closer to their schools than the staff of low achieving schools.

A major finding of the students' data indicated that students of high and low achieving schools differ, mainly, in their ratings of school climate and their ratings of their academic self-concepts. Students of high achieving schools viewed their schools' climate more positively, and rated their academic potential more positively as well. Students' ratings of the amount of extracurricular activities, provided by their schools, revealed similar differences, suggesting a more active school environment in high achieving schools.

In spite of the tedious task of gathering and analysing data on students ' evaluations and ratings of teachers' practices in the classroom, no significant differences were found between the responses of students of high achieving and low achieving schools in this regard. Yet, comparisons of teachers' pratices related to time allocation in the classroom revealed important differences between the two achievement groups. These differences indicate that teachers in high achieving schools allow for more interaction with their students in the classroom than teachers in low achieving schools.

The academic emphasis in the high achieving, relative to low achieving schools was evidenced in the rated priority given by principals of high achieving schools to the teaching process over maintaining dicipline-suggesting that principals of high achieving schools encounter less discipline problems, in their daily administrative routine, compared to their low achieving schools counterparts.

Teachers and students of high achieving schools gave higher ratings of parental involvement in students' schooling. However, teachers of both groups of schools were not satisfied with the level of parental involvement in general.

Regarding school variables (size, facilities, and resources), no differences were found between high and low achieving schools on these dimensions. Although these findings substantiate the accuracy of the matching procedure utilized in sample selection, it provides evidence that differential levels of achievement are not necessarily associated with differential levels of schools infrastructure.

Conclusion:

The major findings of the present investigation are generally consistent with previous research findings of the literature of school effectiveness. Yet, the most salient pattern of characteristics that appear to differentiate high achieving from low achieving schools, is related to the academic potential of students -as percieved at the interpersonal, as well as the intrapersonal levels. Principals and teachers of high achieving schools view their students' potential in a more positive light than their counterparts in low achieving schools. Students' self-perceptions of their present and future academic potential are in line with those of their educators. The internal school community appears to hold a "self-image" that corresponds to their school achievement level.

The achievement literature provides ample scientific evidence that self-evaluations and educators' expectations play a determinant role in actual achievement. These perceptions have the potential for confirming themselves in reality-acting as "self-fulfilling prophecies". Thus, self-images tend to be translated in to practice in a manner that leads to their persistence. They lead the group and the individual to act upon them, providing the ground for their perpetuation. A dynamic of this sort places the individul,as well as the group,in a vicious circle. Although the direction of causality posits a major question, it appers that schools are maintaining the existing state of affairs.

It is recommended that educational efforts geared toward improvement should concentrate on low achieving schools as social organizational units that need intensive educational therapy to raise their level of performance. Efforts based on specific needs assessment should bring to the focus of attention those elements in the school milieu that most in need for educational improvement. As difficult as it may seem, the task is manegable when we embark upon it with high expectations, and utilize existing knowledge to handle it properly, and successfully.

موجز الدراسة:
أهدافها، منهجها، نتائجها، واستنتاجاتها

تُلاحَظ ظاهرة التباين الواسع في التحصيل الأكاديمي للمدارس على المستويين المحلي والعالمي، وقد رصدها الباحثون التربويون منذ ما يزيد على عقدين من الزمن، بعد أن كان البحث في محدِّدات الأداء المدرسي ينصبُّ على دراسة الفروق بين الطلبة، وليس على الفروق بين مدارسهم. وقد استقطبت هذه الظاهرة الكثير من الاهتمام، نظراً لما يكتنفها من أبعاد تتصل بالعدالة، وتكافؤ الفرص التعليمية، وتتصل بكفاءة المؤسسات التربوية في استثمار المصادر المتاحة لها، إضافة إلى الحاجة الماسة للتعرف إلى العوامل التي تميِّز المدارس الفعّالة (Effective Schools) عن المدارس غير الفعالة لتوجيه جهود التطوير التربوي على أساسٍ من هذه المعرفة.

وتندرج أهداف الدراسة الحالية ضمن هذه الأهداف، إضافة إلى أن الخصوصية الثقافية لأي مجتمع تُبرِّر استقصاء عواملها الخاصة الكامنة وراء فعالية بعض مدارسها، وضعف فعالية البعض الآخر - وبخاصة ونحن نلاحظ فروقاً قد تصل إلى (٤٠) درجة في المعدلات العامة للمدارس في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة.

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

وعلى وجه التحديد، استهدفت الدراسة الحالية استقصاء العوامل التي تميِّز المدارس ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني على الامتحان العام للدراسة الثانوية. كما استهدفت التعرف إلى الأهمية النسبية للعوامل التي تكمن وراء الاختلاف الحاد في المعدلات المدرسية على هذا الامتحان.

منهج الدراسة وعينتها

اعتمدت الدراسة الحالية تكنيك المقارنة بين المجموعات المتطرفة، وهو إجراء يشيع استخدامه في مثل هذا النوع من البحوث. ولضمان الاقتراب ما أمكن من معرفة العوامل المدرسية المؤثرة على أداء المدارس في امتحان الثانوية العامة، يكون من المفيد أن تُجرى المقارنة بين مدارس متشابهة ما أمكن من وجوه رئيسية كالحجم، والموقع، والجنس، ومختلفة اختلافاً بيّناً في التحصيل الأكاديمي؛ ذلك لأن إجراء الضبط المنهجي هذا يحصر المقارنة بين مدارس متشابهة في مدخلات رئيسية، ومختلفة في المخرجات اختلافاً واضحاً.

وقد حكم عملية اختيار المدارس كذلك، الاستقرار النسبي في موقع المعدل العام للمدرسة، نسبة إلى غيرها من مدارس المملكة، على مدى (٥) سنوات. فتم انتقاء (١٧) مدرسة ممن وقعت ضمن أفضل (٣٠٪) من المدارس، و(١٦) مدرسة ممن وقعت ضمن أدنى (٣٠٪) لتمثّل الأولى منها فئة المدارس ذات التحصيل العالي، ولتمثّل الثانية فئة المدارس ذات التحصيل المتدني. ولتحقيق أكبر قدر من التشابه بين المدارس المنتقاة من حيث الخلفية الاقتصادية-الاجتماعية للطلبة، تم الاقتصار على أخذ مدارس حكومية. وقد بلغ الفرق في معدلات مجموعتي المدارس المنتقتين، على مدى السنوات الخمس (١٠) علامات.

وقد تم جمع البيانات من الفئات التالية في كل مدرسة: (أ)المدير/المديرة، (ب)خمسة إلى ثمانية معلمين/معلمات، وبلغ مجموعهم (٢٢٦) فرداً، (جـ)إحدى الشعب الادبية من الصف الثانوي الأول، وبلغ مجموع طلبة الأدبي (٦٦٨) طالباً وطالبة، وإحدى الشعب العلمية من الصف ذاته، وبلغ مجموعهم (٦٨١) طالباً وطالبة.

أدوات جمع البيانات

جرى تطبيق استبيان خاص بكل فئة من الفئات المدرسية التي شملتها العينة. وقد صُمّمت الاستبيانات لقياس جوانب البيئة المدرسية، التعليمية والاجتماعية، التي بيّن البحث في مجال فعالية المدرسة، دلالتها في التمييز بين المدارس الفعالة، والمدارس غير الفعالة. بالاضافة إلى ذلك، جُمعت بيانات حول الخلفيات الأسرية للفئات المدرسية التي شملتها الدراسة، وبيانات حول المؤهلات العلمية والخبرة للهيئات الادارية والتدريسية في

المدارس المنتقاة.

كما تم جمع بيانات حول التسرُّب، والالتزام بالدوام، وملاءمة الشروط المادية للمدرسة، إضافة إلى البيانات المتوافرة في قاعدة المعلومات في "المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي"، والمتعلقة بالبنية الأساسية للمدارس المنتقاة وكوادرها التدريسية، والادارية، والمصادر التربوية فيها.

كذلك جرى قياس القدرة العقلية العامة، والقدرة على التفكير الناقد لدى عينة فرعية من طلبة المدارس المشمولة في العينة الرئيسية، لاستقصاء ما إذاكانت الفروق في التحصيل الأكاديمي بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني، تناظرها فروق بين مجموعتي المدارس هاتين في مستوى القدرات العقلية لدى الطلبة فيهما.

النتائج الرئيسية

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

١. المديرين/المديرات

اختلفت المدارس ذات التحصيل العالي عن نظيراتها (من حيث الحجم، والجنس، والموقع) من المدارس ذات التحصيل المتدني من حيث تقدير مديريها/مديراتها لمستوى أداء طلبة المدرسة في امتحان الثانوية العامة، ومن حيث تقديرهم للنسبة المئوية لاعضاء هيئة التدريس الأكفاء في المدرسة. كما اختلفت تقديرات المديرين/المديرات في مجموعتي المدارس، موضوع المقارنة، من

حيث أولوية الاهتمام بسير العملية التدريسية، مقارنة بالاهتمام بقضايا النظام في الروتين الاداري اليومي -مما يوحي بقدر أكبر من مشكلات النظام في المدارس ذات التحصيل المتدني.

ومن الاختلافات البارزة بين مديري/مديرات مجموعتي المدارس المقارنتين تلك المتعلقة بخلفياتهم الأسرية، إذ تبيّن أن مديري/مديرات المدارس ذات التحصيل العالي يعيشون في أسر أصغر حجماً، ويسكنون منازل أقرب إلى مدارسهم من نظرائهم في المدارس ذات التحصيل المتدني- إلا أنه يتوافر للفئة الثانية دخول إضافية، غير دخولهم من الوظيفة، أكثر مما يتوافر ذلك لمديري/مديرات المدارس ذات التحصيل العالي.

٢. المعلمين/المعلمات

تميّزت المدارس ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني من حيث تقدير الهيئات التدريسية فيهما لمستوى الأداء المتوقع من طلبة مدارسهم على امتحان الثانوية العامة، ومن حيث تقديرها لمسؤولية المدرسة عن مستوى انجاز طلبتها، وتقديرهم للنمو الشخصي لطلبة المدرسة. فكانت تقديرات الهيئات التدريسية للمدارس ذات التحصيل العالي أكثر إيجابية في جميع الحالات.

ولعل أبرز متغيرات العمليات التدريسية التي تميزت فيها المدارس ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني (بناءً على تقديرات المعلمين/المعلمات لهذه العمليات)، تلك المتعلقة بتوزيع وقت الحصة. فظهر أن معلمي/معلمات المدارس ذات التحصيل العالي يصرفون قدراً أكبر من الوقت في طرح الأسئلة، واتاحة الفرصة للطلبة للاجابة. وبالمقابل، ظهر أن معلمي/معلمات المدارس ذات التحصيل المتدني يصرفون وقتاً أطول في شرح الدرس. وقد دعت هذه النتائج إلى الاستنتاج بأن قدراً أكبر من التفاعل الصفي يأخذ مجراه، على ما يبدو، في صفوف المدارس ذات التحصيل العالي، مقارنة بما يجري في صفوف المدارس ذات التحصيل المتدني.

كما ظهرت فروق منتظمة بين تقييمات الهيئات التدريسية للمدارس ذات التحصيل العالي، عن نظيراتها في المدارس ذات التحصيل المتدني، لامكانات

الطلبة الانجازية، ولنموهم الشخصي. فكان اتجاه هذه التقييمات أكثر ايجابية في المدارس ذات التحصيل العالي. كذلك أعطت الهيئات التدريسية للمدارس ذات التحصيل العالي تقديرات أكثر إيجابية لدرجة اهتمام الأهل بشؤون أبنائهم المدرسية -على الرغم من تدني تقديرات الهيئات التدريسية، لكلا الفئتين من المدارس، لهذا الجانب. وتبيّن كذلك أن معلمي/معلمات المدارس ذات التحصيل العالي خدموا في التدريس مدداً أطول، وخدموا في مدارسهم الحالية مدداً أطول كذلك، مقارنة بمعلمي/معلمات المدارس ذات التحصيل المتدني.

وظهر على متغير "المسافة بين البيت والمدرسة"، فرق بين الهيئات التدريسية لمجموعتي المدارس المقارنتين، يشير إلى أن معلمي/معلمات المدارس ذات التحصيل العالي يسكنون منازل أقرب إلى مدارسهم، من نظرائهم في المدارس ذات التحصيل المتدني.

٣. الطلبة

على الرغم من البيانات التفصيلية التي جُمعت من الطلبة حول كفاءة الهيئات التدريسية في مدارسهم، إلا أن المقارنات بين طلبة المدارس ذات التحصيل العالي وبين طلبة المدارس ذات التحصيل المتدني لم تسفر عن اختلافات دالة في تقديراتهم لكفاءة معلميهم في التدريس، أو لمدى دعمهم للطلبة، أو لمدى ما يكلفوا الطلبة من نشاطات وواجبات ذات صلة بمادتهم الدراسية.

على أن طلبة مجموعتي المدارس المقارنتين اختلفوا اختلافات ذات دلالة في تقديرهم لمدى إيجابية المناخات النفسية-الإجتماعية لمدارسهم، ولمقدار ما يجري فيها من نشاطات لامنهجية، وعلى نحوٍ ظهرت فيه للمدارس ذات التحصيل العالي تقديرات أفضل.

ومن المتغيرات الطلابية التي ميّزت بين مجموعتي المدارس، موضوع المقارنة، تلك المتصلة بتقييم الطلبة لذواتهم الأكاديمية؛ من حيث مستوى المعدل المتوقع على امتحان الثانوية العامة، وثقتهم بامكانية تحقق طموحاتهم العلمية، ومقدار تحليهم بصفات شخصية ذات صلة بالكفاءة الأكاديمية. وقد كانت تقديرات طلبة المدارس ذات التحصيل العالي أفضل في كل الحالات. كذلك ظهر بأن أولياء

أمور طلبة المدارس ذات التحصيل العالي يولون شؤون أبنائهم المدرسية قدراً أكبر من الاهتمام -وفق تقدير الأبناء لدرجة الاهتمام هذه.

وعند مقارنة القدرة العقلية العامة، والقدرة على التفكير الناقد لطلبة مجموعتي المدارس، بأخذ المدرسة كوحدة للتحليل، لم تكن للفروق بينهما دلالة إحصائية. أما مقارنتهما بأخذ الطالب كوحدة للتحليل، فقد بيّنت تفوّق طلبة المدارس ذات التحصيل العالي على طلبة المدارس ذات التحصيل المتدني. وقد نوقشت هذه الفروق من حيث صلتها بالخلفية الأسرية للطلبة، ومن حيث طواعيتها للتأثر بالشروط البيئية المدرسية.

أما الفروق بين الجنسين التي ظهرت عند معالجة بيانات الطلبة، فقد أشارت إلى اختلافات في إدراك امكانات الذات التحصيلية، ودورها في الانجاز الأكاديمي، فتميّزت تقديرات الذكور على هذا الصعيد عن تقديرات الإناث. وبيّنت تقديرات الطلبة من الجنسين على أن أولياء الأمور يولون الشؤون المدرسية للأبناء الذكور قدراً أكبر من الإهتمام مما يوليه أولياء أمور البنات لهذه الشؤون.

٤. البنية الأساسية للمدارس

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

إن هذه النتائج، وإن كانت لاتُسعِف في التعرف إلى آثار مثل هذه المتغيرات على التحصيل المدرسي، إلا أنها وفّرت دليلاً على سلامة إجراء التناظر الذي جرى اختيار المدارس وفقاً له، والذي روعي فيه تشابه مجموعتي المدارس ما أمكن من حيث الحجم، وما يمكن أن يتبعه من تشابه في الشروط المادية، والتجهيزات المدرسية.

إلا أن لهذه النتائج بالذات أهميتها الخاصة لأنها تبيّن أن الاختلافات الواسعة في المستوى التحصيلي للمدارس لا تقابلها بالضرورة اختلافات على هذه المتغيرات.

استنتاج

إن العوامل التي ميّزت بين المدارس ذات التحصيل العالي والمدارس ذات التحصيل المتدني - وبخاصة ما يتعلق منها بتقييم أطراف المجتمع المدرسي لبعضهم البعض، ولأنفسهم، تشكّل عناصر لصورة متكاملة، واضحة في دلالتها، وقابلة للتفسير.

وتتمثّل هذه العوامل، على وجه التحديد، بتقييمات المديرين/المديرات لكفاءة الهيئة التدريسية في المدارس التي يديرونها، ومستوى أداء الطلبة على امتحان الثانوية العامة. كما تتمثل بتوقعات المعلمين من طلبتهم بشأن الأداء على الامتحان ذاته، وتوقعات مماثلة من قِبل التلاميذ، إضافة إلى تقديرات الطلبة لثقتهم بامكانية تحقق طموحاتهم العلمية، وتقييمهم لأنفسهم كأشخاص. وتعكس اتجاهات النتائج على هذه المتغيرات ما يمكن أن نسميه "بصورة الذات" (Self-image) لدى المدرسة.

وبمقارنة عناصر هذه الصورة لدى المدارس ذات التحصيل المتدني بالصورة المقابلة للمدارس ذات التحصيل العالي، نلاحظ مفهوماً أقل إيجابية للذات. وتُقدّم مؤشرات التفاعل الصفي، ومستوى النشاط اللامنهجي الذي يجري في المدرسة، ومؤشرات المناخ النفسي-الاجتماعي، دلائل ذات صلة بأثر ما أسميناه بـ"صورة الذات" لدى المدرسة. وهي دلائل تشير في مجملها إلى بيئات مدرسية مختلفة اختلافاً واضحاً على أبعاد نفسية - إجتماعية لها انعكاسات هامة على الكفاءة الأكاديمية الفعلية للطلبة. إذ يبدو أن المدارس التي ترى نفسها بمنظار إيجابي توفر لطلبتها بيئة مدرسية أكثر ثقة ونشاطاً من المدارس التي ترى نفسها بمنظار أقل إيجابية

وإذا كان السؤال الرئيسي الذي يطرح نفسه هنا هو: هل التقييمات الذاتية للمدارس هي نتيجة أم سبب؟ فإن الاجابة المقترحة لمثل هذا السؤال هي أن التقييمات الذاتية، أو صورة الذات، لدى المجتمعات المدرسية تضعها في حلقة مفرغة؛ تتأثر عملياتها التدريسية، وأنماط تفاعلها، باعتقاداتها بشأن كفاءتها التحصيلية، وتعمل نتائجها التحصيلية الفعلية - الناتجة عن هذه العمليات - إلى تعزيز اعتقاداتها المبدئية بشأن كفاءتها. ولا شك أن فهم هذا البُعد السيكولوجي يُشكّل ركناً هاماً من الأرضية التي يتحتم الانطلاق منها لتحسين أداء المدارس ذات التحصيل المتدني. وهي مهمة، وإن كانت على درجة من الصعوبة، إلا أن الجهد التربوي المنظم، والمتصل، كفيل بأن يحرز فيها النجاح - إذا ما بدأنا بالاعتقاد بأنها مهمة ممكنة.

مقدمة

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

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

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

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

إن الحاجة للإجابة على مثل هذا النوع من الأسئلة، قد وجّهت قدراً كبيراً من جهود الباحثين التربويين في العقدين الأخيرين كما أشرنا، فانصبَّ الجهد على دراسة الإسهام النسبي لمحددات الإنجاز الأكاديمي الكامنة في المدرسة -والخاضعة، بالتالي، لتحكم المسؤول التربوي- ومحدِّدات الإنجاز الكامنة خارج

المدرسة. وقد شكّلت البحوث المنتجَة في هذا الإطار مجالاً خصباً، وهاماً من مجالات الدراسة العلمية التربوية، يصطلح على تسميته بأدب فعّالية المدرسة (School Effectiveness)، أو المدرسة الفعّالة (Effective School). وتطوّر لهذا المجال منهجية، وأدوات، وطرق تحليل إحصائية خاصة في سعيه لإستكشاف الخصائص المميِّزة للمدرسة الفعّالة، ولتوجيه جهود التطوير والاصلاح التربوي في ضوء المعرفة العلمية المستخلصة.

النتائج العامة للبحث الامبريقي في الموضوع

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

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

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

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

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

٢. وجود إدارة مدرسية وصَفِّيَّة قيادية ومتفهمة.

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

٤. تقييم مستمر يعتمد التغذية الراجعة بشأن المهمات الأكاديمية.

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

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

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

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

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

فعالية برامجها التعليمية في نهاية الأمر.

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

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

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

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

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

أهداف الدراسة الحالية وأسئلتها

تُعنى الدراسة الحالية باستقصاء المتغيرات المدرسية التي تختلف بشأنها المدارس ذات التحصيل العالي، في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، عن المدارس ذات التحصيل المتدني. فالفروق الشاسعة

في معدّلات المدارس (وليس الطلبة) التي قد تصل إلى (٤٠) علامة أحياناً تستدعي، ولا شك، دراسة لما يكمن وراء مثل هذه الفروق من عوامل. وبالاضافة إلى اعتبارات العدالة، وتكافؤ الفرص التعليمية التي تُمنح للطلبة في مدارسنا، وأهمية التعرف إلى العوامل التي تعيق تحقيقها، فإن لدراسة هذا الموضوع أهمية خاصة في سياق جهود التطوير التربوي الجارية حالياً، وحاجتها إلى قاعدة علمية لتوجيه عملية التطوير.

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

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

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

ومن حيث أن الدراسة الحالية هدفت إلى استقصاء العوامل المدرسية المحدّدة لأداء الطلبة التحصيلي، وبمعزل عن العوامل غير المدرسية بقدر الإمكان، فإنه تمّ اللجوء إلى الخيار، أو التصميم الثاني لكونه يحقق أهداف الدراسة بدرجة أكبر. وقد أفاد التوزيع الواقعي للمدارس -ذات التحصيل العالي، وذات التحصيل المتدني- في تحقيق متطلبات هذا التصميم.

وتتوجّه الدراسة بالتالي للإجابة على السؤالين التاليين:

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

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

الطريقة

لمحة عامة عن منهج الدراسة، ومعايير اختيار عيّنتها

اعتمدت الدراسة الحالية تكنيك المقارنة بين المجموعات المتطرفة (Extreme-groups techique) بهدف استقصاء العوامل التي تختلف بشأنها المدارس ذات التحصيل العالي، عن المدارس ذات التحصيل المتدني. وهذا الإجراء يشيع استخدامه في مثل هذا النوع من البحوث. ويستند تكنيك المجموعات المتطرفة إلى افتراض بأن مقارنة الوحدات التي تقع على القطبين المتضادين لبُعدٍ ما، تُيسِّر استكشاف العوامل التي تحكم مواقعها على البُعد محور التصنيف، فالتباين الحاد بين المجموعات (أو الوحدات) المتطرفة يجعل المتغيرات المسؤولة عن هذا التباين أوضح للعيان، وأسهل للتقصي.

ولضمان الإقتراب ما أمكن من معرفة العوامل المدرسية المؤثِّرة على أداء المدارس في امتحان الثانوية العامة، يكون من المفيد أن تُجرى المقارنة بين وحدات (مدارس) متشابهة ما أمكن من وجوه رئيسية، كالحجم، والموقع، والجنس، ومختلفة إختلافاً واضحاً في التحصيل الأكاديمي. ذلك لأن إجراء الضبط المنهجي هذا يحصر المقارنة بين مدارس متشابهة في مدخلات رئيسية ومختلفة في المخرجات اختلافاً واضحاً.

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

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

العامة.

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

ولتحقيق قدر أكبر من التشابه بين المدارس المنتقاة من حيث الخلفية الإقتصادية-الإجتماعية للطلبة، ومن حيث النظم الداخلية للمدارس، وسلم رواتبها، تم الإقتصار على أخذ مدارس حكومية. وقد بلغ الفرق بين مجموعتي المدارس المنتقيتين (١٠) علامات في المعدل العام للسنوات الخمس معاً؛ حيث كان متوسط معدلات مجموعة المدارس ذات التحصيل العالي (٧٠) وكان متوسط معدلات المدارس ذات التحصيل المتدني (٦٠) (وبأخذ متوسط طلبة الفرعين الأدبي والعلمي في المدارس التي أخذ منها طلبة من الفرعين).

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

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

العينة

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

جدول رقم (١)

توزيع مدارس العينة وفق عوامل المستوى التحصيلي، والجنس، والموقع

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

هذا وأُخذت الفئات التالية من كل مدرسة من هذه المدارس:

١. المدير/المديرة.

٢. خمسة إلى ثمانية معلمين/معلمات من كل مدرسة منها ممن يدرِّسون المواد السبع الرئيسية للصفوف الثانوية، وقد شملت عينة المعلمين (١٢٦) معلماً، وعينة المعلمات (١٠٠) معلمة.

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

جدول رقم (٢)

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

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

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

أدوات الدراسة والمتغيرات المقاسة فيها

أولا: استبيان المديرين/المديرات

يُبيِّن الملحق رقم (١) الاستبيان الذي وُجِّه إلى المديرين والمديرات، ويُبيِّن الملحق رقم (٢) متغيرات

المديرين والمديرات التي تمّ اشتقاقها من الاستبيان الخاص بهم، وأرقام فقرات الاستبيان التي اعتُمدت لقياس المتغير الواحد منها، ويتضمّن الاستبيان الذي وُجِّه إلى المديرين/المديرات (٥٨) فقرة استهدفت قياس الجوانب التالية:

١. **تقييم المديرين/المديرات لجوانب البيئة المدرسية: التعليمية، والإجتماعية، ومدى ملاءمة البنية الأساسية للمدرسة وتجهيزاتها، وكفاءة الهيئة التدريسية، ومستوى النظام والإنضباط في المدرسة. كما طُلِب إليهم تقييم أداء طلبة مدارسهم في إمتحان الثانوية العامة.** وقد أُفرِد (٢٦) فقرة لقياس تقديرات المديرين والمديرات للمتغيرات المختلفة هذه، واستخدم في (٢٢) منها مقاييس تقدير مدرّجة من (٥) نقاط (٥=تقدير للمتغير المعين بدرجة عالية جداً، ١=تقدير للمتغير بدرجة منخفضة جداً). أما الأربعة الباقية فتطلّبت إيراد نسب مئوية (أنظر الملحق رقم ٢).

وقد تمّ تصنيف عدد من الفقرات، التي تتطلّب أحكاماً تقييمية من المستجيبين، في مجموعات بناء على ما يلي: (أ) الارتباطات المتبادلة التي تمّ حسابها بين هذه الفقرات، و(ب) التحليل المنطقي لمضامينها. وتم اعتماد متوسط تقديرات الفرد على فقرات المجموعة الواحدة كدرجة له على المتغير المعين الذي تقيسه.

٢. **علاقة المدرسة بأولياء الأمور:** طُلب إلى المديرين والمديرات تقدير مدى اهتمام أولياء الأمور بشؤون أبنائهم المدرسية في ثلاثة من الفقرات التي تضمّنها الاستبيان الذي وُجِّه إليهم، واتُّخذ متوسط تقديراتهم عليها كمؤشر لهذا الجانب. كذلك طُلِب إليهم تقدير عدد أولياء الأمور الذين يزورون المدرسة في الأسبوع واستُخرجت النسبة المئوية لهذه الزيارات بناءً على العدد الكلي لطلبة المدرسة.

وأخيراً طُلِب إلى المديرين والمديرات بيان مدى ما تُطلِع المدرسة أولياء الأمور على نتائج أبنائهم المدرسية. وقد اعتُبِرت هذه المتغيرات الثلاثة مؤشرات لعلاقة المدرسة بأولياء أمور الطلبة فيها.

٣. تكرار قيام المدير/المديرة بمهام إدارية من مثل: اجتماعات الهيئة التدريسية، ودعوة مجلس الآباء والمعلمين، وحضور الحصص بهدف الإشراف.

٤. المؤهلات العلمية للمدير/المديرة وعدد سنوات خدمته في حقل الإدارة والتدريس.

٥. متغيرات أُسرية هي: عدد أفراد الأسرة، وفيما إذا كان يتوافر للأسرة دخل آخر غير دخل المدير/المديرة، والمسافة بين البيت والمدرسة.

كذلك فقد تضمّن الإستبيان فقرة مفتوحة الإجابة طُلب فيها إلى المدير/المديرة بيان العوامل التي يرى بأنها العوامل المسؤولة عن مستوى أداء طلبة مدرسته في امتحان الثانوية العامة.

ثانيا: استبيان المعلمين/المعلمات

يُبيِّن الملحق رقم (٣) الاستبيان الذي وُجِّه إلى المعلمين والمعلمات، ويُبيِّن الملحق رقم (٤) المتغيرات المشتقة من البيانات التي جُمعت عليه. وتقيس الفقرات أل(٩٢) المكونة للاستبيان الجوانب التالية:

١. تقييم المعلمين/المعلمات للبيئة التعليمية والإجتماعية في المدرسة، واعتقاداتهم بشأن العوامل المسؤولية عن التحصيل الأكاديمي لطلبتهم، وتوقعاتهم من طلبتهم بشأن الأداء على امتحان الثانوية العامة، ومدى اهتمام أولياء الأمور بشؤون أبنائهم المدرسية. (وقد استُخدمت في هذه الفقرات مقاييس مدرّجة من خمس نقاط: ٥=درجة عالية جداً لتقدير المتغير المعين، ١= درجة منخفضة جداً).

وقد تمّ إخضاع فقرات الاستبيان أل(٥١) التي تقيس هذا الجانب من المتغيرات إلى إجراء تحليل عاملي بغرض الكشف عن العوامل الرئيسية التي تدور حولها، ولتلخيص البيانات التي جُمِعت حولها بقدر الامكان.

وقد تمخَّض التحليل العاملي -الذي اعتمد تحليل المكونات الرئيسية وإدارة المحاور المتعامدة (Principal Components Analysis with Varimax Rotation)-عن عشرة عوامل. وبناءً على هذا التحليل تمّ تجميع الفقرات التي حقّقت أعلى التشبُّعات بالعامل الذي تمحورت حوله (على أن لا تقل درجة التشبُّع عن ٠ر٤٠)، وحُسِب للفرد درجة على كل من العوامل العشرة، تمثِّل متوسط تقديراته للفقرات الواقعة على العامل المعين. ويُبيِّن الجدول رقم (٣) قائمة بالعوامل العشرة المستخرجة، ونسب التباين التي يُفسرها كل منها، كذلك فإن الجدول ذاته يُبيِّن قيم معاملات الثبات التي تمّ حسابها لهذه العوامل بناءً على معادلة كرونباخ ألفا.

جدول رقم (٣)

المتغيرات المشتقة عاملياً من استبيان المعلمين/المعلمات، ونسبة التباين الذي يفسره كل منها، ومعامل ثباته

	المتغيرات العاملية	نسبة التباين الذي يفسره	معامل كرونباخ للإتساق الداخلي
١	المناخ النفسي الإجتماعي الإيجابي	١٥ر١٠	٩٢ر٠
٢	المناخ النفسي الإجتماعي السلبي	١٦ر٤	٨٤ر٠
٣	ضيق الوقت كمعوّق لإنجاز المهمات التدريسية	٢٩ر٣	٧١ر٠
٤	مسؤولية الطالب عن مستوى إنجازه	٩٩ر٢	٧٠ر٠
٥	مسؤولية المدرسة عن مستوى إنجاز طلبتها	٨٧ر٢	٧٣ر٠
٦	صعوبة التعامل مع الطلبة	٧٨ر٢	٧١ر٠
٧	توقعات المعلمين لمستوى الإنجاز الممكن من الطلبة	٧٤ر٢	٦٥ر٠
٨	أهمية الوسائل التعليمية ومدى استخدامها	٥ر٢	٦٠ر٠
٩	اهتمام أولياء الأمور بشؤون أبنائهم المدرسية	٠٧ر٢	٥٥ر٠
١٠	ثقل العبء التدريسي وكبر حجم الصفوف	٩٧ر١	٥٠ر٠
	المجموع	٣٥٪	

٢. الممارسات التدريسية للمعلمين/المعلمات من حيث توزيع وقت الحصة، وتكرار إعطائهم للإختبارات، والواجبات المنزلية، وحصص التقوية. وقد طُلب في الفقرات المخصّصة لهذا الجانب بيان تقدير المستجيب للوقت المعطى للنشاط التعليمي المعين، أو لمعدّل تكراره، في الأسبوع، أو الفصل (أنظر الملحقين ٣و٤).

٣. المؤهلات العلمية للمعلم/المعلمة وعدد سنوات خدمته.

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

كما طُلب إلى المعلمين والمعلمات تقييم طلبتهم من حيث عدد من الصفات الشخصية والقدرات العقلية؛ كالقدرة على حل المشكلات، والاستقلالية في التفكير، والاعتماد على النفس (أنظر ملحق رقم (٣)، الفقرات ٨٤-٩٠). وعند إجراء تحليل عاملي للفقرات المتعلقة بتقدير الصفات الشخصية للطلبة، تبيّن أنها تدور حول عامل واحد، تتشبّع جميع الفقرات به بدرجة تزيد عن ٤٠ر٠، مما برّر استخراج متوسطها، واعتماده كدرجة للمعلم/المعلمة على هذا المتغير (أي تقدير الصفات الشخصية للطلبة).

بالإضافة إلى ذلك أفردت فقرة مفتوحة في نهاية الاستبيان طُلب فيها إلى المعلمين والمعلمات بيان العوامل التي يُقدِّرون أنها العوامل المسؤولة عن أداء طلبة المدرسة، التي يعملون بها، في امتحان الثانوية العامة.

ثالثاً: استبيان الطلبة

يُبيِّن الملحقان (٥) و(٧) الاستبيانين اللذين وُجِّها إلى طلبة الفرعين الأدبي، والعلمي على التوالي (علماً بأن الاستبيانين متماثلين تماماً باستثناء ثلاث فقرات تتعلق بالنشاطات المخبرية التي تتطلبها المواد العلمية). ويُبيِّن الملحقان (٦)، و(٨) المتغيرات المشتقة من كل منهما (ولطلبة الفرعين الأدبي والعلمي، على التوالي أيضاً).

وبوجه عام فإن استبياني الطلبة يقيسان الجوانب التالية:

١. تقييم الطلبة لمعلميهم؛ وقد غُطِّي هذا الجانب بـ(١٨) فقرة لطلبة الفرع الأدبي، و(٢١) فقرة لطلبة الفرع العلمي؛ حيث أُخذت -بناءً عليها- تقديرات الطلبة لمعلمي المواد السبع الرئيسية التي يدرسونها؛ من حيث تمكُّنهم من المادة، وممارساتهم التدريسية، وعلاقاتهم بهم. وقد صُمِّم الاستبيان منها بشكل يسمح بتقييم كل معلم على جميع الفقرات المتعلقة بهذا الجانب.

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

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

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

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

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

جدول رقم (٤)

معاملات كرونباخ ألفا للثبات المحسوبة لمتغيرات الطلبة

المستخلصة من التحليلات العاملية

المتغيرات	معاملات الثبات	
	طلبة الفرع الأدبي	طلبة الفرع العلمي
تقييم الطلبة للمعلمين/المعلمات		
(أ) كفاءة المعلم/المعلمة	٠ر٧٧	٠ر٦٤
(ب) دعم المعلم/المعلمة للطلبة	٠ر٨٢	٠ر٨٠
(جـ) الواجبات والنشاطات المتطلبة في المادة	٠ر٨٤	٠ر٧٤
المناخ النفسي-الإجتماعي للمدرسة	٠ر٨٥	٠ر٨٤
تقدير الطلبة لخصائصهم الشخصية	٠ر٨٦	٠ر٨٧

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

(أ) تقييم القدرة الأكاديمية مقارنة بالزملاء.

(ب) التوقعات بشأن النجاح في إمتحان الثانوية العامة.

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

(د) الثقة بإمكانية تحقيق الطموحات العلمية.

(و) تقييم الذات من حيث خصائص شخصية، كالإستقلالية، والقدرة على حل المشكلات، والدافع للتعلُّم. وقد دلَّ التحليل العاملي لمجموعة الفقرات المتعلقة بتقدير هذه الخصائص الشخصية ارتباطها بعامل واحد، مما أدى إلى استخراج درجة كلية للواحد منهم تُمثِّل متوسطه على الفقرات جميعاً. وقد حقَّقت الدرجات على المقياس المستخرج درجة ثبات عالية (كرونباخ ألفا ٠ر٨٧).

٣. تقديرات الطلبة للبيئة النفسية-الإجتماعية للمدرسة، وطبيعة المشاعر التي يبعثها لديهم الجو الدراسي والإجتماعي فيها. وقد تم استخراج متوسط للفرد على الفقرات التي تقيس هذا الجانب -بعد قلب الفقرات السلبية لتعكس الدرجة العالية مناخاً إيجابياً. وكان معامل كرونباخ ألفا للثبات، الذي تمّ حسابه لهذا المقياس هو ٠ر٨٤.

كذلك أُخذت تقديرات الطلبة لكمية النشاطات المدرسية اللامنهجية، ومدى مشاركة الواحد منهم فيها كمؤشرات لهذا الجانب من جوانب الحياة المدرسية، والخبرة الشخصية فيها.

٤. متغيرات أسرية: استهدفت الفقرات التي وضعت لهذا الجانب أخذ بيانات حول: حجم الأسرة (ممثلاً هنا بعدد الأخوة والأخوات)، ومستوى تعليم الوالدين، ومدى اهتمام الأهل بشؤون أبنائهم المدرسية.

كما جُمعت بيانات حول الظروف المادية الأسرية من مثل، عدد الغرف في المنزل، المسافة بين البيت والمدرسة، وملاءمة الشروط المنزلية للدراسة؛ كتوافر مكان هادىء للدراسة في البيت.

رابعاً: متغيرات المدرسة

يبيِّن الملحق رقم (٩) السجِّل المعنون "ملاحظات حول الوضع العام للمدرسة" والذي صُمِّم لأخذ البيانات اللازمة عن البنية الأساسية للمدرسة، وكوادرها التدريسية والإدارية، وعدد الطلبة، وما يتوافر فيها من مصادر تربوية كالمختبرات، والمكتبات والأجهزة التعليمية. كذلك اعتُمدت قاعدة المعلومات الموجودة في "المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي" لتوفير البيانات على الجوانب التي لم تسمح ظروف جمع البيانات أحياناً من الوصول إليها.

ويُبيِّن الملحق رقم (١٠) قائمة بالمتغيرات التي أمكن اشتقاقها من البيانات التي جُمِعت على هذا الصعيد، ويمكن تلخيصها كما يلي:

١. حجم الجسم الطلابي، والتدريسي، والإداري في المدرسة.
٢. مساحة المدرسة، ومتوسط مساحة الغرف الصفية فيها، وملاءمة شروط البيئة المادية لعملية التعليم في المدرسة.
٣. كفاية المصادر التعليمية من مختبرات ومكتبات، وظروفها، واستخدامها، وعدد الأجهزة السمعية-البصرية الموجودة في المدرسة.
٤. النسب المئوية للتسرب، والرسوب، وغياب المعلمين والطلبة.

خامساً: إختبار القدرة العقلية العامة

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

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

فقد أشارت اختبارات الصدق التي أُجريت على المقياس إلى تمتعه بالصدق التمييزي، حيث أمكن التمييز من خلاله بين أربع فئات عمرية متتالية. كما تَبيَّن أنه يرتبط بمعدلات الطلبة المدرسية، مما اعتُبر دليلاً على صدق المحك فيه. ودلّ التحليل العاملي الذي أُجري على فقرات المقياس على أنها تدور جميعاً حول عامل واحد، وهو ما يظهر في اختبارات الذكاء عادةً، ويُشار إليه بالعامل العام، وقد اعتُبر ذلك دليلاً

على صدق المفهوم. كذلك دلّت اختبارات الثبات على تحلّي المقياس بدرجة جيدة من الثبات، فقد تراوحت معاملات الثبات في الفئات العمرية المختبَرة بين (٧٩ر٠)، و(٩١ر٠)، وذلك عند اتباع طريقة إعادة الاختبار. وبلغ معامل الثبات النصفي للمقياس (٩٢ر٠).

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

وللتحقق من احتفاظ المقياس المختصر بدرجة مناسبة من الإتساق الداخلي، تم حساب معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، فوُجد بأنه يصل إلى (٨٨ر٠) {وذلك بعد حذف (٩) فقرات أظهرت ارتباطات ضعيفة بالدرجة الكلية}. وبناء على ذلك حُسِب لكل فرد من أفراد عينة الطلبة، الذين طُبِّق عليهم هذا الاختبار، (وعددهم (٥٢٠))، درجة كلية تمثّل عدد الفقرات التي أجاب الواحد منهم عليها إجابة صحيحة.

سادساً: اختبار التفكير الناقد

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

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

وقد اشتملت الصيغة التي استُخدِمت في هذه الدراسة على (٣٠) فقرة، بالاضافة إلى أمثلة على كل من الاختبارات الممثّلة لجوانب التفكير الناقد المقاسة، شُرِح كل منها شرحاً وافياً لتوضيح طريقة الإجابة.

وعند فحص الاتساق الداخلي للاختبار بناء على معادلة كرونباخ ألفا، تبيّن أنه يتمتع بدرجة متوسطة من الثبات، حيث بلغ معامل الثبات هذا (٥٨ر٠). وعليه فإن المقياس بشكله الحالي يحتاج إلى المزيد من التجريب وتؤخذ نتائجه هنا كمؤشرات عامة لهذه القدرة العقلية المتقدمة.

الإجراءات:

جرى تطبيق الاستبيانات، في المدارس المنتقاة، من قِبل فريق من الباحثين ومساعدي البحث المدرّبين في "المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي". وقد تمّ وضع تعليمات مفصّلة لطريقة تقديم الاستبيانات وشرح طريقة الإجابة عليها لتوحيد شروط التطبيق التي تتم فيها الاستجابة على الاستبيانات، وضمان فهم المستجيبين لطريقة الاجابة. هذا، وقد كانت تُقدَّم الدراسة على أنها دراسة لظروف البيئات المدرسية ولم يُشَر، بطبيعة الحال، إلى الغرض الرئيسي لها، لضمان عدم التحيز في الإجابة بأي إتجاه من قِبل الفئات المختلفة في المدارس التي جُمعت منها البيانات. وعلى الرغم من أن تعليمات الإجابة أُرفقت مع الاستبيانات ذاتها، إلاّ أنه كان يُعاد توضيح المطلوب فيها شفهياً على أفراد الدراسة، وبخاصة مقاييس التقدير المدرَّجة المتضمّنة فيها ومعاني الدرجات المختلفة عليها.

وكان يتم إجراء الترتيبات اللازمة مع المديرين والمديرات لأخذ العدد اللازم من الطلبة والمعلمين. وكان يجري التطبيق في جلسات جمعية للطلبة، وللمعلمين حين تسمح ظروف البرنامج المدرسي بذلك. وكان يُطلب من المدير/المديرة الإجابة على الاستبيان الخاص به على انفراد، بعد إنهاء الترتيبات المتعلقة بالطلبة والمعلمين.

وكان يتم التأكيد على أن الغرض من الدراسة هو غرض علمي بحت، وبأنّه لن يطّلع أي مسؤول (عن الفرد المشمول بالدراسة) على أيٍ من استجاباته. وقد أُعطيت اختبارات القدرة العقلية، والتفكير الناقد، عناية خاصة لحاجتها إلى الإيضاح والتركيز؛ فأوكلت هذه المهمة لعدد محدود من المطبِّقين، لضمان توحيد ظروف الإجراء، وتزويد الطلبة بالشرح اللازم لطريقة الإجابة، وفهم مضمون الفقرات.

النتائج

استهدفت استراتيجية التحليل التي اتُّبعت في هذه الدراسة ما يلي:

١. تمييز المتغيرات أو جوانب الحياة المدرسية-بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها- التي تختلف بشأنها المدارس ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني (وفقاً لمعدلاتها في إمتحان الثانوية العامة) أكثر ما تختلف.

٢. الكشف عن الأهمية النسبية للمتغيرات التي يثبُت دورها في التمييز بين مجموعتي المدارس المقارنتين.

وقد تمّ تصنيف المتغيرات التي جُمعت حولها البيانات في مجموعات وفقاً للمصدر الذي أخذت منه. فجرى تحليل البيانات التي جُمعت من كلٍ من المديرين والمديرات، والمعلمين والمعلمات، والطلبة، ومتغيرات البنية المدرسية وكوادرها، كلٌ على حدة وباتجاه الهدفين المبيَّنين في أعلاه. وسيتم عرض النتائج وفقاً لمخطط التحليل هذا ليكون من الممكن التعرف، أولاً، إلى المتغيرات المميِّزة بين المدارس ذات التحصيل العالي وبين المدارس ذات التحصيل المتدني، وليكون من الممكن التعرف، ثانياً، إلى الدور النسبي لهذه المتغيرات في عملية التمييز -وفي حالة كل مصدر من مصادر البيانات كلٌ على حدة. ومن هنا فإنه سيتم عرض التحليلات التي أُجريت بالترتيب التالي: (١)متغيرات المديرين/المديرات، (٢)متغيرات المعلمين/المعلمات، (٣)متغيرات الطلبة، و(٤)متغيرات البنية المدرسية.

أما الإجراءات الإحصائية التي اعتُمدت فتمثّلت بشكل رئيسي بإجراء تحليل التباين الثنائي، وذلك بهدف أخذ صورة تفصيلية عن مدى اختلاف مجموعتي المدارس على المتغيرات المقاسة كل على حدة، ثم إجراء التحليل التمييزي (Discriminant Analysis)لها مجتمعة. والتحليل التمييزي كإجراء تحليل إحصائي متعدد المتغيرات (Multivariate Statistical Analysis) يمتاز بقدرته على الكشف عن منظومة المتغيرات التي تختلف بشأنها الوحدات (أو المجموعات) المقارنة أكثر ما تختلف. ففي حين تُعطي إجراءات التحليل أحادية المتغير فكرة عن مدى اختلاف المجموعات موضوع المقارنة في جانب محدَّد، تعطي إجراءات التحليل متعددة المتغيرات فكرة عن الإختلاف بين المجموعات المقارنة من جوانب متعددة في آنٍ معاً - إذا كان هناك من بين المتغيرات المقاسة ما يمكن أن يشكِّل منظومة مميِّزة. ومن ثمّ يجري اعتماد هذه المنظومة المميِّزة من المتغيرات وفق معادلة خطية، تُسهم فيها المتغيرات المفردة منها إسهامات مختلفة-وفق قدرتها التمييزية، لإعادة تصنيف الوحدات المشكِّلة للمجموعات، موضوع المقارنة، تصنيفاً نظرياً. وتبيَّن النسبة المئوية للوحدات التي يتم تصنيفها (وفق معادلة التمييز) تصنيفاً صحيحاً، قوة معادلة التمييز من جهة، وتبيَّن من جهة أخرى أهمية المتغيرات المقاسة، والتي اشتُقّت المعادلة بناء عليها. ومن هنا فإن النتائج التي تم التوصل إليها

تزودنا بذخيرة وافرة من المعلومات عما يميز المدارس ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني. على أن صغر حجم العينة يحملنا على أخذ التحليل التمييزي بالذات على أنه تحليل استطلاعي للكيفية التي تتآلف فيها المتغيرات المدرسية التي تختلف فيها المدارس ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني.

أولاً: متغيرات المديرين/المديرات

أ- تحليل التباين:

تم إخضاع متغيرات المديرين والمديرات المشتقة من البيانات التي جُمعت منهم، لسلسلة تحليلات تباين ثنائية، كان المستوى التحصيلي للمدرسة (عالٍ، متدنٍ)، والجنس متغيرية المستقلين. ويبيِّن الجدول رقم (٥) متوسطات مجموعات المستوى التحصيلي، والجنس على متغيرات المديرين/المديرات جميعها. وبالنظر إلى الجدول رقم (٦) الذي يعرض نتائج تحليل التباين الذي أجري عليها، نجد عدداً محدوداً من النتائج ذات الدلالة. فلم يظهر للمستوى التحصيلي للمدرسة أثر رئيسي إلاّ على متغير تقييم المديرين/المديرات لمستوى أداء مدارسهم في إمتحان الثانوية العامة { ف(١، ٢٩)= ٤٢ر٥، مستوى الدلالة= ٠٢ر٠}. وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (رقم ٥) نجد أن مديري/مديرات المدارس ذات التحصيل العالي يُقدِّرون أداء طلبة مدارسهم تقديراً أعلى (م= ١٧ر٤) من التقدير المناظر لمديري/مديرات المدارس ذات التحصيل المتدني (م=٥٣ر٣) (وذلك على مقياس تقدير من ٥ نقاط، ٥= ممتاز، ١= ضعيف جداً). كذلك ظهر أثر رئيسي دال للمستوى التحصيلي للمدرسة على متغير "المسافة بين البيت والمدرسة" يشير إلى أن تقدير مديري/مديرات المدارس ذات التحصيل العالي للمسافة بين مدارسهم وبيوتهم يقل (م= ٦٤ر١) عن تقدير مديري ومديرات المدارس ذات التحصيل المتدني لهذه المسافة (م= ١٣ر٢، وفقاً لمقياس تقدير من أربع نقاط)، {ف(١، ٢٩)= ٣٨ر٤، مستوى الدلالة= ٠٤ر٠}.

جدول رقم (٥)

متوسطات المديرين/المديرات على المتغيرات التي اشتقت من بياناتهم مصنّفة وفقاً للمستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس

المتغيرات	المستوى التحصيلي للمدرسة		الجنس	
	عالٍ	متدنٍ	ذكور	إناث
تقييم الهيئة التدريسية، والبيئة المدرسية:				
- عدد المواد التي تدرّس للصفوف الثانوية من قِبل معلمين/معلمات متخصّصين.	٢١ر٢٩	٢١ر٢٥	٢١ر٣٥	٢١ر١٩
- النسبة المئوية للمعلمين/المعلمات الذين يعيّنوا في المدرسة لتميّزهم.	٩ر٥٩	٧ر٢٥	١١ر١١	٥ر٦٢
- كفاءة الهيئة التدريسية وفعاليتها في التعليم.	٤ر١٤	٤ر٠٣	٤ر١٤	٤ر٠٤
- النسبة المئوية للمعلمين/المعلمات الجيّدي الكفاءة.	٤٦ر٥١	٤٤ر٧٣	٤٦ر٢٩	٤٤ر٩٦
- النسبة المئوية للمعلمين/المعلمات المتوسطي الكفاءة.	٤ر٢٣	٨ر٢٥	٦ر٢٣	٢ر١٣
- النسبة المئوية للمعلمين/المعلمات الضعيفي الكفاءة.	٢ر١٥	١ر٢٥	١ر١٧	٢ر٢٣
- كفاية التجهيزات المدرسية.	٤ر٠٣	٤ر٠٠	٤ر١١	٣ر٩٢
- مواظبة الهيئة التدريسية على الدوام.	٤ر٥٩	٤ر٢١	٤ر٥٥	٤ر٢٥
- أهمية قضايا الإنضباط في الروتين الإداري اليومي.	٣ر٧	٤ر٠٦	٣ر٧١	٤ر٠٦
- أهمية متابعة سير العملية التدريسية في الروتين الإداري اليومي.	٤ر٦١	٤ر٥٠	٤ر٥٤	٤ر٥٦
- كفاءة المعلمين/المعلمات في ضبط النظام في الصف.	٤ر٠٦	٣ر٨٧	٤ر٠٠	٣ر٩٣
- دافعية المعلمين/المعلمات والطلبة.	٣ر٧٦	٣ر٥٧	٣ر٧٩	٣ر٥٤
- العلاقات الإجتماعية المدرسية.	٤ر٠٩	٤ر١٠	٤ر١٩	٣ر٩٩
- مستوى الخدمات الارشادية في المدرسة.	٣ر٨١	٣ر٩٢	٤ر٠٥	٣ر٦٧
- فرص النمو المهني للعاملين في المدرسة.	٣ر٥٨	٣ر٦١	٣ر٩١	٣ر٢٨
- مستوى أداء طلبة المدرسة في إمتحان الثانوية العامة.	٤ر١٧	٣ر٥٣	٣ر٩١	٣ر٨١
علاقة المدرسة بأولياء الأمور:				
- اهتمام أولياء الأمور بشؤون أبنائهم المدرسية.	٣ر٠٤	٣ر٠٥	٢ر٨٦	٣ر٢٣
- النسبة المئوية لأولياء الأمور الذين يزورون المدرسة في الأسبوع.	٤ر٤١	٤ر٥٣	٤ر٢٩	٤ر٦٦
- إطلاع المدرسة لأولياء الأمور على نتائج أبنائهم المدرسية.	٢ر٠٠	٢ر٠٩	١ر٧١	٢ر٤١
- دعم المجتمع المحلي للمدرسة.				
تقييم أداء المدرسة في إمتحان الثانوية العامة	٤ر١٧	٣ر٥٣	٣ر٩١	٣ر٨١
نشاطات إدارية:				
- عدد إجتماعات الهيئة التدريسية في الفصل الواحد.	٧ر٧٠	٧ر٨٨	٧ر٥٨	٨ر٠٠
- عدد إجتماعات مجلس الآباء والمعلمين.	٤ر٠٥	٤ر٣١	٤ر٠٠	٤ر٣٨
- عدد الحصص التي يتم حضورها بقصد الإشراف (في الأسبوع).	٣ر٤٧	٤ر٣١	٣ر٨٢	٣ر٩٤
- عدد زيارات المشرفين التربويين في الشهر.	٣ر٢٢	٤ر٠٠	٣ر٦٥	٣ر٥٥

تابع/ جدول رقم (٥)

المتغيرات	المستوى التحصيلي للمدرسة		الجنس	
	عال	متدن	ذكور	إناث
المؤهلات والخبرة:				
- مستوى المؤهل العلمي	٣ر٧٠	٣ر٦٣	٤ر١٨	٣ر١٣
- عدد سنوات الخدمة	٢٢ر٠٣	٢٠ر٩٣	٢٣ر١٧	١٩ر٧٢
- عدد سنوات الخدمة في المدرسة الحالية.	٨ر٢٠	٧ر٤٣	٩ر٠٤	٦ر٥٣
- عدد سنوات الخدمة كمدير/مديرة.	١٢ر٠٣	١٢ر٥٦	١٠ر٣٥	١٤ر٣٤
- حضور الدورات التأهيلية.	١ر٨٢	١ر٧٥	١ر٨٢	١ر٧٥
متغيرات أسرية:				
- عدد أفراد الأسرة.	٦ر٥٠	٧ر١٥	٨ر١٢	٥ر٤٤
- توافر دخل آخر للأسرة.	١ر٤١	١ر٦٩	١ر٣٥	١ر٧٥
- المسافة بين البيت والمدرسة.	١ر٦٤	٢ر١٣	١ر٦٤	٢ر١٣

أما بالنسبة لعامل الجنس فقد ظهر له أثر على متغير "دعم المجتمع المحلي للمدرسة"، {ف(١، ٢٩)= ٤ر٨٨، مستوى الدلالة= ٠ر٠٣}. وهذا الأثر يشير إلى أن مدارس الإناث تلقى قدراً أكبر من الدعم (م= ٢ر٤١) من مدارس الذكور (م= ١ر٧١)، بتقدير المديرات والمديرين- وعلى قلة هذا الدعم في الحالتين (النقطة العليا على المقياس ٥= دعم كبير جداً، ١= دعم قليل جداً).

جدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيرات المديرين/المديرات:

قيم (ف) ومستويات دلالتها لعاملي المستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس

المتغيرات	المستوى التحصيلي للمدرسة		الجنس	
	ف	مستوى الدلالة	ف	مستوى الدلالة
تقييم الهيئة التدريسية، والبيئة المدرسية:				
- عدد المواد التي تدرّس للصفوف الثانوية من قبل معلمين/معلمات متخصّصين.	٠ر٠١	غ د	٠ر١١	غ د*
- النسبة المئوية للمعلمين/المعلمات الذين يعيّنوا في المدرسة لتميّزهم.	٠ر١٧	غ د	١ر٠٣	غ د
- كفاءة الهيئة التدريسية وفعاليتها في التعليم.	٠ر١٥	غ د	٠ر١٤	غ د

* غ د، أي غير ذات دلالة.

تابع/ جدول رقم (٦)

المتغيرات	المستوى التحصيلي للمدرسة		الجنس	
	ف	مستوى الدلالة	ف	مستوى الدلالة
- النسبة المئوية للمعلمين/المعلمات الجيِّدي الكفاءة.	٠ر٦٤	غ د	٠ر٣٤	غ د
- النسبة المئوية للمعلمين/المعلمات المتوسِّطي الكفاءة.	١ر٧٤	غ د	١ر٠١	غ د
- النسبة المئوية للمعلمين/المعلمات الضعيفي الكفاءة.	٠ر٣٨	غ د	٠ر٥٥	غ د
- كفاية التجهيزات المدرسية.	٠ر٠٤	غ د	٠ر٣٢	غ د
- مواظبة الهيئة التدريسية على الدوام.	١ر٧٨	غ د	١ر١٩	غ د
- أهمية قضايا الإنضباط في الروتين الإداري اليومي.	١ر٠٨	غ د	١ر٠٨	غ د
- أهمية متابعة سير العملية التدريسية في الروتين الإداري اليومي.	٠ر١٢	غ د	٠ر٠١	غ د
- كفاءة المعلمين/المعلمات في ضبط النظام في الصف.	٠ر٢٥	غ د	٠ر٠٢	غ د
- دافعية المعلمين/المعلمات والطلبة.	٠ر٣٧	غ د	٠ر٥٧	غ د
- العلاقات الإجتماعية المدرسية.	٠ر٠٤	غ د	٠ر٧٤	غ د
- مستوى الخدمات الإرشادية في المدرسة.	٠ر٠٦	غ د	٠ر٨٦	غ د
- فرص النمو المهني للعاملين في المدرسة.	٠ر٠٥	غ د	٢ر٥٦	٠ر١٢
- مستوى أداء المدرسة في الثانوية العامة.	٥ر٤٢	٠ر٠٢	٠ر٠٨	غ د
علاقة أداء المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي				
- اهتمام أولياء الأمور بشؤون أبنائهم المدرسية.	٠ر٣٥	غ د	١ر٣٥	غ د
- النسبة المئوية لأولياء الأمور الذين يزورون المدرسة في الأسبوع.	٠ر٤٣	غ د	٠ر٢٣	غ د
- إطلاع المدرسة لأولياء الأمور على نتائج أبنائهم المدرسية.	٠ر١٥	غ د	١ر٥٤	غ د
- دعم المجتمع المحلي للمدرسة.	٠ر٠٨	غ د	٤ر٨٨	٠ر٠٣
نشاطات إدارية:				
- عدد إجتماعات الهيئة التدريسية في الفصل الواحد.	٠ر٠١	غ د	٠ر١٠	غ د
- عدد إجتماعات مجلس الآباء والمعلمين.	٠ر٠٨	غ د	٠ر١٧	غ د
- عدد الحصص التي يتم حضورها بقصد الإشراف (في الأسبوع)	٠ر٥٧	غ د	٠ر٠٧	غ د
- عدد زيارات المشرفين التربويين في الشهر.	١ر٣٧	غ د	٠ر٠٣	غ د
المؤهلات والخبرة:				
- مستوى المؤهل العلمي.	٠ر٠١	غ د	٦ر٥٥	٠ر٠١
- عدد سنوات الخدمة.	٠ر٣١	غ د	٢ر٩٨	٠ر٠٩
- عدد سنوات الخدمة في المدرسة الحالية.	٠ر٣١	غ د	١ر٤٦	٠ر٢٣
- عدد سنوات الخدمة كمدير/مديرة.	٠ر٠٢	غ د	٢ر٠١	غ د
- حضور الدورات التأهيلية.	٠ر٢٣	غ د	٠ر٢١	غ د
متغيرات أسرية:				
- عدد أفراد الأسرة.	٠ر٨٠	غ د	١٠ر٣٥	٠ر٠٠٣
- توافر دخل أخر للأسرة.	٢ر٧٣	٠ر١٠	٦ر٠٣	٠ر٠٢
- المسافة بين البيت والمدرسة.	٤ر٣٨	٠ر٠٤	٤ر٣٦	٠ر٠٤

كما ظهر أثر رئيسي للجنس على متغير "مستوى المؤهل العلمي"*. [ف (١، ٢٩)= ٦ر٥٥، مستوى الدلالة= ٠ر٠١]. وبالنظر إلى متوسطات المديرين والمديرات (جدول رقم ٥) يتضح أن مستوى مؤهلات المديرين، في المتوسط، (م= ١٨ر٤)، يفوق المستوى المناظر للمديرات (م= ١٣ر٣). وظهر لعامل الجنس كذلك أثر رئيسي على المتغيرات الأسرية جميعاً، وهذا الأثر يشير إلى أن حجم أسر المديرات (م= ٤٤ر٥) يقل عن حجم أسر المديرين (م= ١٢ر٨)، وأنه يتوافر لأسر المديرات دخل آخر غير دخولهن (م= ٧٥ر١، م= ٣٥ر١ للمديرات، والمديرين على التوالي، وذلك وفق مقياس ذي نقطتين: يتوافر/لا يتوافر دخل آخر). ويبيِّن الأثر الرئيسي للجنس على متغير "المسافة بين البيت والمدرسة" بأن المديرين يسكنون في مناطق أقرب إلى مدارسهم (م= ٦٤ر١) من المديرات (م= ١٣ر٢) (أنظر جدول (٦) الذي يبيِّن قيم ف ومستويات دلالاتها لهذه المتغيرات).

هذا ولم يكن التفاعل بين عاملي المستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس دالاً إلاّ على متغير عدد سنوات الخدمة [ف(١، ٢٩)= ٧ر٧٧، مستوى الدلالة= ٠٠٩ر٠]. وهو تفاعل يشير إلى أن عدد سنوات الخدمة للمديرات في المدارس ذات التحصيل المتدني (م=١٦ر٢٥)، يقل عن عدد سنوات الخدمة للمديرين في المدارس ذات المستوى التحصيلي المماثل (م= ٦٥ر٢٥)، في حين يزيد عدد سنوات الخبرة للمديرات في المدارس ذات التحصيل العالي (م= ٢٠ر٢٣) عن عدد سنوات الخدمة للمديرين في المدارس ذات المستوى التحصيلي المماثل (م= ٠٠ر٢١).

ب- التحليل التمييزي

إن تحليلات التباين أحادية المتغير هذه تُبيِّن محدودية قدرة متغيرات المديرين والمديرات، التي قيست، في الكشف عن الفروق بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني حين يتم تحليل هذه المتغيرات منفردة- وإن كان لنتائج هذه التحليلات دلالاتها الخاص. على أن التحليل التمييزي الذي أجري لمعالجة المتغيرات بإجراء إحصائي متعدد المتغيرات كشف عن جوانب ذات أهمية.

وقد اتُّبع في هذا التحليل إجراء الإدخال التدريجي للمتغيرات (Step-Wise Inclusion) وبأخذها في مجموعات وفق الجانب الذي تقيسه، فأُدخلت مجموعات المتغيرات وفق الترتيب التالي:

---

* *تمّ حساب مستوى المؤهل العلمي على النحو التالي:*

١= ثانوي، ٢= دبلوم بدون بكالوريوس، ٣= بكالوريوس، ٤= بكالوريوس + دبلوم، ٥= بكالوريوس + ماجستير، ٦= بكالوريوس + دبلوم + ماجستير.

١- تقييم المديرين/المديرات لعملية التدريس، والانضباط الصفي.

٢- تقييم المديرين/المديرات لكفاءة الهيئة التدريسية، ومستوى أداء المدرسة في امتحان الثانوية العامة.

٣- مؤهلات المديرين/المديرات وخبرتهم في التدريس والادارة.

٤- مستوى الخدمات الارشادية، والاشراف.

٥- المتغيرات الأسرية.

٦- اهتمام الأهل بشؤون أبنائهم المدرسية.

ويبيِّن الجدول رقم (٧) المتغيرات التي ميِّزت أفضل تمييز بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني، كما يُبيِّن القيم المعيارية لها (أو حجم إسهامها النسبي في معادلة التمييز). وبالنظر إلى هذا الجدول نلاحظ أن تقديرات المدير/المديرة للنسب المئوية للمعلمين ذوي الكفاءة الجيدة، والمتوسطة، تأخذ الوزن الأكبر بين المتغيرات المميِّزة ، تليها المتغيرات الأسرية (حجم العائلة، والمسافة بين البيت والمدرسة، ووجود معيل آخر)، ثم متغيري عدد سنوات الخدمة كمدير/مديرة، وعدد سنوات الخدمة في المدرسة الحالية، ويظهر من ضمن المتغيرات المميِّزة كذلك متغير أهمية قضايا الإنضباط في الروتين الإداري اليومي.

جدول رقم (٧)

القيم المعيارية لمتغيرات المديرين/المديرات المميزة بين المدارس ذات التحصيل العالي والمدارس ذات التحصيل المتدني

المتغيرات*	القيم المعيارية
- أهمية قضايا الإنضباط في الروتين الإداري اليومي.	٥٥ر٠
- النسبة المئوية للمعلمين الجيِّدي الكفاءة.	-٠٠ر٢
- النسبة المئوية للمعلمين المتوسطي الكفاءة.	٣١ر٢
- عدد سنوات الخدمة في المدرسة الحالية.	-٤٥ر٠
- عدد سنوات الخدمة كمدير/مديرة.	٥٦ر٠
- عدد أفراد العائلة.	٨٧ر٠
- المسافة بين البيت والمدرسة.	٧٥ر٠
- وجود معيل آخر للأسرة.	٤٩ر٠
إحصاءات الدالة التمييزية	
- الإرتباط القانوني (Cononical Correlation)= ٦٩ر٠	
- ولكس لامدا (Wilks' Lamda)= ٥٢ر٠	
- كاي تربيع (بدرجات حرية =٨)= ٥٥ر١٧، مستوى الدلالة= ٠٢ر٠	

* قيمة اختبار بارتلت (للتحقق من تجانس التباين على المتغيرات التابعة في مجموعتي المقارنة (Box's M)= ٣٧٣٢٨ر٠، ف<١، غير ذات دلالة-مما يسمح بإجراء التحليل التمييزي.

وباستخراج درجات تمييزية (Discriminant Scores) لأفراد العينة (وفقاً للقيم المعيارية للمتغيرات الداخلة في الدالة التمييزية) وحساب ارتباطها القانوني (Cononical Correlation)، بعامل المستوى التحصيلي للمدرسة، {(١)= تحصيل متدنٍ، (٢)= تحصيل عالٍ} تَبيَّن بأن هذا الارتباط يفسِّر ٤٨٪ من التباين الكلي بين مجموعتي المدارس (من حيث أن هذه النسبة تمثّل مربّع الارتباط القانوني المستخرج وهو ٦٩ر٠، مما يُبقي ٥٢ر٠ كتباين غير مفسَّر بين المجموعات، أنظر قيمة إحصائي ولكس لامدا (Wilks Lamda) في الجدول رقم (٧) المساوية لـ ٥٢ر٠ والممثّلة للتباين غير المفسَّر).

وكما أشرنا سابقاً، يسمح التحليل التمييزي بتصنيف وحدات العينة (المدارس هنا) في مجموعات (يتحدد عددها بالعدد المبدئي وهو مجموعتين في هذه الحالة) بناءً على درجاتها التمييزية، ووفقاً لقانون بيز (Bays' rule) في الإحتمالات -إحتمال وقوع وحدة تحمل درجة تمييزية معينة- في مجموعة معينة، وهو إجراء يسمح بمقارنة التصنيف النظري بالتصنيف الواقعي للوحدات. وبتنفيذ هذا الإجراء، على المدارس ألـ(٣٣) الممثّلة للعينة، بناء على درجاتها التمييزية على متغيرات المديرين/المديرات، كانت نسبة المدارس التي أمكن تصنيفها تصنيفاً صحيحاً هي ٨١٪ {أنظر جدول رقم (٨)} ويُظهر الشكل رقم (١) توزيع مدارس العينة على المحور الممثِّل لمدى درجاتها التمييزية.

جدول رقم (٨)

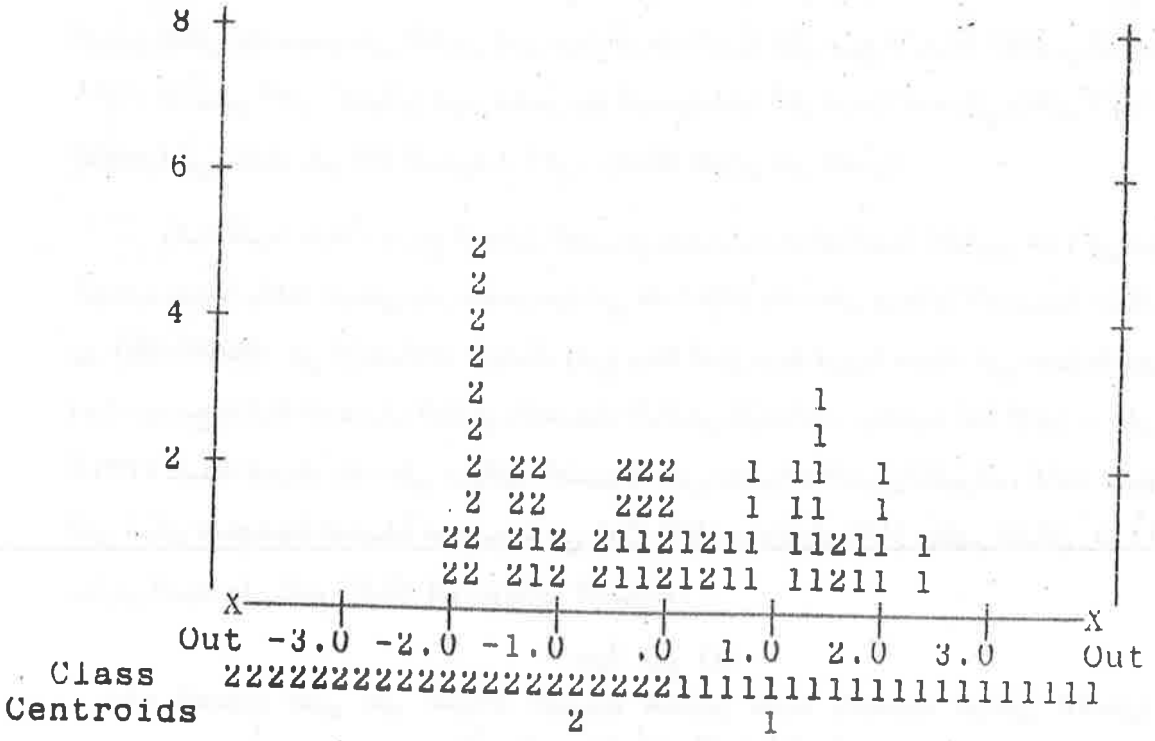
نتائج التصنيف المبني على الدرجات التمييزية للمدارس مقارنة بالتصنيف الواقعي (الأصلي) لها بناءً على متغيرات المديرين/المديرات

العضوية الواقعية للمدارس	عدد الحالات	العضوية المعيَّناً بها	
		مجموعة (١)	مجموعة (٢)
مجموعة (١) (المدارس ذات التحصيل المتدني)	١٦	١٣ (٨١ر٣٪)	٣ (١٨ر٨٪)
مجموعة (٢) (المدارس ذات التحصيل العالي)	١٧	٣ (١٧ر٦٪)	١٤ (٨٢ر٤٪)
نسبة المدارس التي صُنِّفت تصنيفاً صحيحاً = ٨١ر٨٢٪			

ويبدو واضحاً، بالنظر إلى هذا الشكل وقوع معظم المدارس الممثّلة بالرمز الواحد في منطقة واحدة من التوزيع -مما يعني تشابه درجاتها التمييزية، وقدر واضح من الإختلاف في متوسطي المجموعتين (Group Centroids) {الممثّلين بالرمزين (1)، و(2) في أسفل التوزيع}.

شكل (١)

توزيع الدجات التمييزية للمدارس ذات التحصيل العالي (ممثلة بالرمز ٢)،
والمدارس ذات التحصيل المتدني (ممثلة بالرمز ١) بناءً على متغيرات المديرين/المديرات



وبأخذ هذه النتائج، بوجه عام، نجد أن المدارس ذات التحصيل العالي تختلف عن نظيراتها (في الحجم، والجنس والموقع) من المدارس ذات التحصيل المتدني، من حيث تقدير مديريها ومديراتها لمستوى أداء طلبة المدرسة في امتحان الثانوية العامة، وللنسبة المئوية من أعضاء هيئة التدريس الأكفاء فيها، ومن حيث أن الإهتمام فيها بسير العملية التدريسية يأخذ الأولوية على الإهتمام بالإنضباط والنظام -مما يوحي بدرجة أعلى من مشكلات الإنضباط في المدارس ذات التحصيل المتدني. كذلك فإنه يمكن الإستنتاج بأن هناك متغيرات أسرية تبدو أكثر ملاءمة لمديري ومديرات المدارس ذات التحصيل العالي عما هي عليه لدى نظرائهم من المجموعة الأخرى من المدارس- بدلالة صغر حجم الأسرة، وقرب المنزل من المدرسة، على وجه التحديد. أما النتيجة الملفتة للنظر في سياق المتغيرات الأسرية فهي النسبة الأعلى من مديري المدارس ذات التحصيل المتدني التي أشارت إلى وجود دخل آخر للأسرة غير دخل المدير أو المديرة فيها، مما يوحي بأن قدراً من إهتمام الواحد منهم ربما ينصب على توفير هذا الدخل على حساب مهمات الوظيفة - أو على الأقل التركيز عليها بالقدر المطلوب.

ثانيا: متغيرات المعلمين/المعلمات

واتساقاً مع المخطط الذي اتبع في تحليل متغيرات المديرين والمديرات، أجري تحليل تباين ثنائي

على متغيرات المعلمين والمعلمات، أخذ فيه عامل المستوى التحصيلي للمدرسة (عالٍ، متدنٍ)، وعامل الجنس (ذكور، إناث) كعاملين مستقلين، والمتغيرات التي اشتقت من بيانات المعلمين والمعلمات كمتغيرات تابعة. ثم أُجري تحليل تمييزي للوصول إلى المتغيرات المميزة بين مجموعتي المدارس موضوع المقارنة.

ومما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن تحليل بيانات المعلمين والمعلمات جرى في مرحلتين؛ تمّ في الأولى منهما أخذ المعلم/المعلمة كوحدة للتحليل (ن= ٢٢٦)، وتمّ في الثانية منهما أخذ المدرسة كوحدة للتحليل (ن= ٣٣)، وذلك باستخراج متوسط للمعلمين/المعلمات في كل مدرسة. **ومن حيث أن الخطوط الرئيسية للنتائج كانت متشابهة إلى حد كبير في الحالتين**، فإنه سيُقتصر على إيراد النتائج التي تمّ التوصل اليها بأخذ المدرسة كوحدة للتحليل. وهذا الخيار يتسق مع الهدف الرئيسي للدراسة، وهو البحث عن العوامل المتعلقة بالمدرسة (كوحدة) التي ترتبط بأداء الطلبة التحصيلي، إضافة إلى أنه يُجنِّب التكرار في عرض النتائج.

أ- نتائج تحليل التباين الثنائي:

تمخضت سلسلة تحليلات التباين الثنائية التي أجريت على متغيرات المعلمين/المعلمات عن عدد من النتائج ذات الدلالة، يُبينها الجدول رقم (١٠). حيث ظهر أثر رئيسي لعامل المستوى التحصيلي للمدرسة على متغير توقعات المعلمين لمستوى الإنجاز الممكن لطلبة المدرسة في امتحان الثانوية العامة [ف(١، ٢٩)= ٤ر٦٨، مستوى الدلالة= ٠ر٠٣]. وبالنظر إلى متوسطات المدارس على هذا المتغير المعروضة في الجدول رقم (٩)، يتضح أن الهيئات التدريسية للمدارس ذات التحصيل العالي، تتوقع أداء أفضل لطلبتها (م= ٣ر٤٠)، من الهيئات التدريسية للمدارس ذات التحصيل المتدني (م= ٣ر٠٣). كما تقدِّر الهيئات التدريسية للمجموعة الأولى من المدارس اهتمام أولياء الأمور بشؤون أبنائهم المدرسية تقديراً أفضل (م= ٢ر٢٣) من التقدير المقابل للهيئات التدريسية للمجموعة الثانية من المدارس-أي المدارس ذات التحصيل المتدني (م= ١ر٩٥) (على الرغم من انخفاض هذا التقدير في الحالتين، نظراً لكون المقياس المستخدم مقياس مدرج من خمس نقاط، نقطته العليا (٥) تشير إلى إهتمام كبير جداً، ونقطته الدنيا (١) تشير إلى إهتمام ضعيف جداً).

جدول رقم (٩)

متوسطات المعلمين على المتغيرات الرئيسية التي اشتُقت من بياناتهم مصنّفة وفقاً للمستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس (وبأخذ المدرسة كوحدة للتحليل)

المتغيرات	المستوى التحصيلي للمدرسة		الجنس	
	عالٍ	متدنٍ	ذكور	إناث
- المناخ النفسي الإجتماعي الإيجابي (الداعم للتوجه الإنجازي لدى (الطلبة).	٣ر٥١	٣ر٣١	٣ر٢٥	٣ر٥٨
- المناخ النفسي الإجتماعي السلبي (المحبِط).	١ر٩٦	٢ر٠٠	٢ر١٠	١ر٨٦
- ضيق الوقت كمعوّق لإنجاز المهمات التدريسية.	٣ر٢٦	٣ر١٢	٣ر٢٧	٣ر١١
- نسبة مسؤولية الطالب عن مستوى إنجازه.	٢٥ر٣٣	٢٦ر٠٧	٢٧ر١٧	٢٤ر١٢
- مسؤولية المدرسة عن مستوى إنجاز الطالب.	٣ر٥٥	٣ر٤٨	٣ر٣٠	٣ر٧٤
- نسبة مسؤولية المعلم عن مستوى إنجاز الطالب.	٣٢ر٩١	٣٢ر٠٢	٣١ر٨٢	٣٣ر١٨
- صعوبة التعامل مع الطلبة.	٢ر٤١	٢ر٥٢	٢ر٧١	٢ر١٩
- توقعات المعلمين لمستوى الإنجاز الممكن للطلبة.	٣ر٤٠	٣ر٠٣	٣ر٣٠	٣ر١٤
- أهمية الوسائل التعليمية ومدى إستخدامها.	٣ر٥٤	٣ر٤٥	٣ر٤١	٣ر٥٨
- إهتمام أولياء الأمور بشؤون أبنائهم المدرسية.	٢ر٢٣	١ر٩٥	١ر٧٨	٢ر٤٣
- ثقل العبء التدريسي وكبر حجم الصفوف.	٣ر٤٩	٣ر٢٠	٣ر٣٩	٣ر٣٠
- تقييم المعلم لشخصية الطالب.	٣ر٠٠	٢ر٧٦	٢ر٨٢	٢ر٨٥
- نسبة إسهام جهد المعلم في تحصيل الطلبة.	٣٢ر٩١	٣٢ر٠٢	٣١ر٨٢	٣٣ر١٨
الإلتزام بالدوام المدرسي:				
- عدد الأيام التي اضطر فيها المعلم/المعلمة للتغيُّب عن المدرسة هذا العام.	٤ر٣٣	٢ر٧١	٢ر٠٤	٥ر١٥
- عدد زيارات المرشدين التربويين للمعلم/المعلمة هذا العام.	١ر١٦	١ر١٩	١ر١٧	١ر١٦
- العبء التدريسي الأسبوعي.	٢١ر٠٣	٢١ر١٤	٢١ر١٤	٢١ر٠٣
الممارسات التدريسية				
توزيع وقت الحصة:				
- الوقت المعطى (في المتوسط) لطرح الأسئلة.	٦ر٥١	٥ر٧٤	٥ر٩٦	٦ر٣٢
- الوقت المعطى (في المتوسط) لإجابات الطلبة على الأسئلة.	٧ر٥٢	٦ر٣٠	٦ر٨٤	٧ر٠٣
- الوقت المعطى لشرح الدرس.	١٨ر٥٥	٢٠ر٣٧	١٩ر٥٩	١٩ر٢٦
- الوقت المعطى لتدريب الطلبة على المادة الجديدة.	٧ر٨١	٧ر٦٣	٧ر٣٤	٨ر١١
- الوقت المعطى لتقييم تعلّم الطلبة.	٥ر٣٨	٥ر٧٨	٥ر٥٩	٥ر٥٥
- عدد الإختبارات التي تعطى للصف الواحد في الفصل.	٥ر٨١	٦ر٠٨	٥ر٩٣	٥ر٩٤
- عدد المهمات التي تتطلب الرجوع إلى المكتبة (للصف الواحد في الفصل).	١ر٨٢	١ر٩٤	١ر٨٨	١ر٨٧
- أهمية الواجبات المنزلية (في تقدير المعلم).	٤ر٠١	٤ر٠٣	٣ر٩٣	٤ر١١
- إعطاء حصص تقوية للطلبة الضعفاء.	١ر٣٤	١ر٣٨	٠ر٩١	١ر٦٤

تابع/ جدول رقم (٩)

المتغيرات	المستوى التحصيلي للمدرسة		الجنس	
	عالٍ	متدنٍ	ذكور	إناث
المؤهلات والخبرة:				
- المؤهل العلمي.	٣ر٣٤	٣ر٣٩	٣ر٥١	٣ر٢٢
- الإلتحاق بدورات تدريبية (تمّ الإلتحاق بها/لم يتّم) .	١ر٤٩	١ر٣٩	١ر٤٦	١ر٤٢
- عدد الدورات التي تمّ الإلتحاق بها .	٠ر٨٨	٠ر٦٢	٠ر٨٠	٠ر٧٢
- المدة الكلية للدورات التي تمّ الإلتحاق بها (بالأشهر) .	٢ر٤٠	١ر٩٥	٢ر٥٩	١ر٧٤
- عدد سنوات الخدمة.	١١ر١٠	٨ر١٤	٩ر٩٥	٩ر٣٦
- عدد سنوات الخدمة في المدرسة الحالية.	٥ر٩٦	٤ر٦٢	٥ر١٤	٥ر٤٨
متغيرات أسرية:				
- عدد أفراد الأسرة.	٥ر٣١	٥ر٤٢	٥ر٧٨	٤ر٩٢
- وجود مُعيل آخر للأسرة (غير المعلم/المعلمة) .	١ر٦٣	١ر٦٨	١ر٣٤	١ر٩٨
- المسافة من البيت إلى المدرسة.	١ر٩١	٢ر١٧	٢ر٠٤	٢ر٠٣

وبالرجوع إلى الجدول رقم (١٠) لتتبع الاختلافات الدالة بين المدارس ذات التحصيل العالي ونظيراتها من ذات التحصيل المتدني، نجد أن الهيئات التدريسية في المدارس ذات التحصيل العالي تشكو من ثقل العبء التدريسي وكبر حجم الصفوف (م= ٣ر٤٩) بقدر أكبر قليلاً من الهيئات التدريسية للمدارس ذات التحصيل المتدني (م= ٣ر٢٠)، وإن كان هذا الفرق يقترب في دلالته الاحصائية من مستوى الدلالة المقبول ولا يحقّقه تماماً {ف(١، ٢٩)= ٣ر٣٥، مستوى الدلالة= ٠ر٠٧}. على أن معلمي ومعلمات المدارس ذات التحصيل العالي يقيّمون شخصيات طلابهم (من حيث الاستقلالية في التفكير، والابداع، وقوة الشخصية... أنظر ملحق رقم ٢) تقييماً أفضل (م= ٣ر٠٠) من التقييم المقابل لمعلمي ومعلمات المدارس ذات التحصيل المتدني (م= ٢ر٧٦)، وبفارقٍ دالٍ إحصائياً {ف(١، ٢٩)= ٤ر٨٢، مستوى الدلالة= ٠ر٠٤}.

جدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيرات المعلمين/المعلمات: قيم (ف)، ومستويات دلالاتها لعاملي المستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس (وبأخذ المدرسة كوحدة للتحليل)

المتغيرات	المستوى التحصيلي للمدرسة		الجنس	
	ف	مستوى الدلالة	ف	مستوى الدلالة
- المناخ النفسي الإجتماعي الإيجابي (الداعم للتوجه الانجازي لدى الطلبة.	٢ر٧٧	٠ر١٠	٨ر٣١	٠ر٠٠٧
- المناخ النفسي الإجتماعي السلبي (المحبط).	٠ر١١	غ د*	٣ر٧٤	٠ر٠٥
- ضيق الوقت كمعوّق لإنجاز المهمات التدريسية.	٠ر٩١	غ د	١ر١٢	غ د
- مسؤولية الطالب عن مستوى إنجازه.	٠ر١٧	غ د	٢ر٤٤	٠ر١٢
- مسؤولية المدرسة عن مستوى إنجاز الطالب.	٠ر٣٨	غ د	١٥ر١١	٠ر٠٠١
- صعوبة التعامل مع الطلبة.	٠ر٧٥	غ د	١٥ر٩١	٠ر٠٠٠١
- توقعات المعلمين لمستوى الإنجاز الممكن للطلبة.	٤ر٦٨	٠ر٠٣	٠ر٧٦	غ د
- أهمية الوسائل التعليمية ومدى استخدامها.	٠ر٣٩	غ د	١ر٥٩	غ د
- اهتمام أولياء الأمور بشؤون أبنائهم المدرسية.	٥ر٠٥	٠ر٠٣	٢٣ر٤٨	٠ر٠٠٠١
- ثقل العبء التدريسي وكبر حجم الصفوف.	٣ر٣٥	٠ر٠٧	٠ر٣١	غ د
- تقييم المعلم لشخصية الطالب.	٤ر٨٢	٠ر٠٤	٠ر٠٥	غ د
- مدى إسهام جهد المعلم في تحصيل الطلبة.	٠ر٣١	غ د	٠ر٣١	غ د
- عدد الأيام التي اضطر فيها المعلم/المعلمة التغيب عن المدرسة هذا العام	١ر٢٤	غ د	٣ر٩٢	٠ر٠٥
- عدد زيارات المرشدين التربويين للمعلم/المعلمة هذا العام.	٠ر٠٣	غ د	٠ر٠٠١	غ د
- العبء التدريسي الاسبوعي.	٠ر٠٦	غ د	٠ر٠٨	غ د
الممارسات التدريسية				
توزيع وقت الحصة				
- الوقت المعطى (في المتوسط) لطرح الأسئلة.	٤ر٧١	٠ر٠٣	١ر٠٥	غ د
- الوقت المعطى (في المتوسط) لإجابات الطلبة على الأسئلة.	١٣ر٣٦	٠ر٠٠٠١	٠ر٤١	غ د
- الوقت المعطى لشرح الدرس	٥ر١٧	٠ر٠٣	٠ر٢١	غ د
- الوقت المعطى لتدريب الطلبة على المادة الجديدة.	٠ر١١	غ د	٢ر٨٧	٠ر١٠
- الوقت المعطى لتقييم تعلّم الطلبة.	٢ر٢٠	غ د	٠ر٠٤	غ د
- عدد الاختبارات التي تعطى للصف الواحد في الفصل.	١ر٠٠	غ د	٠ر٠٠١	غ د
- عدد المهمات التي تتطلب الرجوع إلى المكتبة (للصف الواحد في الفصل).	٠ر٦١	غ د	٠ر٠٠٤	غ د
- أهمية الواجبات المنزلية (في تقدير المعلم).	٠ر١٢	غ د	١ر٥٨	غ د
- إعطاء حصص تقوية للطلبة الضعفاء.	٠ر١٥	غ د	٦ر٤٣	٠ر٠١
- عدد حصص التقوية التي تعطى في الفصل الواحد.	٠ر٢٠	غ د	٣ر١٧	٠ر٠٨

* غ د، أي غير ذات دلالة.

تابع جدول رقم (١٠)

المتغيرات	المستوى التحصيلي للمدرسة		الجنس	
	ف	مستوى الدلالة	ف	مستوى الدلالة
المؤهلات والخبرة				
- المؤهل العلمي.	٠ر٣٧	غ د	٨ر٩٨	٠ر٠٠٦
- الالتحاق بدورات تدريبية (تم الإلتحاق/لم يتم).	٢ر٠٨	٠ر١٦	٠ر١٩	غ د
- عدد الدورات التي تم الإلتحاق بها.	٢ر٣٨	٠ر١٣	٠ر١٦	غ د
- المدة الكلية للدورات التي تم الالتحاق بها (بالاشهر).	٠ر٦٨	غ د	٢ر٦٨	٠ر١١
- عدد سنوات الخدمة.	٥ر١٠	٠ر٠٣	٠ر١٧	غ د
- عدد سنوات الخدمة في المدرسة الحالية.	٣ر٤٦	٠ر٠٧	٠ر٢٠	غ د
متغيرات اسرية				
- عدد أفراد الأسرة.	٠ر١٦	غ د	٤ر٩٤	٠ر٠٣
- وجود مُعيل آخر للأسرة (غير المعلم/المعلمة).	٠ر٦١	غ د	٢٣ر٧٢	٠ر٠٠٠١
- المسافة من البيت إلى المدرسة.	٤ر٥٦	٠ر٠٤	٠ر٠٣	غ د

ولعلَّ أبرز الفروق التي ظهرت بين الهيئات التدريسية لمجموعتي المدارس هاتين هي تلك التي ظهرت على متغيرات الممارسات التدريسية، مما له دلالة خاصة بطبيعة الحال. وبالنظر إلى الجدول رقم (١٠)، الذي يبيِّن نتائج تحليلات التباين التي نحن بصددها، نلاحظ أن الهيئات التدريسية لمجموعتي المدارس، موضوع المقارنة، تختلف اختلافاً ذا دلالة في تقديرها لما يلي:

١. الوقت المعطى (بالدقيقة) لطرح الأسئلة في الحصة {م= ٥١ر٦، م= ٧٤ر٥ في المدارس ذات التحصيل العالي، والمتدني على التوالي، ف(١، ٢٩)= ٧١ر٤، مستوى الدلالة= ٠ر٠٣}.

٢. الوقت المعطى لإجابات الطلبة على الأسئلة {م= ٥٢ر٧، م= ٣٠ر٦ للمدارس ذات التحصيل العالي، والمتدني على التوالي، ف(١، ٢٩)= ٣٦ر١٣، مستوى الدلالة= ٠ر٠٠١}.

٣. الوقت المعطى لشرح الدرس في الحصة {م= ٥٥ر١٨، م= ٣٧ر٢٠ (وبالترتيب السابق الذكر)، ف(١، ٢٩)= ١٧ر٥، مستوى الدلالة ٠ر٠٣}.

وبمتابعة تحليلات التباين أحادية المتغير التابع هذه، نلاحظ وجود فرق دال بين مجموعتي المدارس المقارنتين من حيث عدد سنوات الخدمة للهيئات التدريسية فيها {ف(١، ٢٩)= ١٠ر٥، مستوى الدلالة= ٠ر٠٣}. وبالنظر إلى متوسطات هذا المتغير المبينة في الجدول رقم (١٠)، نجد أن الهيئات التدريسية للمدارس ذات التحصيل العالي صرفت مدة أطول في الخدمة في مجال التعليم (م= ١٠ر١١) مقارنة بالهيئات التدريسية للمدارس ذات التحصيل المتدني (م=١٤ر٨). كما ظهر فرق في نفس الإتجاه، وإن كان

قريباً من مستوى الدلالة الإحصائية المقبولة (٠٧ر٠) على متغير عدد سنوات الخدمة في المدرسة الحالية.

أما الفرق بين مجموعتي المدارس المتعلق بالوضع الأسري للمعلمين والمعلمات، والذي حقق دلالة إحصائية مقبولة (٠٤ر٠)، فهو "المسافة بين البيت والمدرسة، وهو يتسق في الإتجاه مع ما ظهر عليه في حالة المديرين والمديرات. فكان تقدير معلمي ومعلمات المدارس ذات التحصيل العالي لهذه المسافة أقل (٩١ر١)، من تقدير نظرائهم في المدارس ذات التحصيل المتدني (م ١٧ر٢).

الفروق بين الجنسين:

لقد ظهرت بعض الفروق بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم لمتغيرات البيئة المدرسية، وفي بعض الممارسات التدريسية، إضافة إلى فروق تتصل بالمؤهل العلمي، والمتغيرات الأسرية.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (١٠) الذي يعرض نتائج تحليل التباين، وبالنظر إلى النتائج المتعلقة بعامل الجنس، يظهر أن هناك فرق ذو دلالة بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم للمناخ المدرسي، من حيث مدى ما ينطوي عليه من دعم للتوجُّه الإنجازي لدى الطلبة، وإيجابية في التعامل معهم، ومدى ما يثيره المناخ المدرسي، بوجه عام، من مشاعر إيجابية -وهو ما تمت تسميته هنا بالمناخ النفسي-الإجتماعي الإيجابي. وبالرجوع إلى المتوسطات المتصلة بهذا المتغير (جدول رقم ١٠)، نجد أن المعلمات يعطين تقديرات أفضل لمناخات مدارسهن (م= ٨٥ر٣) من المعلمين (م= ٢٥ر٣). وبأخذ مقياس البعد المضاد، والمتمثِّل بالمناخ السلبي المنطوي على خصائص الإحباط والتوتر وسلبية العلاقات المدرسية بوجه عام، نجد بأن المعلمين يقرُّون بوجود درجة أعلى من مثل هذا المناخ في مدارسهم (م= ١٠ر٢) من المعلمات (م= ٨٦ر١)، علماً بأن هذين الفرقين المتعلقان بالمناخ المدرسي يحققان دلالة إحصائية عالية (٠٠ر٠، ٠٥ر٠ للمناخ الإيجابي، والسلبي على التوالي).

وإتساقاً مع النتيجة الأخيرة هذه، نجد أن المعلمين يقررون بأنهم يواجهون صعوبات أكبر في التعامل مع الطلبة (٧١ر٢) مقارنة بالمعلمات (م= ١٩ر٢)، وإن كان هذا التقدير في الحالتين يقل عن النقطة الوسطى في المقياس المدرّج الذي استخدم لهذا الغرض وهي (٣) {ف(١، ٢٩)= ٩١ر١٥، مستوى الدلالة= ٠٠٠١ر٠}.

كذلك ظهر فرق دال بين تقديرات المعلمين والمعلمات لمدى إهتمام أولياء الأمور بشؤون أبنائهم المدرسية. ومرةً أخرى نلاحظ، بالنظر إلى جدول رقم (٩) بأن المعلمات يُعطين تقديراً أعلى لمدى اهتمام الأهل بشؤون أبنائهم المدرسية (م= ٤٣ر٢)، مما يعطيه المعلمون (م= ٧٨ر١) {ف(١، ٢٩)= ٤٨ر٢٣، مستوى الدلالة= ٠٠٠١ر٠}. على أنه لا بدّ أن نشير إلى انخفاض التقديرين، في الواقع، (في ضوء مدى المقياس المستخدم لهذا الغرض، وهو مقياس مدرّج من ٥ نقاط، تشير النقطة العليا فيه إلى إهتمام كبير

جداً، وتشير النقطة الدنيا إلى إهتمام بدرجة ضعيفة جداً). أي أن المعلمين والمعلمات على حد سواء يرون، على ما يبدو، أن اهتمام الأهل بشؤون أبنائهم المدرسية ليس بالمستوى المرغوب.

كما ظهر أثر دال لعامل الجنس على الممارسة التدريسية المتمثلة بإعطاء حصص تقوية للطلبة الضعفاء. ويشير هذا الأثر إلى أن الإناث يقمن بهذه الممارسة بنسبة أعلى من الذكور (م= ٤٧ر١، م= ٢٥ر١ للإناث، والذكور على التوالي، مستوى الدلالة= ٠١ر٠). وباستقصاء الأثر الدال الذي ظهر للجنس على متغير المؤهل العلمي نجد أن المعلمين في المتوسط (م= ٥١ر٣) يحملون مستوى أعلى من المؤهلات العلمية من المعلمات (م= ٢٢ر٣)، مستوى الدلالة= ٠٦ر٠).

ومن الفروق بين الجنسين التي ظهرت بشكل دال أيضاً، فروق تتعلق بالمتغيرات الأسرية، حيث يبدو أن أسر المعلمين تزيد في حجمها في المتوسط (م= ٧٨ر٥) عن حجم أسر المعلمات (م= ٩٢ر٤)، (مستوى الدلالة= ٠٣ر٠). وظهر أثر للجنس على المتغير المتعلق بوجود معيل آخر للأسرة (غير المعلم أو المعلمة)، فكما يمكن أن نتوقع، أشارت نتائج تحليل التباين، توافر دخل آخر لأسر المعلمات بنسبة أعلى من توافر مثل هذا الدخل لأسر المعلمين (أنظر جدول (٩)).

وبأخذ هذه النتائج في مجملها، نجد بأن المناخات النفسية الإجتماعية لمدارس الإناث أكثر ملاءمة من المناخات التي يتعايش معها المعلمون في مدارسهم، وبأن الظروف الأسرية - بدلالة حجم الأسرة، ووجود دخل آخر للأسرة، تبدو أكثر ملاءمةً في هذه الحدود أيضاً.

ولم يكن للتفاعل بين عاملي المستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس دلالة إحصائية إلاّ في حالة متغير عدد سنوات الخدمة في المدرسة الحالية. وهو تفاعل يشير إلى أنّ متوسط عدد سنوات الخدمة في المدرسة الحالية للمعلمات في المدارس ذات التحصيل العالي (م= ٩٩ر٣) يقل عن متوسط عدد سنوات الخدمة للمعلمين في هذا النوع من المدارس (م= ٢٥ر٥). وبالمقابل نجد أن عدد سنوات الخدمة في المدرسة الحالية للمعلمات في المدارس ذات التحصيل المتدني يزيد في المتوسط عن عدد سنوات الخدمة للمعلمين في هذا النوع من المدارس.

(٢) التحليل التمييزي لمتغيرات المعلمين/المعلمات

وللكشف عن المتغيرات التي تختلف بشأنها مجموعتي المدارس المقارنتيْن أكثر ما تختلف، من بين متغيرات الهيئة التدريسية، تمّ إخضاع هذه المتغيرات إلى إجراء تحليل تمييزي مماثل لما اتبع في بيانات المديرين والمديرات. واعتُمد إجراء الإدخال التدريجي للمتغيرات بعد تجميعها في منظومات صغيرة، وفقاً للجانب الذي تقيسه، فتم إدخالها وفق الترتيب التالي:

١. متغيرات الممارسات التدريسية: عدد الاختبارات في الفصل، عدد المهمات التي تتطلّب الرجوع إلى المكتبة، الوقت المخصص في الحصة لكل من: طرح الأسئلة، إجابات الطلبة، شرح الدرس، تدريب الطلبة على المادة الجديدة. ثم تقدير المعلم/المعلمة لأهمية الوسائل التعليمية، وأهمية الواجبات المنزلية.

٢. توقعات المعلمين/المعلمات من الطلبة، وموقع المسؤولية التحصيلية المدرك؛ مسؤولية الطالب، ومسؤولية المدرسة. ثم تقييم المعلمين/المعلمات للمناخ المدرسي، واهتمام الأهل بشؤون أبنائهم المدرسية.

٣. تقييم المعلمين/المعلمات للصعوبات التي تواجههم: من حيث العبء التدريسي، والتعامل مع الطلبة، وضيق الوقت كمعوّق لأداء المهمات التدريسية.

٤. متغيرات الخبرة والمؤهل العلمي.

٥. المتغيرات الأسرية.

ويبيّن الجدول رقم (١١) المتغيرات التي ظهرت كمتغيرات مميزة، وقيمها المعيارية-أي نسبة ما تسهمه في الدالة التمييزية. وبتفحُّص هذا الجدول نلاحظ أن كل صنف من أصناف (أو مجموعات) المتغيرات التي أدخلت في التحليل قد مُثِّلت بمتغير أو أكثر في الدالة التمييزية.

فمن بين الممارسات التدريسية، نلاحظ أن الوقت المعطى في الحصة للطلبة للإجابة على الأسئلة يأخذ الوزن الأكبر، يليه اهتمام أولياء الأمور بشؤون أبنائهم المدرسية، ثم عدد الاختبارات التي تعطى في الفصل، يليه توقعات المعلمين لمستوى الإنجاز الممكن للطلبة، وتقييم المعلمين/المعلمات لمسؤولية المدرسة عن مستوى إنجاز الطلبة. ومن المتغيرات التي تُسهم إسهاماً إيجابياً أيضاً، تلك المتعلقة بتقدير المعلمين/المعلمات لمعوقات، وصعوبات العمل التدريسي؛ من مثل ضيق الوقت، وثقل العبئ التدريسي. كما ظهر من بين المتغيرات المميزة متغير عدد سنوات الخدمة في المدرسة الحالية، وعدد الدورات التدريبية، ومتغيران من المتغيرات الأسرية هما: المسافة بين البيت والمدرسة، ووجود دخل آخر للأسرة.

جدول رقم (١١)

القيم المعيارية لمتغيرات المعلمين/المعلمات المميِّزة بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني

متغيرات المعلمين/المعلمات*	القيم المعيارية
- عدد الاختبارات التي تعطى للصف الواحد في الفصل.	١ر٠٠
- عدد المهمات التي تتطلّب الرجوع إلى المكتبة (للصف الواحد في الفصل).	-٧٤ر٠
- الوقت المعطى في الحصة لإجابات الطلبة على الأسئلة.	١ر٤١
- الوقت المعطى في الحصة لتدريب الطلبة على المادة الجديدة.	٥٨ر٠
- عدد سنوات الخدمة في المدرسة الحالية.	-١ر٦٥
- عدد الدورات التدريبية التي تمّ الإلتحاق بها.	٦٤ر٠
- ضيق الوقت كمعوّق لإنجاز المهمات التدريسية.	٦٠ر٠
- ثقل العبئ التدريسي وكبر حجم الصفوف.	٦٢ر٠
- مسؤولية المدرسة عن مستوى إنجاز الطالب.	٧٤ر٠
- توقعات المعلمين لمستوى الإنجاز الممكن للطلبة.	٩٤ر٠
- اهتمام أولياء الأمور بشؤون أبنائهم المدرسية.	١ر٢٧
- المسافة بين البيت والمدرسة.	-١ر٢١
- وجود دخل آخر للأسرة.	-١ر٣٦

إحصاءات الدالة التمييزية (Discriminant Function Statistics):

- الإرتباط القانوني (Cononical Correlation)= ٩٤ر٠
- ولكس لامدا (Wilks' Lamda)= ١٣ر٠
- كاي تربيع (Chi Square)= ٤٩ر٨٩ (بدرجات حرية= ١٤)، مستوى الدلالة= ٠٠٠١ر٠

ومما يساعد في تجميع أجزاء الصورة التي قدمها التحليل التمييزي، الإشارة إلى أن المتغيرات التي تُسهم إسهاماً إيجابياً في الوظيفة التمييزية، هي متغيرات تفوق متوسطات المدارس ذات التحصيل العالي عليها متوسطات المدارس ذات التحصيل المتدني (أنظر جدول رقم ٩).

وعند استخراج الدرجات التمييزية للمدارس (وهي وحدة التحليل هنا) وفقاً للقيم المعيارية للمتغيرات الداخلة في الدالة التمييزية، وحساب ارتباطها القانوني (Cononical Correlation) بعامل المستوى التحصيلي (١= تحصيل متدنٍ، ٢= تحصيل عالٍ)، تبيّن بأن هذا الإرتباط يصل إلى (٩٤ر٠) -أي أنه يفسر ٨٧٪ من التباين في الدرجات التمييزية، مما يبقي ١٣٪ فقط كتباين غير مفسّر (وهو مسارٍ

---

* قيمة اختبار بارتلت (Box's M) للتحقق من تجانس التباين على المتغيرات التابعة في مجموعتي المدارس المقارنتين= ٣٥٢٣٣ر٠، ف <١، غير ذات دلالة مما يسمح بإجراء التحليل التمييزي.

لقيمة ولكس لامدا الظاهرة في الجدول رقم (١١)، ضمن احصاءات الدالة التمييزية). كما تدل القيمة العالية لكاي تربيع (والمساوية لـ٤٩ر٨٩، بدرجات حرية ١٤، ومستوى دلالة= ٠٠٠١ر٠) على أن متوسطا المجتمعين المثّلين، مختلفين اختلافاً دالاً إحصائياً.

جدول رقم (١٢)

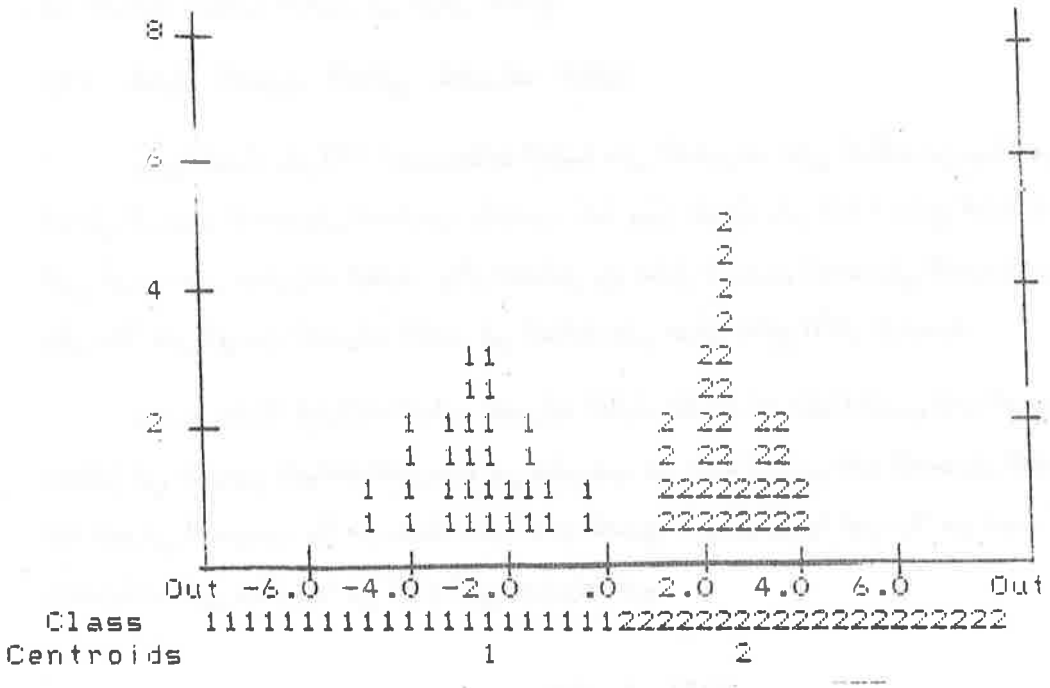
نتائج التصنيف المبني على الدرجات التمييزية للمدارس، والمشتقة من متغيرات المعلمين/المعلمات، مقارنة بالتصنيف الواقعي (الأصلي) لها

العضوية الواقعية للمدارس	العضوية المتنبأ بها		
	عدد الحالات	مجموعة (١)	مجموعة (٢)
مجموعة (١) المدارس ذات التحصيل المتدني	١٦	١٦(١٠٠٪)	صفر (صفر٪)
مجموعة (٢) المدارس ذات التحصيل العالي	١٧	صفر (صفر٪)	١٧ (١٠٠٪)
نسبة المدارس التي صنّفت تصنيفاً صحيحاً= ١٠٠٪.			

وبتصنيف المدارس بناءً على درجاتها التمييزية على متغيرات المعلمين/المعلمات، أظهر التحليل إمكانية تصنيف المدارس جميعها تصنيفاً صحيحا. ويبيّن الجدول رقم (١٢) نتائج التصنيف النظري المبني على حساب احتمال وقوع المدرسة المعينة بدرجتها التمييزية المعينة في مجموعة المدارس ذات التحصيل المتدني {مجموعة رقم (١)}، أو في مجموعة المدارس ذات التحصيل العالي {مجموعة رقم (٢)}، مقارنةً بالتصنيف الواقعي لها. وكذلك فإن الشكل رقم (٢) يعرض توزيع الدرجات التمييزية للمدارس. ومن حيث أن متوسط المدارس ذات التحصيل العالي على الدرجات التمييزية (Group Centriod)= ٢ر٤٩، ومتوسط المدارس ذات التحصيل المتدني= -٢ر٦٤، فإن التوزيع يُبيِّن بوضوح وقوع جميع المدارس الأعضاء في مجموعة التحصيل المتدني تحت متوسط الدرجات التمييزية (وهو صفر)، وحول متوسطها (-٢ر٤٩)، ووقوع جميع المدارس الأعضاء في مجموعة التحصيل العالي فوق متوسط الدرجات التمييزية، وحول متوسطها أيضاً (٢ر٤٩).

شكل (٢)

توزيع الدرجات التمييزية للمدارس ذات التحصيل العالي (ممثلة بالرمز 2)،
والمدارس ذات التحصيل المتدني (ممثلة بالرمز 1) بناءً على متغيرات المعلمين/المعلمات



ثالثاً: متغيرات الطلبة

وعلى غرار الأسلوب الذي اتُّبع في تحليل بيانات المعلمين والمعلمات جرى تحليل البيانات التي جُمعت من الطلبة في مرحلتين؛ تمّ في الأولى منهما تحليل البيانات بأخذ الطالب كوحدة للتحليل ولكل من الفرعين الأدبي (ن= ٦٦٨)، والعلمي (ن= ٦٨١) كل على حدة. فأُخضعت المتغيرات التي أُخذت من بيانات كل فرع منهما لتحليل تباين ثنائي أُدخِل فيه المستوى التحصيلي للمدرسة (عالٍ، متدنٍ)، والجنس (ذكور، إناث) كمتغيرين مستقلين، وأُخذت المتغيرات التابعة (والمطابقة للمتغيرات المبيّنة في الملحق رقم (٦)، والجدولين (١٣)، و(١٤) اللذين ستتم الإشارة إليهما بالتفصيل بعد قليل)، أُخذت المتغيرات التابعة كل على حدة لإستقصاء الفروق بين مجموعتي المدارس بشأنها منفردة. ثم أُجري التحليل التمييزي على متغيرات الطلبة في الفرعين الأدبي والعلمي، كل على حدة كذلك. وقد ظهر نسق متشابه من النتائج في التحليلات التي أُجريت على بيانات طلبة الفرعين الأكاديميين هذين.

ولمعالجة بيانات الطلبة على مستوى المدارس تم استخراج متوسط طلبة كل مدرسة على كل من المتغيرات، بطبيعة الحال، ولطلبة الفرعين الأدبي والعلمي كل على حدة، وذلك في حالة المدارس التي أُخذ منها الفرعين- ثم استُخرج متوسط عام للمدرسة على كل متغير. أما المدارس التي لم يؤخذ منها سوى فرع

واحد، فقد اعتُمد متوسط طلبة ذلك الفرع كدرجة للمدرسة على المتغير المعين.

وعند إعادة التحليلات الرئيسية بأخذ المدرسة كوحدة للتحليل، ظهر النسق ذاته من النتائج، تقريباً، مما يدعو هنا إلى عرض النتائج التي اعتُمدت فيها المدرسة كوحدة للتحليل، وهو ما يتسق أيضاً مع أهداف هذه الدراسة، ويُجنِّب التكرار في عرض النتائج.

(١) تحليل التباين الثنائي لمتغيرات الطلبة

يُبيِّن الجدول رقم (١٣) متوسطات الطلبة على المتغيرات التي اشتُقَّت من بياناتهم-مصنَّفة وفقاً لعاملي المستوى التحصيلي للمدارس، والجنس. كما يُبيِّن الجدول رقم (١٤) نتائج تحليلات التباين الثنائي التي أجريت على متغيرات الطلبة. ولأن التفاعل بين عامل المستوى التحصيلي للمدرسة، وعامل الجنس لم يكن دالاً على أي من المتغيرات اقتُصر في الجداول على عرض نتائج الآثار الرئيسية.

وبتتبع سلسلة تحليلات التباين لمتغيرات الطلبة، نلاحظ أن طلبة المدارس ذات التحصيل العالي، لم يختلفوا في تقييمهم للهيئات التدريسية في مدارسهم، عن طلبة المدارس ذات التحصيل المتدني، لا من حيث كفاءتهم في التدريس، ولا من حيث مدى الدعم المعنوي الذي يوفرونها لهم، ولا من حيث كمية الواجبات والنشاطات التي يتطلّبونها في المواد التي يدرِّسونها لهم.

جدول رقم (١٣)

متوسطات الطلبة على المتغيرات الرئيسية التي اشتُقت من بياناتهم مصنَّفة وفقاً للمستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس (وبأخذ المدرسة كوحدة للتحليل)

المتغيرات	المستوى التحصيلي للمدرسة		الجنس	
	عالٍ	متدنٍ	ذكور	إناث
تقييم الطلبة لمعلميهم:				
- كفاءة المعلمين التدريسية.	٣ر٦٩	٣ر٦٧	٣ر٦٤	٣ر٧٢
- مدى الدعم المعنوي الذي يوفره المعلمين/المعلمات لطلبتهم.	٣ر٤٨	٣ر٤٧	٣ر٥٢	٣ر٤٣
- مدى ما يكلِّف الطلبة القيام بواجبات في المادة الدراسية.	٢ر٦١	٢ر٦٦	٢ر٥٧	٢ر٧٠
تقييم الطلبة للهيئة المدرسية:				
- المناخ النفسي-الإجتماعي للمدرسة	٣ر١٤	٢ر٧	٢ر٩٨	٢ر٨٧
- النشاطات المدرسية اللامنهجية.	٣ر١٩	٢ر٧٧	٢ر٩٥	٣ر٠٢
- مشاركة الطالب/الطالبة في النشاطات اللامنهجية.	٢ر٦٧	٢ر٥٥	٢ر٧٥	٢ر٤٨
التقييم الذاتي				
- تقدير الطالب/الطالبة لقدرته مقارنة بزملائه.	٣ر٢١	٣ر١٢	٣ر٢٢	٣ر١١
- توقعات الطالب/الطالبة بشأن النجاح الأكاديمي.	٨٢ر١٢	٧٨ر١١	٨٠ر٥٨	٧٩ر٧٤
- إدراك الطالب/الطالبة لدور العوامل الذاتية في النجاح المدرسي (مقابل دور العوامل الخارجية).	١ر٠٤	٠ر٨٧	١ر١٦	٠ر٧٥

تابع جدول رقم (١٣)

المتغيرات	المستوى التحصيلي للمدرسة		الجنس	
	عالٍ	متدنٍ	ذكور	إناث
- ثقة الطالب/الطالبة بإمكانية تحقيق طموحاته العلمية.	٤ر١٠	٣ر٩٠	٤ر٠٩	٣ر٩٢
- رضا الطالب/الطالبة عن علاقته بزملائه.	٣ر٧٣	٣ر٦٨	٣ر٨٣	٣ر٥٧
- تقدير الطالب/الطالبة لصفاته الشخصية.	٣ر٧٦	٣ر٥٥	٣ر٧٢	٣ر٥٩
متغيرات أسرية:				
- حجم العائلة (عدد الأخوة والأخوات).	٧ر١٠	٧ر٤٦	٧ر٢٧	٧ر٢٧
- مستوى تعليم الأب.	٣ر٨٤	٣ر٢٨	٣ر٥٣	٣ر٦١
- مستوى تعليم الأم.	٢ر٧٢	٢ر٣٦	٢ر٥٢	٢ر٥٨
- مدى اهتمام الأهل بالشؤون المدرسية للطالب/الطالبة.	٤ر٠٣	٣ر٩	٤ر٠٤	٣ر٩٠
- توافر مكان هادىء للدراسة في البيت.	٣ر٤٨	٣ر٣٦	٣ر٤٥	٣ر٣٩
- المسافة بين البيت والمدرسة	٢ر٥١	٢ر٥١	٢ر٦٨	٢ر٣٣
- الوقت المستغرق في الوصول إلى المدرسة.	٢٠ر٢٥	٢٠ر٧٤	٢٣ر٥٤	١٧ر٢٤
- عدد الغرف في المنزل.	٤ر٣٩	٤ر١٧	٤ر٢٤	٤ر٣٣
الإلتزام بالدوام المدرسي:				
- عدد أيام الغياب عن المدرسة خلال العام الدراسي (الحالي).	٢ر٧٤	٣ر٠٤	٣ر١٥	٢ر٦١
- عدد الصفوف التي أعادها الطالب/الطالبة (إن وجدت).	٠ر١١	٠ر١٨	٠ر١٤	٠ر١٥

إلاّ أن الطلبة، في مجموعتي المدارس المقارنتين، اختلفوا اختلافات عالية الدلالة في تقديراتهم لمدى إيجابية المناخات النفسية الإجتماعية لمدارسهم، ولمدى ما تُجرى في مدارسهم من نشاطات لامنهجية. ويشمل مقياس المناخ النفسي-الإجتماعي للمدرسة فقرات يُطلب فيها إلى الطلبة تقدير مدى ما يتصف الج العام للمدرسة بالنظام، والجدية، والنشاط، ومدى ما يبعث على الثقة بالنفس، والآخرين. وبالنظر إلى الجدول رقم (١٣) الذي يعرض المتوسطات المتصلة بهذا المتغير، نجد أن طلبة المدارس ذات التحصيل العالي اعطوا لمدارسهم تقديرات أعلى في هذه الجوانب (م= ٣ر١٤)، من طلبة المدارس ذات التحصيل المتدني (م= ٢ر٧) {ف(١، ٢٩)= ٨ر٤٣، مستوى الدلالة= ٠٠ر٠}. كذلك فإن فرقاً مماثلاً من حيث مستوى الدلالة الإحصائية، ومن حيث الإتجاه ظهر على متغير تقييم النشاطات المدرسية اللامنهجية.

على أن الفروق الملفتة للنظر هي تلك التي ظهرت على متغيرات التقييم الذاتي، والتي تمّ فيها قياس توقعات الطلبة بشأن إمكانية النجاح الأكاديمي، وفي امتحان الثانوية العامة بالذات، وثقتهم بامكانية تحقيق طموحاتهم العلمية، وتقديرهم لجوانب شخصية لديهم.

جدول رقم (١٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيرات الطلبة: قيم (ف) ومستويات دلالاتها لعاملي المستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس

المتغيرات	المستوى التحصيلي للمدرسة		الجنس	
	ف	مستوى الدلالة	ف	مستوى الدلالة
تقييم الطلبة لمعلميهم:				
- كفاءة المعلمين التدريسية.	٠ر٠٢	غ د*	١ر٠٢	غ د
- مدى الدعم المعنوي الذي يوفره المعلمين/المعلمات لطلبتهم.	٠ر٠١	غ د	١ر٥٦	غ د
- مدى ما يكلّف الطلبة القيام بواجبات في المادة الدراسية.	٠ر١٥	غ د	١ر٣٢	غ د
تقييم الطلبة للبيئة المدرسية:				
- المناخ النفسي-الإجتماعي للمدرسة	٨ر٤٣	٠ر٠٠٧	٢ر٢٩	٠ر١٤
- النشاطات المدرسية اللامنهجية.	٨ر١٧	٠ر٠٠٨	٠ر٣٧	غ د
- مشاركة الطالب/الطالبة في النشاطات اللامنهجية.	٠ر٢٨	غ د	١ر٧٧	غ د
التقييم الذاتي				
- تقدير الطالب/الطالبة لقدرته مقارنة بزملائه.	٠ر٧٨	غ د	١ر٠٨	غ د
- توقعات الطالب/الطالبة المستقبلية بشأن النجاح الأكاديمي.	٧ر٤٦	٠ر٠١	٠ر٢٥	غ د
- إدراك الطالب/الطالبة لدور العوامل الذاتية في النجاح المدرسي (مقابل دور العوامل الخارجية).	١ر٩٦	غ د	١٠ر٩٣	٠ر٠٠٣
- ثقة الطالب/الطالبة بإمكانية تحقيق طموحاته العلمية.	١٠ر٦٥	٠ر٠٠٣	٨ر٠١	٠ر٠٠٨
- رضا الطالب/الطالبة عن علاقته بزملائه.	٠ر١١	غ د	٧ر٧٧	٠ر٠٠٩
- تقدير الطالب/الطالبة لصفاته الشخصية.	٤ر٦٥	٠ر٠٣	١ر٦٧	غ د
متغيرات أسرية				
- حجم العائلة (عدد الأخوة والأخوات).	٠ر٧٣	غ د	٠ر٠٠١	غ د
- مستوى تعليم الأب.	٤ر٢٧	٠ر٠٤	٠ر٠٦	غ د
- مستوى تعليم الأم.	٢ر١٥	٠ر١٥	٠ر٠٥	غ د
- مدى اهتمام الأهل بالشؤون المدرسية للطالب/الطالبة.	٣ر٧١	٠ر٠٦	٤ر٨٣	٠ر٠٣
- توافر/عدم توافر مكان هادىء للدراسة في البيت.	٢ر٤٥	٠ر١٢	٠ر٤٩	غ د
- المسافة بين البيت والمدرسة.	٠ر٠٠١	غ د	٦ر٩٦	٠ر٠١
- الوقت المستغرق في الوصول إلى المدرسة.	٠ر١٥	غ د	١٥ر١٥	٠ر٠٠١
الإلتزام بالدوام المدرسي				
- عدد أيام الغياب عن المدرسة خلال العام الدراسي (الحالي).	٠ر٥٤	غ د	١ر٩٠	غ د
- عدد الصفوف التي أعادها الطالب/الطالبة (إن وجدت).	١ر١٧	غ د	٠ر٠٥	غ د

وبالنظر إلى نتائج تحليلات التباين على هذه المتغيرات، المعروضة في الجدول رقم (١٤)، نجد فروقاً تتمتع بدلالة إحصائية عالية. وباستقصاء اتجاه هذه الفروق (بالنظر إلى المتوسطات المبيّنة في الجدول

---

* غ د، أي غير ذات دلالة.

(١٣)}، نجد أن متوسطات طلبة المدارس ذات التحصيل العالي، تفوق المتوسطات المقابلة لها، لدى طلبة المدارس ذات التحصيل المتدني. حيث يتوقع طلبة المجموعة الأولى من المدارس معدلات أفضل في امتحان الثانوية العامة (م= ٨٢ر١٢) من تلك التي يتوقعها طلبة المجموعة الثانية من المدارس (م= ٧٨ر١١)، ف(١، ٢٩)= ٧ر٤٦، مستوى الدلالة= ٠١ر٠، وبالمثل فإن النتائج المتصلة بمتغير "ثقة الطالب بإمكانية تحقيق طموحاته العلمية" جاءت مشابهة لنتائج متغير التوقعات، وحقق الفرق بين مجموعتي المدارس مستوى عالٍ من الدلالة الإحصائية (٠٣ر٠٠ر٠).

ويبدو أن تأثير التقييم الإيجابي للذات يتسع ليشمل صفات شخصية أخرى، كالقدرة على حلّ المشكلات، والقدرة على اتخاذ القرارات، والاستقلالية في التفكير، والدافع إلى التعلّم والمعرفة، والإبداع. فحين طُلب إلى الطلبة تقدير ذواتهم على هذه الأبعاد الشخصية، ظهر ميل لدى طلبة المدارس ذات التحصيل العالي لتقييم أنفسهم تقييماً أكثر إيجابية (على هذه الصفات في المتوسط) (م= ٥٥ر٣) من طلبة المدارس ذات التحصيل المتدني (م= ٥٥ر٣)-وإن كانت التقديرات، في المتوسط، تفوق النقطة الوسطى للمقياس المستخدم وهي ٣ (من حيث أن المقياس هو مقياس مدرّج من (٥) نقاط تعكس النقطة العليا تقديراً عالياً)، {ف(١، ٢٩)= ٦٥ر٤، مستوى الدلالة= ٠٣ر٠}.

وبمقارنة متوسطات الطلبة في مجموعتي المدارس موضوع البحث من حيث المتغيرات الأسرية، التي تمّ قياسها في هذه الدراسة، ظهر فرق دال لمستوى تعليم الأب*. حيث ظهر أن المستوى التعليمي للأب في المدارس ذات التحصيل العالي (م= ٨٤ر٣)، يفوق المستوى المقابل في المدارس ذات التحصيل المتدني (م= ٢٨ر٣)، {ف(١، ٢٩)= ٢٧ر٤، مستوى الدلالة ٠٤ر٠، كذلك ظهر فرق في الإتجاه ذاته، وإن كان قريباً فقط من مستوى الدلالة الإحصائية المقبولة على متغير "مدى اهتمام الأهل بشؤون أبنائهم المدرسية". إذ تشير تقديرات طلبة المدارس ذات التحصيل العالي إلى أن أسرهم تُولي شؤونهم المدرسية قدراً أكبر من الإهتمام (م= ٠٣ر٤)، مما توليه أسر نظرائهم في المدارس ذات التحصيل المتدني (م= ٩ر٣) {ف(١، ٢٩)= ٧١ر٣، مستوى الدلالة ٠٦ر٠}.

الفروق بين الجنسين:

هذا وقد أشارت سلسلة تحليلات التباين التي أجريت على متغيرات الطلبة إلى وجود أثر رئيسي دال لعامل الجنس على عدد من متغيرات التقييم الذاتي، والمتغيرات الأسرية. فظهر فرق بين الذكور

---

* تمّ ترميز المستوى التعليمي على النحو التالي: (١) أمي، (٢) ابتدائي، (٣) اعدادي، (٤) ثانوي، (٥) دبلوم أو كلية مجتمع، (٦) جامعي، (٧) ماجستير، (٨) دكتوراة.

والإناث في تقدير العوامل المسؤولة عن الأداء الأكاديمي الذي يحققونه، إذ يبدو أن الذكور يميلون إلى عزو أدائهم إلى عوامل ذاتية**، فيحمّلون الذات مسؤولية هذا الأداء بدرجة أكبر من الإناث، بوجه عام {م= ١٠٤ر١، م= ٨٧ر٠ للذكور والإناث على التوالي، ف(١، ٢٩)= ١٠٩٣ر، مستوى الدلالة= ٠٠٣ر٠}.

وقد ظهر فرق مماثل بين الذكور والإناث على متغير "ثقة الطالب/الطالبة بإمكانية تحقيق طموحاته العلمية {ف(١، ٢٩)= ٨٠١ر، مستوى الدلالة= ٠٠٨ر٠}. وبالنظر إلى المتوسطات المتصلة بهذا المتغير، نجد أن الذكور يملكون قدراً أعلى من الثقة في هذا الأمر (م= ٩ر٤) من الإناث (م= ٩٢ر٣). على أنه لا بد من الإشارة إلى أن مستوى الثقة عالٍ لدى الجنسين (حيث أن النقطة العليا على هذا المقياس هي (٥) وتشير إلى ثقة بدرجة عالية).

وعلى صعيد العلاقة مع الزملاء، يبدو كذلك أن هناك ميل لدى الذكور لتقييم علاقاتهم مع زملائهم تقييماً أفضل؛ فهم يصرحون بأنهم يرضون عن هذه العلاقة بدرجة أكبر (م= ٨٣ر٣) من الإناث (م= ٥٧ر٣) {ف(١، ٢٩)= ٧٧ر٩، مستوى الدلالة= ٠٠٩ر٠}.

أما المتغيرات الأسرية التي ظهرت فروق دالة بين الجنسين بشأنها فتتمثّل أولاً، بمدى اهتمام الأهل بالشؤون المدرسية لأبنائهم {ف(١، ٢٩)= ٨٣ر٤، مستوى الدلالة= ٠٣ر٠}، وتشير متوسطات الذكور والإناث على هذا المتغير أن الذكور يلقون -بتقديرهم الشخصي- درجة أعلى من الإهتمام من الإناث. أما المتغير الثاني، فهو المسافة بين البيت والمدرسة، من حيث تقدير الطالب/الطالبة لهذه المسافة، ومن حيث مقدار الوقت المستغرق في قطعها. وبالنظر إلى الجدول (١٣) الذي يُبيِّن متوسطات هذين المتغيرين نجد أن الذكور يعطون في الحالتين تقديرات أعلى من التقديرات التي تعطيها الإناث، مما يدل على أن مدارس الإناث، في المتوسط، هي أقرب إلى منازلهن مقارنة بالذكور.

وإذا ما حاولنا تجميع أجزاء الصورة التي أسفرت عنها تحليلات بيانات الطلبة نجد أن الفروق بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل تتلخص فيما يلي:

١. أن طلبة المدارس ذات التحصيل العالي يعطون تقديرات أكثر إيجابية للمناخات النفسية-الإجتماعية في مدارسهم من طلبة المدارس ذات التحصيل المتدني.
٢. أن طلبة المجموعة الأولى من المدارس يقدّرون أن مدارسهم تقوم بقدر أكبر من النشاطات المدرسية

** دخلت في قياس هذا البعد ثلاث فقرات واحدة تتطلب تقدير مسؤولية المدرسة عن المعدل المدرسي الذي حصل عليه الطالب/الطالبة، والثانية تتطلب تقدير مسؤولية الجهد في ذلك، والأخيرة تتطلب تقدير دور الحظ. وتمّ حساب درجة للفرد وفق المعادلة التالية: دور الجهد -(دور المدرسة + دور الحظ)/٢. وبذلك فإن الدرجة تتجه بإتجاه عزو الأداء إلى الذات.

اللامنهجية من طلبة المجموعة الثانية (المدارس ذات التحصيل المتدني).

٣. أن طلبة المدارس ذات التحصيل العالي يعطون تقديرات ذاتية أفضل لإمكانية نجاحهم الأكاديمي، ولمستوى الأداء الأكاديمي الذي يمكن أن يحققوه، ويقدِّرون أنهم يمتلكون صفات شخصية إيجابية-ذات ارتباط بالكفاءة الأكاديمية-بدرجة أعلى مما يُقدِّر نظرائهم من طلبة المدارس ذات التحصيل المتدني امتلاكهم لهذه الصفات.

٤. أن هناك مؤشرات على ظروف أسرية أكثر ملاءمة للتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المدارس ذات التحصيل العالي تتمثل بإيلاء الأهل قدراً أكبر من الإهتمام بشؤون أبنائهم المدرسية، وبمستوى أعلى من التعليم للآباء (في المتوسط) مما هو عليه الحال في المدارس ذات التحصيل المتدني.

أما الفروق بين الجنسين التي ظهرت عند معالجة بيانات الطلبة، فقد أشارت إلى اختلافات في إدراك امكانات الذات التحصيلية، ودورها في الإنجاز الأكاديمي، وهي فروق يدل اتجاهها على أن الذكور يتميَّزون فيها -في المتوسط- على الإناث. كما ظهرت فروق بين الجنسين في تقدير مدى اهتمام الأهل بالشؤون المدرسية للأبناء، وهو فرق يبدو الإتجاه فيه لصالح الذكور أيضاً. ولاستكمال تلخيص النتائج على هذا الصعيد، لا بد من الإشارة إلى أن النتائج بيَّنت على أن منازل الإناث أقرب إلى مدارسهن، في المتوسط، من منازل الذكور.

(٢) التحليل التمييزي لمتغيرات الطلبة

وللتحقق من قدرة متغيرات الطلبة على التمييز بين مجموعتي المدارس المتباينتين في تحصيلهما الأكاديمي، تمّ إدخال هذه المتغيرات في مجموعات بغرض إجراء التحليل التمييزي عليها، واعتماداً على أسلوب الإدخال التدريجي للمجموعات المتشكّلة منها. فتم إدخال مجموعات متغيرات الطلبة وفق الترتيب التالي:

١. تقييم الطلبة لمعلميهم؛ وتشمل هذه المجموعة، المتغيرات الثلاثة المتصلة بهذا الجانب وهي: (١) كفاءة المعلمين التدريسية، (٢) مدى الدعم المعنوي الذي يحققونه للطلبة، و(٣) مدى ما يكلِّفون الطلبة بواجبات في المواد التي يدرِّسونها.

٢. التقييمات الذاتية للطلبة؛ وتشمل: تقدير الطلبة لكفاءتهم مقارنة بزملائهم، ومدى ثقتهم بإمكانية تحقيق طموحاتهم العلمي، وإدراكهم لدور العوامل الذاتية مقابل العوامل الخارجية في التحصيل الأكاديمي، وتوقعاتهم بشأن المعدلات التي سيحصلون عليها في إمتحان الثانوية العامة.

٣. متغيريّ المناخ المدرسي، والعلاقة مع الزملاء.

٤. عدد أيام الغياب، النشاطات المدرسية اللامنهجية، ومستوى المشاركة الشخصية بهذه النشاطات.

٥. المتغيرات الأسرية: عدد أفراد الأسرة، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، اهتمام الأهل بشؤون

الأبناء المدرسية، المسافة بين البيت والمدرسة.

ويبيِّن الجدول (١٥) قائمة بالمتغيرات التي عملت في مجموعها، وفقاً لمعادلة خطية، على التمييز أفضل ما يمكن بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني.

جدول رقم (١٥)
القيم المعيارية لمتغيرات الطلبة المميِّزة بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني

متغيرات الطلبة*	القيم المعيارية
- مدى الدعم المعنوي الذي يوفره المعلمين/المعلمات لطلبتهم.	-٥٥ر.
- مدى ما يكلف الطلبة القيام بواجبات في المادة الدراسية.	-٤٢ر.
- ثقة الطالب بامكانية تحقيق طموحاته العلمية.	٩٠ر.
- إدراك الطالب لدور العوامل الذاتية في النجاح المدرسي	-٩٣ر.
- توقعات الطلبة بشأن معدلاتهم في الثانوية العامة.	١ر٦١
- المناخ النفسي-الإجتماعي للمدرسة.	١ر٩٦
- رضا الطلبة عن علاقاتهم بزملائهم.	-١ر٦٦
- عدد أيام الغياب عن المدرسة.	٦٣ر.
- مشاركة الطلبة في النشاطات اللامنهجية.	١ر٢٤
- عدد أفراد الأسرة.	-٤٩ر.
- المسافة بين البيت والمدرسة.	-٤٢ر.
إحصاءات الدالة التمييزية (Discriminant Function Statistics):	
- الإرتباط القانوني (Cononical Correlation)= ٩١ر.	
- ولكس لامدا (Wilks' Lamda)= ١٨ر.	
- كاي تربيع (Chi Square)= ٤٤ر٤ بدرجات حرية ١١، مستوى الدلالة= ٠٠٠١ر.	

ويبيِّن الجدول (١٥) كذلك الأوزان، أو القيم، المعيارية للمتغيرات المتضمَّنة في الدالة التمييزية، والتي يمكن في ضوئها التعرف إلى مدى ما يُسهم المتغير المعين منها في زيادة قيمة الدرجة التمييزية، وما يُسهم في تخفيض قيمتها. وبالنظر إلى هذا الجدول نلاحظ أن المتغيرات التي تُسهم أكثر من غيرها في رفع

---

* قيمة اختبار بارتلت (Box's M) للتحقق من تجانس التباين على المتغيرات التابعة في مجموعتي المدارس المقارنتين= ٧٣٣٢٩ر.، ف <١، غير ذات دلالة مما يسمح بإجراء التحليل التمييزي.

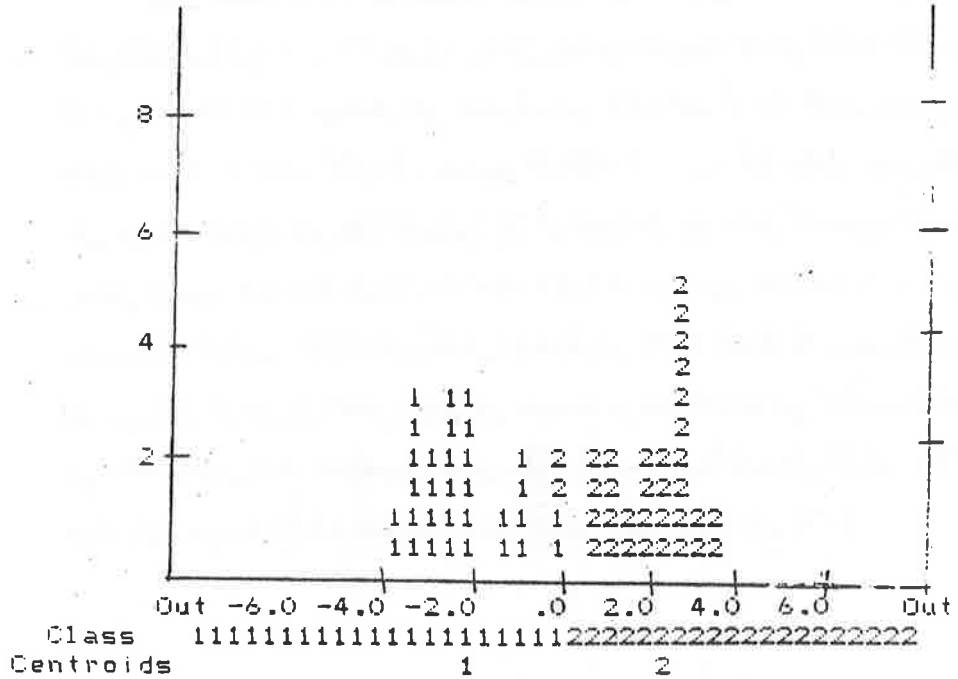
قيمة الدرجة التمييزية هي: المناخ النفسي الإجتماعي للمدرسة، توقعات الطلبة بشأن معدلاتهم في الثانوية العامة، مدى مشاركة الطلبة في النشاطات اللامنهجية، ثم ثقة الطلبة بإمكانية تحقيق طموحاتهم العلمية. أما المتغيرات الأخرى، المبيّنة في هذا الجدول، فإنها تُسهم إسهامات ضعيفة، أو إسهامات سالبة.

وتشير إحصائيات الدالة التمييزية المبيّنة في الجدول (١٥) إلى أن الارتباط القانوني (Cononical Correlation) بين الدرجات التمييزية للمدارس، وعامل المستوى التحصيلي لها يبلغ (٩١ر٠) مما يدل على أن نسبة التباين المفسّر بين المجموعات على الدرجات التمييزية، (إلى التباين الكلي) يصل ٨٢ر٠ (أنظر قيمة ولكس لامدا الممثّلة للتباين غير المفسّر والبالغة ١٨ر٠). كما تدل قيمة كاي تربيع {(١١)= ٤٤ر٤}، على أن احتمال تساوي متوسطي الدرجات التمييزية للمجتمعين اللذين أخذت منهما مجموعتا المدارس لا يتجاوز ١٠٠٠ر٠}.

وبتصنيف المدارس تصنيفاً نظرياً (احتمالياً) بناء على درجاتها التمييزية، ومقارنة هذا التصنيف بالتصنيف الواقعي لها، دلت النتائج على إمكانية تصنيف المدارس جميعها تصنيفاً صحيحاً بناء على درجاتها التمييزية- مما يدلّل على فعالية المتغيرات الداخلة في الدالة التمييزية في التفريق بين مجموعتي المدارس المقارنتين. وكما يبيّن الشكل رقم (٣) توزيع المدارس على المحور الممثل لدرجاتها التمييزية، ويعكس بشكل واضح تجمُّعها في مجموعتين متمايزتين -كلٍ حول متوسطها (م= ٠٤ر٢، للدرجات التمييزية للمدارس ذات التحصيل العالي، م= -١٧ر٢ للدرجات التمييزية للمدارس ذات التحصيل المتدني}.

شكل (٣)

توزيع الدرجات التمييزية للمدارس ذات التحصيل العالي (ممثّلة بالرمز 2)، والمدارس ذات التحصيل المتدني (ممثّلة بالرمز 1) بناء على متغيرات الطلبة



القدرة العقلية، والتفكير الناقد

سبقت الإشارة إلى أن عينة المدارس التي طبِّق عليها مقياس القدرة العقلية، ومقياس التفكير الناقد، تمثِّل عينة فرعية من (١٣) مدرسة -من عينة الدراسة البالغة (٣٣) مدرسة؛ وقد كانت (٧) مدارس منها من ذات التحصيل العالي، و(٦) مدارس من ذات التحصيل المتدني. كذلك فإن الطلبة الذين طُبِّق عليهم هذين المقياسين، لم يكونوا هم الطلبة أنفسهم الذين جُمِعت منهم البيانات الرئيسية. وقد حدّ هذا الإجراء في الواقع من إمكانية إدخال هذين المتغيرين في التحليلات الرئيسية. إلاّ أنه تمّ إجراء تحليلات خاصة بهما مكّنت من مقارنة مجموعتي المدارس من حيث هذه القدرات وبأخذ الطالب/الطالبة كوحدة للتحليل، ومن ثم أخذ المدرسة كوحدة للتحليل.

نتائج تحليل التباين المعتمد على الطالب/الطالبة كوحدة للتحليل

وبإجراء تحليل تباين ثنائي: ٢ (المستوى التحصيلي للمدرسة: عالٍ/متدنٍ) x ٢ (الجنس: ذكور/إناث) على درجات الطلبة على كلٍ من مقياس القدرة العقلية، ومقياس التفكير الناقد - بأخذ الطلبة كوحدة التحليل - تبيّن أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عالية بين طلبة المدارس ذات التحصيل العالي، وطلبة المدارس ذات التحصيل المتدني على كلٍ من المقياسين. ويُبيِّن الجدول رقم (١٦) متوسطات مجموعتي المدارس -ذات التحصيل العالي، وذات التحصيل المتدني- ومتوسطات الذكور والإناث على هذين المقياسين، كذلك فإن نتائج تحليل التباين الذي أجري عليهما موضحة في الجدول رقم (١٧).

(أ) القدرة العقلية:

يُبيِّن الجدول (١٦) أن متوسط درجات طلبة المدارس ذات التحصيل العالي على مقياس القدرة العقلية (م=٢ر٧٠) يفوق، وبشكل واضح، المتوسط المقابل لطلبة المدارس ذات التحصيل المتدني (م=٢٤ر٦١). وبالنظر إلى الجدول رقم (١٧) نجد أن هذا الفرق يتمتع بدلالة إحصائية عالية، ف(١، ٥١٦)= ٢٩ر٤٣، مستوى الدلالة= ٠٠٠١ر. أما عامل الجنس فلم يكن له أثر دال على درجات الطلبة على هذا المقياس، إلاّ أن التفاعل بين عامل المستوى التحصيلي للمدرسة، وعامل الجنس، كان دالاً [ف(١، ٥١٦)= ١٣ر٦١، مستوى الدلالة= ٠٠٠١ر]. وبالرجوع إلى متوسطات الذكور والإناث المبيّنة في الجدول رقم (١٦) نلاحظ أن متوسط درجات الذكور في المدارس ذات التحصيل العالي، يقل عن متوسط درجات الإناث في المدارس المناظرة لمدارسهم. أما في حالة المدارس ذات التحصيل المتدني، فإن نمطاً معاكساً لمتوسطي الذكور والإناث يُلاحظ فيها، حيث يفوق متوسط الإناث المتوسط المقابل للذكور [أنظر جدول رقم (١٦)].

جدول رقم (١٦)

متوسطات الطلبة على متغيري القدرة العقلية، والتفكير الناقد مصنفة وفق المستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس (بأخذ الطالب كوحدة للتحليل)

المتغيرات	المستوى التحصيلي للمدرسة		الجنس	
	عالٍ (ن=٣٠٢)	متدنٍ (ن=٢١٨)	ذكور (ن=٢٥٥)	إناث (ن=٢٤٤)
القدرة العقلية			٦٦٫٨٥	٦٧٫٧٧
ذكور	٧١٫٧٢	٦١٫٢٤		
إناث	٦٨٫٥١	٦٦٫٥٢		
المتوسط العام للمستوى التحصيلي	٧٠٫٠٢	٦٣٫٥٦		
التفكير الناقد			٥٤٫٣١	٥٦٫٠٥
ذكور				
إناث				
المتوسط العام للمستوى التحصيلي	٥٦٫٦١	٥٢٫٩٧		

(ب) التفكير الناقد:

لقد جاءت نتيجة التحليل المتصلة بالأثر الرئيسي للمستوى التحصيلي للمدرسة على مقياس التفكير الناقد مماثلة للنتيجة المتصلة بالقدرة العقلية. حيث ظهر أن أداء طلبة المدارس ذات التحصيل العالي (م= ٥٦٫٦١)، يفوق أداء طلبة المدارس ذات التحصيل المتدني (م= ٥٢٫٩٧). وقد ظهر لهذا الفرق دلالة إحصائية عالية كذلك، ف(١، ٥١٦)= ٩٫١٩، مستوى الدلة= ٠٫٠٠٣. أما الأثر الرئيسي لعامل الجنس، فلم يكن دالاً بدرجة مقبولة (أنظر جدول رقم (١٧). كذلك فإن التفاعل بين عامل المستوى التحصيلي للمدرسة، وعامل الجنس لم يكن دالاً.

جدول رقم (١٧)

نتائج تحليل التباين لمتغيري القدرة العقلية، والتفكير الناقد (بأخذ الطالب كوحدة للتحليل)

	درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
القدرة العقلية			
المستوى التحصيلي (أ)	١، ٥١٦	٢٩٫٤٣	٠٫٠٠٠١
الجنس (ب)	١، ٥١٦	٠٫٨١	غ د
أ x ب	١، ٥١٦	١٣٫٦١	٠٫٠٠٠١
التفكير الناقد			
المستوى التحصيلي (أ)	١، ٥١٦	٩٫١٩	٠٫٠٠٣
الجنس (ب)	١، ٥١٦	٢٫٧٤	٠٫٠٩
أ x ب	١، ٥١٦	١٫٥٣	غ د

نتائج تحليل التباين المعتمدة على المدرسة كوحدة للتحليل

وبتكرار التحليل السابق بأخذ المدرسة كوحدة للتحليل -أي بمقارنة بيانات المدارس السبعة، المثّلة لمستوى التحصيل العالي، ببيانات المدارس الستة، المثلة لمستوى التحصيل المتدني، لم يسفر التحليل عن نتائج ذات دلالة، فلم يكن هناك فرق دال بين مجموعتي المدارس لا من حيث القدرة العقلية، أو التفكير الناقد. والفرق بين التحليلين على هذين المستويين (مستوى الطالب/الطالبة، ومستوى المدرسة) يعود إلى إنكماش حاد في حجم العينة عند أخذ المدرسة كوحدة للتحليل، ونتيجة لصغر عدد المدارس المقارنة. ويؤدي ذلك، بطبيعة الحال، إلى اختلاف في كمية التباين بين المجموعات الذي يمكن أن يتبقى بعد تلخيص نتائج الطلبة جميعاً في متوسط واحد لها.

وعلى أية حال، فإن متغيرات الطلبة الأخرى، التي عُرضت نتائج تحليلاتها قبل قليل، والتي اختلفت فيها المدارس ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني اختلافات ذات دلالات احصائية، حافظت على دلالاتها عندما كُرِّرت تحليلاتها على مستوى المدارس. ويعود ذلك، في جانب كبير منه على الأرجح، إلى كبر حجم العينة التي أُخضعت للتحليل (فكانت المقارنة تنتهي بـ(١٧) مدرسة ذات تحصيل عالٍ، و(١٦) مدرسة ذات تحصيل متدنٍ-أي بفارق (١٠) وحدات عن عينة المدارس التي جُمعت منها بيانات القدرة العقلية، والتفكير الناقد.

رابعاً: متغيرات البنية الأساسية للمدرسة

تشمل متغيرات البنية الأساسية للمدرسة مؤشرات لحجم المدرسة من حيث عدد الطلبة، وحجم الهيئتين التدريسية، والإدارية، وعدد الصفوف. وبناء على البيانات التي توافرت على هذه المتغيرات تم اشتقاق متغيرات من مثل: متوسط عدد الطلبة في الصف الواحد، ونسبة المعلمين إلى الطلبة، ونسبة الإداريين إلى الطلبة. بالإضافة إلى ذلك وفرت البيانات المتعلقة بمساحة المدرسة أرضية لإشتقاق متغيرات من مثل: متوسط مساحة الغرفة الصفية، والمساحة المخصصة للطالب الواحد في الصف. كما تمّ إلحاق البيانات المتعلقة بنسبة التسرُّب ونسبة الرسوب، ونسبة غياب الطلبة، والمعلمين في هذه القائمة من المتغيرات.

وقد أُخضعت هذه البيانات لإجراءات التحليل التي اتُّبعت مع مجموعات المتغيرات المتعلقة بالمديرين/المديرات، والهيئة التدريسية، والطلبة. فأُجري تحليل تباين ثنائي (٢، المستوى التحصيلي للمدرسة: عالٍ، متدنٍ x٢، الجنس) على المتغيرات المدرسية منفردة. ويعرض الجدول رقم (١٨) متوسطات مجموعتي المدارس الخاضعة للمقارنة، ومجموعتي الجنس على المتغيرات المدرسية، كما يُبيِّن الجدول رقم (١٩) نتائج تحليلات التباين التي أُجريت عليها. على أن هذا التحليل لم يكشف فروقاً دالة بين المدارس

ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني إلاّ من حيث نسبة غياب المعلمين {ف(١، ٢٩)= ٦ر٧٣، مستوى الدلالة= ١٠ر٠}. وبالنظر إلى متوسطات مجموعتي المدارس على هذا المتغير، نجد أن نسبة غياب المعلمين/المعلمات في المدارس ذات التحصيل المتدن (م= ٦٢ر٤)، تفوق نسبة غياب المعلمين/المعلمات في المدارس ذات التحصيل العالي (م= ١٨ر٢).

جدول رقم (١٨)

متوسطات المتغيرات المتعلقة بالمدرسة من حيث بنيتها الأساسية، كوادرها التدريسية والإدارية، تجهيزاتها، وملاءمة شروطها المادية

المتغيرات	المستوى التحصيلي للمدرسة		الجنس	
	عالٍ	متدنٍ	ذكور	إناث
- عدد الطلبة.	٦٥٣ر٥٢	٦٨٩ر٥٠	٦٧١ر١١	٦٧٠ر٩١
- عدد المعلمين/المعلمات	٣٢ر٧٦	٣١ر٥٦	٣٠ر٤١	٣٤ر٠٦
- عدد الإداريين	٥ر٩٤	٥ر٣٧	٥ر٢٣	٦ر١٢
- عدد الصفوف في المدرسة.	١٧ر٢٣	٢٠ر٥٦	١٧ر٧٠	٢٠ر٠٦
- متوسط عدد الطلبة في الصف الواحد	٣٣ر٣١	٣٣ر٤٣	٣٤ر١٨	٣٢ر٥٠
- نسبة المعلمين إلى الطلبة	٢٠ر٤٦	٢١ر٣٣	٢١ر٩٤	١٩ر٧٥
- نسبة الإداريين إلى الطلبة	١١٥ر٨٩	١٢٦ر٧٢	١٢٥ر٥٤	١١٦ر٤٧
- متوسط مساحة الغرفة الصفية (م٢).	٤٢ر٣٠	٤٢ر٨٥	٤٤ر١١	٤٠ر٩٢
- المساحة المخصصة للطالب (م٢).	١ر١٨	١ر٢٦	١ر٢٠	١ر٢٥
- ملاءمة شروط البيئة المادية المدرسية.	١ر٢١	١ر٢٢	١ر٢٧	١ر١٦
- كفاية المختبرات وشروطها المادية.	١ر٢٣	١ر٥٧	١ر٣٧	١ر٤٣
- عدد الأجهزة السمعية-البصرية الموجودة في المدرسة.	٢ر١١	١ر٩٥	١ر٨٢	٢ر٢٦
- نسبة التسرُّب.	٣ر٧٠	٣ر٦٤	٤ر٣٨	٢ر٩٢
- نسبة الرسوب.	١ر٩٤	١ر٣١	١ر٣٩	١ر٨٩
- نسبة غياب الطلبة.	٠ر٩٠	١ر٣٦	١ر٤٣	٠ر٨١
- نسبة غياب المعلمين/المعلمات.	٢ر١٨	٤ر٦٢	٢ر٨٢	٣ر٩٥

أما بالنسبة للفروق بين مدارس الذكور ومدارس الإناث فلم يظهر فرق دال بينها إلاّ على متغير نسبة غياب الطلبة {ف(١، ٢٩)= ١٩ر٥، مستوى الدلالة= ٠٣ر٠}.

وتشير المتوسطات المبيّنة في الجدول (١٨) إلى أن نسبة غياب الذكور (م=١ر٤٣) تفوق النسبة المناظرة للإناث (م= ٨١ر٠).

جدول رقم (١٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيرات المدرسة: قيم (ف)، ومستويات دلالاتها لعاملي المستوى التحصيلي للمدرسة، والجنس

المتغيرات	المستوى التحصيلي للمدرسة		الجنس	
	ف	مستوى الدلالة	ف	مستوى الدلالة
- عدد الطلبة.	٠ر١١	غ د*	٠ر٠٠٢	غ د
- عدد المعلمين/المعلمات	٠ر١٠	غ د	٠ر٧٥	غ د
- عدد الإداريين	٠ر٨٩	غ د	١ر٨٢	غ د
- عدد الصفوف في المدرسة.	٢ر٦٦	٠ر١١	١ر٢٥	غ د
- متوسط عدد الطلبة في الصف الواحد	٠ر٠١	غ د	٠ر٥١	غ د
- نسبة المعلمين إلى الطلبة	٠ر٢٠	غ د	١ر١٣	غ د
- نسبة الإداريين إلى الطلبة	٠ر٤٩	غ د	٠ر٣٥	غ د
- متوسط مساحة الغرفة الصفية (م٢).	٠ر٠١	غ د	٠ر٥٣	غ د
- المساحة المخصصة للطالب (م٢).	٠ر٢٥	غ د	٠ر١٥	غ د
- ملاءمة شروط البيئة المادية المدرسية.	٠ر٠٦	غ د	٢ر١٠	غ د
- كفاية المختبرات وشروطها المادية.	٦ر٩٢	٠ر٠١	٠ر١٧	غ د
- عدد الأجهزة السمعية-البصرية الموجودة في المدرسة.	٠ر٢٦	غ د	٢ر٤٤	٠ر١٢
- نسبة التسرُّب.	٠ر٠٠٤	غ د	١ر٣٦	غ د
- نسبة الرسوب.	١ر٧٨	غ د	١ر٢٢	غ د
- نسبة غياب الطلبة.	١ر٩٤	غ د	٥ر١٩	٠ر٠٣
- نسبة غياب المعلمين/المعلمات.	٦ر٧٣	٠ر٠١	١ر٣٦	غ د

وفي محاولة لإستقصاء القدرة التمييزية للمتغيرات المدرسية التي جُمعت حولها البيانات هنا، بإخضاعها للتحليل التمييزي الذي سبق اتباعه في مجموعات المتغيرات الأخرى، قصُرت المتغيرات المدرسية عن تشكيل دالة تمييزية تعكس قدرة على التمييز بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني، وتحقق إحصائياتها في الوقت ذاته درجة مناسبة من الدلالة. فقد تمّ تجميع متغيرات البنية المدرسية على النحو التالي وإدخالها إدخالاً تدريجياً في إجراء تحليل تمييزي:

١. نسبة المعلمين إلى الطلبة، نسبة الإداريين إلى الطلبة، متوسط عدد الطلبة في الصف الواحد.

٢. عدد المعلمين، عدد الإداريين، عدد الطلبة.

٣. مساحة الغرفة الصفية، ملاءمة الشروط المادية للمدرسة للأغراض المدرسية، عدد الأجهزة السمعية-البصرية في المدرسة، نسبة المساحة المخصصة للطالب في الغرفة الصفية.

---

* غ د، أي غير ذات دلالة.

وقد شكّلت متغيرات نسبة المعلمين إلى الطلبة، ومتوسط عدد الطلبة في الصف، وعدد المعلمين، وعدد الطلبة في المدرسة دالة تمييزية فسّرت (١٨ر٠) من التباين بين الدرجات التمييزية للمدارس ولكن هذه النسبة لم تكن دالة إحصائياً (ولكس لامدا= ٨١ر٠، كاي تربيع (٤)= ٩٨ر٥، مستوى الدلالة= ٢٠ر٠).

إن هذه النتائج -وإن كانت لا تسعفنا في التعرف إلى آثار مثل هذه المتغيرات- -المتصلة بالحجم، والمساحة وغيرها- على التحصيل المدرسي إلاّ أنها تُوفّر دليلاً على سلامة إجراء المناظرة الذي اعتُمد كأساس لإختيار العينة، في هذه الدراسة، والذي روعي فيه تشابه مجموعتي المدارس ما أمكن (في المتوسط) من حيث الحجم، وما يمكن أن يتبعه من شروط مادية، وتجهيزات مدرسية.

مناقشة

تتسم الفروق التي ظهرت بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني-على إمتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة- بدلالة خاصة في ضوء إجراء التناظر الذي اتبع في اختيار مجموعتي المدارس الممثّلتين لفئتي التحصيل المتطرفتين. ذلك لأن تماثُل مجموعتي المدارس من حيث عوامل الحجم، والموقع، والجنس يعمل على تحييد أثر الكثير المتغيرات المدرسية، وغير المدرسية، المرتبطة بهذه العوامل، والمؤثّرة على التحصيل الأكاديمي للطلبة. الأمر الذي ساعد على حصر المقارنة فيما يكمن داخل المدرسة من متغيرات، كان يمكن للإختلافات بين المدارس -في الحجم، والموقع، والجنس، حجب مصدرها، أو إعاقتنا من الكشف عن مسؤولية الوضع الداخلي للمدرسة في إحداثها. وتفيد النتائج المتعلقة بالبنية الأساسية للمدرسة، وكوادرها الإدارية، والتدريسية في تأكيد تحقُّق شرط التناظر هذا، من حيث أن المقارنة بين مجموعتي المدارس في هذه الجوانب لم تسفر، بوجه عام، عن فروقات ذات دلالة بشأنها.

ومن حيث أن المدرسة نظام معقد، ينطوي على عدد كبير من المتغيرات -ربما يصعب حصره- كان لا بدّ من إنتقاء جوانب دون غيرها للقياس والإستقصاء. وبطبيعة الحال، فإن الجوانب التي انتُقيت هي تلك التي يمكن قياسها باستخدام أدوات جمع المعلومات التي تم استخدامها هنا. وعلى الرغم من أن جانباً من بيانات هذه الدراسة -هي بيانات، وصفية، تقييمية، أو تقديرية لأبعاد الحياة المدرسية، إلاّ أن جانباً آخر منها يمثل بيانات موضوعية، لا تخضع للتقييم الشخصي، هي البيانات المتصلة بمدخلات البنية الأساسية للمدرسة، وكوادرها، وأعداد الطلبة، ونسبة المعلمين إلى الطلبة، وما إلى ذلك، مما تم جمع بيانات حوله وأُدرج تحت صنف متغيرات البنية الأساسية للمدرسة.

ولكل طريقة لجمع البيانات مزاياها وعيوبها، غير أن الجوانب التي تم قياسها بحكم طبيعة الأدوات المستخدمة، يصعب أن تقاس بوسيلة أخرى؛ ونعني هنا الاتجاهات، والتوقعات، والتقييمات الذاتية لأعضاء

المجتمع المدرسي، لأنفسهم، ولغيرهم من الأطراف الذين يتفاعلون معهم في المحيط المدرسي. وقد ظهرت الفروقات، بين المدارس ذات التحصيل العالي، وذات التحصيل المتدني، أوضح ما ظهرت في هذه الجوانب في الواقع، وتمثّل أهم ما وصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج. وهي تتيح لنا المجال لنستخلص استخلاصات هامة بشأن ما يُميِّز، مجموعتي المدارس المقارنتين، عن بعضهما البعض. وبتتبع تفاصيل الملامح المميِّزة يمكن أن نخرج في النهاية بصورة كلية متسقة الملامح، ذات معنى، ومنسجمة مع نتائج البحوث العالمية التي أجريت في هذا الموضوع.

أولاً: متغيرات المديرين/المديرات

أشارت نتائج التحليلات التي أجريت على متغيرات المديرين والمديرات، إلى أن المدارس ذات التحصيل العالي تختلف عن المدارس ذات التحصيل المتدني من حيث تقييم المديرين والمديرات فيهما لكفاءة الطلبة بدلالة تقييمهم لمستوى أداء طلبة المدرسة على إمتحان الثانوية العامة، ولكفاءة الهيئة التدريسية في التدريس. كما أن هناك إشارات في النتائج إلى اختلاف في مستوى الإنضباط والنظام في مجموعتي المدارس المقارنتين بدلالة تقدير المديرين والمديرات لأهمية قضايا النظام في الروتين الاداري اليومي، وظهور هذا المتغير كمتغير مميّز في التحليل التمييزي. وعلى الرغم من معرفتنا بميل المديرين والمديرات على إظهار مدارسهم بأفضل صورة ممكنة عند استجابتهم على الاستبيانات، إلاّ أن بعض الإشارات في النتائج تدل على وجود فرق على هذا الصعيد، وإن لم تكن هذه الإشارات على قدر كبير من القوة والوضوح.

غير أن الفروق في تقييم المديرين والمديرات لكفاءة طلبة المدرسة، وكفاءة الهيئة التدريسية أكثر وضوحاً، وتدل على أن مديري ومديرات المدارس ذات التحصيل العالي أكثر رضا، بهذا الشأن، من زملائهم في المدارس ذات التحصيل المتدني.

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

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

ثانيا: متغيرات المعلمين/المعلمات

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

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

وبأخذ هذه النتائج معاً يمكن الإستنتاج بأن هناك قدر أكبر من التفاعل الصفي يأخذ مجراه في صفوف المدارس ذات التحصيل العالي -مقارنة بما يبدو أنه يجري في صفوف المدارس ذات التحصيل المتدني؛ فطرح الأسئلة والإجابة عليها مظهر رئيسي من مظاهر التفاعل الصفي. وبالمقابل فإن معلمي ومعلمات المدارس ذات التحصيل المتدني يقررون بأنهم يصرفون قدراً أكبر من الوقت في شرح الدرس -أي في إتصالٍ من جانب واحد يكون فيه الطرف الآخر متلقياً سلبياً للمعلومات.

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

وتمثّل توقعات المعلمين/المعلمات عناصر هامة من بنية المتغيرات التي تميّز المدارس المتباينة في المستوى التحصيلي، أو الفعالية، عن بعضها البعض وفقاً لنتائج الدراسات العالمية في هذا المجال. وتأتي أهمية ارتباط توقعات المعلمين/المعلمات بالمستوى التحصيلي الفعلي للطلبة من أنه يكشف عمليات نفسية-اجتماعية تأخذ مجراها في سياق الحياة المدرسية، ليست ظاهرة على السطح، ولكنها تعمل كموجّهات هامة للتفاعلات التي تجري داخل المدرسة. فتوقعات المعلمين والمعلمات من طلبتهم، وتقديرهم لمسؤولية المدرسة، ومسؤوليتهم الشخصية عن الأداء الأكاديمي لطلبتهم لا تظل أفكاراً قابعة في الأذهان، ولكنها تترجم إلى ممارسات، وأنماط تفاعل (Darley and Fazio, 198; Jones, 1977; Rosenthal and Jacobson, 1968). وهي بذلك تتحول من أفكار، إلى أفعال، ويكون لها -آثار مباشرة على السلوك، والدافعية، والأداء الأكاديمي للطلبة.

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

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

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

وعلى صعيد الخبرة في التدريس، مقاساً بعدد سنوات الخدمة، تشير النتائج إلى أن معلمي/معلمات المدارس ذات التحصيل العالي خدموا مدة أطول في التدريس، وفي المدارس الحالية التي يدرّسون بها، مما يُقدّم مؤشراً على درجة من الاستقرار في مكان الخدمة -مقارنة بالوضع القائم في المدارس ذات التحصيل المتدني. كما أن هناك في النتائج ما يشير إلى أن الفئة الأولى من المعلمين/المعلمات حضروا عدد أكبر من

الدورات التدريبية من الفئة الثانية.

ومن الفروق ذات الدلالة الخاصة التي ظهرت في تقديرات معلمي/معلمات المدارس ذات التحصيل العالي وبين نظرائهم في المدارس ذات التحصيل المتدني، تلك المتعلقة بمدى اهتمام الأهل بشؤون أبنائهم المدرسية، وكما يمكن أن نتوقع عند ظهور فرق من هذا النوع، فإن أولياء أمور الطلبة في المدارس ذات التحصيل العالي يُظهرون قدراً أكبر من الإهتمام بشؤون أبنائهم المدرسية، من أولياء أمور طلبة المدارس ذات التحصيل المتدني. وقد جاءت تقديرات الطلبة لهذا الجانب مماثلة لتقديرات المعلمين/المعلمات.

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

وتظهر قوة متغيرات المعلمين/المعلمات في التمييز بين مجموعتي المدارس المقارنتين من نتيجة التصنيف التي تمخّض عنها التحليل التمييزي، حيث أن هذا التحليل أشار إلى إمكانية تصنيف مدارس العينة الثلاث والثلاثين إلي مجموعتين وفقاً لدرجاتها التمييزية. وكان هناك تطابق تام بين التصنيف النظري -الإحتمالي- والتصنيف الواقعي لهذه المدارس- والمبني على مستواها التحصيلي.

ثالثاً: متغيرات الطلبة

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

وبالاضافة إلى الفرق الدال بين طلبة مجموعتي المدارس المقارنتين في تقييمهم لايجابية المناخ المدرسي، فإن التقييمات الذاتية لطلبة المدارس ذات التحصيل العالي اختلفت اختلافات دالة عن التقييمات المناظِرة لطلبة المدارس ذات التحصيل المتدني. وكانت الفروق بين طلبة مجموعتي المدارس على هذا الصعيد هي أكثر الفروق بروزاً. فطلبة المدارس ذات التحصيل العالي يتوقعون نتائج أفضل في امتحان الثانوية العامة، وهم يثقون بإمكانية تحقيق طموحاتهم العلمية بدرجة أعلى من طلبة الفئة الثانية من المدارس. ويبدو

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

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

إن ما يمكن استنتاجه من مجمل هذه النتائج هو أن ما يميِّز المدارس ذات التحصيل العالي عن المدارس ذات التحصيل المتدني -من متغيرات الطلبة- هي متغيرات ذات طبيعة نفسية-معرفية-اجتماعية تعكس إدراك الطلبة لكفاءاتهم الأكاديمية، وما يرتبط بها من توقعات مستقبلية لامكانية النجاح، وثقة بذواتهم الأكاديمية. كذلك فإن ما يميز طلبة مجموعتي المدارس المقارنتين تقديراتهم لمدى إيجابية المناخ المدرسي الذي يتعايشون معه، ومقدار ما يستثير لديهم من مشاعر إيجابية (وذلك في ضوء الفقرات التي تُشكِّل مقياس المناخ المدرسي هذا).

وبالاضافة إلى ذلك برز متغير النشاطات المدرسية اللامنهجية كواحد من المتغيرات المميزة، مما يوحي بأن مجموعة المتغيرات الطلابية المميزة تشير، في مجملها، إلى وسط تربوي أكثر نشاطاً -تتمتع به المدارس ذات التحصيل العالي أكثر مما تتمتع به المدارس ذات التحصيل المتدني.

نتائج القدرة العقلية والتفكير الناقد

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

عالٍ، و(٦) مدارس ذات تحصيل متدنٍ (حيث لم يطبّق المقياسين إلاّ على ١٣ مدرسة من بين الـ٣٣ مدرسة المشكلّة للعينة الرئيسية للدراسة).

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

رابعا: متغيرات البنية المدرسية

على الرغم من أن انتقاء مجموعتيْ المدارس تم بناءً على عملية مناظرة في الحجم، والموقع، والجنس، إلا أنه جرى تحليل للبيانات المتعلقة بالبنية الأساسية للمدرسة: كأعداد الطلبة، والمعلمين والإداريين، والتجهيزات المدرسية، انطلاقاً من الافتراض بأن قدراً من الاختلاف ربما يظل قائماً (لصعوبة المطابقة التامة). وبقاء مثل هذه الاختلافات قائمة يساعد في استقصاء قدرتها، أو قدرة بعضها، على التمييز بين المدارس ذات التحصيل العالي، والمدارس ذات التحصيل المتدني. غير أن تحليل هذه البيانات لم يسفر عن نتائج ذات دلالة. وهذه النتائج، وإن كانت لا تسعفنا في التعرف إلى آثار هذه المتغيرات -كما سبق أن أشرنا- ولكنها تدلل على قدر من الدقة في إجراء المناظرة الذي اتبع في اختيار المدارس. ويظل المجال مفتوحاً، بطبيعة الحال لاستقصاء آثارها في دراسات بتصاميم مختلفة.

استنتاج

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

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

إن المحاولة الجاهدة للتمييز بين مدارس الفئتين المقارنتين من فئات التحصيل الأكاديمي، لم تسفر عن العثور على عوامل اختلاف جوهرية في مؤهلات الهيئات الادارية والتدريسية. كما أن التشابه في البنيات

الأساسية للمدارس- وإن كان واحداً من نتائج عملية التناظر- يشكّل نتيجة ذات دلالة، مفادها أن التفاوت الحاد في الأداء المدرسي قد لا يقابله تفاوت مماثل على هذه الأصعدة.

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

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

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

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

وهذه الشبكة من العلاقات بين الأفكار، والنتائج الانجازية خضعت لاستقصاءات علمية مستفيضة؛ تشير نتائجها، بوجه عام، على أن الفكرة المسبقة تعمل كالنبوءة التي تحقّق ذاتها بذاتها (Self-Fulfilling prophecy). فقد دلّ البحث في مجال توقعات المعلمين على أن المعلمين الذين يتوقعون أداءً جيداً من طلبتهم يتفاعلون معهم لمدة أطول، ويوجّهون إليهم عدداً أكبر من الأسئلة، ويستمعون لاجاباتهم بانتباه أكثر، ويعزّزونهم أكثر مما يأنّبونهم (Nisbett & Ross, 1980; Jones, 1977). كذلك فان هناك أدلة علمية تبيّن

أن الطلبة الذين يتوقعون من أنفسهم أداءً جيداً، يبذلون قدراً أكبر من الجهد في الدراسة، ويثابرون في وجه الفشل، ويعلّلون نتائجهم الانجازية تعليلات تحافظ على تقدير عالٍ لامكانات الذات (Bandura, 1982; Weiner, 1986). ومن هنا فان الترجمات الاجرائية للأفكار المسبقة هي التي تجعل منها نبوءة تحقق ذاتها... وعلى المستويين الشخصي (Intrapersonal) (أي على مستوى علاقة الفرد مع نفسه)، والبيْن شخصي (Interpersonal) (أي على مستوى علاقة الأشخاص مع بعضهم البعض). وما ينطبق على تعامل المعلمين مع الطلبة ينطبق على تعامل المديرين والمديرات مع المعلمين، ومع الطلبة.

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

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

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

المتدني.

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

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

نحو كسر الحلقة المفرغة: توصيات

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(١) تقوية اهتمام الاهل بشؤون أبنائهم المدرسية.

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

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

(٤) زيادة المشاركة الصفية.

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

(٦) توفير مناخ نفسي-اجتماعي إيجابي.

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

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

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

المراجع

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

المملكة الأردنية الهاشمية

المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي

ملحق رقم (١)

استبيان المديرين/المديرات

الرجاء بيان إذا كنت تحمل أي من المؤهلات العلمية التالية، وبيان تخصصك فيه:

١. البكالوريوس

نعم _____ لا _____ التخصص إذا كانت الإجابة "نعم" _____

٢. الدبلوم

نعم _____ لا _____ التخصص إذا كانت الإجابة "نعم" _____

٣. الماجستير

نعم _____ لا _____ التخصص إذا كانت الإجابة "نعم" _____

٤. ما عدد سنوات خدمتك؟

العدد _____

٥. ما عدد سنوات خدمتك في المدرسة الحالية؟

العدد _____

٦. ما عدد سنوات خدمتك كمدير/مديرة؟

العدد _____

٧. هل التحقت بدورات تربوية من أي نوع؟

نعم _____ لا _____

٨. إذا كانت الاجابة "نعم" فما هي هذه الدورات عدّدها وبين مدة كل منها:

الدورة	المدة
-	
-	
-	
-	
-	

٩. ما عدد أفراد أسرتك (الذين يسكنون معك الآن)؟

العدد _____

١٠. كم تبعد المدرسة عن المنزل الذي تعيش فيه؟

أ. مسافة قصيرة

ب. مسافة متوسطة

ج. مسافة بعيدة

د. مسافة بعيدة جداً

١١. هل هناك معيل آخر (أو دخل آخر) للأسرة غيرك (أو غير دخلك)؟

نعم _____ لا _____

١٢. متى تحضر إلى المدرسة؟

الساعة _____ الدقيقة_____

١٣. متى تعود إلى البيت؟

الساعة_____ الدقيقة_____

١٤. هل معلمو/معلمات المواد التالية للصفين الأول والثاني الثانويين متخصصون (يحملون درجة بكالوريوس على الأقل) في المواد التي يدرّسونها؟ (ضع إشارة لنعم ، X للا):

	الأول ثانوي	الثاني ثانوي
- التربية الدينية		
- اللغة العربية		
- اللغة الانكليزية		
- التاريخ		
- الجغرافيا		
- العلوم		
- الرياضيات		
- الكيمياء (للعلمي)		
- الفيزياء (للعلمي)		
- الأحياء (للعلمي)		
- الرياضيات (للعلمي)		

١٥. إذا طُلب منك أن تصنّف معلمي/معلمات المدرسة حسب كفاءتهم في التدريس، فما النسبة المئوية للذين تعتبرهم:

أ. ممتازين نسبتهم المئوية _____٪

ب. جيّدين نسبتهم المئوية _____٪

ج. متوسطين نسبتهم المئوية _____٪

د. تحت المتوسط نسبتهم المئوية _____٪

١٦. هل لدى مدرستكم مجلساً للآباء والمعلمين؟

نعم لا

إذا كانت الإجابة "نعم" فأجب على السؤالين (٢) و (٣)، واذا كانت "لا" انتقل الى السؤال (١٩).

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

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

١٨. ما عدد الاجتماعات التي عقدت لهذا المجلس خلال الفصل الدراسي الحالي؟

عددها هو .....

١٩. ما درجة مشاركة أولياء الأمور في اللقاءات التي تعقد بينهم وبين الهيئة التدريسية للمدرسة؟

درجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ درجة عالية جداً

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

العدد.....

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

العدد.....

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

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

بدرجة متوسطة

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

لاتبادر ابداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ تبادر بدرجة عالية جداً

بدرجة متوسطة

٢٤. إلى أي درجة تعمل المدرسة على إطلاع الأهل على أوضاع أبنائهم المدرسية؟

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً؟

٢٥. إلى أي درجة تجد المدرسة إهتماماً من الاهل بأوضاع أبنائهم المدرسية؟

بدرجة منخفضة جداً ١ ٢ ٣ ٤ ٥ بدرجة عالية جداً

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

٢٦. توافر المعلمين المتخصصين للمواد الدراسية المختلفة

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

٢٧. مناسبة البناء المدرسي للاحتياجات التعليمية للمدرسة

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

٢٨. الأجهزة والمواد المتوافرة في المختبر (أو المختبرات)

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

٢٩. كفاية الكتب المتوافرة في مكتبة المدرسة

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

٣٠. إقبال الطلبة على المكتبة

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

٣١. مستوى الخدمات الارشادية التي تقدمها المدرسة

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

٣٢. معالجة المعلمين للصعوبات التعلمية لدى طلابهم

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

٣٣. رعاية المعلمين للطلبة المتفوقين

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

٣٤. إهتمام الطلبة ودافعيتهم للتعلم

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

٣٥. تعاون المعلمين مع بعضهم البعض في القيام بالنشاطات المدرسية

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

٣٦. علاقات المعلمين مع الطلبة

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

٣٧. إهتمام المعلمين ودافعيتهم للعمل التدريسي

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

٣٨. علاقتك بالمعلمين

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

٣٩. إستعداد المعلمين للمشاركة بعملية إتخاذ القرارات في المدرسة

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

٤٠. مواظبة المعلمين على الدوام المدرسي

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

٤١. إستعداد المعلمين لتقبل الأفكار التربوية الجديدة

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

٤٢. الخطط الدراسية التي يضعها المعلمون للمواد التي يدرسونها

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

٤٣. تنفيذ المعلمين للخطط الدراسية التي يضعونها

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

٤٤. فرص النمو المهني المتاحة لك

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

٤٥. - فرص النمو المهني المتاحة للمعلمين

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

٤٦. ضبط المعلمين للنظام في الصفوف التي يدرسونها

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

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

٤٧. ..... التعامل مع قضايا المعلمين اليومية.

٤٨. ..... التعامل مع المسؤولين في المديرية

٤٩. ..... قضايا أولياء الامور

٥٠. ..... الانضباط المدرسي

٥١. ..... سير العملية التدريسية الصفية

٥٢. ما عدد الزيارات التي يقوم بها المشرفون التربويون للمدرسة في الشهر الواحد في المتوسط؟

العدد .....

٥٣. ما عدد الحصص الصفية التي تحضرها بهدف الاشراف على التدريس - في الاسبوع الواحد في المتوسط؟

العدد _____

٥٤. ما عدد اجتماعات الهيئة التدريسية التي عقدت في المدرسة في الفصل الدراسي الحالي؟

العدد .....

٥٥. عدِّد أهم ثلاثة موضوعات تُبحث في إجتماعات الهيئة التدريسية في الغالب :

_____

_____

_____

٥٦. هل لديك مرشد في المدرسة ؟

نعم لا

٥٧. ما هو تقييمك لمستوى أداء طلبة المدرسة في إمتحان الثانوية العامة مقارنة ببقية مدارس المملكة

١ ٢ ٣ ٤ ٥

ضعيف تحت المتوسط متوسط جيد جداً ممتاز

٥٨. ما هي العوامل المسؤولة في رأيك عن مستوى أداء طلبة المدرسة في إمتحان الثانوية العامة؟ بيّنها بإختصار.

_____

_____

_____

_____

ملحق رقم (٣)

متغيرات المديرين/المديرات المشتقة من الاستبيان الخاص بهم

المتغيرات	أرقام فقرات الإستبيان المعتمدة في قياس المتغير
(١) تقييم الهيئة التدريسية، والبيئة المدرسية	
– عدد المواد التي تدرّس للصفوف الثانوية من قِبل معلمين/معلمات متخصّصين	١٤
– النسبة المئوية للمعلمين/المعلمات الذين يعيّنوا في المدرسة لتميّزهم.	٦٧ (من الملاحظات حول الوضع العام للمدرسة).
– كفاءة الهيئة التدريسية وفعاليتها في التعليم.	٢٦، ٣٢، ٣٣، ٤٢، ٣٩، ٤٠، ٤١
– النسبة المئوية للمعلمين/المعلمات الجيّدي الكفاءة.	١٥ (أ)
– النسبة المئوية للمعلمين/المعلمات المتوسطي الكفاءة.	١٥ (ب)
– النسبة المئوية للمعلمين/المعلمات الضعيفي الكفاءة.	١٥ (جـ)
– كفاية التجهيزات المدرسية.	٢٧، ٢٨، ٢٩
– مواظبة الهيئة التدريسية على الدوام.	٤٠
– أهمية قضايا الإنضباط في الروتين الإداري اليومي.	٥٠
– أهمية متابعة سير العملية التدريسية في الروتين الإداري اليومي.	٥١
– كفاءة المعلمين/المعلمات في ضبط النظام في الصف.	٤٦
– دافعية المعلمين/المعلمات والطلبة.	٣٤، ٣٧
– العلاقات الاجتماعية المدرسية.	٣٥، ٣٦، ٣٨
– مستوى الخدمات الإرشادية في المدرسة.	٣١
– فرص النمو المهني للعاملين في المدرسة.	٤٤، ٤٥
– تقييم أداء المدرسة في امتحان الثانوية العامة.	٥٧
(٢) علاقة المدرسة بأولياء الأمور	
– إهتمام أولياء الأمور بشؤون أبنائهم المدرسية.	١٧، ١٩، ٢٥
– النسبة المئوية لأولياء الأمور الذين يزورون المدرسة في الأسبوع.	٢٠
– إطلاع المدرسة لأولياء الأمور على نتائج أبنائهم المدرسية.	٢٤
– دعم المجتمع المحلي للمدرسة.	٢٢، ٢٣

تابع/ ملحق رقم (٢): متغيرات المديرين/المديرات المشتقة من الاستبيان الخاص بهم

المتغيرات	أرقام فقرات الإستبيان المعتمدة في قياس المتغير
(٣) نشاطات إدارية	
- عدد اجتماعات الهيئة التدريسية في الفصل الواحد.	٥٤
- عدد اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين.	١٨
- عدد الحصص التي يتم حضورها بقصد الإشراف (في الأسبوع)	٥٣
- عدد زيارات المشرفين التربويين في الشهر.	٥٢
(٤) المؤهلات والخبرة	
- مستوى المؤهل العلمي.	١، ٢، ٣
- عدد سنوات الخدمة.	٤
- عدد سنوات الخدمة في المدرسة الحالية.	٥
- عدد سنوات الخدمة كمدير/مديرة.	٦
- حضور الدورات التأهيلية.	٧
(٥) متغيرات أسرية	
- عدد أفراد الأسرة.	٩
- توافر دخل آخر للأسرة.	١١
- المسافة بين البيت والمدرسة.	١٠

المملكة الأردنية الهاشمية

المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي

ملحق رقم (٣)
استبيان المعلمين/المعلمات

الرجاء بيان ما إذا كنت تحمل أي من المؤهلات العلمية التالية ، وبيان تخصصك فيه :

١- البكالوريوس
نعم -------- لا -------- (التخصص اذا كانت الاجابة نعم) ----------.

٢- الدبلوم
نعم -------- لا -------- (التخصص اذا كانت الاجابة نعم) ----------.

٣- الماجستير
نعم -------- لا -------- (التخصص اذا كانت الاجابة نعم) ----------.

٤- ما عدد سنوات خدمتك ؟
العدد ----------

٥- ما عدد سنوات خدمتك في المدرسة الحالية ؟
العدد ----------

٦- هل التحقت بدورات تربوية من أي نوع ؟
نعم ---------- لا ----------

٧- إذا كانت الاجابة "نعم" فما هي هذه الدورات عدّدها وبيّن مدة كل منها :

الدورة	المدة
-	
-	
-	
-	
-	

٨- ما عدد أفراد أسرتك (الذين يسكنون معك الان) ؟

العدد ---------

٩- كم تبعد المدرسة عن المنزل الذي تعيش فيه ؟

أ- مسافة قصيرة

ب- مسافة متوسطة

جـ- مسافة بعيدة

د- مسافة بعيدة جداً

١٠- هل هناك مُعيل آخر (أو دخل آخر) للأسرة غيرك (أو غير دخلك) ؟

نعم ------- لا -------

١١- ما عدد الأيام التي اضطررت للتغيّب فيها عن المدرسة هذا العام ؟

العدد -------

١٢- ما عدد الحصص الأسبوعية التي تدّرسها هذا العام ؟

العدد ---------

١٣- ما عدد المرات التي زارك فيها مرشد تربوي هذا العام ؟

العدد ---------

١٤- إلى أي درجة تعتقد بأنك استفدت من الملاحظات التي وجّهها إليك المرشدون التربويون هذا العام ؟

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

١٥- إلى أي درجة تعتقد بأن الواجبات المنزلية تساعد في تمكّن الطلبة من المادة الدراسية التي تدّرسها ؟

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

١٦- إلى أي درجة تجد أن الطلبة يستفيدون من نتائجهم في الاختبارات لتعلم المادة التي تم الاختبار فيها ؟

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

١٧- ما عدد الاختبارت التي تعطيها للصف الواحد في الفصل الدراسي الواحد في المتوسط ؟

العدد ---------

١٨- إلى أي درجة تسمح لك الظروف الصفية والمدرسية إعطاء الطلبة مهمات تتطلّب الرجوع الى المكتبة ؟

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

١٩- إلى أي درجة تتيح لك ظروف الصف ومتطلبات المادة إعطاء انتباه فردي للطلبة ؟

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

٢٠- ما عدد المهمات التي تعطيها لطلبة الصف الواحد مما يتطلب الرجوع الى المكتبة (في الفصل الواحد في المتوسط) ؟

العدد ----------

٢١- كم من الوقت تعطي في الحصة الواحدة (أي في ٤٥ دقيقة) لكل مما يلي :

- تطرح أسئلة على الطلبة ---------- دقيقة
- تأخذ إجابات الطلبة على الأسئلة ---------- دقيقة
- تشرح مادة جديدة ---------- دقيقة
- تدرّب الطلبة على المادة الجديدة ---------- دقيقة
- تقيّم مدى تعلّم الطلبة للمادة الجديدة ---------- دقيقة

ما هو في تقديرك إسهام كل من العوامل التالية في مستوى الطالب الدراسي ؟
(ضع / ضعي النسبة المئوية لإسهام كل عامل بحيث يكون مجموع إسهامها معاً ١٠٠٪)

٢٢- الظروف المنزلية ----------٪

٢٣- القدرة العقلية للطالب/الطالبة ----------٪

٢٤- المجهود الذي يبذله الطالب/ تبذله الطالبة في الدراسة ----------٪

٢٥- مجهود المعلم / المعلمة ----------٪

٢٦- غير ذلك ، حدّد ----------٪

إلى أي درجة تشكّل كل من الأمور التالية مشكلة في عملك التدريسي؟ بيّن الدرجة مستخدما المقياس التالي، وضَعْ الرقم الممثل للدرجة المعينة أمام الفقرة

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

التقدير

٢٧- عدم توافر الوقت الكافي للتحضير للحصص -------

٢٨- عدم توافر الوقت الكافي لتحضير وسائل معينة للدرس -------

٢٩- عدم توافر الوقت الكافي لتصحيح الواجبات المنزلية للطلبة -------
٣٠- عدم توافر الوقت الكافي لمتابعة الطلبة الضعفاء دراسياً -------
٣١- عدم توافر الوقت الكافي لاعطاء نشاطات إضافية للطلبة المتفوقين دراسياً -------
٣٢- كثرة عدد الحصص التي تدرسها -------
٣٣- كبر حجم الصفوف التي تدرسها -------
٣٤- المحافظة على النظام في الصف -------
٣٥- صعوبة تقييم أداء التلاميذ للتعرف على مدى تمكنهم من المادة التي تدرسها -------
٣٦- صعوبة بعث الدافعية للتعلّم لدى الطلبة -------
٣٧- عدم تعاون الأهل لتحسين المستوى الدراسي لأبنائهم -------
٣٨- عدم متابعة الطلبة للشرح -------
٣٩- صعوبات تتعلق بالكتاب المقرر -------
٤٠- كثرة مسؤولياتك -------
٤١- التعامل مع الادارة المدرسية

فيما يلي عدد من العبارات التي تصف أو تستفسر عن جوانب البيئة المدرسية المختلفة، نرجو قراءة كل منها وإعطاء تقديراتك بشأنها معتمداً المقياس السابق ذي الخمس درجات .

٤٢- إن مستوى الإنجاز المدرسي للطلاب عالٍ بشكل -------
٤٣- يتوقع المعلمون من طلابهم مستوى عالٍ من الإنجاز المدرسي -------
٤٤- يستثمر المعلمون الوقت المخصص للدرس بشكل منتج وفعّال -------
٤٥- مستوى النظام والإنضباط في المدرسة جيد -------
٤٦- يعالج المعلمون والإدارة مشكلات الطلبة بطريقة إيجابية تساعد على حل هذه المشكلات -------
٤٧- تُولي المدرسة تعلّم الطلاب للمواد الدراسية جل إهتمامها -------
٤٨- إلى أي درجة تعمل المدرسة على إشراك الأهل بأمور أبنائهم المدرسية
٤٩- إلى أي درجة تجد المدرسة إهتماماً من أولياء الأمور بأوضاع أبنائهم المدرسية ؟ -------
٥٠- إلى أي درجة توفر للطلبة المتفوقين نشاطات أو مهمات إضافية إثرائية؟
٥١- إلى أي درجة تعتقد أن تدني المستوى الدراسي للطالب هو مسؤوليته -------
هو بالدرجة الأولى
٥٢- إلى أي درجة تعتقد بأن تدني المستوى الدراسي للطالب هو مسؤولية المدرسة -------
بالدرجة الاولى
٥٣- الى أي درجة تعتقد بأن سير العملية التدريسية وطبيعة نشاطاتها تتيح تنمية -------
القدرات المميّزة لدى التلاميذ
٥٤- إلى أي درجة تجد بأن الظروف المدرسية في مجملها تعزز ثقة الطالب بنفسه؟ -------
٥٥- إلى أي درجة تعتقد بأن للوسائل التعليمية أهمية في نجاح العلمية التعليمية؟ -------
٥٦- إلى أي درجة تستخدم الوسائل التعليمية في تدريسك؟

٥٧- هل تعطي حصص تقوية للطلاب الضعفاء نعم ------ لا -----

٥٨- إذا كانت الإجابة "نعم" فما عدد الحصص التي أعطيتها في الأسبوع الواحد خلال الفصل الدراسي الحالي ؟

عددها هو ----------

إلى أي درجة يمكنك وصف المناخ المدرسي العام بكل وصف من الأوصاف التالية : (اعط تقديرك بناء على المقياس السابق ذي الخمس درجات)

	الدرجة		التقدير
٥٩- تعاوني	-----	٦٦- مهدّد	-----
٦٠- متوتر	-----	٦٧- كابت	-----
٦١- داعم للفرد	-----	٦٨- مُحبط	-----
٦٢- مَرِن	-----	٦٩- مُنشّط	-----
٦٣- مُقيَّد	-----	٧٠- وُدّي	-----
٦٤- ضاغط	-----	٧١- تنافسي	-----
٦٥- باعث على الثقة بالاخرين	-----	٧٢- مُتسيِّب	-----

	الدرجة
٧٣- إلى أي درجة تجد أن مناخ العمل المدرسي يُتيح لك تسيير أمور عملك بدافع من إحساسك الشخصي بالمسؤولية؟	-----
٧٤- إلى أي درجة تجد أن البيئة المدرسية تتيح للمعلم الإحساس بالثقة بقدرته على أداء عمله؟	-----
٧٥- إلى أي درجة أنت راضٍ عن الأسلوب المتبع في تقييم أداء المعلم	-----
٧٦- إلى أي درجة أنت راضٍ عن أسلوب الادارة المتبع في المدرسة	-----
٧٧- ما درجة رضاك عن عملك من مختلف جوانبه بشكل عام؟	-----

الأسئلة من (٧٨-٨٣)

لمعلمي المواد العلمية (الرجاء متابعة الاجابة على الأسئلة من ٨٤-٩٢)

٧٨- ما درجة توافر الأجهزة في مختبر مدرستك؟	-----
٧٩- ما درجة صلاحية الأجهزة المخبرية لإجراء التجارب؟	-----
٨٠- ما درجة توافر المواد المخبرية في مدرستك؟	-----
٨١- ما درجة مناسبة مساحة المختبر لإجراء التجارب من قبل الطلاب؟	-----
٨٢- ما عدد التجارب التي تقوم بإجرائها في المختبر في الأسبوع الواحد في المتوسط؟ عددها -------	
٨٣- الى أي درجة يهتم الطلبة بالتجارب التي تجرى أمامهم	-----

ما هو تقديرك للجوانب التالية في شخصية الطالب/ الطالبة الذي تخرّجه مدرستك :

(إعط تقديرك بناء على المقياس ذي الخمس درجات)

التقدير

٨٤- القدرة على حل المشكلات -----

٨٥- القدرة على اتخاذ القرار -----

٨٦- الاستقلالية في التفكير -----

٨٧- الدافع للتعلّم والمعرفة -----

٨٨- الاعتماد على النفس -----

٨٩- الأبداع -----

٩٠- قوة الشخصية

٩١- كيف تتوقع أن يكون مستوى معدلات طلبة مدرستكم في امتحان الدراسة الثانوية العامة مقارنة بغيرها من المدارس في المملكة ؟

١	٢	٣	٤	٥
ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	جيد جداً	ممتاز

٩٢- ما هي العوامل المسؤولة ، في رأيك ، عن مستوى أداء طلبة مدرستكم في امتحان الثانوية العامة ؟ بيّنها أدناه باختصار واستخدم الوجه الآخر للورقة إذا احتجت إلى ذلك.

ملحق رقم (٤)

متغيرات المعلمين/المعلمات المشتقة من الاستبيان الخاص بهم

المتغيرات	أرقام فقرات الإستبيان المعتمدة في قياس المتغير
١- المناخ النفسي الإجتماعي الإيجابي (الداعم للتوجه الإنجازي لدى الطلبة).	١٦، ١٩، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٥٣، ٥٤، ٥٩، ٦١، ٦٢، ٦٥، ٦٩، ٧٠، ٧١، ٧٣، ٧٤، ٧٥، ٧٦
٢- المناخ النفسي الإجتماعي السلبي (المحبط).	٤١، ٥٢، ٥٧، ٦٠، ٦٣، ٦٤، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٧٢
٣- ضيق الوقت كمعوّق لإنجاز المهمات التدريسية.	٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١
٤- مسؤولية الطالب عن مستوى إنجازه.	٢٢، ٢٣، ٢٤
٥- مسؤولية المدرسة عن مستوى إنجاز الطالب.	٤٨، ٥٠، ٥١
٦- صعوبة التعامل مع الطلبة.	٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٨
٧- توقعات المعلمين لمستوى الإنجاز الممكن للطلبة.	٤٢، ٤٣
٨- أهمية الوسائل التعليمية ومدى استخدامها.	٥٥، ٥٦
٩- اهتمام أولياء الأمور بشؤون أبنائهم المدرسية.	٤٩، ٣٧
١٠- ثِقل العبء التدريسي وكبر حجم الصفوف.	٣٢، ٣٣، ٣٩
- تقييم المعلم لشخصية الطالب.	٨٤، ٩٠
- نسبة إسهام جهد المعلم في تحصيل الطلبة	٢٥
- الالتزام بالدوام المدرسي:	
- عدد زيارات المرشدين التربويين للمعلم/المعلمة هذا العام.	١٣
- عدد الأيام التي اضطر فيها المعلم/المعلمةللتغيب عن المدرسة هذا العام.	١١
- العبء التدريسي الأسبوعي.	١٢

---

*المتغيرات ١-١٠ هي المتغيرات التي تمخض عنها التحليل العاملي للفقرات المتضمنة فيها.

تابع/ ملحق رقم (٤): متغيرات المعلمين/المعلمات المشتقة من الاستبيان الخاص بهم

المتغيرات	أرقام فقرات الإستبيان المعتمدة في قياس المتغير
الممارسات التدريسية	
توزيع وقت الحصة	
- الوقت المعطى في الحصة لطرح الأسئلة.	٢١ (أ)
- الوقت المعطى للطلبة للإجابة على الأسئلة	٢١ (ب)
- الوقت المعطى لشرح الدرس	٢١ (جـ)
- الوقت المعطى لتدريب الطلبة على المادة الجديدة.	٢١ (د)
- الوقت المعطى لتقييم تعلّم الطلبة.	٢١ (هـ)
- عدد الاختبارات التي تعطى للصف الواحد في الفصل.	١٧
- عدد المهمات التي تتطلب الرجوع إلى المكتبة (للصف الواحد في الفصل).	٢٠
- أهمية الواجبات المنزلية (في تقدير المعلم).	١٥
- إعطاء حصص تقوية للطلبة الضعفاء.	٥٧
- عدد حصص التقوية التي تعطى في الفصل الواحد.	٥٨
المؤهلات والخبرة	
- المؤهل العلمي	١-٣
- الإلتحاق بدورات تدريبية (تمّ الإلتحاق / لم يتم).	٦
- عدد الدورات التي تمّ الإلتحاق بها.	٧ (أ)
- المدة الكلية للدورات التي تم الإلتحاق بها (بالأشهر)	٧ (ب)
- عدد سنوات الخدمة.	٤
- عدد سنوات الخدمة في المدرسة الحالية.	٥
متغيرات أسرية	
- عدد أفراد الأسرة.	٨
- وجود مُعيل آخر للأسرة (غير المعلم / المعلمة)	١٠
- المسافة من البيت إلى المدرسة.	٩

المملكة الأردنية الهاشمية

المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي

ملحق رقم (٥)

استبيان الطلبة (الفرع الأدبي)

المدرسة : _____

الصف : _____

فيما يلي عدد من العبارات تصف سلوك، وممارسات للمعلمين/المعلمات داخل الصف. نرجو أن تقرأ كل واحدة منها ثم تعطي تقديرك لمدى انطباق العبارة منها على معلمي/معلمات المواد المبيّنة مقابلها، وذلك اعتماداً على المقياس التالي:

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

الوصف	معلم / معلمة						
	التربية الدينية	اللغة العربية	اللغة الانكليزية	التاريخ	الجغرافيا	الرياضيات	العلوم
١. شرحه واضح ومفهوم							
٢. يبذل جهداً في شرح الدرس							
٣. يتيح للطلبة فرصة المناقشة وطرح الأسئلة في الحصة							
٤. متمكّن من المادة التي يدرسها							
٥. يعطي واجبات منزلية							
٦. يصحح الواجبات المنزلية							
٧. يعطي اختبارات بصورة دائمة							
٨. دقيق في تصحيحه للاختبارات							

الوصف	معلم / معلمة						
	التربية الدينية	اللغة العربية	اللغة الانكليزية	التاريخ	الجغرافيا	الرياضيات	العلوم
٩. يوضّح الأخطاء التي يرتكبها الطلبة في الاختبارات							
١٠. يطلب من الطلبة الرجوع إلى المكتبة							
١١. يعطيك انتباهاً في الصف							
١٢. يقوّي عزيمة الطلبة للدراسة							
١٣. يتأكد من أن جميع الطلبة يفهمون الدرس الذي يشرحه							
١٤. يُضيّع وقت الحصة سدى							
١٥. يضبط الصف بشكل مناسب							
١٦. يتوقع منك أداءً جيداً في مادته							
١٧. تسأله عندما لا تفهم شيئاً في الحصة							
١٨. يجعل جميع الطلبة يتابعون الدرس باهتمام							

١٩. هل المسافة التي تبعد بين المدرسة والمنزل الذي تعيش فيه مسافة:

أ. قصيرة

ب. متوسطة

جـ. بعيدة

د. بعيدة جداً

٢٠. ما الوقت الذي تستغرقه للوصول إلى المدرسة كل يوم؟

الوقت _____ دقيقة

٢١. ما عدد الأيام التي تغيبت فيها عن المدرسة هذا العام؟

العدد _____

٢٢. ما عدد الغرف في المنزل الذي تعيش فيه (غير المطبخ والحمام)؟

عدد الغرف _____

٢٣. هل لديك ركن خاص للدراسة في المنزل؟

نعم _____ لا _____

٢٤. إلى أي درجة يتوافر لك الهدوء الذي تحتاجة للدراسة في المنزل

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

٢٥. ما عدد الأخوة والأخوات الأكبر منك سناً؟

عدد الأخوة _____ عدد الأخوات _____

٢٦. ما عدد الأخوة والأخوات الأصغر منك سناً؟

عدد الأخوة _____ عدد الأخوات _____

٢٧. هل كنت تدرس في هذه المدرسة العام الماضي؟

نعم _____ لا _____

٢٨. هل أعَدْتَ أي صف في سنوات دراستك السابقة؟

نعم _____ لا _____

٢٩. إذا كانت الإجابة على السؤال السابق "بنعم" فما عدد الصفوف التي أعدتها؟

العدد: _____

٣٠. ما درجة رضا والديك عن مستوى إنجازك في المدرسة؟

١	٢	٣	٤	٥
غير راضيان أبداً	راضيان بدرجة ضعيفة	راضيان بدرجة متوسطة	راضيان بدرجة عالية	راضيان بدرجة عالية جداً

٣١. إلى أي درجة يهتم والداك بنتائجك في الامتحانات المدرسية؟

١	٢	٣	٤	٥
لا يهتمان أبداً	يهتمان بدرجة ضعيفة	يهتمان بدرجة متوسطة	يهتمان بدرجة عالية	يهتمان بدرجة عالية جداً

٣٢. إلى أي درجة يُشجِّعك والداك على الدراسة وأنت في المنزل؟

١	٢	٣	٤	٥
بدرجة ضعيفة جداً	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	يشجعان بدرجة عالية جداً

٣٣. ما مدى استعداد والديك (كلاهما أو أحدهما) للمجيء إلى المدرسة لمناقشة قضية تخصك فيها؟

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

٣٤. إلى أي درجة أنت راضٍ عن علاقتك بزملائك في المدرسة؟

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

٣٥. كيف تُقدِّر مستواك الدراسي مقارنة بزملائك في الصف؟

أ. تحت المتوسط ب. متوسط

جـ. فوق المتوسط د. ممتاز

٣٦. هل يعرف والدك القراءة والكتابة؟

نعم _____ لا _____

٣٧. هل تعرف والدتك القراءة والكتابة؟

نعم _____ لا _____

٣٨. ماذا يعمل والدك؟

_____

٣٩. ماذا تعمل والدتك؟

_____

٤٠. ما مستوى تعليم والدك؟

_____

٤١. ما مستوى تعليم والدتك؟

_____

٤٢. إلى أي درجة يشجعك والداك على متابعة الدراسة بعد إنهاء المرحلة الثانوية؟

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

٤٣. إذا كان والداك لا يشجعانك على متابعة الدراسة فماذا يرغبان أن تفعل بعد التخرج من المدرسة؟

_____

٤٤. إذا كان والداك يشجعانك على متابعة الدراسة فما هو الموضوع اللذان يرغبان أن تدرسه؟

_____

٤٥. ما هو المعدّل النهائي الذي يتوقع والداك أن تحصل عليه في إمتحان الثانوية العامة؟

المعدّل _____ ١٠٠٪

٤٦. إذا كان قرار مواصلة التعليم، أو عدمه، هو قرارك أنت وحدك، فإلى أي درجة ترغب في مواصلة التعليم؟

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

٤٧. ما هو المعدّل الذي حصلت عليه في الفصل الأول للعام الدراسي الحالي؟

المعدّل_____١٠٠٪

٤٨. إلى أي درجة تعتقد بأن المدرسة مسؤولة عن المعدّل الذي حصلت عليه؟

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

٤٩. إلى أي درجة تعتقد بأن المعدل الذي حصلت عليه يعود إلى مقدار الجهد الذي بذلته في الدراسة؟

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

٥٠. إلى أي درجة تعتقد بأن المعدل الذي حصلت عليه يعود إلى الحظ؟

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

٥١. ماذا تطمح في أن تصبحُ في المستقبل؟

_____

_____

٥٢. إلى أي درجة تتوقع بأنك ستتمكّن من تحقيق ما تطمح إليه؟

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

إلى أي درجة يمكنك وصف الجو العام للمدرسة بكل وصف من الأوصاف المذكورة أدناه مُعتمِداً المقياس التالي:

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

	الوصف	الدرجة
٥٣.	منظّم	_____
٥٤.	جِدّي	_____
٥٥.	مريح	_____
٥٦.	متوتر	_____
٥٧.	منشّط	_____
٥٨.	مكبوت	_____
٥٩.	يبعث على الثقة بالآخرين	_____
٦٠.	يبعث على الثقة بالنفس	_____
٦١.	تنافسي	_____
٦٢.	مليء بالاحباط	_____
٦٣.	محبّب إلى النفس	_____
٦٤.	إلى أي درجة تُجري المدرسة نشاطات لامنهجية (لجان فنية، رياضية، أندية مدرسية)؟	_____
٦٥.	إلى أي درجة تُشارك أنت في النشاطات اللامنهجية التي تجرى في المدرسة؟	_____

ما هو تقديرك للجوانب التالية في شخصيتك (استخدم المقياس المدرج السابق للخمس درجات لإعطاء التقدير):

	التقدير
٦٦. القدرة على حل المشكلات	_____
٦٧. القدرة على اتخاذ القرارات	_____
٦٨. الاستقلالية في التفكير	_____
٦٩. الدافع للتعلّم والمعرفة	_____
٧٠. الاعتماد على النفس	_____
٧١. الابداع	_____
٧٢. قوة الشخصية	_____

٧٣. ما هي الجوانب الايجابية في مدرستك التي تساعد على رفع المستوى الدراسي للطالب؟ بيّنها باختصار:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

٧. ما هي الجوانب السلبية في مدرستك التي تعمل على تدنّي المستوى الدراسي للطالب؟ بيّنها باختصار:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ملحق رقم (٦)

متغيرات طلبة الفرع الأدبي المشتقة من الاستبيان الخاص بهم

المتغيرات	أرقام فقرات الإستبيان المعتمدة في قياس المتغير
تقييم الطلبة لمعلميهم	
- كفاءة المعلمين التدريسية.	١-٤، ٨، ٩، ١٣، ١٥، ١٨
- مدى الدعم المعنوي الذي يوفره المعلمين/المعلمات لطلبتهم.	١١، ١٢، ١٦، ١٧
- مدى ما يكلّف الطلبة القيام بواجبات في المادة الدراسية.	٥، ٦، ٧، ١٠
تقييم الطلبة للبيئة المدرسية	
- المناخ النفسي-الإجتماعي للمدرسة.	٥٣-٦٢*
- النشاطات المدرسية اللامنهجية.	٦٤
- مشاركة الطالب/الطالبة في النشاطات اللامنهجية.	٦٥
التقييم الذاتي	
- تقدير الطالب/الطالبة لقدرته مقارنة بزملائه.	٣٥
- توقعات الطالب/الطالبة المستقبلية بشأن النجاح الأكاديمي.	٤٥
- إدراك الطالب/الطالبة لدور العوامل الذاتية في النجاح المدرسي (مقابل دور العوامل الخارجية).	٤٨، ٤٩، ٥٠
- ثقة الطالب/الطالبة بإمكانية تحقيق طموحاته العلمية.	٤٦، ٥٢
- رضا الطالب/الطالبة عن علاقته بزملائه.	٣٤
- تقدير الطالب لصفاته الشخصية.	٦٦-٧٢

* تم قلب الفقرات التالية لتشير الدرجة الكلية إلى مناخ إيجابي: ٥٦، ٥٧، ٥٩، ٦٢.

تابع/ ملحق رقم (٦): متغيرات طلبة الفرع الأدبي المشتقة من الاستبيان الخاص بهم

المتغيرات	أرقام فقرات الإستبيان المعتمدة في قياس المتغير
متغيرات أسرية	
- حجم العائلة (عدد الأخوة والأخوات).	٢٥، ٢٦
- مستوى تعليم الأب.	٤٠
- مستوى تعليم الأم.	٤١
- مدى اهتمام الأهل بالشؤون المدرسية للطالب/الطالبة.	٣١، ٣٢، ٣٣، ٤٢
- توافر/عدم توافر مكان هادىء للدراسة في البيت.	٢٤
- المسافة بين البيت والمدرسة.	١٩
- الوقت المستغرق في الوصول إلى المدرسة.	٢٠
الإلتزام بالدوام المدرسي	
- عدد أيام الغياب عن المدرسة خلال العام الدراسي (الحالي).	٢١
- عدد الصفوف التي أعادها الطالب/الطالبة (إن وجدت).	٢٩

المملكة الأردنية الهاشمية

المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي

ملحق رقم (٧)
استبيان الطلبة (الفرع العلمي)

المدرسة : _____

الصف : _____

فيما يلي عدد من العبارات تصف سلوك، وممارسات للمعلمين/المعلمات داخل الصف. نرجو أن تقرأ كل واحدة منها ثم تعطي تقديرك لمدى انطباق العبارة منها على معلمي/معلمات المواد المبيّنة مقابلها، وذلك اعتماداً على المقياس التالي:

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

الوصف	معلم / معلمة						
	التربية الدينية	اللغة العربية	اللغة الانكليزية	الرياضيات	الفيزياء	الكيمياء	الأحياء
١. شرحه واضح ومفهوم							
٢. يبذل جهداً في شرح الدرس							
٣. يتيح للطلبة فرصة المناقشة وطرح الأسئلة في الحصة							
٤. متمكّن من المادة التي يدرسها							
٥. يعطي واجبات منزلية							
٦. يصحح الواجبات المنزلية							
٧. يعطي اختبارات بصورة دائمة							

الوصف	معلـــم / معلمـــة						
	التربية الدينية	اللغة العربية	اللغة الانكليزية	الرياضيات	الفيزياء	الكيمياء	الأحياء
٨. دقيق في تصحيحه للاختبارات							
٩. يوضّح الأخطاء التي يرتكبها الطلبة في الاختبارات							
١٠. يطلب من الطلبة الرجوع إلى المكتبة							
١١. يعطيك انتباهاً في الصف							
١٢. يقوّي عزيمة الطلبة للدراسة							
١٣. يتأكد من أن جميع الطلبة يفهمون الدرس الذي يشرحه							
١٤. يُضيّع وقت الحصة سدى							
١٥. يضبط الصف بشكل مناسب							
١٦. يتوقع منك أداءً جيداً في مادته							
١٧. تسأله عندما لا تفهم شيئاً في الحصة							
١٨. يجعل جميع الطلبة يتابعون الدرس باهتمام							
١٩. يقوم بإجراء التجارب في المختبر							
٢٠. يقوم بإجراء التجارب في الصف							
٢١. تزيد التجارب التي يجريها من فهمك للموضوع							

٢٢. هل المسافة التي تبعد بين المدرسة والمنزل الذي تعيش فيه مسافة:

أ. قصيرة

ب. متوسطة

ج. بعيدة

د. بعيدة جداً

٢٣. ما الوقت الذي تستغرقه للوصول إلى المدرسة كل يوم؟

الوقت _____ دقيقة

٢٤. ما عدد الأيام التي تغيبت فيها عن المدرسة هذا العام؟

العدد _____

٢٥. ما عدد الغرف في المنزل الذي تعيش فيه (غير المطبخ والحمام)؟

عدد الغرف _____

٢٦. هل لديك ركن خاص للدراسة في المنزل؟

نعم _____ لا _____

٢٧. إلى أي درجة يتوافر لك الهدوء الذي تحتاجة للدراسة في المنزل

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

٢٨. ما عدد الأخوة والأخوات الأكبر منك سناً؟

عدد الأخوة _____ عدد الأخوات _____

٢٩. ما عدد الأخوة والأخوات الأصغر منك سناً؟

عدد الأخوة _____ عدد الأخوات _____

٣٠. هل كنت تدرس في هذه المدرسة العام الماضي؟

نعم _____ لا _____

٣١. هل أعَدْتَ أي صف في سنوات دراستك السابقة؟

نعم _____ لا _____

٣٢. إذا كانت الإجابة على السؤال السابق "بنعم" فما عدد الصفوف التي أعدتها؟

العدد: _____

٣٣. ما درجة رضا والديك عن مستوى إنجازك في المدرسة؟

١	٢	٣	٤	٥
غير راضيان أبداً	راضيان بدرجة ضعيفة	راضيان بدرجة متوسطة	راضيان بدرجة عالية	راضيان بدرجة عالية جداً

٣٤. إلى أي درجة يهتم والداك بنتائجك في الامتحانات المدرسية؟

١	٢	٣	٤	٥
لا يهتمان أبداً	يهتمان بدرجة ضعيفة	يهتمان بدرجة متوسطة	يهتمان بدرجة عالية	يهتمان بدرجة عالية جداً

٣٥. إلى أي درجة يُشجِّعك والداك على الدراسة وأنت في المنزل؟

١	٢	٣	٤	٥
بدرجة ضعيفة جداً	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	بدرجة عالية جداً

٣٦. ما مدى استعداد والديك (كلاهما أو أحدهما) للمجيء إلى المدرسة لمناقشة قضية تخصك فيها؟

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

٣٧. إلى أي درجة أنت راضٍ عن علاقتك بزملائك في المدرسة؟

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

٣٨. كيف تُقدِّر مستواك الدراسي مقارنة بزملائك في الصف؟

أ. تحت المتوسط

ب. متوسط

ج. فوق المتوسط

د. ممتاز

٣٩. ماذا يعمل والدك؟

_____

٤٠. ماذا تعمل والدتك؟

_____

٤١. ما مستوى تعليم والدك؟

_____

٤٢. ما مستوى تعليم والدتك؟

_____

٤٣. إلى أي درجة يشجعك والداك على متابعة الدراسة بعد إنهاء المرحلة الثانوية؟

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

٤٤. إذا كان والداك لا يشجعانك على متابعة الدراسة فماذا يرغبان أن تفعل بعد التخرج من المدرسة؟

_____

٤٥. إذا كان والداك يشجعانك على متابعة الدراسة فما هو الموضوع اللذان يرغبان أن تدرسه؟

_____

٤٦. ما هو المعدّل النهائي الذي يتوقع والداك أن تحصل عليه في إمتحان الثانوية العامة؟

المعدّل _____ ١٠٠٪

٤٧. إذا كان قرار مواصلة التعليم، أو عدمه، هو قرارك أنت وحدك، فإلى أي درجة ترغب في مواصلة التعليم؟

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

٤٨. ما هو المعدّل الذي حصلت عليه في الفصل الأول للعام الدراسي الحالي؟

المعدّل_____١٠٠٪

٤٩. إلى أي درجة تعتقد بأن المدرسة مسؤولة عن المعدّل الذي حصلت عليه؟

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

٥٠. إلى أي درجة تعتقد بأن المعدل الذي حصلت عليه يعود إلى مقدار الجهد الذي بذلته في الدراسة؟

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

٥١. إلى أي درجة تعتقد بأن المعدل الذي حصلت عليه يعود إلى الحظ؟

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

٥٢. ماذا تطمح في أن تصبحُ في المستقبل؟

_____

_____

٥٣. إلى أي درجة تتوقع بأنك ستتمكّن من تحقيق ما تطمح إليه؟

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

إلى أي درجة يمكنك وصف الجو العام للمدرسة بكل وصف من الأوصاف المذكورة أدناه مُعتمِداً المقياس التالي:

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

الوصف	الدرجة
٥٤. منظّم	_____
٥٥. جدّي	_____
٥٦. مريح	_____
٥٧. متوتر	_____
٥٨. منشّط	_____
٥٩. مكبوت	_____
٦٠. يبعث على الثقة بالآخرين	_____
٦١. يبعث على الثقة بالنفس	_____
٦٢. تنافسي	_____
٦٣. مليء بالاحباط	_____
٦٤. محبّب إلى النفس	_____
٦٥. إلى أي درجة تُجري المدرسة نشاطات لامنهجية (لجان فنية، رياضية، أندية مدرسية)؟	_____
٦٦. إلى أي درجة تُشارك أنت في النشاطات اللامنهجية التي تجرى في المدرسة؟	_____

ما هو تقديرك للجوانب التالية في شخصيتك (استخدم المقياس المدرج السابق ذي الخمسِ درجات لإعطاء التقدير):

	التقديـــر
٦٧. القدرة على حل المشكلات	_____
٦٨. القدرة على اتخاذ القرارات	_____
٦٩. الاستقلالية في التفكير	_____
٧٠. الدافع للتعلّم والمعرفة	_____
٧١. الاعتماد على النفس	_____
٧٢. الابداع	_____
٧٣. قوة الشخصية	_____

٧٤. ما هي الجوانب الايجابية في مدرستك التي تساعد على رفع المستوى الدراسي للطالب؟ بيِّنها بإختصـــار:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

٧٥. ما هي الجوانب السلبية في مدرستك التي تعمل على تدنّي المستوى الدراسي للطالب؟ بيِّنها باختصار:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ملحق رقم (٨)

متغيرات طلبة الفرع العلمي المشتقة من الاستبيان الخاص بهم

المتغيرات	أرقام فقرات الإستبيان المعتمدة في قياس المتغير
تقييم الطلبة لمعلميهم	
- كفاءة المعلمين التدريسية.	١-٤، ٨، ٩، ١٣، ١٥، ١٨
- مدى الدعم المعنوي الذي يوفره المعلمين/المعلمات لطلبتهم.	١١، ١٢، ١٦، ١٧
- مدى ما يكلّف الطلبة القيام بواجبات في المادة الدراسية.	٥، ٦، ٧، ١٠، ١٩، ٢٠، ٢١
تقييم الطلبة للبيئة المدرسية	
- المناخ النفسي-الإجتماعي للمدرسة.	٥٤-٦٣*
- النشاطات المدرسية اللامنهجية	٦٥
- مشاركة الطالب/الطالبة في النشاطات اللامنهجية	٦٦
التقييم الذاتي	
- تقدير الطالب/الطالبة لقدرته مقارنة بزملائه.	٣٨
- توقعات الطالب/الطالبة المستقبلية بشأن النجاح الأكاديمي.	٤٦
- إدراك الطالب/الطالبة لدور العوامل الذاتية في النجاح المدرسي (مقابل دور العوامل الخارجية).	٤٩-٥١
- ثقة الطالب/الطالبة بإمكانية تحقيق طموحاته العلمية.	٤٧، ٥٣
- رضا الطالب/الطالبة عن علاقته بزملائه.	٣٧
- تقدير الطالب/الطالبة لصفاته الشخصية.	٦٧-٧٣

---

* تم قلب الفقرات التالية لتشير الدرجة الكلية إلى مناخ إيجابي: ٥٧، ٥٩، ٦٢، ٦٣.

تابع/ ملحق رقم (٨): متغيرات طلبة الفرع العلمي المتعلقة من الاستبيان الخاص بهم

المتغيرات	أرقام فقرات الإستبيان المعتمدة في قياس المتغير
متغيرات أسرية	
- حجم العائلة (عدد الأخوة والأخوات).	٢٨، ٢٩
- مستوى تعليم الأب.	٤١
- مستوى تعليم الأم.	٤٢
- مدى إهتمام الأهل بالشؤون المدرسية للطالب/الطالبة.	٣٤-٣٦، ٤٣
- توافر/عدم توافر مكان هادىء للدراسة في البيت.	٢٧
- المسافة بين البيت والمدرسة.	٢٢
- الوقت المستغرق في الوصول إلى المدرسة.	٢٣
الإلتزام بالدوام المدرسي	
- عدد أيام الغياب عن المدرسة خلال العام الدراسي (الحالي)	٢٤
- عدد الصفوف التي أعادها الطالب/الطالبة (إن وجدت)	٣٢

ملاحظات حول الوضع العام للمدرسة

١. اسم المدرسة : .....

٢. جنس المدرسة : ☐ ذكور ☐ إناث ☐ مختلطة

٣. المديرية : .....

٤. دوام المدرسة عند بدء العام الدراسي : ☐ فترة أولى ☐ فترة ثانية ☐ فترة واحدة

٥. عدد المعلمين في المدرسة : .....

٦. عدد الإداريين (غير المدير) : .....

٧. عدد طلاب المدرسة : .....

٨. مستوى المدرسة : ☐ ثانوي ☐ أساسي

٩. عدد الشعب :

من صف (١) - (٦) أساسي : .....

من صف (٧) - (١٠) أساسي : .....

صف أول ثانوي :

علمي : .....

أدبي : .....

صف ثاني ثانوي :

علمي : .....

أدبي : .....

١٠. تسجيل غياب الطلبة في (٥) صفوف للأيام الثلاثة الماضية :

اليوم / الصف	اليوم (١) عدد الغياب	اليوم (٢) عدد الغياب	اليوم (٣) عدد الغياب
١. عدد الصف ( )			
٢. عدد الصف ( )			
٣. عدد الصف ( )			
٤. عدد الصف ( )			
٥. عدد الصف ( )			

١١. تسجيل غياب المعلمين :

تسجيل عدد حالات غياب معلمين للأسبوع الحالي :

اليوم (١) اليوم (٢) اليوم(٣) اليوم (٤) اليوم (٥)

عدد المعلمين في المدرسة ( ) ....

١٢. التسرب :

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

العدد ( )

١٣- هل توفرت جميع الكتب المدرسية لطلبة المدرسة مع بداية العام الدراسي؟

☐ نعم ☐ لا

١٤- اذا كانت الاجابة "لا" حدد الكتب التي لم تتوفر ومدة تأخيرها

الكتاب	الصف	مدة التأخير

١٥- هل اكتمل نصاب المعلمين مع بداية العام الدراسي ؟

☐ نعم ☐ لا

١٦- اذا كانت الاجابة "لا" حدّد المواد التي تأخر عنها معلموها ومدة تأخرهم

المادة	الصف	مدة التأخير

البناء المدرسي :

١٧- موقع المدرسة في حي سكني مزدحم يعيق التدريس .

☐ نعم ☐ لا

١٨- الخدمات العامة:

الماء	متوفر	غير متوفر
الكهرباء	متوفرة	غير متوفرة
التلفون	متوفر	غير متوفر
وسيلة نقل عامة للمدرسة	متوفرة	غير متوفرة

الغرف الصفية:

١٩- عدد الغرف الصفية ---------

٢٠- متوسط مساحة الغرف الصفية ---------

٢١- متوسط عدد الطلبة في الغرفة الصفية ---------

٢٢- التهوية : جيدة مقبولة غير مقبولة

٢٣- الاضاءة : جيدة غير جيدة

٢٤- النظافة : جيدة مقبولة غير مقبولة

٢٥- التدفئة : متوفرة غير متوفر

٢٦- نوع التدفئة ----------

اللوح

٢٧- مساحته مناسبة متوسطة غير مناسبة

٢٨- وضعه العام مناسب متوسط غير مناسب

٢٩- حالة الشبابيك والابواب : جيدة متوسطة غير مناسبة

٣٠- حالة المقاعد والاثاث : جيدة متوسطة غير مناسبة

الممرات :

٣١- اتساع الممرات : متسعة متوسطة غير متسعة

٣٢- النظافة : جيدة مقبولة غير مقبولة

٣٣- الملصقات والوسائل واللوحات : متوفرة بدرجة كبيرة متوفرة بدرجة متوسطة غير متوفرة

الملاعب والحدائق

٣٤- عدد الملاعب ----------

٣٥- هل الملاعب سهلة ومستوية ومعبدة ؟

☐ نعم ☐ لا

٣٦- مساحة الملاعب ----------

٣٧- نظافة الملاعب : جيدة مقبولة غير مقبولة

٣٨- الحدائق : متوفرة غير متوفرة

٣٩- إذا كانت الحدائق متوفرة فهل هي مستغلة؟

☐ نعم ☐ لا

٤٠- هل يتوفر سور وباب خارجي للمدرسة؟

☐ نعم ☐ لا

المرافق الصحية

٤١- عدد الحمامات ----------

٤٢- النظافة العامة : جيدة مقبولة غير مقبولة

تقنيات التعليم :

أ) المكتبة

٤٣- توفر المكتبة متوفرة غير متوفرة

٤٤- الوضع العام للمكتبة : جيد مقبول غير مقبول

٤٥- عدد الكتب ----------

٤٦ تنظيم سجلات الكتب منظمة متوسطة التنظيم غير منظمة

٤٧- تنظيم سجلات الاعارة للمعلمين منظمة متوسطة التنظيم غير منظمة

٤٨- تنظيم سجلات الاعارة للطلبة منظمة متوسطة التنظيم غير منظمة

المختبر

٤٩- توفر المختبرات :

مختبر عام : متوفر غير متوفر

مختبر فيزياء : متوفر غير متوفر

مختبر كيمياء : متوفر غير متوفر

مختبر احياء : متوفر غير متوفر

٥٠- الوضع العام للمختبر جيد مقبول غير مقبول

٥١- توفر التجهيزات واستخدامها ومناسبتها وكفايتها : جيد مقبول غير مقبول

٥٢- تنظيم سجلات الادوات منظمة متوسطة التنظيم غير منظمة

٥٣- تنظيم سجلات التجارب المخبرية منظمة متوسطة التنظيم غير منظمة

العلوم المنزلية / مشاغل التربية المهنية :

٥٤- توفر: متوفرة غير متوفرة

٥٥- وضعها العام جيد مقبول غير مقبول

٥٦- توفر الاجهزة والادوات وكفايتها جيد مقبول غير مقبول

الحاسب الالكتروني :

٥٧- توافر متوفر غير متوفر

٥٨- درجة استخدامه بدرجة كبيرة بدرجة متوسطة بدرجة قليلة

الوسائل التعليمية والتسهيلات المدرسية

٥٩- توفرها

تلفزيون	متوفر	غير متوفر
مسجل	متوفر	غير متوفر
آلة تصوير وثائق	متوفرة	غير متوفرة
Over head Proj. (جهاز العرض الضوئي)	متوفر	غير متوفر
نيدير	متوفر	غير متوفر

الانشطة المدرسية:

٦٠- ممارسة الفعاليات الصباحية قبل بداية التدريس (النشاط الصباحي):

☐ نعم ☐ لا

أ- الطابور المنتظم :

ب- آيات من القرآن الكريم :

ج- رفع العلم على السارية:

د- النشيد الوطني:

هـ- الاذاعة المدرسية:

ر- الدخول المنتظم للصفوف مع الموسيقى الوطنية :

ز- اشتراك المعلمين والمدير في الاشراف على الفعاليات الصباحية:

٦١- مدى المشاركة في الانشطة الرياضية على مستوى المدرسة والمديرية والمملكة

_____

_____

_____

٦٢- مدى المشاركة في الانشطة الكشفية.

_____

_____

_____

٦٣. مدى المشاركة في المناسبات الوطنية والقومية والدينية.

٦٤. مدى المشاركة في خدمة البيئة المحلية.

٦٥. الجوائز التي نالتها المدرسة في هذا العام الدراسي.

٦٦- ما نسبة الطلبة الذين تعتقد بأنهم دخلوا الى المدرسة نتيجة لعملية انتقاء (رغبة في إلحاقهم بالمدرسة لتميزهم)

النسبة --------٪.

٦٧- ما نسبة المعلمين الذين تعتقد بأنهم نقلوا او عينوا في المدرسة نتيجة لعملية انتقاء (بغرض تحسين مستوى المدرسة أو المحافظة على مستواها)

النسبة -------٪

٦٨- ما نسبة رسوب طلبة المدرسة في امتحان الثانوية العامة للعام الماضي؟

النسبة -------٪

ملحق رقم (١٠)

المتغيرات المدرسية المشتقة من البيانات التي جُمعت حول الوضع العام للمدرسة

المتغيرات
- عدد الطلبة
- عدد المعلمين/المعلمات
- عدد الإداريين
- عدد الصفوف في المدرسة
- متوسط عدد الطلبة في الصف الواحد
- نسبة المعلمين إلى الطلبة
- نسبة الإداريين إلى الطلبة
- المساحة الكلية للمدرسة (م٢)
- متوسط مساحة الغرفة الصفية
- المساحة المخصصة للطالب (م٢)
- ملاءمة شروط البيئة المادية المدرسية[١]
- كفاية المختبرات وشروطها المادية[٢]
- عدد الأجهزة السمعية-البصرية الموجودة في المدرسة
- نسبة التسرُّب
- نسبة الرسوب
- نسبة غياب الطلبة
- نسبة غياب المعلمين/المعلمات

(١) تمّ حساب المتغير باستخراج متوسط الفقرات التالية من "ملاحظات حول الوضع العام للمدرسة": ٢٢-٢٥، ٢٧-٣٣، ٣٧، ٤٢، ٤٤، ٤٦، ٥٥، ٥٦.

(٢) تمّ حساب المتغير باستخراج متوسط الفقرات التالية من "ملاحظات حول الوضع العام للمدرسة": ٥٠-٥٣.