

الفصل الثانى

الإطار النظرى

- أولاً - مفهوم فاعلية البيئة المدرسية والعوامل المرتبطة بها.
- ثانياً - خصائص البيئة المدرسية الفعالة.
- ثالثاً - علاقة فاعلية البيئة المدرسية بالتحصيل الدراسى.
- رابعاً - علاقة فاعلية البيئة المدرسية ببعض العوامل غير

المعرفية.

- خامساً - مشكلات قياس فاعلية البيئة المدرسية.
- سادساً - نماذج قياس فاعلية البيئة المدرسية.

الفصل الثانى

الإطار النظرى

مقدمة

تعرض الباحثة خلال الفصل الحالى الإطار النظرى للدراسة الذى يتعلق بفاعلية البيئة المدرسية سواء من حيث المفهوم والعوامل المرتبطة به أو من حيث الخصائص التى تميز المدارس الفعالة عن غيرها من المدارس، وكذلك نتناول علاقة فاعلية البيئة المدرسية ببعض العوامل سواء كانت عوامل معرفية تتمثل فى التحصيل الدراسى للتلاميذ أو كانت عوامل غير معرفية كما تعرض بعض المشكلات التى تواجه القياس الدقيق للفاعلية، والنماذج المقترحة للقياس والتى تحاول التغلب على هذه المشكلات.

أولاً - مفهوم فاعلية البيئة المدرسية والعوامل المرتبطة بها :

أورد كثير من الباحثين تعريفات عديدة لفاعلية البيئة المدرسية، فيرى -
روان (Rowan, 1983, p. 13) أن البيئة المدرسية الفعالة " هي التي تحقق تعلماً
فعالاً كما تعكسه درجات التحصيل الدراسي العالي للطلاب في الامتحانات العامة"،
كما يعرفها ماكنزى (Mackenzie, 1983, p. 21) بأنها ما تعكسه نتائج الطلاب
في اختبارات التحصيل الدراسي المقننة"، إلا أن باحثين آخرين يرون أن الفاعلية لا
تقتصر على مجرد تحقيق مستوى انجاز دراسي عالي، وإنما يرون أنها
تعكس قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها، فيرى بوسيرت
(Bossert, 1985, p.27) أن البيئة المدرسية الفعالة " هي التي تتجسّد في تحقيق
أهدافها التربوية والتعليمية، ويرى (شكري، ١٩٩٧، ص ٢٦) أن البيئة المدرسية
الفعالة " هي التي تحقق انجازاً معيناً للأهداف وتطوير مجموعة النواتج التربوية من
خلال استثمار الموارد المادية والإمكانات البشرية المتاحة للمدرسة"،
ويحدد كل من باركي وسميث (Purkey & Smith, 1982, p.9) درجة
فاعلية البيئة المدرسية بالدرجة التي تحقق عندها المدرسة (ناظرها أو مديرها
ومعلموها) أهداف المدرسة التربوية والتعليمية المنشود تحقيقها".

ويعرفها هارجاتي بأنها هي " التي لا تقتصر على تحقيق إنجاز دراسي
عالي لطلابها وتحقيق أهدافها المرتبطة بالمعرفة والتحصيل الدراسي فقط، وإنما
هي أيضاً تلك التي تكسب طلابها المهارات الاجتماعية والحياتية بما فيها القيم
والاتجاهات (Harijati, 1998, p. 28).

وأخيراً يعرف شيرنيز البيئة المدرسية الفعالة بأنها هي " تلك التي يكون
طلابها على مستوى عال في التحصيل الدراسي ومتقنون لمهارات حياتية تتعلق
باتجاهاتهم وقيمهم وأيضاً مهارات الاتصال والتصرف في المواقف المختلفة مما
تستلزمه الحياة في هذا العصر" (Scheerens, 1996, p. 13).

ويلاحظ من التعريفات السابقة للبيئة المدرسية الفعالة ، أنه وبالرغم من تباين هذه التعريفات إلا أنها تتفق على أن فاعلية المدرسة لا يقتصر قياسها على نتائج التحصيل الدراسي لطلابها في اختبارات تحصيل دراسي مقننة فقط وإنما تمتد الفاعلية لتشمل بجانب ذلك عوامل أخرى كالدوافع والقيم والاتجاهات والمهارات المختلفة كالاتصال وحل المشكلات واتخاذ القرار وغيرها ، أى أن الفاعلية المدرسية (School effectiveness) لا تقتصر على الجوانب المعرفية فقط ، وإنما تمتد لتشمل الجوانب غير المعرفية أيضاً.

وتتحدد درجة فاعلية البيئة المدرسية إجرائياً خلال الدراسة الحالية بمتوسط الدرجات التى تحصل عليها المدرسة نتيجة لتطبيق مقياس المدرسة الفعالة المستخدم خلال الدراسة الحالية، ومن ثم تكون هناك مدارس ذات درجات فاعلية متفاوتة.

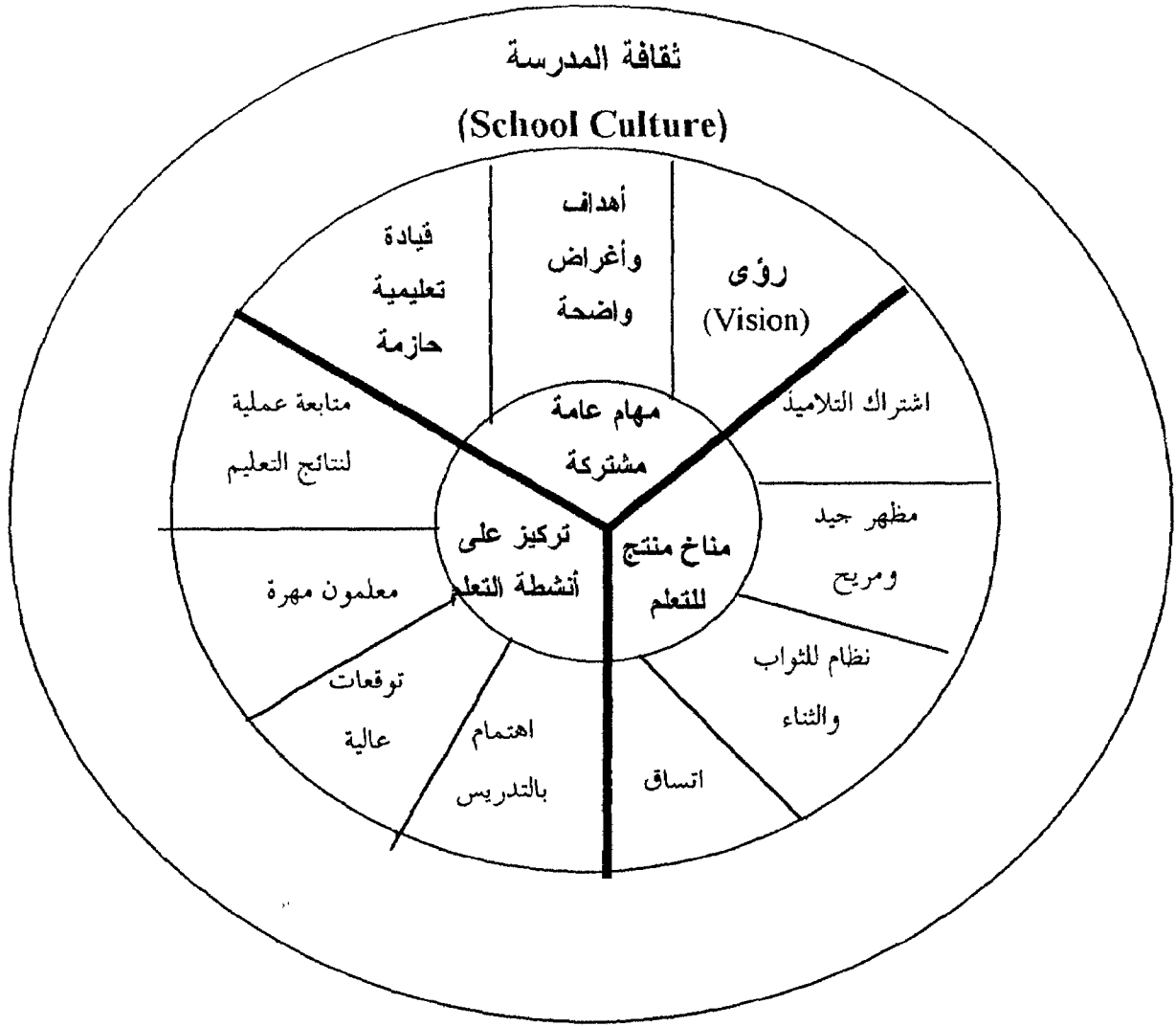
وإذا كانت أغلب مفاهيم فاعلية البيئة المدرسية يقصرها الباحثون على التحصيل الدراسي والأهداف المعرفية المرتبطة بتحصيل المعرفة واكتسابها، فإن بعض الباحثين يرون أن مفهوم فاعلية البيئة المدرسية أوسع من ذلك حيث تمتد فاعلية البيئة المدرسية لتشمل إكساب الطلاب المهارات الاجتماعية والحياتية بما فيها القيم والاتجاهات (Harijati, 1998, p. 28 ; Adams & Boediono, 1992, p. 5).

ومما يجدر ذكره أن مفهوم فاعلية البيئة المدرسية عندما نشأ خلال الستينيات وتطور خلال السبعينيات كان يعرف الفاعلية بأنها دالة للتحصيل الدراسي فى المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب واللغة، وتكون فاعلية البيئة المدرسية بقدر اكساب تلاميذ المدرسة لهذه المهارات، ثم تطور هذا المفهوم لتصبح فاعلية البيئة المدرسية هى فاعلية تدريسية بمعنى أنها ترتبط بالممارسات التدريسية المتبعة فى المدرسة، والقيادة التعليمية والمناخ الصفى المدرسى وتنظيم البرنامج المدرسى اليومي والتنسيق بين وحداته،

ومن ثم تقاس درجة الفاعلية التدريسية بدرجة التحصيل الدراسي للطلاب في اختبارات تحصيل دراسي مقننة على مستوى أعلى من مستوى المدرسة (Townsed, 1996, p.116; Reynolds, et al.; 1996, p.135-136).

إلا أنه يلاحظ أن مفهوم فاعلية البيئة المدرسية قد أخذ في الانتشار خلال النصف الثاني من الثمانينيات والتسعينيات، حيث أصبح ينظر إلى المدرسة الفعالة على أنها ليست فقط تلك المدرسة القادرة على إكساب طلابها حقائق ومعلومات دراسية، وتنمية مهارات معرفية، بل أيضا تلك التي تنمي - بجانب ذلك - مهارات أخرى غير معرفية تتعلق بالقيم والميول والاتجاهات التي ترتبط بحاجات الافراد كأفراد وحاجات المجتمع من خلال القيام بنشاطات ايجابية (UNESCO, 1990). ويؤيد ما سبق كل من شيرينز (Scheerens, 1995)، وسبرينج (Spring, 1991) اللذان ينظران إلى المدرسة الفعالة بأنها ليست المدرسة التي يكون طلابها على مستوى عال في التحصيل الدراسي فقط، وإنما عليهم أن يكونوا متقنين لمهارات أخرى حياتية تتعلق باتجاهاتهم وقيمهم، وكذلك مهارات الاتصال والتصرف في المواقف مما تستلزمه الحياة في هذا العصر، بل ان فاعلية المدرسة ينبغي ألا تقتصر على النواتج فقط، وإنما تمتد كذلك إلى العمليات التي تقوم بها المدرسة من أجل الوصول إلى هذه النواتج، ومما تتضمنه هذه العمليات من نشاطات تدريسية داخل غرفة الصف الدراسي، أو نشاطات قيادة إدارية وتعليمية تحدث داخل المدرسة بهدف تحقيق هذه النواتج.

وطبقا للنظرة الواسعة إلى مفهوم "فاعلية البيئة المدرسية" يلاحظ أن عوامل الفاعلية عديدة ومتنوعة، وقد أوضحها كل من كريمز وآخرون (Creemers, et al.;1989, p.67) كما في الشكل التالي :



شكل (١)

يوضح العوامل المرتبطة بفاعلية البيئة المدرسية

المصدر (Creemers, Peters & Reynolds, 1989, p.67)

وطبقاً لهذا الشكل فإن العوامل المرتبطة بفاعلية البيئة المدرسية ترتبط أساساً

بثقافة وتقاليد المجتمع والمدرسة، ويمكن تصنيفها في ثلاثة عوامل رئيسية هي :

أولاً : ويتعلق بالمهارات العامة المشتركة، وتتضمن وجود رؤية وأهداف وأغراض واضحة محددة وقيادة تعليمية ناجحة حازمة.

ثانياً : ويتعلق بتوفير مناخ إيجابي منتج يساعد على التعلم ويتضمن مساهمة التلاميذ مشاركتهم، والمظهر المريح الجيد ووجود نظام لتدعيم التلاميذ وإثابتهم والاتساق.

ثالثاً : ويتعلق بالتركيز على أنشطة التعلم ويتضمن الاهتمام بالتدريس، والتوقعات العالية ومهارات المعلمين والمتابعة الفعلية لنمو التلاميذ وتحصيلهم.

إلا أن هناك باحثين آخرين يوردون تصنيفات أخرى لهذه العوامل والمتغيرات المرتبطة بفاعلية البيئة المدرسية، فيصنفها بعضهم طبقاً لمستويات مختلفة مثل (الفردى أو الشخصى، الصف الدراسى، المدرسة ككل، المنطقة التعليمية)، كما يصنفها آخرون حسب درجة مسئولية (أو عدم مسئولية) المدرسة عن هذه العوامل (ليس للمدرسة أى سيطرة عليها - للمدرسة سيطرة قليلة عليها للمدرسة سيطرة كاملة عليها).

وفيما يلى كل مجموعة من مجموعتى التصنيف :

● **التصنيف الأول :** ويتم بموجبه تصنيف العوامل المرتبطة بفاعلية البيئة المدرسية إلى

أربعة أقسام طبقاً للمستوى وذلك على النحو التالى :

(١) **المستوى الفردى أو الشخصى :** مثل كفاءة المعلم وخبرته التدريسية واحترامه لأفكار التلاميذ، والالتزام بقواعد المدرسة، وتشجيع التلاميذ وإزالة الرهبة أو الخوف من جانبهم، أما ما يتعلق بالتلميذ فيشمل دافعيته للتعلم واستعداداته وتحمله للمسئولية، ومستواه الاقتصادى الاجتماعى، والتزامه

بقواعد المدرسة واحترامه لها.

(٢) مستوى الفصل الدراسي : مثل ضبط الفصل وإدارته الحازمة، وألفة بين المعلم وتلاميذه، وتنمية روح التعاون بين تلاميذ الفصل، وتحقيق إنجاز دراسي واستغلال وقت الحصة في النشاط التعليمي، ومتابعة نمو التلاميذ وتكليفهم بواجبات مدرسية.

(٣) مستوى المدرسة ككل : ويتضمن قيادة تعليمية ناجحة، والقيام بمهام ومسئوليات الإدارة المدرسية اليومية التي تضمن حسن سير العمل بالمدرسة، وقيام المعلمين بواجباتهم وانتظام التلاميذ واستغلال وقت التدريس في القيام بالنشاطات التعليمية المحققة للأهداف، وتحقيق إنجاز دراسي عال للطلاب.

(٤) مستوى المنطقة التعليمية: ويتضمن توفير الامكانيات والموارد المالية الكافية لانجاز نشاطات المدرسة، وتحقيق تكافؤ الفرص بين المدارس.
(Sheehan & Han, 1996 ; Townsend, 1996 ;
Sheerens & Creemers 1996 ; Fend, 1990)

● التصنيف الثاني : ويتم بموجبه تصنيف العوامل المرتبطة بفاعلية البيئة المدرسية

إلى ثلاثة أقسام طبقاً لدرجة سيطرة المدرسة على هذه العوامل وذلك على النحو التالي :

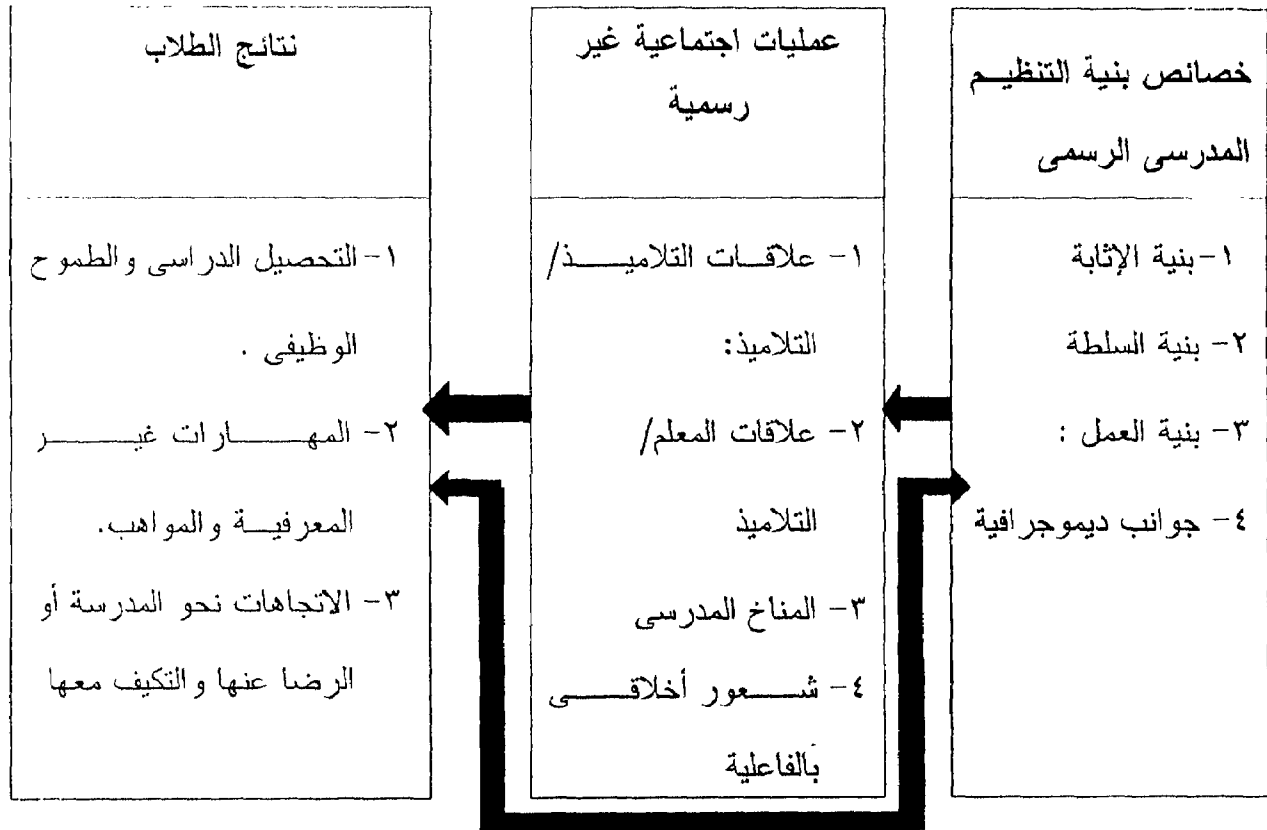
(١) عوامل ليس للمدرسة أي سيطرة عليها : كالمستوى الاقتصادي الاجتماعي للتلميذ أو ولي أمره، واستعدادات التلاميذ ونسب ذكائهم، والظروف الأسرية للتلميذ.

(٢) عوامل للمدرسة سيطرة محدودة عليها : كحجم المدرسة ومكانها وكثافة الفصل الدراسي، ومعدل المعلم / التلاميذ وخصائص المعلمين وطبيعة المنهج (البرنامج) الدراسي المقرر.

(٣) عوامل للمدرسة سيطرة كاملة عليها : كتنظيم وإدارة شئون المدرسة وأعمالها اليومية، والمداخل التدريسية التي يتبعها المعلمون، والنشاطات الإضافية، وجهود إدارة المدرسة والمعلمين والعاملين فيها المبذولة للقيام بواجباتها.

(Mortimore, 1995; Szaday; Buller, 1995; Caldas,1993).

أما ماك بارتلاند وزملاؤه (McPartland, et al., 1976) فيرون أن العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية بعضها يتعلق بخصائص بنية النظام المدرسي الرسمي، وبعضها الآخر يتعلق بالعمليات الاجتماعية غير الرسمية التي تحدث داخل المدرسة التي تؤدي إلى النواتج المعرفية وغير المعرفية، ومن ثم تؤثر هذه العوامل على فاعلية البيئة المدرسية وذلك كما يتضح من الشكل (٢):



شكل (٢)

يوضح العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية
والمؤثرة على نواتجها (وبالتالي على فاعليتها)

المصدر : (Artland, Epstein, Karwit & Slaven, 1976, p.20)

وكما يتضح من الشكل فإن بعض العوامل المرتبطة بفاعلية البيئة المدرسية يعتبر بمثابة المدخلات وهي التي تقاس ببنية التنظيم المدرسي الرسمي، والبعض الآخر بمثابة العمليات، أما البعض الثالث يتعلق بالمخرجات والتي تتمثل في النواتج

سواء كانت هذه النواتج معرفية أو غير معرفية.

ومما يجدر ذكره أن هذه العوامل التي ساقها الباحثون لا تقتصر على النواتج التربوية فقط، وإنما تمتد إلى جوانب أخرى تتعلق بمدخلات العملية التعليمية، وعمليات المدرسة وأنشطتها المؤدية للمخرجات التربوية، حيث أن هناك بعض العوامل تتعلق بالمدخلات مثل خصائص التلاميذ والمعلمين وتوافر الإمكانيات والموارد المادية والبشرية، كما يتعلق بعضها الآخر بالعمليات كإدارة الفصل والقيادة التعليمية وتسيير شئون المدرسة وأعمالها اليومية، ومزاولة النشاطات التعليمية خارج غرفة الدراسة، وما يبذل من جهود ولتسيير العملية التعليمية، ويتعلق بعضها الثالث بالنواتج أو المخرجات سواء كانت نواتج معرفية تتمثل في مستويات التحصيل الدراسي للطلاب، أو نواتج غير معرفية تتمثل في القيم والميول والاتجاهات وتنمية الشخصية المتكاملة تايلور وبولارد (Taylor & Bullard, 1995).

ويلاحظ مما سبق أن هناك تبايناً بين الباحثين بشأن التعرف على العوامل المرتبطة بفاعلية البيئة المدرسية، وكذلك يوجد تباين بينهم بشأن تصنيفات هذه العوامل، مما يجعل عملية الحكم على فاعلية البيئة المدرسية قد تبدو ليست بالعملية البسيطة أو السهلة، ولعل ذلك - من وجهة نظر الباحثة - هو الذى دفع ببعض الباحثين إلى أن يتبعوا منحى مختلفاً فى التعرف على البيئة المدرسية الفعالة، ويتمثل هذا المنحى (الذى سلكه أغلب الباحثين ممن أجروا بحوثهم حول المدرسة الفعالة) فى قيامهم بالتعرف على الخصائص التى تتسم بها المدرسة الفعالة والتى تميزها عن المدرسة غير الفعالة، حيث يحاول أغلب الباحثين التعرف على هذه الخصائص من خلال الإجابة عن سؤال هام هو " ما هى المدرسة الجيدة ؟، والذى كان بمثابة عنوان الدراسة التى أجراها فند (Fend, 1990) .

ويدعم هذا الرأى غزارة البحوث والدراسات التى تعرضت لبحث خصائص المدرسة الفعالة، وهو ما تشير إليه الباحثة بالتفصيل خلال القسم التالى :

ثانيا - خصائص البيئة المدرسية الفعالة:

تناول كثير من الباحثين فى بحوثهم التى أجروها حول " المدرسة الفعالة " الخصائص التى تجعل المدرسة فعالة بصورة تميزها من غيرها من المدارس الأخرى غير الفعالة، ولعل هذه المدخل إعتبره الباحثون أسهل من مدخل أسهل من مدخل العوالم والمتغيرات المرتبطة بالفاعلية للتعرف على المدرسة الفعالة. إلا أنه يلاحظ عدم وجود اتفاق تام بشأن هذه الخصائص، فبينما يقصرها بعض الباحثين على خصائص تتعلق بالنشاط التدريسى المرتبط بالعملية التعليمية فقط، فإن باحثين آخرين يعتبرونها أكثر من ذلك وبينما قصرها بعض الباحثين فى عدة خصائص قليلة لا تزيد عن أصابع اليد الواحدة، ساق باحثون آخرون عشرات الخصائص.

فيرى تاونسند (Townsend, 1997) أن هناك أربعة خصائص للبيئة المدرسية الفعالة هى :

- (١) وجود أهداف وواجبات محددة وواضحة للمدرسة.
- (٢) توافر قيادة إدارية وتعليمية قوية وحازمة.
- (٣) توافر بيئة تعلم آمنة.
- (٤) توافر مناخ مدرسى ايجابى يشجع على التعلم ويعزز.

ويتفق زيجاريللى (Zigarelli, 1996) مع ما سبق حيث يرى أن الخصائص المميزة للبيئة المدرسية الفعالة هى :

- (١) توافر مناخ مدرسى يشجع المعلمين والتلاميذ والمسؤولين على تحقيق انجاز دراسى عال.
- (٢) تفويض مديرى المدراس سلطات واسعة بشأن اختيار المعلمين وانهاء خدمتهم.
- (٣) التزام المعلمين ببعض الصفات الشخصية والمهنية وحماهم ورضاهم عن العمل وحسن معاملة تلاميذهم.

ويحدد كيورودا (Kuroda,1995) الخصائص التى تجعل المدرسة

اليابانية فعالة فى ست خصائص هى :

- (١) تركيز على اكساب التلاميذ مهارات التعلم الأساسية.
- (٢) متابعة منتظمة ومستمرة لنمو التلاميذ وتقديمهم دراسيا ,
- (٣) توقعات عالية من جانب المعلمين حيال تلاميذهم .
- (٤) مناخ مدرسى ايجابى منتج أو معزز للتعلم .
- (٥) مساهمة أو مشاركة من جانب أولياء أمور التلاميذ .
- (٦) نمو مهني للمعلمين وتوافر خبرة وممارسة فى العمل .
- (٧) التمسك بقيم وتقاليد وثقافة المجتمع اليابانى .

أما جاننيكوت وثيروبى (Gamiccott & Throsby, 1994) فهما

يحصران خصائص المدرسة الفعالة فى خمس خصائص باعتبارها تؤثر على كفاءة

أى نظام مدرسى على النحو التالى :

- (١) نوعية أو كفاءة المعلمين .
- (٢) كثافة الفصل الدراسى .
- (٣) طبيعة المواد التدريسية واستراتيجيات التدريس .
- (٤) لغة وخصائص النشاطات التدريسية .
- (٥) التطوير والإصلاح الذى يلحق المناهج التدريسية .

أما شوماكر (Shoemaker, 1990) فيرى أن الخصائص التى تؤثر على

فاعلية المدرسة تتمثل فى بيئة التعلم الآمنة والمنظمة، ووجود مهام واضحة وأهداف محددة للمدرسة، وحزم القيادة التعليمية، ووجود توقعات عالية من جانب إدارة المدرسة والمعلمين حيال التلاميذ، وتوفير فرص التعلم واستثمار الوقت فيه دون هدر، والمتابعة المستمرة لنمو التلاميذ وتقديمهم تحصيليا، ووجود علاقات بين المدرسة وأولياء أمور التلاميذ.

ويشير كل من ستيفنز (Stevens, 1985) و بوركي و سميث (Purkey & Smith, 1982) إلى هذه الخصائص ويحددانها على النحو التالي :

- (١) اهداف واجبات واضحة ومحددة بدقة للمدرسة.
- (٢) توقعات ايجابية عالية من جانب إدارة المدرسة ومعلميها حيال التلاميذ.
- (٣) قيادة إدارية وتعليمية حازمة من جانب مدير المدرسة والمعلمين.
- (٤) حزم فى اتخاذ القرارات الإدارية والتعليمية.
- (٥) وجود نظام لمتابعة نمو التلاميذ وتقديمهم فى التحصيل الدراسى.
- (٦) توافر مناهج دراسية رصينة ومتطورة.
- (٧) وجود نظام للتعزيز والتغذية الراجعة.
- (٨) تنظيم غرفة الدراسة وكثافة كل فصل منها.
- (٩) استثمار وقت المدرسة.
- (١٠) اشتراك أولياء أمور التلاميذ.

ويكاد يتفق شينج وزملاؤه (Cheng et al., 1996) مع ما سبق من خصائص، إلا أنه يحددها على النحو التالي، ويرى أنها قد تحقق الفاعلية أو لا تحققها للمدرسة:

- (١) الخصائص العامة للمدرسة.
- (٢) طبيعة المناهج الدراسية التى يتم تدريسها.
- (٣) مناخ غرفة الفصل الدراسى وكثافته .
- (٤) رضا المعلم عن مهنته واتجاهاته نحوها ودفاعيته للتعلم.
- (٥) العلاقات بين هيئة إدارة المدرسة والمعلمين.
- (٦) نوعيه القيادة المدرسية.
- (٧) نوعية العلاقات مع أولياء الأمور.
- (٨) التنظيم الإدارى للمدرسة وبرامجها.
- (٩) أداء التلاميذ ومستويات تحصيلهم الدراسى.

- ويورد كل من سامونز وآخرون (Sammons et al., 1995) نفس الخصائص السابقة كعوامل يرون أنها ذات علاقة. بيئة المدرسة الفعالة، إلا أنهم يضيفون إليها بعض العوامل لم يسبق ورودها، وهى بالإضافة إلى ما سبق على النحو التالى :
- (١) وضوح الأهداف والمهام والاختصاصات بين العاملين بالمدرسة.
 - (٢) مراعاة حقوق التلاميذ والتزامهم بواجباتهم المدرسية وبالتعليمات المدرسية.
 - (٣) تخطيط أنشطة التعلم بصورة جيدة وتنفيذها بالصورة المخططة لها.
 - (٤) تولى القيادة الإدارية والتعليمية متخصصون ذوو كفاءة عالية.

ويذكر أغلب الخصائص السابقة - وان تباينت قليلا فيما بين الباحثين - عدد كبير من الباحثين ممن أجروا بحوثهم حول فاعلية البيئة المدرسية ومن هؤلاء الباحثين بوسرت (Bossert, 1985) الذى يحصر هذه الخصائص فى خمس خصائص، وتيلور (Taylor, 1990) الذى يحصرها فى عشر خصائص، وتيلور وبولارد (Taylor & Bullard, 1995) اللذان يحصرانها فى سبع خصائص، وستالنجز (Stallings, 1981) الذى يحصرها فى أربع خصائص و سترنجفيلد وتيدلى (Stringfield & Teddlie, 1988) اللذان يحصرانها فى أربع خصائص أيضا.

ومما يجدر ذكره أن رونالد ادموندز (Ronald Edmonds, 1986) يعد من أشهر الباحثين فى هذا المجال، وهو أول من وضع نموذج للمدرسة الفعالة ،وله عدة بحوث ودراسات فى هذا المجال بدأها فى الستينيات واستمرت حتى قرب نهاية الثمانينات، وقد حدد خصائص البيئة المدرسية الفعالة فى خمس خصائص تضمنها نموذج المدرسة الفعالة الذى إشتهر باسمه، وتكاد تعتبر هذه الخصائص الخمس بمثابة خصائص أساسية لاتفاق أغلب الباحثين حولها، وتسوق الباحثة بالتفصيل فيما يلى هذه الخصائص الأساسية الخمس بالإضافة إلى خاصية سادسة تتمثل فى اشتراك أولياء الأمور، وهى وان كان نموذج " ادموندز " لم يتضمنها، إلا أن هناك إتفاقا بين أغلب الباحثين

باعتبارها من ضمن الخصائص الأساسية للمدرسة الفعالة :

(١) توقعات عالية حيال التلاميذ والمعلمين : هناك اتفاق بين الباحثين يشير إلى أن البيئة المدرسية الفعالة هي التي توفر مناخا تكون من خلاله توقعات إدارة المدرسة حيال معلميه توقعات عالية، وكذلك تكون توقعات المعلمين حيال تلاميذهم توقعات عالية، ويعنى ذلك أن كل التلاميذ يستطيعون التعلم، وأنهم جميعا يمكنهم تحقيق الهدف المراد التوصل إليه . وقد توصلت نتائج بعض البحوث إلى أن توقعات المعلمين الإيجابية العالية تجاه تلاميذهم لها آثارها الإيجابية على نتائج التحصيل الدراسى للتلاميذ، وأن هذه التوقعات تؤثر بشكل مباشر على سلوك المعلم الذى يتبعه داخل الفصل، والذى يؤثر بدوره على سلوك التلاميذ الذى يساعد بالتالى على ارتفاع مستويات تحصيلهم الدراسى (Good, 1987).

وإذا كانت توقعات المعلمين هامة باعتبارها ذات تأثير إيجابي قوى على إنجازات التلاميذ وتحقيقهم مستويات تحصيل دراسى عالية، فإن توقعات إدارة المدرسة تجاه معلميه لها تأثيرها أيضا على إنتاجية المعلمين وازدياد حماسهم ودافعيتهم نحو التعليم وحبهم لمهنتهم، وتعنى توقعات إدارة المدرسة حيال معلميه أن ينظر إلى المعلم على أنه قادر على العمل واستثمار وقت التعليم بصورة جيدة، ومن ثم تتسم طريقة تعامل إدارة المدرسة مع المعلم وعلاقتها به بالود والألفة، وتشجيع الثقة المتبادلة بينهما بما يشجع المعلم على العمل ورضاه عنه، وتتكون اتجاهات إيجابية نحوه ويزداد حماسه للعمل (Davis & Themes, 1989)، ولذلك فإن التوقعات الإيجابية العالية سواء من جانب إدارة المدرسة نحو معلميه أو من جانب المعلمين نحو تلاميذهم لها أهميتها فى تحقيق الفاعلية للبيئة المدرسية.

قيادة تعليمية قوية أو حازمة : ان دراسات التربية فى مجال البيئة المدرسية الفعالة تشير أغلبها إلى أن القيادة التعليمية تميز بين المدرسة الفعالة وغير الفعالة، حيث أشارت أغلب نتائج البحوث إلى أن المدرسة الفعالة هى التى يهيبء مديرها لها مناخا أكاديميا يشجع المعلمين على العمل ويساعدهم على تحقيق أهدافهم الخاصة بتنفيذ المنهج الدراسى، وهذه المسئولية هى مسئولية مدير المدرسة الذى عليه أن يجعل تنفيذ المنهج الدراسى بالصورة المأمولة هو من الأولويات المراد تحقيقها، بحيث يشعر المعلمون بأن العملية التعليمية لها الأولوية الأولى أو تحظى بالاهتمام فى المرتبة الأولى، وتتقدم - كمهمة ووظيفة - على ما عداها من المهام والوظائف الأخرى بالمدرسة، وبحيث تحتل المرتبة الأولى فى سلم أولويات المدرسة، بما يشجع المعلمين على استخدام أحدث أساليب التدريس، والاستعانة بالتكنولوجيا المتطورة فى العملية التعليمية، وتنفيذ مناهج دراسية رصينة متطورة وتناسب ظروف العصر، كما يهتم المعلمون فى هذا السياق بمتابعة تلاميذهم ومراقبة مستويات تحصيلهم الدراسى للتأكد من إتمام قيامهم بالتحقيق الفعلى للإنجاز الدراسى بيردن (Bearden et al., 1995).

ويشير أغلب التراث التربوى فى هذا المجال بأن مدير المدرسة يعد هو المسئول الأول عن القيادة التعليمية بمدرسته، فهو الذى يتابع معلميه ويشجعهم على التعليم، ويراقب تنفيذهم للمنهج الدراسى، واتباع المعلمين لأساليب تدريس مناسبة، واستثمار وقت المدرسة فى عملية التعليم، وتحقيق النمو المهنى للمعلم، وهو ما يحقق الفاعلية للبيئة المدرسية بصورة تميزها عن غيرها من البيئات المدرسية غير الفعالة: (Waxman & Huang, 1997; Glover et al., 1996; Valesky et al., 1993; Cheng, 1996).

(٣) التركيز على اكتساب المهارات الأساسية للمواد الدراسية : تعتبر البيئة المدرسية فعالة اذا ما كانت أهدافها الأكاديمية محددة بوضوح، وتعمل على خلق بيئة تعلم فعالة تشجع على تحقيق هذه الأهداف دون عوائق، كما تكون المدرسة مسئولة عن تحقيق هذه الأهداف التي تلتزم بها، وتشعر بمسئوليتها تجاه عدم تحقيقها، وقد تكون من المشكلات التي تواجه المدرسة فى هذا الصدد مشكلة من يحدد الأهداف الأكاديمية؟ وكيف يتم تحديدها ؟. إن الأهداف الأكاديمية للمدرسة يمكن أن تتحدد فى الوقت الحالى بالمهارات الأساسية التى ينبغى على الطلاب اكتسابها فى المادة الدراسية، وتقاس هذه المهارات الأساسية باختبارات تحصيل دراسى مقننة. ولا يعنى ذلك عدم إكساب التلاميذ مهارات أعلى مثل مهارة حل المشكلات، والتفكير الناقد، والابتكارى، وانما ينبغى تنمية المهارات الأساسية بجانب هذه المهارات ذات الرتبة الأعلى.

وتعتبر المهارات الأساسية لطلاب مراحل التعليم الأولى أساسية كمهارات القراءة والكتابة واللغة الرياضيات، حيث أن اكتساب الأطفال الصغار لهذه المهارات الأساسية يعد عملية ضرورية لتحقيق التعلم الفعال، ثم على المدرسة أن تهتم فى المراحل التعليمية التالية أيضا بالمهارات الأساسية للمواد الدراسية المختلفة بجانب تعليم الطلاب المهارات ذات الرتبة الأعلى التى يجب أن يكون لها نصيب زمنى مناسب ضمن أوقات تنفيذ البرنامج الدراسى الذى يتم تنفيذه.

ويعتبر كثير من الباحثين أن التركيز على اكتساب المهارات الأساسية للمواد الدراسية من أهم عوامل تحقيق الفاعلية للمدرسة، وهى من العوامل المميزة للمدرسة الفعالة عن غير الفعالة (Werf, 1993; Harber,1992 ; Lark et al., 1984) .

(٤) متابعة مستمرة لنمو التلاميذ وتقديمهم دراسيا : انه لكى يتم المحافظة

على مستويات التلاميذ ولمزيد من التطور والتحسين المستمر، فانه على المدرسة أن تتابع بصفة مستمرة ومنتظمة مستويات نمو التلاميذ وتقديمهم الدراسى من خلال إجراء قياسات مستمرة منتظمة ومتكررة للتعرف على المشكلات الدراسية مبكرا وفور حدوثها، وتشخيصها لمعرفة أسبابها واقتراح أساليب علاجها اللازم لها على المستوى الفردى. وقد يستلزم ذلك توافر أدوات قياس وتقويم صادقة وموضوعية بحيث تقيس بدقة مستويات التلاميذ وأدائهم الدراسى. والمدرسة الفعالة هى التى تبذل جهودها لتحقيق هذه المتابعة المستمرة لنمو التلاميذ وتقديمهم من حيث المستوى التحصيلى.

وتشير الدراسات التى أجريت فى هذا المجال إلى أنه ما لم تتم مثل هذه المتابعة بهذه الصورة، فإن التلاميذ غالبا ما تتراكم لديهم المشكلات والعقبات التى تحول دون تقدمهم وتحقيق تعلمهم التالى ولا سيما فى حالة المواد الدراسية ذات الصفة التراكمية كاللغات والرياضيات، حيث يعوق التلميذ عن تعلم موضوع ما اذا ما كان يصعب عليه تعلم الموضوع السابق له، واذا لم يتم علاج صعوبة تعلم الموضوع الأول قبل تعلمه للموضوع التالى، فانه يصعب عليه تعلم التالى، ومن هنا تتجلى أهمية المتابعة المستمرة من خلال القيام بالقياسات المتكررة للصعوبات التى يعانى منها التلاميذ وتشخيصها لاقتراح أساليب علاجها أولا بأول، حتى لا تتسبب هذه الصعوبات فى إعاقة التعلم التالى (Solorzano, 1995, pp. 295 – 301).

وتتجلى أهمية هذا العامل فى علاقته بفاعلية البيئة المدرسية فى أن هذا قد يؤدى إلى أن تهتم المدرسة بالتلاميذ ذوى المستوى التحصيلى الضعيف فى الخلفية الأساسية، بحيث يتم بناء برامج علاجية لمثل هؤلاء التلاميذ لرفع مستواهم فى المهارات الأساسية ليتمكنوا من اللحاق بزملائهم وعدم التخلف عنهم، بما يؤدى إلى أن يحقق جميع التلاميذ فى النهاية

مستويات التحصيل المطلوبة منهم.

(٥) **بيئة مدرسية آمنة ومنظمة :** من خلال مراجعة الدراسات التربوية فى مجال المدرسة الفعالة، يتضح أن توفير بيئة مدرسية آمنة يتوافر لها عوامل النظام والالتزام بالقواعد والأمن يعد مطلباً أساسياً لتوفير بيئة تعلم تشجع على التعلم الفعال. ويقوم هذا المبدأ على أن عدم توافر الأمان يؤدي إلى أن تسود الفوضى البيئة المدرسية وتكثر مشكلاتها بسبب عدم النظام والفوضى بما يشغل إدارة المدرسة ويعوقها عن القيام بمهامها الأكاديمية، حيث يصرفها ذلك ويجعلها تركز جهودها وضياح كل أوقاتها وجهودها فى حل المشكلات غير الأكاديمية التى تسود بسبب الفوضى وعدم الأمن وسوء النظام بما يخلق جواً سلبياً غير أكاديمي، ومن ثم يؤدي ذلك إلى بيئة تعلم سلبية تعوق المدرسة عن تحقيق مهامها الأكاديمية، لذلك فإن العمل على خلق بيئة غرفة الفصل منظمة ومرتبطة يتوافر لها الأمن والأمان يعد مطلباً يحظى بالاهتمام والأولوية لخلق البيئة المدرسية الفعالة بروكوفر (Brokover, 1985).

ويمكن للمدرسة تحقيق ذلك إذا ما استطاعت أن تتغلب على مشكلاتها أولاً بأول دون تركها تتفاقم، كذلك العمل على وجود قواعد ونظم وتعليمات يلتزم الجميع بتنفيذها بالصورة المطلوبة ومعاقبة الخارجين على النظام والمخالفين للتعليمات والقواعد، حيث أن الالتزام بمثل هذه القواعد والتعليمات من شأنه توفير الأمن والنظام للبيئة المدرسية سواء على مستوى الصف الدراسي أو مستوى المدرسة ككل. وبقدر سيطرة إدارة المدرسة وحزمها وقدرتها على تنفيذ القواعد والالتزام بالتعليمات، وبقدر ما يبذل من جهود لتحقيق الاستقرار وتوفير الأمن والأمان، وحل المشكلات سواء التى يعانى منها التلاميذ أو يعانى منها المعلمون، تكون فاعلية البيئة المدرسية، حيث تتحقق الفاعلية فى ظل البيئة المدرسية الآمنة والمنظمة لتفرغها للقيام

بأعبائها وواجباتها الأكاديمية وعدم اهدار جهودها فى حل مشكلات غير أكاديمية بسبب الفوضى التى قد تعم المدرسة فى غياب الأمن والأمان لها ادموندز (Edmonds, 1986).

(٦) إشراك أولياء الأمور : أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التعاون بين المدرسة وأولياء أمور التلاميذ، لأن أولياء أمور التلاميذ الذين يساهمون بآرائهم وأفكارهم وتكون لهم المبادأة فى اقتراح أساليب التطوير والتحسين، والذين يواظبون على إبداء الإقتراحات سيكون لهم تأثيرهم المباشر والفعال على تعليم أبنائهم، ومتابعتهم لهم ومراقبة نموهم وتقديمهم التعليمى بما يشجعهم على التعلم، ويساعد إدارة المدرسة على تحقيق أهدافهم ويحفز المعلمين على القيام بواجباتهم حيال التلاميذ.

وتشير بعض الدراسات إلى أهمية هذا العامل فى علاقته بفاعلية البيئة المدرسية مثل دراسة كارنز (Carnes, 1992) الذى يرى أن الإتصال المستمر والفعال بين المدرسة والبيت من شأنه تحقيق الفاعلية للمدرسة، لأن تعاون البيت مع المدرسة يساعد كثيرا على تحقيق المدرسة لمهامها والقيام بمسئوليتها، وهو يؤكد على أهمية قيام مسئولى المدرسة بالإستماع الجيد، والاصغاء الشديد إلى مقترحات أولياء الأمور وآرائهم، وأخذ أفكارهم مأخذ الجد، والعمل على دراستها وتنفيذها، والإستماع كذلك إلى آرائهم بشأن المشكلات التدريسية والنفسية والاجتماعية التى يعانى منها أبنائهم حتى يمكن للمعلمين مراعاتها والعمل على علاجها وأخذها فى الإعتبار عند تعليم هؤلاء الأبناء وتعتبر المدرسة فعالة اذا ما كان من بين خصائصها أن تكون العلاقات بينها وبين أولياء أمور تلاميذها علاقات طيبة ومستمرة بانتظام للعمل من أجل صالح التلاميذ.

وبعد هذا العرض لأهم الخصائص الأساسية للمدرسة الفعالة، قد تجدر الإشارة إلى أن هذه الخصائص يمثل بعضها عوامل معرفية تتعلق بالتحصيل الدراسي للتلاميذ، ويمثل بعضها الآخر عوامل غير معرفية تتعلق بالميل والاهتمامات والاتجاهات والمهارات الاجتماعية وغيرها، ونظرا لأن هدف الدراسة الحالية التعرف على علاقة البيئة المدرسية الفعالة بهذين النوعين من العوامل (المعرفية وغير المعرفية)، وبحث ما اذا كانت البيئة المدرسية الفعالة تختلف عن البيئة المدرسية غير الفعالة بشأن كل عامل من هذين العاملين على حدة (المعرفي وغير المعرفي)، لذلك فقد يكون من المناسب دراسة هذه العلاقة بنوعها بالتفصيل، وهو ما سيتم عرضه خلال القسمين التاليين، حيث تتناول الباحثة خلال أولهما علاقة البيئة المدرسية الفعالة بالعوامل المعرفية المتمثلة في التحصيل الدراسي للتلاميذ، وتتناول في القسم الآخر علاقة البيئة المدرسية الفعالة بالعوامل غير المعرفية المتمثلة في الميل والاتجاهات والمهارات الاجتماعية.

ثالثا - علاقة فاعلية البيئة المدرسية بالتحصيل الدراسي للتلاميذ

هناك تعاريف عديدة أوردها الباحثون في دراساتهم للتحصيل الدراسي معظمها تركز على انه يرتبط بالأهداف والنواتج التعليمية المرغوبة أى أنه يرتبط ارتباطا وثيق بالأهداف التعليمية ولهذا لم ترد الباحثة إلا أن تعرض مجموعة منها لكثرة عددها وهى :

- (١) التحصيل الدراسي هو "مقدار ما يسترجعه الفرد من المعلومات الخاصة بالملدة الدراسية خلال العام الدراسي ، وما يدركه من هذه المعلومات ، وما يستتبطه من حقائق كما ينعكس أدائه على اختبار موضوعى فى هذه المادة الدراسية وفقا لقواعد معينة ، بحيث يتم تقدير أداء الفرد تقديرًا كميًا" (أمينة كاظم ١٩٧٣ ، ص ٨٨ - ٨٩).

- (٢) التحصيل الدراسى هو " مقدار الإنجاز فى مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد الدراسية مقدراً بالدرجات طبقاً لنتائج تطبيق الاختبارات المحلية (حسين قورة، ١٩٨٠، ص ٥ - ٨).
- (٣) التحصيل الدراسى "مقدار ما أحرزه التلميذ من تقدم أثناء عملية استذكاره وتعلمه للمواد الدراسية (عبد الرحمن العيسوى، ١٩٨٠، ص ١٥، ٧٠).
- (٤) إن التحصيل الدراسى يهدف إلى الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله التلميذ بطريقة مباشرة من محتويات مادة دراسية معينة - كما يهدف إلى التوصل إلى معلومات عن ترتيب التلميذ فى تحصيل خبرة معينة ومركزه بالنسبة لمجموعته - أى لتلاميذ فرقته أو من هم فى مثل سنه (رمزية الغريب، ١٩٨١، ص ٧٣).
- (٥) ولقد ورد تعريف التحصيل فى معجم علم النفس (ص ١٦ - ١٣) على أنه " معرفة أو مهارة مكتسبة وهى بخلاف القدرة وعلى إعتبار أن الانجاز أمر فعلى وليس إمكانية.
- (٦) إن التحصيل الدراسى هو كل ما يكتسب ويتعلم (أحمد زكى صالح، ١٩٧٢).
- (٧) إن التحصيل الدراسى يرتبط بآثار مجموعة مقننة أو موحدة أو مقصودة نسبية من الخبرات مثل برنامج معين للتعليم أو التدريب له أهداف تعليمية محددة يسعى إلى تحقيقها فى المتعلمين (فؤاد أبو حطب، ١٩٨٠، ص ٢٤-٢٦).
- (٨) ويذهب (فؤاد البهى السيد، ١٩٧٩) إلى أن الاختبارات التحصيلية تهدف إلى قياس المستويات المعرفية فى كل مادة من المواد الدراسية وفى كل مجال من مجالات المعرفة البشرية وهى تقوم فى جوهرها على تحديد المستوى المعرفى للفرد بالنسبة لجيله أو بالنسبة لفرقته الدراسية.
- (٩) التحصيل الدراسى هو " ما تعكسه نتائج اختبار أو اختبارات توضع لقياس المعلومات المدرسية ومقدار فهم التلاميذ لها ، والمهارة التى توصل إليها من تعلم مادة أو مواد دراسية معينة بأسئلة يراعى فى صياغتها شروط

محددة (مصطفى محمد كامل ، ١٩٩٩ ، ص ١٠).

(١٠) التحصيل الدراسى هو " حدوث لعمليات التعلم التى نرغبها ، وتعتمد على كل ما تشتمل عليه عمليات التعلم سواء تعلم حقائق ومعلومات أو قيم وأنماط سلوك، إلا أنه غالباً ما يقتصر التحصيل الدراسى على ما يحصله التلاميذ من حقائق ومعلومات فى المواد الدراسية المختلفة، ويتم تقديره بالدرجات التى يحصلون عليها فى المواد الدراسية المقررة طبقاً للاختبارات المدرسية الى تتم أثناء السنة، أو امتحانات آخر العام، والتى على أساسها يتم انتقال الطالب من صف دراسى إلى صف أعلى " (صلاح علام، ٢٠٠٠، ص ٣٠٥).

(١١) ويعرف رجاء أبو علام التحصيل الدراسى عن طريق تعريف للاختبارات التحصيلى بأنه "وسيلة منظمة لتحديد الكمية التى اكتسبها المتعلم" (رجاء أبو علام، ١٩٨٧، ص ١٣٣).

ويلاحظ على التعريفات السابقة أنها تتشابه وتتفق فى ما بينها على تعريف التحصيل الدراسى رغم تباينها من حيث الطول والقصر إلا أنها تؤكد أن التحصيل الدراسى هو الدرجات والتقدير المدرسية وتقدير درجات الاختبارات التحصيلية ونتائج النقل والتخرج من جميع المستويات التعليمية لذلك استخدم التحصيل الدراسى كمؤشر لتحديد فاعلية المدرسة وذلك نظراً لأن نظم التعليم فى مدارسنا قد تعتمد على متغيرات كثيرة تؤثر فى فاعلية المدرسة الأمر الذى يشكل صعوبة فى تحديدها كمياً باستثناء التحصيل الدراسى وبوجه عام يتحدد التحصيل الدراسى إجرائياً خلال الدراسة الحالية بالدرجة المعبرة عن المجموع الكلى لدرجات التلميذات التى يحصلن عليها فى اختبار نهاية الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ١٩٩٩/٢٠٠٠ بالصف الثالث الاعدادى.

أما بالنسبة لعلاقة فاعلية البيئة المدرسية بالتحصيل الدراسى فإنه يلاحظ غزارة الدراسات التربوية التى تناولت علاقة فاعلية البيئة المدرسية بالتحصيل الدراسى

للتلاميذ، وإن كانت هذه الدراسات تتباين فيما بينها بشأن المنحى الذى سلكته للتعرف على هذه العلاقة، فهناك دراسات أشارت نتائجها إلى أن التحصيل الدراسى يعد من أهم خصائص البيئة المدرسية الفعالة، بينما اعتمدت دراسات أخرى فى تصنيفها للمدارس على نتائج التحصيل الدراسى لطلابها، بحيث يتم ترتيب المدرسة من حيث التميز طبقاً لهذه النتائج، وهناك نوع آخر من الدراسات التى قارنت بين المدارس الفعالة والمدارس غير الفعالة توصلت نتائجها إلى أن المدرسة الفعالة يتميز تلاميذها بمستوى عال من التحصيل الدراسى عن تلاميذ المدرسة غير الفعالة الذين هم أقل تحصيلاً.

ومن النوع الأول من الدراسات التى أشارت نتائجها إلى أن التحصيل الدراسى يعد من أهم خصائص المدرسة الفعالة دراسة شينج وآخرون (Cheng et al., 1996) التى أشارت إلى أن أداء التلاميذ وتحصيلهم الدراسى من بين العوامل التى تسبب الفاعلية (أو عدم الفاعلية للمدرسة)، وكذلك دراسة كل من بوسكر وويتزرس (Bosker & Witziers, 1995) التى توصلت إلى أن التحصيل الدراسى المرتفع يعد من أهم مؤشرات فاعلية المدرسة فى الولايات المتحدة الأمريكية .

كذلك توصل عدد من الباحثين إلى أن تلاميذ المدرسة الفعالة يتميزون بمستوى عال من التحصيل الدراسى وهى غالباً مدارس ناجحة، وبالعكس فإن المدرسة تعتبر غير فعالة إذا ما كان مستوى التحصيل الدراسى لتلاميذها منخفضاً، وذلك إذا ما قيس التحصيل الدراسى باختبارات تحصيل دراسى مقننة، ومن هؤلاء الباحثين كل من جراى (Gray, 1988 & 1987)، فند (Fend, 1990)، ولارك وزملاؤه (Lark, et al., 1984) .

كما أشار بعض الباحثين فى دراساتهم إلى أن التباين فى مستويات التحصيل الدراسى بين تلاميذ المدارس الفعالة أقل من التباين فى مستويات التحصيل الدراسى

بين تلاميذ المدارس غير الفعالة، كما أن التحصيل الدراسي يعد بمثابة مؤشر جيد للحكم على فاعلية المدرسة، وهو أيضا يتخذ كمنبىء جيد على فاعلية المدرسة وإنتاجيتها العالية، ويعد عامل التحصيل الدراسي من العوامل الأكثر أهمية من حيث الاستناد إليها فى الحكم على فاعلية المدرسة (Gibbone, 1987 ; Webster & Olson, 1984 ; Marklund, 1984) .

أما باحثون آخرون فى دراساتهم المقارنة، والتي قارنوا فيها بين المدارس الفعالة والمدارس غير الفعالة، فقد اعتمد أغلبهم فى تصنيفهم للمدارس حسب الفاعلية على مؤشر التحصيل الدراسي للتلاميذ ومن أمثلة ذلك دراسة بيردن وآخرين (Bearden et al., 1995) التي إرتكزت على تصنيف عينة من المدارس الحكومية الأمريكية طبقاً للنواتج الأكاديمية لكل منها ممثلة فى درجة التحصيل الدراسي للطلاب، بحيث اعتبرت بعض مدارس العينة مدارس فعالة وأخرى غير فعالة طبقاً لهذه الدرجات . كذلك نجد دى فوس (de-Vos, 1995) فى دراسته الطويلة التي نفذها لعدد من السنوات الدراسية تم خلالها ملاحظة عدد من طلاب المدارس، واتضح أن مستويات التحصيل الدراسي هي من أهم ما يميز المدارس الفعالة عن تلك المدارس غير الفعالة، ويتفق مع ذلك هيو جيس (Hughes, 1995) الذي توصل فى دراسته إلى أن التحصيل الدراسي العالى هو سمة مميزة للمدارس الفعالة بعكس المدارس غير الفعالة التي يتميز طلابها بمستوى منخفض من التحصيل الدراسي .

كذلك أشار ويرف (Werf, 1993) فى دراسته إلى أنه اذا ما تم تثبيت بعض العوامل بين المدارس مثل جنس التلاميذ وعرقهم وخلفيتهم الاقتصادية، فإن المدارس الفعالة تختلف تلاميذها عن المدارس غير الفعالة من حيث مستويات التحصيل الدراسي لهؤلاء التلاميذ .

وهكذا يتفق كثير من الباحثين على أن التحصيل الدراسي يعد من أهم خصائص المدرسة الفعالة، وأن هذا المتغير (التحصيل الدراسي) يميز المدارس

الفعالة عن غير الفعالة، حيث أن هذا التحصيل الدراسي إذا ما قيس باختبارات تحصيل دراسي مقننة، فإن مستويات التحصيل لتلاميذ المدارس الفعالة تكون أعلى من مستويات التحصيل الدراسي لتلاميذ المدارس غير الفعالة، حيث تحقق المدارس الفعالة لطلابها مستويات تحصيل دراسي عالية، وأن هذا التحصيل يتخذ كمؤشر للحكم على فاعلية المدرسة، بحيث يمكن قياس فاعلية المدارس من خلال قدرتها على تحسين مستويات التحصيل الدراسي لطلابها .

أما الباحثون الذين تناولوا دراسة العلاقات بين فاعلية البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي كمتغير من متغيرات الفاعلية، فقد درس بعض الباحثين هذه العلاقة بصورة مباشرة، إما عن طريق المقارنة بين مجموعتين من المدارس (فعالة وغير فعالة)، أو بصورة غير مباشرة عن طريق دراسة عوامل أخرى تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ، حيث أشار كثير من الباحثين إلى أن المدرسة الفعالة يتوافر لها معلمون أكفاء، ويتبعون أساليب واستراتيجيات مناسبة، ويسلكون سلوكا داخل الصف يؤدي إلى تحقيق تعلم فعال، كما يتوافر لهذه المدرسة برنامج دراسي رصين يتم تنفيذه، وكل ذلك من شأنه في النهاية يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، ومن أمثلة هذه الدراسات التي أشارت إلى هذه العوامل المؤدية إلى ازدياد مستويات التحصيل الدراسي والمسببة لفاعلية البيئة المدرسية دراسة كل من : زيجارلي (Zigarelli, 1996)، و جانيكوت و ثروسباي، (Gannicott & Throsby, 1994) ستيفن، (Stevens, 1985) وكيورودا (Kuroda, 1995)، و سامونز وآخرين (Sammons et al., 1995) و شينج وآخرين (Cheng et al., 1996).

وتفسر الباحثة تلك النتيجة التي توصلت إليها أغلب البحوث بشأن قوة العلاقة بين فاعلية البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي للتلاميذ، بأن الهدف المعرفي للمدرسة المتمثل في التحصيل الدراسي يعد من أهم أهداف المدرسة، والمدرسة الفعالة هي التي تحقق هذا الهدف، حيث تتحدد درجة الفاعلية المدرسية بمدى تحقيق

المدرسة لهذا الهدف المعرفى المتمثل فى التحصيل الدراسى المرتفع للطلاب، ومما يؤكد قوة هذه العلاقة لدى كثير من الباحثين فى الدراسات التى تناولت هذه العلاقة، ذلك الترادف الذى يراه هؤلاء الباحثون بين المستوى الدراسى العالى والفاعلية المدرسية، بمعنى أنهم منذ البداية يصنفون المدارس إلى فعالة وغير فعالة طبقاً لدرجة التحصيل الدراسى لطلابها، بل يتم وضع المدرسة فى رتبة مؤينية طبقاً لمستوى التحصيل الدراسى للتلاميذ، مما يشير إلى أنهم يرادفون بين الفاعلية المدرسية ومستوى التحصيل الدراسى للطلاب، مما يعكس قوة العلاقة بين المتغيرين (الفاعلية – التحصيل الدراسى) اللذين اعتبرهما هؤلاء الباحثون وكأنهما بمثابة متغير واحد.

إلا أنه على الرغم من قوة هذه العلاقة بين فاعلية البيئة المدرسية والتحصيل الدراسى للطلاب إلى حد الترادف بينهما على النحو السالف ذكره، فإن هناك باحثين آخرين، وإن كان عددهم قليلاً، توصلوا فى دراساتهم إلى ضعف هذه العلاقة، ولا سيما إذا تم ضبط المتغيرات التى ليس للمدرسة سيطرة عليها كالمتغيرات الخاصة بأسرة التلاميذ، حيث يرى هؤلاء الباحثون بولينين (Pollenen, 1991) أنه إذا ما تم ضبط مثل هذه المتغيرات بين المدارس المختلفة، فإن التباينات بين التحصيل الدراسى للتلاميذ سواء داخل المدرسة أو بين المدارس تقل إلى أقل حد ممكن، مما يعنى ضعف العلاقة بين فاعلية البيئة المدرسية والتحصيل الدراسى للتلاميذ، حيث تتحكم فى هذه الفاعلية عوامل أخرى مسيطرة تؤدى إلى الفاعلية أو عدم الفاعلية، ويتفق مع هذه النتيجة الخاصة بضعف العلاقة بين فاعلية البيئة المدرسية والتحصيل الدراسى للطلاب كين (Kean, 1982) الذى توصل فى دراسته إلى أنه توجد مدارس تم تصنيفها على أنها مدارس جيدة (أو فعالة) بينما درجات التحصيل الدراسى لتلاميذها منخفضة، وبالعكس فقد كانت هناك مدارس أخرى تم تصنيفها على أنها مدارس غير جيدة (غير فعالة) وكانت درجات التحصيل الدراسى لتلاميذها مرتفعة، ومن ثم

فإنه يرى عدم الاعتماد على التحصيل الدراسى كمؤشر وحيد للحكم على فاعلية البيئة المدرسية، وان كان يعترف بأنه - التحصيل الدراسى - يعد أحد المؤشرات الهامة لاصدار هذا الحكم .

ومن الباحثين الآخرين الذين يرون ضعف العلاقة بين التحصيل الدراسى وفاعلية البيئة المدرسية، مع عدم الاعتماد فى تصنيف المدارس من حيث الفاعلية على التحصيل وحده كمؤشر على الفاعلية المدرسية روزن شاين (Rosenshine, 1985) الذى يقدم عدداً من الأسباب محذراً من عدم الاعتماد على التحصيل الدراسى للطلاب كمؤشر وحيد للحكم على فاعلية المدرسة، وهذه الأسباب هى كما ساقها الباحث فى دراسته على النحو التالى :

(١) وجود أهداف أخرى ومهام على المدرسة تحقيقها بالإضافة إلى الهدف الخاص بالتعلم الفعال الذى يعكسه التحصيل الدراسى العالى للتلاميذ .

(٢) الاعتماد فى أغلب الأحيان على قياس مستوى التحصيل الدراسى للتلاميذ فى وقت ما أو فى لحظة زمنية معينة دون الاهتمام بقياس النمو أو التقدم الذى يكون التلاميذ قد أحرزوه خلال فترة زمنية معينة، مما يجعل الحكم الذى يصدر على فاعلية المدرسة يعتبر غير حقيقى .

(٣) للمدرسة آثار أخرى غير معرفية، والحكم على فاعلية البيئة المدرسية لا بد أن يأخذ فى اعتباره كلا النوعين من الآثار (المعرفية وغير المعرفية).

(٤) للمدرسة آثار أخرى غير فورية (مؤجلة) تتعلق بنجاح الشخص فى حياته العامة وطموحه الوظيفى ونجاحه المهنى، ومن ثم يجب أن يؤخذ فى الاعتبار كلا النوعين من الآثار (الفورية والمؤجلة).

وترى الباحثة أن الاختلاف بين وجهات نظر الباحثين التى تعكسها نتائج بحوثهم بشأن العلاقة بين فاعلية البيئة المدرسية والتحصيل الدراسى للتلاميذ هو اختلاف غير جوهري، إذا لا ينكر أى منهم قوة العلاقة، إلا أن الخلاف بينهم هو حول الترادف بينهما (الفاعلية - التحصيل الدراسى) والاكتفاء بالتحصيل الدراسى

كمؤشر وحيد للحكم على الفاعلية، ولا ينكر أى منهم اعتبار التحصيل الدراسى العالى كخاصية — من بين عدد من الخصائص الأخرى — مميزة للمدارس الفعالة عن غيرها من المدارس غير الفعالة.

وإذا كان الباحثون قد تباينوا فيما بينهم من حيث المناحي البحثية التى سلكوها لدراسة العلاقة بين فاعلية البيئة المدرسية والتحصيل الدراسى، ومهما كان التباين بين النتائج التى توصلوا إليها خلال بحوثهم بشأن هذه العلاقة، فإن هناك اتفاقاً عاماً بهذا الشأن حول ما يلى :

(١) يعتبر التحصيل الدراسى العالى من أهم الخصائص الأساسية للمدرسة الفعالة من بين عدة خصائص أخرى للبيئة المدرسية الفعالة، وإن كان ليس هو المؤشر الوحيد للحكم على المدرسة بالفاعلية.

(٢) الاكتفاء بالتحصيل الدراسى كمؤشر وحيد للحكم على فاعلية المدرسة فيه إهمال لعوامل أخرى لها أهميتها كمؤشرات يستند إليها الحكم على المدرسة بالفاعلية .

(٣) يعتبر التحصيل الدراسى وما يرتبط به من عوامل تؤثر عليه (كأساليب التدريس، ومهارات المعلمين، والمناهج الدراسية والبرامج التعليمية) من العوامل التى توليها المدرسة الفعالة أولوية كبيرة ضمن اهتماماتها وأهدافها التى تسعى إلى تحقيقها وذلك بدرجة أكبر مما توليها المدرسة غير الفعالة .

(٤) إن تمييز المدارس بإعطائها رتبا وتصنيفها إلى فعالة وغير فعالة طبقا للدرجات التى يحصل عليها التلاميذ فى اختبارات تحصيل دراسى عامة مقننة يعتبر غير دقيق، لأنه لا يأخذ فى اعتباره أثر عوامل أخرى ينبغى مراعاتها لإجراء هذا التمييز أو التصنيف الدقيق للمدارس حسب الفاعلية .

ومما يؤكد أهمية عدم الاقتصار على التحصيل الدراسى كمؤشر وحيد لقياس فاعلية البيئة المدرسية، تلك الدراسات التى أشارت نتائجها إلى أهمية العوامل غير المعرفية " (كالاتجاهات والمهارات الاجتماعية وبعض سمات الشخصية) كمؤشرات

يستند إليها فى الحكم الموضوعى الدقيق على فاعلية المدرسة، وتشير الباحثة فيما يلى إلى أهمية هذه العوامل فى الحكم على فاعلية البيئة المدرسية .

رابعاً - علاقة فاعلية البيئة المدرسية ببعض العوامل غير المعرفية

يلاحظ أن كثيراً من الباحثين فى بحوثهم التى أجروها حول فاعلية البيئة المدرسية قد ركزوا بشكل تقليدى على العوامل المعرفية المتمثلة فى التحصيل الدراسى للتلاميذ على النحو السابق الإشارة إليه، إلا أنهم أهملوا دور العوامل غير المعرفية فى هذه البحوث، حيث لم تحظ هذه العوامل - رغم أهميتها - بنفس القدر من الاهتمام فى بحوثهم التى أجروها حول فاعلية البيئة المدرسية . وقد أشار بعض الباحثين ممن أهتموا بدراسة هذه العوامل غير الأكاديمية إلى أن الحكم على فاعلية البيئة المدرسية ينبغى ألا يقتصر على مدى محدود من النواتج التربوية المعرفية المتمثلة فى التحصيل الدراسى، وإنما ينبغى أن تمتد إلى النواتج التربوية الأخرى مثل مفهوم الذات - وتقدير الذات ، والمبادأة، والاستقلالية، والاتجاهات، والدافعية، والطموح، والمهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات (Waxman & Huang, 1997).

ولقد رأت الباحثة هنا أن تتعرض لبعض مفاهيم وتعريفات دافعية الإنجاز والاتجاهات لأنهما من متغيرات هذه الدراسة:

١ - دافعية الإنجاز :

هناك بعض الدراسات التى أشارت إلى تعريف مفهوم "دافع الإنجاز" منها على سبيل المثال دراسة ثناء الضبع (١٩٨٦) التى تعرف الدافع للإنجاز بأنه يتمثل فى " حرص الفرد على تحقيق الأشياء الصعبة، والتحكم فى الأفكار مع حسن تناولها وتنظيمها والقيام بها على نحو جيد وسريع بقدر الإمكان وبطريقة استقلالية، كما يتضمن التغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات ومنافسة

الآخرين وتخطيهم والتفوق عليهم" (ثناء الضبع، ١٩٨٦، ص ٢٣).

كما يعرف فاروق عبد السلام وآخرون دافعية الإنجاز بأن " يكون الفرد ناجحاً ويحل مشكلة صعبة ويستطيع عمل الأشياء بصورة أفضل من الآخرين " (فاروق عبد السلام وآخرون ، ١٩٩٨ ، ص ١٧٦).

وتعرف صفاء الأعسر وآخرون دافعية الإنجاز بأنها " تلك العملية التى تتعلق باتجاهات الفرد نحو النجاح بصرف النظر عما يتحقق له أو يحرزه بالفعل من نجاح، أى أنها تعتبر بمثابة نوع من التخطيط للأعمال والأفعال ، والإحساس الداخلى لدى الفرد يرتبط بالكفاح نحو النجاح من أجل تحقيقه بصرف النظر عن تحققه أو عدم تحققه فيما بعد " (صفاء الأعسر وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص ٢١).

وتعرف دافعية الإنجاز بأنها " رغبة فى النجاح أو الفوز أو تحقيق قصب السبق على الآخرين لإتمام الأعمال على وجه مرضٍ حيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور من الرضا عن الذات وتزيد من ثقته بنفسه" (Vilder, 1977, p. 3) ويرى (محمود عبد القادر، ١٩٧٧، ص ٤٢) أن الدافع للإنجاز تكوين إفتراضى متسع يمكن أن يستوعب الكثير من الدوافع الفرعية التى من بينها الطموح العام ، المثابرة على بذل الجهد ، التحمل من أجل الوصول إلى الهدف وغير ذلك من الدوافع الأخرى التى قد تختلف باختلاف (السن، الجنس، المستوى التعليمى) وما إلى ذلك من المحددات.

وهناك تعريفات عديدة متنوعة لمفهوم دافعية الإنجاز استعرضها كثير من الباحثين مثل (ثناء الضبع ١٩٨٦)، و (آمنة تركى ١٩٨٥) فى رسائلهما للدكتوراه والماجستير ولا تريد الباحثة فى أن تطيل فى عرض مثل هذه التعريفات ، إلا أنه يمكن أن تستخلص منها الباحثة أن الأفراد الذين لديهم قدرة عالية من دافعية الإنجاز هم أفراد لديهم ثقة كبيرة فى قدراتهم الشخصية ، وفى مهاراتهم التى تكون هى المحدد لنتائج جهودهم .

وتتحدد درجة دافعية الإنجاز إجرائياً خلال الدراسة الحالية بالدرجة الذى يحصل عليها الفرد فى مقياس دافعية الإنجاز المستخدم خلال الدراسة الحالية، وتعكس الدرجة العالية فى هذا المقياس درجة دافعية إنجاز أكبر، بعكس الدرجة الأقل فى هذا المقياس والتى تعكس درجة دافعية إنجاز أقل.

٢ - الاتجاه نحو المدرسة :

هناك تعريفات عديدة للاتجاه عموماً، ومن هذه التعريفات ما ذكره روكيتش (Rokeach) الذى يُعرف الاتجاه بأنه " طاقة منظمة نسبياً حول معتقدات متداخلة ومرتبطة بجوانب متعددة، فمنها ما يشتمل على الجانب المعرفى، ومنها ما يشتمل على الجانب الإنفعالى ومنها ما يشتمل على الجانب السلوكى، وكل هذه المعتقدات تعتبر تهيؤاً أو استعداداً لنشاط معين بطريقة مناسبة " (Salamon, 1992, p. 11) ويُعرف الاتجاه بأنه " تنظيم لمجموعة من المعارف المكتسبة من خلال الخبرة والتعلم ، تصحبها ارتباطات موجبة أو سالبة نحو موضوع ما معين" (Godwin & Klausmeier, 1975) . كما يُعرف الاتجاه بأنه " استجابة ما تجاه موضوع ما سلباً أو إيجاباً بمحبة أو كراهية على حد سواء" (غزاوى ، ١٩٩٣ ، ص ٣٨) . و يُعرف بأنه " استعداد وجدانى مكتسب ثابت نسبياً يميل بالفرد إلى موضوع ما معين فيجعله يقبل عليه أو يحبذه أو يرحب به أو يحبه أو يميل إليه أو يرغب فيه أو يكرهه أو يرغب عنه أو يتجنبه " (حامد زهران ، ١٩٨٤ ، ص ٦٥) . و يُعرف بأنه " مكون نفسى عقلى يتكون خلال مرور الفرد بالخبرات السابقة للأشياء ، وهذا المكون هو مصدر توجيه سلوك الفرد نحو هذه الأشياء " (جمال مختار ، ١٩٩٧ ، ص ٤٦) . يُعرف بأنه " ميل عام مكتسب، نسبى فى ثبوته، عاطفى فى اعماقه، يؤثر فى الدوافع النوعية، ويوجه سلوك الفرد " (فرج عبد القادر وآخرون، ب . ث) . ويعرفه (أنور الشرقاوى ١٩٩١) بأنه " استجابة لموضوع معين اجتماعى فى الغالب - أو رمز هذا الموضوع تقوم على تنظيم للسلوك الذى يتضمن جوانب وجدانية ومعرفية ونزوعية لنماذج معينة من السلوك " . بينما يحدد

(أحمد عزت راجح ١٩٨٥) الإتجاه بمعناه العام على أنه استعداد وجدانى مكتسب نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها . ويعرف (حسين جامع ١٩٨٦) الاتجاه بأنه ما يكون لدى الطلاب من استعدادات للاستجابة بشكل معين يجعلهم يسلكون سلوكاً معيناً ذا طابع خاص نحو الموضوعات التى طرحت عليهم سواء كانت هذه الاستجابة ايجابية أو سلبية. ويذكر (عادل الأشول ١٩٧٩) أن الاتجاه نظام تقييمى ثابت بصورة نسبية ويتمثل فى ردود فعل عاطفية تعكس المفاهيم التى تعلمها الفرد من موضوع أو فئة من الموضوعات الاجتماعية .

من خلال التعريفات السابقة للاتجاه يلاحظ أنها وإن كانت تتباين فيما بينها من حيث أسلوب التعبير عن النظرة إلى الاتجاه ، إلا أنها تتفق على أن " الاتجاه نحو شئ أو أمر أو موقف ما معين له أبعاد عديدة مثل ما ذكره (Goge, 1979) أهمها ما يلى : -

- ١- أنه ذو نزعة انفعالية من حيث القبول أو الرفض للشئ أو الموقف أو الأمر .
- ٢- أنه ذو نزعة تقييمية من حيث ميله الإيجابى أو السلبى نحو الشئ أو الموقف.
- ٣- أنه مرتبط بمعتقدات وقيم ومشاعر يحملها الفرد حول الشئ أو الموقف .
- ٤- أنه يعتبر دافعاً للسلوك وموجهاً له ومفسراً له فى نفس الوقت.

وبناء على ماسبق فإن الاتجاه نحو المدرسة يشمل كل ما يعكس قبول الفرد أو رفضه للمدرسة بما يفيد حبه أو كراهيته لها.

وتتحدد نوعية اتجاهات التلميذات نحو المدرسة إجرائياً خلال الدراسة الحالية بالدرجة التى يحصلن عليها فى مقياس " اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة " المستخدم خلال الدراسة الحالية ، وتشير الدرجة العالية فى هذا المقياس إلى اتجاهات أكثر إيجابية نحو المدرسة لدى التلميذات ، وبالعكس تشير الدرجة المنخفضة فى هذا المقياس إلى درجة أقل إيجابية لدى التلميذات نحو مدرستهن.

أما بالنسبة لعلاقة فاعلية البيئة المدرسية ببعض العوامل غير المعرفية: فإن بعض الباحثين مثل دافيس وتوماس (Davis & Thomas, 1989) يرون أن المدرسة لا تقتصر وظائفها على الوظيفة المعرفية فقط، فدورها لا يقتصر على تلقين الطلاب المعارف والمعلومات، وإنما على المدرسة أن تنمي لدى طلابها مهارات ضرورية أخرى غير التحصيل الدراسي مثل تنمية قدرتهم على التفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، والتصرف في المواقف الصعبة وحل المشكلات، وكذلك فإن على المدرسة أن تنمي لدى تلاميذها تحقيق الذات والاستقلالية ودافعيه الانجاز والتفكير الخلقى، ومهارات الاتصال، كما تنمي القيم الإيجابية ومبادئ السلوك القويم، والأخلاق الحسنة بصورة تمنع هؤلاء التلاميذ من الوقوع في الخطأ، أو ممارسة السلوك الانحرافي المناهض للمجتمع، كما تقيهم شر الوقوع فى السلوكيات الانحرافية التدميرية كتعاطي المخدرات أو المسكرات والكحوليات، وتمنعهم من ارتكاب بعض الجرائم كالسرقة أو القتل وغيرها .

ويؤكد على الرأي السابق أيضا جينبرجر (Greenberger, 1976) الذى يرى أنه وإن كانت المدرسة تعد مسئولة فى المقام الأول عن تحقيق مستويات عالية من التحصيل الدراسى لطلابها، إلا أنها - أى المدرسة - تعد مسئولة أيضا عما يسمى بالنضج النفسى الاجتماعى للطلاب، ويتمثل ذلك فى تنمية عدد من الكفايات لدى الطلاب منها الكفايات الفردية (مثل الاعتماد على الذات، والحماس، والصبر، وقوة التحمل، والدافعية، والمبادأة، وحب العمل)، وكفايات أخرى تتعلق بالاتصال و إقامة العلاقات الطيبة مع الآخرين، وكفايات اجتماعية (مثل الالتزام بمعايير وقيم الجماعة والمجتمع، والتعامل بنجاح مع ظروف التغير السياسى والاجتماعى والاقتصادى فى المجتمع)، حيث أن هذه الكفايات (الفردية - العلاقية - الاجتماعية) لها أثارها على تحقيق النضج النفسى الاجتماعى للطلاب .

ويتفق مع الرأي السابق أيضا بشأن أهمية العوامل غير المعرفية فى علاقتها بفاعلية البيئة المدرسية ماكبرتланд (McPartland, 1976) الذى يرى أن إنتاجية

المدرسة ينبغي ألا تقاس من خلال الناتج المعرفي المتمثل في التحصيل الدراسي للطلاب، بل إن إنتاجية المدرسة تقاس من خلال مدى أوسع من النواتج (المعرفية وغير المعرفية)، لأن المدرسة المنتجة (وهي مدرسة فعالة) هي التي تنمي لدى طلابها عددا من المهارات المختلفة يتعلق بعضها بقدرة الفرد على مواجهة مشكلات حياته والتصرف الصحيح حيال هذه المشكلات، ويتعلق البعض الآخر بتنمية الشخصية الإنسانية المتكاملة (كالدافعية والطموح والاستقلالية والثقة بالنفس وتقدير الذات وقوة التحمل والدافعية والتسامح)، كما يتعلق البعض الآخر من المهارات بتلك المهارات الخاصة بإنجاز الأعمال الكتابية والحسابية وإصدار الأحكام واتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، وتتعلق بعض المهارات بالاستجابة الملائمة للموقف والظروف التي يعيشها الفرد والتي تنعكس من خلال تألفه مع هذه المواقف والظروف، ومدى رضاه عن زملائه ومعلميه ومدرسته، ورضاه عن عمله وتكيفه مع ظروف الحياة المحيطة به.

ويبرز باحثون آخرون أهمية هذه العوامل غير المعرفية من زاوية أخرى حيث يرى كولمان (Coleman, 1972) أن البرنامج المدرسي ووقت المدرسة لابد وأن يراعى عند تخطيطه تدريس بعض المهارات العقلية (مثل التفكير الناقد والابتكار والاستدلال) وليس فقط المهارات المعرفية للطلاب، بل أيضا مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات والمهارات الحياتية العامة التي تفيد الفرد في حياته العامة اليومية، ومهارات الترتيب والتنظيم والتفسير للأمور والأشياء والحوادث والأعمال، ومهارات مواجهة الأزمات والظروف الصعبة، ومهارات الاتصال الاجتماعي، والمناقشة والحوار، وبعض المهارات المهنية التي تعين الفرد في حياته سواء أكمل دراسته أو لم يكملها. حيث أن المدارس الفعالة - دون غيرها من المدارس غير الفعالة - تخصص وقتا كافيا في برنامجها الدراسي لتنمية مثل هذه المهارات لدى تلاميذها، ولا يقتصر وقتها على تعليم المهارات المعرفية.

ويتفق كل من مود (Mood, 1971) و هولاند وريتشاردز (Holland & Richards, 1966) مع الرأى السابق بشأن أهمية العوامل غير المعرفية، حيث يرون أن مفهوم " الفاعلية " للبيئة المدرسية لا ينبغى أن يقاس بالنواتج المعرفية للمدرسة عن طريق قياس مستويات التحصيل الدراسى للطلاب فى الاختبارات العامة، وانما ينبغى أن يمتد مفهوم " الفاعلية " إلى أوسع من ذلك ليشتمل على النواتج الأخرى التربوية غير المعرفية التى لا تقل أهمية عن النواتج المعرفية، فهى تجعل من الطالب فردا صالحا فى مجتمعه يتفاعل مع من حوله بصورة مناسبة.

وقد أكدت نتائج بعض الدراسات قوة العلاقة بين فاعلية البيئة المدرسية والعوامل غير المعرفية مثل (ناديه شريف، ١٩٩٣) التى توصلت إلى أن البيئة المدرسية (النظام التعليمى) ينبغى أن تنمى لدى تلاميذها عددا من المهارات والخصائص مثل مهارات التفكير بأشكالها المختلفة، وبعض الخصائص الإنفعالية وسمات الشخصية، وبعض المعارف المهنية بالإضافة إلى مهارات التعلم واكتساب المعرفة (نادية شريف، ١٩٩٣، ص ١٦٣ - ١٧٠)، كذلك توصل انيلى (Ainley, 1994) فى دراسته إلى أن طلاب المدارس الفعالة يتسمون باتساق بين العوامل غير المعرفية (مثل وجهة الضبط ودافعيه الإنجاز ومفهوم الذات) أكثر مما يتسم به طلاب المدارس غير الفعالة من اتساق بين هذه العوامل غير المعرفية، كما توصل أيضا إلى أن قوة دافعية الطلاب نحو التعلم والتى تنعكس من خلال مواظبتهم على الحضور، وحبهم للمدرسة وعدم تغيبهم عنها تعتبر بمثابة سمات مرغوب فى تحقيقها، وأن المدرسة الفعالة هى التى تشجع طلابها على ذلك بما يؤدى إلى اكسابهم اتجاهات ايجابية نحو المدرسة، وخلق عادات واتجاهات ايجابية نحو الدراسة والاستذكار.

وقد يكون صحيحا - من وجهة نظر الباحثة - أن البيئة المدرسية الفعالة هى التى يتحقق لطلابها مستوى دراسى عالٍ، ولكن بالإضافة إلى ذلك فإن على

المدرسة أن تحقق لطلابها جوانب ومهارات أخرى غير أكاديمية تتعلق بالميل والاتجاهات والدوافع وحب الدراسة والمدرسة والالتزام بالقيم والتقاليد والسلوك الاجتماعي الصحيح، وربما كانت هذه الجوانب والمهارات غير الأكاديمية عاملاً يساعد على تحقيق أهداف المدرسة المتعلقة بالجوانب المعرفية والمتمثلة في التحصيل الدراسي للتلاميذ، ولا سيما أن كثيراً من الباحثين قد توصلوا إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية دالة قوية بين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب وبعض هذه الجوانب والمهارات، حيث أن من شأن هذه العوامل غير المعرفية تشجيع الطالب وحفزه نحو التعلم، وجعله ينخرط في سلوك ونشاطات التعلم بحيث يقضى أغلب الوقت في ممارسة هذه النشاطات التعليمية بما يحقق له في النهاية مستوى تحصيلياً دراسياً عالياً.

ومن أمثلة الباحثين الذين تناولوا العلاقة بين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب وبعض العوامل والمهارات غير المعرفية كل من : فورد (Ford, 1992) وشولتز (Schultz, 1993) مارشانت (Marchant, 1991) والتي تناولوا خلالها العلاقة بين دافعية الانجاز ومستوى التحصيل الدراسي للطلاب، وتبين وجود علاقة ارتباط دالة قوية وموجبة بينهما، كذلك أجرى كل من :

جاسكن / بيتر / وتيوكر (Gaskin / Butter & Tucker, 1995) فين وكوكس (Finn & Cox, 1992) وتراستيو وآخرين (Trustu, et al., 1995) دراساتهم التي تناولوا خلالها العلاقة بين مفهوم الذات لدى الطلاب ومستويات التحصيل الدراسي، وتوصلوا إلى إيجابية هذه العلاقة، كذلك توصل كل من نايت وواكسمان (Knight & Waxman, 1991) شينج (Cheng , 1994) وجود نفس العلاقة بين مستويات طموح الطلاب ومستوى تحصيلهم الدراسي .

كما توصل باحثون آخرون إلى أن بيئة غرفة الدراسة وبيئة المدرسة من شأنهما التأثير على دافعية التلميذ وازدياد حماسه نحو الدراسة وإكسابه اتجاهات ايجابية نحو المدرسة بما قد يزيد بالتالى من مستوى تحصيله الدراسى (Oldfather & McLaughlin, 1993) & (Eccles et al., 1993) وتفسر الباحثة خلال الدراسة الحالية أهمية العوامل غير المعرفية فى علاقتها بالبيئة المدرسية الفعالة بما توصل إليه بعض الباحثين من نتائج خلال دراساتهم التى أشارت إلى أن مثل هذه العوامل (كدافعية الانجاز ومفهوم الذات والاتجاهات نحو المدرسة على وجه الخصوص)، تعتبر بمثابة متغيرات وسيطة بين فاعلية البيئة المدرسية والتحصيل الدراسى للطلاب، بمعنى أن مثل هذه العوامل تؤثر على التحصيل الدراسى للطلاب الذى بدوره - يعد مؤشرا أو محكا لفاعلية البيئة المدرسية (Marshant, 1991; Ford, 1992; Schultz, 1993).

ومن خلال ما أشار إليه الباحثون فى دراساتهم التى أجريت حول علاقة فاعلية البيئة المدرسية بالعوامل والمتغيرات غير المعرفية، وأهمية هذه العوامل والمتغيرات على النحو السالف ذكره، يمكن للباحثة تبويب المهارات والكفايات غير الأكاديمية التى تعتبر بمثابة نواتج غير معرفية للتعلم فى المدرسة الفعالة فى أربعة عناصر هى :

العنصر الأول : ويتضمن مهارات تتعلق بالتصرف حيال بعض المواقف الخاصة، وتختص هذه المهارات بتصرفات الفرد تجاه ما يواجهه فى بيئته، وثقة الفرد فى نفسه، وفى قدرته على اتخاذ القرار، واتخاذ ما يلزم ازاء الموقف حسبما يتطلب.

العنصر الثانى : ويتضمن بعض جوانب وسمات الشخصية الهامة لنجاح الفرد فى الحياة كدافع الانجاز، والثقة بالنفس، والطموح، والواقعية، والاستقلالية، وقوة التحمل، والتسامح، والتفكير، والابداع.

العنصر الثالث : ويشمل بعض كفاءات الانجاز وأداء المهام التى يمكن قياسها من خلال قوائم الكفايات والسلوك، مثل القدرة على اصدار الأحكام، والقيادة، واكتساب عادات عمل حسنة، واتقان بعض المهارات كالمهارة الحسابية والكتابية والموسيقية.

العنصر الرابع : ويتضمن مهارات الاستجابة الفعالة لظروف البيئة التى يعيشها الفرد، فعلى الفرد قبول حياة المدرسة بظروفها وواقعها، ويتمثل ذلك فى الرضا عن المدرسة، وقبول الفرد لظروف عمله، وتكييف معيشته طبقا لظروف البيئة، ويتمثل ذلك فى الرضا المهني أو الوظيفي.

وتوجز الباحثة طبيعة العلاقة بين العوامل غير المعرفية وفاعلية البيئة المدرسية كما يلي:

- ١ - لا تقل أهمية هذه العوامل (غير المعرفية) عن أهمية التحصيل الدراسى كمؤشر (أو محك) للحكم على فاعلية البيئة المدرسية.
- ٢ - الأخذ بالمفهوم الواسع لفاعلية البيئة المدرسية يستلزم عدم الاقتصار على النواتج المعرفية فقط، بل يشمل النواتج غير المعرفية أيضا.
- ٣ - تعتبر العوامل غير المعرفية بمثابة متغيرات وسيطة بين فاعلية البيئة المدرسية والتحصيل الدراسى للطلاب لما لهذه العوامل من أثر على التحصيل الدراسى الذى قد يتخذ بالتالى كمؤشر على هذه الفاعلية.
- ٤ - الاتفاق بين الباحثين على أن أهداف المدرسة ووظائفها لا تقتصر على الهدف أو الوظيفة المعرفية المتمثلة فى تلقين المعرفة والعلوم (والتي تقاس بنتائج الطلاب فى اختبارات عامة)، بل تمتد هذه الأهداف والوظائف إلى الهدف أو الوظيفة الحياتية المهنية لتخريج مواطن صالح لمجتمعه، مما يستلزم الاهتمام بهذه العوامل كمحك للفاعلية .

ومما يجدر ذكره أنه على الرغم مما توصلت إليه الدراسات بشأن فاعلية المدرسة، سواء من حيث عوامل الفاعلية وأبعادها أو مؤشراتهما، أو من حيث

خصائص المدرسة الفعالة، وعلاقة فاعلية البيئة المدرسية بالعوامل المعرفية والعوامل غير المعرفية، فانه لا تزال هناك مشكلات تعوق عملية القياس الموضوعى الدقيق لفاعلية المدرسة لأسباب كثيرة تجعل عملية القياس ليست عملية سهلة أو بسيطة، ومن ثم رأت الباحثة أهمية عرض ومناقشة مثل هذه المشكلات لارتباطها بمجال الدراسة الحالية، وهو ما تشير إليه بالتفصيل خلال القسم التالى .

خامساً - مشكلات قياس فاعلية البيئة المدرسية :

على الرغم من كثرة الدراسات التى تناولت العوامل المرتبطة بفاعلية البيئة المدرسية، وخصائص تميز المدارس الفعالة عن غيرها من المدارس غير الفعالة، إلا أن عملية قياس فاعلية البيئة المدرسية ليست عملية سهلة اذا ما اريد أن يتحقق للقياس قدر مناسب من الصدق والموضوعية، ويرجع ذلك إلى وجود بعض المشكلات أو العقبات التى قد تحول دون تحقيق القياس الموضوعى.

وقبل الإشارة إلى هذه المشكلات والعقبات، تجدر الإشارة إلى أن فكرة الفاعلية أو الجودة الشاملة أرتبطت فى نشأتها بداية بالمؤسسات الصناعية التى تعتمد على تعظيم دالة الانتاج فى قياس فاعليتها والتى تقوم أساسا على افتراض مؤداه تعظيم الانتاج (المخرجات) باستخدام مجموعة محدودة من الموارد والمستلزمات (المدخلات) المتاحة أى تحقيق أقصى إنتاجية ممكنة باستخدام قدر محدد من الموارد، ومن ثم تعتبر المؤسسة الصناعية فعالة من الناحية الفنية إذا ما تحقق ذلك، ولكى تتحقق هذه الدالة التى تعكس تلك العلاقة بين المدخلات (المتمثلة فى الموارد ومستلزمات الانتاج) والمخرجات (المتمثلة فى منتجات السلع) ينبغى توافر ثلاثة شروط للحكم على فاعلية المؤسسة الإنتاجية أو الصناعية، وهذه الشروط هى :

- ١- هناك شروط ومواصفات محددة بدقة للمنتج المزمع انتاجه .
- ٢- هناك قدر كبير من حرية التصرف أمام المؤسسة الصناعية لتحقيق أفضل

ظروف تشغيل تحقق أكبر استفادة ممكنة من الموارد (المدخلات) لتحقيق المنتج (المخرجات) بالكم والكيف المطلوبين.

٣- هناك باعث يحرك المؤسسة الصناعية نحو تحقيق الهدف، وهو تعظيم حجم الإنتاج (المخرجات) مع الالتزام بالشروط والمواصفات وتحقيق هامش الربح المطلوب .

وإذا ما أريد تطبيق ما سبق في قياس فاعلية المدرسة كمؤسسة تربوية يلاحظ أن الأمر يختلف من عدة نواح أهمها ما يلي (شكرى، ١٩٩٧، ص ١١ - ١٥):

١- قد لا يكون لدى أصحاب القرار التربوى معلومات دقيقة حول مواصفات وشروط المنتج، فمن هو الخريج الجيد ؟ هل هو ذو التحصيل الدراسى المرتفع؟ ان هناك من نجحوا فى حياتهم العملية ولم يكن تحصيلهم الدراسى بأفضل ممن لم ينجحوا فيها .

٢- قد لا يكون لدى أصحاب القرار التربوى معلومات أو خبرة كافية بشأن كيفية تعظيم المخرجات من خلال قدر متاح من المدخلات مع المحافظة على شروط ومواصفات المخرجات، اذ كيف يمكن للمدرسة أن تغير من سلوك تلاميذها فى المجالين المعرفى وغير المعرفى فى الأجلين القصير والطويل ؟ .

٣- افتقاد الباعث أو المحرك الذى يدفع بالعاملين فى المؤسسة التربوية، نحو تحقيق أهدافها كما هو الحال فى المؤسسة الصناعية التى تسعى إلى زيادة حجم المبيعات وازدياد الربح خصوصا فى البلدان التى يتولى أمر التعليم فيه الحكومات .

٤- تعمل المؤسسة التربوية وفق تقاليد وأعراف تحقق لها الاستقرار منذ زمن طويل، مما قد يفقدها حرية التصرف بشأن تحقيق أفضل ظروف تشغيل تحقق تعظيم المخرجات باستخدام الموارد (المدخلات) المتاحة كما هو الحال فى المؤسسة الصناعية.

٥- تفترض دالة الانتاج فى المؤسسة الصناعية خطية العلاقة بين عوامل المدخلات وعوامل المخرجات (الموارد والمستلزمات ومنتجات السلع)، بينما ظروف العملية التعليمية وما يحيط ببيئة المدرسة من ظروف تشير إلى عدم مناسبة العلاقة الخطية بين المدخلات والمخرجات بسبب هذه الظروف.

ومن ثم يتضح أن الفاعلية هى نتاج لثلاثة عوامل هى : (المدخلات/ العمليات/ المخرجات) وتعتبر العوامل السابقة سببا لصعوبة قياس فاعلية المؤسسة التربوية بصورة أكبر مما هو لدى قياس فاعلية المؤسسة الصناعية، وبصورة أكثر تفصيلا تشير بعض الدراسات التربوية إلى أن هناك العديد من المشكلات التى تواجه عملية قياس فاعلية البيئة المدرسية، وتعوق دون تحقيق قياس دقيق لهذه الفاعلية بحيث يتوافر له قدر مناسب من الموضوعية، وهذه المشكلات هى على النحو التالى كما أشارت إليها دراسة: ليفن (Levine, 1970) و ما داياس (Madaus, et al, 19779) و شـميت (Schmitt, 1988) وميلـر (Miller, 1987) وماك بارتلاند (Mcpartland, et al., 1976) :

(١) تراكمية الآثار التى تحدثها المدرسة : ويعنى ذلك أن بيئة المدرسة أقل ثباتا واستقرارا من بيئة الأسرة وجماعة الرفاق من حيث أثارها على التلميذ، وتتسم المدرسة بآثار تراكمية حيث ينتقل التلميذ من مدرسة إلى أخرى، ومن ثم فقد تكون المدرسة فعالة فى وقت ما ولها تأثيرها على التلميذ، ولكنها أقل من ذلك فى أوقات أخرى، لذلك فإن قياس فاعلية المدرسة بدقة يقتضى قياس هذه الآثار التراكمية (cumulative school effects) ويمكن تحقيق ذلك أما بالطريقة المباشرة عن طريق قياس فاعلية المدرسة بصفة مستمرة ومنتظمة كل فترة زمنية للتأكد من استمرار آثار المدرسة وفعاليتها، أو بالطريقة غير المباشرة التى تعتمد على قياس التغير فى سلوك التلميذ ومتابعة نموه أو تقدمه خلال فترة زمنية عن طريق مقارنة هذا السلوك القبلى لدى دخول المدرسة لأول مرة وما أصبح عليه هذا السلوك فيما بعد، وذلك للاستدلال على آثار المدرسة

من خلال هذا التغير فى سلوك التلاميذ .

(٢) **قلة الفروق بين المدارس :** ويرجع ذلك إلى تشابه المدارس فى البلدان التى يتولى التعليم فيها الحكومة من حيث الموارد والإمكانات المتاحة (الاعتمادات المالية، ونوعية المعلمين ومستويات التلاميذ، ومستوى الإمكانيات، والتكنولوجيا المتاحة، (وكثافات الفصول الدراسية)، ولذلك فإنه من المتوقع أن تكون المدارس متشابهة من حيث قوتها وآثارها، مما ينتج فروقا غير دالة عند قياس فاعليتها بالطريقة التقليدية التى تقوم على دراسة العلاقة بين فاعلية المدرسة ومواردها ومدخلاتها، أو فاعلية المدرسة ومخرجاتها أو نواتجها (التحصيل الدراسى للتلاميذ)، ومن ثم فإنه لقياس فاعلية المدرسة بدقة وموضوعية ينبغى أخذ عوامل أخرى فى الحسبان، مثل بنىة المدرسة كمؤسسة اجتماعية، وما تفرزه من علاقات بين التلاميذ بعضهم البعض أو المعلمين، أو بين التلاميذ والمعلمين، أو المعلمين والإدارة، أو التلاميذ والإدارة، وكذلك القيادة الإدارية والتدريسية للمدرسة وسير العملية التعليمية بها، واستغلال وقت المدرسة فى عملية التعليم، وتهيئة ظروف بيئية تشجع على التعلم الفعال .

(٣) **وجود علاقات تفاعلية بين العوامل والمتغيرات :** إن المدرسة كمؤسسة اجتماعية يحدث من خلالها تفاعلات عديدة بين الأطراف التى تعمل بها (الإدارة - المعلمون - التلاميذ) ، وكذلك أولياء الأمور، مما يحدث علاقات تفاعلية عديدة داخل المدرسة وعلاقات أخرى خارجها، ومن الصعوبات التى تواجه القياس الموضوعى الدقيق لفاعلية المدرسة صعوبة قياس مثل هذه العلاقات التفاعلية بين هذه الأطراف بدقة، إذ قد تؤخذ بعض المتغيرات لدراسة علاقتها ببعض الآخر بصورة ثنائية واحدة تلو الأخرى بشكل منعزل دون تفاعل بينها جميعا، مما يؤدى إلى إصدار حكم غير واقعى لعدم أخذ التفاعلات بين مختلف العوامل فى الحسبان، ولا شك أن دراسة هذه الآثار التفاعلية يحتاج إلى مقاييس موضوعية دقيقة لإصدار حكم موضوعى بشأنه.

(٤) **طبيعة المخرجات :** إن نواتج المدرسة تتمثل فى نوعية الخريج والذى يقتصر قياسه على مستوى تحصيله الدراسى فقط، وحتى قياس التحصيل الدراسى نفسه كمؤشر للحكم على فاعلية المدرسة قد يرجع إلى عوامل ليس للمدرسة سيطرة عليها بسبب عوامل وراثية (مثل القدرات العقلية وسمات الشخصية للتلاميذ)، أو عوامل بيئية (مثل الخلفية الاقتصادية الاجتماعية للتلاميذ)، لذلك فإن قياس فاعلية البيئة المدرسية بدقة قد يستلزم عدم الاعتماد على التحصيل الدراسى كمؤشر وحيد للفاعلية، وهى أمور قد يصعب قياسها أيضا بدقة (كالاتجاهات، والمهارات الاجتماعية، والمهارات المهنية وغيرها)، كذلك فإن قياس فاعلية المدرسة قد يستلزم أخذ بعض العوامل والمتغيرات الأخرى فى الحسبان مثل بنية التنظيم الإدارى للمدرسة، وما يسود مناخها التعليمى من عمليات وتفاعلات اجتماعية رسمية وغير رسمية تؤثر على نوعية بيئة التعلم نفسها .

(٥) **تنوع الأهداف :** إن المدرسة لا تهدف إلى تعليم التلاميذ، وإنما إلى تربيتهم، ومن ثم لا يقتصر دور المدرسة على تلقين المعرفة والمعلومات للتلاميذ بغرض رفع مستويات تحصيلهم الدراسى، وإنما للمدرسة أدوار ومهام تربوية عديدة تؤدى إلى تخريج فرد يصلح لمجتمعه، ومن ثم فإن القياس الموضوعى الدقيق لفاعلية المدرسة لا ينبغى أن يقتصر على التحصيل الدراسى كناتج كلى ووحيد للمدرسة، لأن فى ذلك إهمال لأنواع أخرى من النواتج مرغوب فى تحقيقها والتوصل إليها. ومن ثم ينبغى لقياس فاعلية المدرسة بدقة التركيز على الناتج الكلى للتربية مع الأخذ فى الاعتبار الأهمية النسبية أو الوزن النسبى لكل ناتج من هذه النواتج، وقد ترجع صعوبة قياس مثل هذه النواتج فى بعض الأحيان إلى صعوبات عملية تطبيقية، مثل قياس التغير فى سلوك الخريج، وما أحدثته المدرسة من آثار فى هذا السلوك من النواحي غير الأكاديمية (كالتقيم والميول والاتجاهات والمهارات الاجتماعية).

وإزاء هذه المشكلات والعقبات التي قد تعوق القياس الموضوعي لفاعلية البيئة المدرسية، ظهرت النماذج العديدة لتحاول التغلب على هذه المشكلات وتحقيق هذا القياس بأكبر قدر ممكن من الموضوعية، إلا أن هذه النماذج تباينت فيما بينها من حيث الفلسفة أو الأساس الذي يبنى عليه النموذج، ولعل أشهر هذه النماذج التي تحاول التغلب على أغلب هذه المشكلات هو نموذج "إدارة الجودة الشاملة" وهو النموذج الذي ستنم مناقشته ضمن النماذج المختلفة لقياس فاعلية البيئة المدرسية التي سيشار إليها في القسم التالي، ومما يجدر ذكره أن هذا النموذج هو الذي تم اعتماد الباحثة عليه في تصميم أداة القياس المستخدمة خلال الدراسة الحالية لقياس فاعلية المدرسة، وذلك كما سيتضح فيما بعد عند عرض الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

سادسا - نماذج قياس فاعلية البيئة المدرسية:

يرى بعض الباحثين مثل شينج (Cheng, 1996, p.3) أنه بدون وجود نموذج نظري يستخدم كموجه تتم الاستعانة به للحكم في ضوئه على فاعلية البيئة المدرسية، يصعب إصدار حكم على المدرسة بالفاعلية أو عدم الفاعلية، إن لم يكن ذلك مستحيلا، حيث أن المدرسة هي مؤسسة أو تنظيم إداري مثل باقي المؤسسات أو التنظيمات الإدارية الأخرى، ومن ثم فإن نماذج قياس فاعلية البيئة المدرسية يمكن أن تناقش في سياق البحث في المجال الإداري ومن خلال البحوث في مجال التربية أيضا، يلاحظ أن هناك ثمانية نماذج يمكن استخدامها في قياس فاعلية البيئة المدرسية، بالرغم من عدم اكتمالها أو قصورها في القياس أحيانا، وهذه النماذج هي على النحو التالي كما وردت بهذه البحوث في المجالين الإداري والتربوي (Cheng, 1996; Hill ; Rowe, 1996 & Cheng, 1993a) (Cheng, 1993b ; Kraft, 1993 & Cameron, 1984).

- ◆ Goal Model نموذج الهدف (١)
- ◆ Resource – Input Model نموذج الموارد المدخلة (٢)
- ◆ Process Model نموذج العمليات (٣)
- ◆ Satisfaction Model نموذج الرضا (٤)
- ◆ Legitimacy Model نموذج الشرعية (٥)
- ◆ Ineffectiveness Model نموذج اللافاعلية (٦)
- ◆ Organizational Model نموذج التعلم المنظمى (٧)
- ◆ Total Quality Management Model نموذج إدارة الجودة الشاملة (٨)

وسوف يتم تناول كل نموذج من هذه النماذج الثمانية بالتفصيل، مع توضيح فكرة النموذج وما يقوم عليه، ونقاط قوته ونقاط ضعفه أو صعوبات تطبيقه، ومستوى القياس المناسب له :

(١) نموذج الأهداف :

يستخدم هذا النموذج كثيرا فى الحكم على فاعلية البيئة المدرسية، حيث يفترض النموذج أن هناك أهدافا محددة بوضوح للمدرسة وتلقى قبولا عاما من جانب أغلب الأطراف، ويمكن أن يتم الحكم على فاعلية المدرسة من خلال مدى تحقيقها لهذه الأهداف، بحيث يتم الحكم على المدرسة بالفاعلية اذا ما أمكنها تحقيق هذه الأهداف باستخدام الموارد والإمكانات المتاحة لها. وتتجلى دقة هذا النموذج وصدقه إذا ما كانت هناك نواتج واضحة على المدرسة أن تصل إليها، كما تتوافر معايير عامة مقبولة للحكم على جودة هذه النواتج، وبحيث يكون لهذه المعايير قبول عام من جانب مختلف الأطراف (كالمعلمين وأولياء الأمور وأصحاب الأعمال والسلطات). والنواتج التربوية التى على المدرسة تحقيقها تتمثل فى نواتج وخطط الدراسة وأهدافها المرتبطة بجودة التعليم ونوعية التدريس وبيئة التعلم ونتائج الطلاب فى الامتحانات العامة.

ومما يؤخذ على هذا النموذج أنه قد يصعب تطبيقه فى حالة غياب أهداف محددة وواضحة يسهل قياس مدى تحقيقها، وكذلك عدم وجود معايير ذات قبول علم من جانب جميع الأطراف حول الحكم على مدى تحقيق الأهداف المحددة فى صورة نواتج تربوية، فبينما قد يرى المعلمون أن أهم أهداف المدرسة تعليم الطلاب القيم الإيجابية وتعويدهم الخلق الطيب والسلوك الحسن وتنمية بعض سمات الشخصية لديهم، فإن أولياء الأمور قد يرون أن اهتمام المدرسة ينبغى أن يركز فى المقام الأول على تحسين مستوى التحصيل الدراسى لأبنائهم ونموهم دراسيا وتحقيق مستويات عالية فى اختبارات نهاية العام الدراسى، كذلك قد يرى أصحاب الأعمال أن مهمة المدرسة الأولى أن تعد خريجين صالحين لحياة العمل وإتقانهم للمهارات اللازمة لأداء الأعمال بنجاح، ويرى رجال السلطة أن المدرسة عليها أن تهتم بتحقيق الاستقرار السياسى والاقتصادى وتحقيق التنمية الاقتصادية الشاملة للبلاد من خلال خريجها، وإن كان يشاع فى كثير من النظم التربوية أن الهدف الرئيسى للمدرسة هو تحقيق الطلاب مستويات تحصيل دراسى عالية بما يحققونه فى الاختبارات العامة. ومن ثم فإن الحكم على فاعلية المدرسة إذا اقتصر على هذا الهدف المتمثل فى التحصيل الدراسى، فإنه يهمل آثارا أخرى تربوية لها أهميتها على قياس النواتج التربوية ومن ثم يكون الحكم على الفاعلية قاصرا .

ومما يجدر ذكره أن للمدرسة أهدافها الرئيسية التى يتضمن كل هدف منها عدة أهداف فرعية تسعى المدرسة إلى تحقيقها باستخدام الموارد والإمكانات المتاحة لها .

كذلك فإن من صعوبات تطبيق هذا النموذج أيضا صعوبة إصدار حكم موضوعى إذا لم يتوفر للمدرسة الموارد والإمكانات اللازمة لتحقيق الأهداف خلال فترة زمنية محددة، حيث قد يصعب تعظيم النواتج التربوية فى ظل ندرة الموارد والإمكانات اللازم توافرها .

(٢) نموذج الموارد المدخلة :

نظرا لتباين النظرة إلى أهداف المدرسة وأولوياتها من وجهة نظر الأطراف المختلفة، يعتبر البعض الموارد التي تتاح للمدرسة كمدخلات بمثابة عنصر يتم فى ضوءه الحكم على فاعلية المدرسة، ومن ثم يفترض هذا النموذج أن نوعية الموارد التي تتاح للمدرسة لتحقيق أهدافها هي بمثابة مؤشر للحكم على فاعليتها، ومن ثم تقاس هذه الفاعلية بقدرة المدرسة على توفير مثل هذه الموارد النادرة، كنوعية الطلاب الذين تقبلهم المدرسة ويلتحقون بها، يعد مؤشرا هاما على نجاح المدرسة اذا ما استطاعت جذب نوعية جيدة من الطلاب للالتحاق بها، كذلك تصبح المدرسة فعالة اذا ما استطاع طلابها تحقيق إنجاز دراسي عال في الامتحانات العامة، كذلك فإن قدرة المدرسة على تحقيق موارد مالية كافية لتنفيذ برامجها الدراسية بنجاح يعد مؤشرا على نجاح المدرسة في ظل النظم التعليمية التي تعتمد مدارسها على التمويل الذاتي. ويعتمد هذا النموذج على تحقيق ربط بين الموارد (كمدخلات) والنواتج التربوية (كمخرجات)، وهو يتلافى أوجه قصور النموذج السابق في أنه يكتفى في الحكم على فاعلية المدرسة بنوعية الموارد المدخلة وكمها أو مدى كفايتها وكفاءتها (كما ونوعا).

ويؤخذ على هذا النموذج أنه يركز على مدى ما تبذله المدرسة من جهود في سبيل اكتساب الموارد والمدخلات، وفي هذا استنزاف لجهود المدرسة التي تبذلها في ذلك بدلا من تركيز هذه الجهود على تحقيق نواتج تربوية من خلال الاهتمام بعمليات التدريس وتحسين المخرجات، كذلك فإن المدرسة قد تنجح في اكتساب موارد والحصول على مدخلات، إلى أنها قد لا تستثمرها بشكل جيد مما يجعل الجهود المبذولة تضيع هباء لعدم استثمار ما تم اكتسابه من موارد ومدخلات بالصورة الصحيحة .

(٣) نموذج العمليات :

انه طبقا لمدخل أسلوب تحليل النظم فان موارد المدرسة (باعتبارها مدخلات) تتحول إلى نواتج تربوية (باعتبارها مخرجات) من خلال عمليات تحويلية تحدث داخل المدرسة، وطبقا لطبيعة سير هذه العمليات تتحدد نوعية المخرجات، كما يتوقف عليها مدى تحقيق المدرسة لأهدافها . ويفترض هذا النموذج أن المدرسة تكون فعالة اذا ما كانت عملياتها وأعمالها اليومية تسير بسهولة ويسر وبصورة صحيحة نحو تحقيق الأهداف، ومن ثم يتم الحكم على الفاعلية من خلال هذه العمليات وليس من خلال النواتج أو تحقيق الأهداف، وفى هذا خروج من مآزق الحكم على الفاعلية عن طريق المخرجات اذا ما كانت هناك عقبات تعوق تحقيق المخرجات كندرة الموارد والإمكانات، ومن ثم يكون الحكم على الفاعلية هنا من خلال الحكم على كيفية أداء العمل، وتحقيق النواتج وليس من خلال الحكم على نوعية النواتج نفسها.

وطبقا لهذا النموذج تعتبر مؤشرات الحكم على الفاعلية هى القيادة، والمشاركة، والتنسيق، وتحقيق الاتصال الفعال، والتخطيط الجيد للأعمال، واتخاذ القرارات السليمة، والتفاعل الاجتماعى، وطرق إدارة الصف الدراسى، واستراتيجيات التدريس وطرق التعليم، حيث تعكس هذه الأمور عمليات المدرسة ونشاطاتها فى الجوانب الإدارية والتعليمية.

ومما يجدر ذكره أن هذا النموذج تتوافر له درجات صدق عالية من حيث الحكم على الفاعلية إذا ما كانت هناك علاقة واضحة ومتسقة بين عمليات المدرسة ومخرجاتها.

ويؤخذ على هذا النموذج وجود صعوبات فى تطبيقه مثل صعوبة الحكم على عمليات المدرسة نفسها، أو صعوبة جمع بيانات عن هذه العمليات، وكيفية أدائها والتركيز أحيانا على الغايات والوسائل دون النواتج .

كما يؤخذ عليه أيضا اشتراط وجود علاقة قوية واضحة بين العمليات والنواتج، حيث يتم التنبؤ بفاعلية المدرسة من خلال سير عملياتها اليومية التي تعتبر مؤشر على تحقيق النواتج التربوية المأمولة، هذا فضلا عن عدم توافر المعلومات الكافية عن كيفية سير هذه العمليات وأدائها وأثرها على تحقيق النواتج التربوية.

(٤) نموذج الرضا :

عندما تتنوع أهداف المدرسة وتتباين، فإنه قد يصعب الحكم على مدى تحقيقها خصوصا اذا ما اختلفت توقعات الأطراف المعنية المختلفة بشأن هذه الأهداف، فإذا ما كانت التوقعات بسيطة بشأنها، فإنه قد يكون من السهل تحقيقها ويصبح أداء المدرسة مرضيا من وجهة نظر الأطراف المعنية والحكم على المدرسة بالفاعلية، وبالعكس إذا ما كانت التوقعات عالية ومعقدة بشأن أهداف المدرسة فقد يكون من الصعب تحقيقها ويصبح أداء المدرسة غير مرض دائما من وجهة نظر الأطراف المعنية. كذلك قد يكون الرضا عن الأداء المدرسي من جانب الأطراف المعنية بمثابة المعيار للحكم على فاعلية المدرسة وهذا هو الذى يركز عليه هذا النموذج. إن التركيز قد يكون على الجودة، وهذا المفهوم — الجودة — يرتبط بمدى رضا العملاء عن السلعة والذى يرتبط إلى حد كبير بجودة السلعة بحيث تتوافق مع توقعاتهم، ومن ثم يعتمد هذا النموذج فى الحكم على فاعلية المدرسة على أساس أن هذا الحكم يقوم على مدى رضا الأطراف المعنية الذى يعتمد على الوفاء باحتياجاتهم، ومن ثم تعتبر المدرسة فعالة — طبقا لهذا النموذج — إذا كانت الأطراف المعنية راضية عن أداء المدرسة، ومن ثم يفترض هذا النموذج أن بقاء المدرسة واستمرارها رهن برضا الأطراف المختلفة عنها (كمدير المدرسة، والمعلمين والطلاب، وأولياء الأمور، ومجلس إدارة المدرسة، والمسؤولين عن إدارة التعليم، والجمهور وأصحاب الأعمال). ومن ثم يكون على المدرسة — ليتحقق لها الفاعلية — أن تركز على الوفاء بمتطلبات هذه الأطراف واحتياجاتهم وتكون عند مستوى توقعاتهم وحسن ظنهم، ولا تعتبر المدرسة فعالة إذا لم تكن هذه الأطراف

راضية عنها.

ويؤخذ على هذا النموذج بعض أوجه القصور منها وجود تضارب بين الأطراف المعنية بشأن عوامل الرضا عن المدرسة، لتباين المتطلبات بسبب تنوع الاهتمامات واختلاف وجهات النظر بشأن هذه المتطلبات والتوقعات، خصوصا أنه لم يعد المعلمون وأولياء أمور الطلاب وإدارة المدرسة وحدهم هم الأطراف المعنية، بل أصبح رجال الأعمال، والجمهور، ومجلس الآباء، وسلطات التعليم بمثابة أطراف لها أهميتها أيضا .

ومن ثم فإنه في ظل عدم اتساق المتطلبات بين الأطراف المعنية وتضاربها، يصبح من الصعب تحقيق رضا من جانب جميع هذه الأطراف، ومن ثم يصعب تطبيق هذه النموذج، حيث قد يكون من الصعب على المدرسة أن تعنى بكافة المتطلبات، وتحقق كافة الرغبات والتوقعات بالنسبة لجميع الأطراف خلال فترة زمنية محددة وباستخدام موارد وإمكانات نادرة أو غير كافية .

(٥) نموذج الشرعية :

أصبحت المدارس في العصر الحاضر تواجه تحديات ومنافسة شديدة، حيث أن المدارس تواجه ندرة في الموارد والإمكانات، في الوقت الذي يكون عليها أن تحقق أهدافا مرغوب فيها والتغلب في نفس الوقت على ما يصادفها من عقبات ومشكلات، ولا يمكن للمدرسة في الوقت الحاضر أن تستمر بدون اكتساب شرعية بقائها من المجتمع الذي تنشأ فيه، ولكي تكتسب هذه الشرعية عليها أن تظهر قيامها بالمسئولية وتحاول كسب تأييد الأطراف المعنية.

ومن ثم يقوم هذا النموذج على أساس الحكم على المدرسة بالفاعلية إذا ما استطاعت أن تستمر وتبقى كنتيجة لانخراطها في نشاطات شرعية تسويقية يساعد على البقاء والاستمرار وعدم الطرد من سوق التعليم، ومن ثم ترتبط فاعلية المدرسة- طبقا لهذا النموذج- بتحقيق نشاطات والقيام بإنجازات في مجالات

مثل العلاقات العامة، والمسئولية (المحاسبية) وتحقيق شهرة للمدرسة وسمعة طيبة ومكانة مرموقة في مجتمعها المحلي وتحسين صورة المدرسة أمام جمهورها .

ويؤكد أهمية هذا النموذج اضطرار بعض مدارس التعليم الابتدائي إلى غلق أبوابها إذا لم يكن هناك عدد كاف من أولياء الأمور على استعداد لإرسال أطفالهم إلى هذه المدارس مما يجعلها في خطر، وحتى تتجنب المدارس هذا الموقف عليها أن تقيم علاقات طيبة مع مجتمعها المحيط بها، بحيث تصبح لها سمعتها وشهرتها بين مجتمعها، مما يساعدها على البقاء والاستمرار في ظل شرعية قانونية يمنحها لها المجتمع المحيط بها .

وتعتبر المدرسة فعالة - طبقاً لهذا النموذج - إذا ما استطاعت البقاء والاستمرار في ظل بيئة تسويقية تنافسية، وبقدر قدرتها على البقاء والاستمرار في هذه البيئة تصبح المدرسة فعالة .

ولاشك أن بقاء المدرسة واستمرارها لقدرتها على المنافسة ينتج عن شعور بالشرعية مصدره الإحساس بتزويد المدرسة طلابها بجودة تعليمية عالية، وتقديم خدمات تربوية أفضل، بحيث تفي باحتياجات أولياء الأمور، كذلك التركيز على نظم المسئولية أو المحاسبية، والتركيز على نظم ومراقبة الجودة وتأكيدا، مما يزود المدرسة بشرعية قانونية ضرورية لبقائها واستمرارها، وهذا يفسر سبب اهتمام الكثير من المدارس الآن في نظم التعليم الغربية بأساليب تزيد من قدرتها التنافسية مثل نظم المسئولية المرتكزة على المدرسة ونظم مراقبة وتأكيد الجودة، واهتمامها ببعض النشاطات في مجالات التسويق والعلاقات العامة وتحسين الجودة .

وتتمثل أوجه قصور هذا النموذج في أنه لا يصلح إلا للبيئات التنافسية، حيث أن المدارس إذا ما كانت في بيئات غير تنافسية فقد يصعب تطبيق هذا النموذج عليها من حيث الحكم على فاعليتها، حيث قد تكتسب المدرسة شرعيتها

ومن ثم بقاءها واستمرارها بدعم من الحكومة المركزية التى تعتبر نفسها مسئولة كلية عن بقائها واستمرارها باعتبارها الممول لها.

(٦) نموذج الالفاعلية :

يعتمد هذا النموذج على فكرة أنه قد يكون تحديد مؤشرات أو معايير ومحكات النجاح أصعب من تحديد مؤشرات ومعايير الفشل، بمعنى أنه قد يكون من الأسهل التعرف على نقاط الضعف وأوجه القصور أو الخلل كمؤشر على عدم فاعلية المدرسة، ومن ثم يقوم هذا النموذج على التعرف على عوامل عدم الفاعلية كمدخل للحكم على فاعلية المدرسة . أى أنه يتم الحكم على فاعلية المدرسة من المنظور العكسى أو السلبي، حيث تعتبر المدرسة فعالة إذا ما كانت خالية من أوجه النقص أو القصور أو الخلل التى تسبب عدم الفاعلية .

إن مزايا هذه الفكرة تكمن فى أنه قد يسهل وجود اتفاق عام بين الأطراف المعنية حول أوجه القصور و نقاط الضعف والخلل أكثر مما يوجد حول معايير الفاعلية، كما أنه يسهل تحسين المدرسة وتحويلها نحو الفاعلية عن طريق معالجة الخلل ونقاط الضعف وأوجه القصور فيها، حيث قد تصبح معايير الفاعلية غير واضحة أحيانا.

إن مؤشرات عدم الفاعلية تتمثل فى الأداء الضعيف للمدرسة، والمشكلات والعقبات التى تعاني منها، وأوجه الخلل أو القصور الذى يشوب الأداء المدرسى، ومن ثم فإن هذا النموذج يفيد فى تحسين المدرسة عن طريق تجنيبها هذا الأداء السيئ، ومعالجة ما تواجهه من عقبات ومشكلات والتغلب على أوجه الخلل والقصور الذى يشوب هذا الأداء .

ويؤخذ على هذا النموذج اقتصره على تحقيق الحد الأدنى من الفاعلية، حيث لا يصبح هذا النموذج مناسباً إذا ما أريد تحقيق التميز للمدرسة أو مستوى عال متميز من الأداء وليس مجرد أداء خال من المشكلات والعقبات، كما أنه يركز على الخلل

والقصور بصورة إجرائية فى نشاطات المدرسة وعملياتها الداخلية دون التطرق لأهدافها ووظائفها فى المستوى الأعلى، كما قد يحتاج هذا النموذج إلى توفير معلومات عن كيفية أداء النشاطات والقيام بالعمليات داخل المدرسة بصورة تفصيلية .

(٧) نموذج التعلم المنظمى :

يقوم هذا النموذج على فكرة أن بيئة التعلم فى تغير مستمر، واختيار معيار أو مؤشر أو محك معين للحكم من خلاله على فاعلية هذه البيئة يعتبر غير صحيح لما تنسم به من تغيرات مستمرة، لذلك فإن التعامل مع هذا التغير وما قد يحدثه من آثار حالية، وما يتوقع أن ينتج عنه من آثار مستقبلية ينبغى أن يتخذ كمعيار للحكم على فاعلية المدرسة، ومن ثم تعتبر المدرسة فعالة - طبقا لهذا النموذج - إذا ما كانت قادرة على تعليم كيفية التكيف مع هذه التغيرات الحادثة فى البيئة التربوية وكيف يمكن إحداث التطوير أو التحسين فيها، وكذلك إذا ما أمكن الاستجابة لهذه التغيرات والتكيف مع البيئة المحيطة، وما إذا كان أعضاء المدرسة (من مديريين ومعلمين وغيرهم) يعرفون كيف يتعاملون مع هذه التغيرات والتقليل من آثارها المعاكسة على العمل داخل المدرسة.

وقد يتشابه هذا النموذج مع نموذج "العمليات" السابق، إلا أن الفرق بينهما يتمثل فى أن نموذج العمليات يركز على طبيعة سير العمليات بسهولة ويسر دون مشكلات، ولكن نموذج "التعليم المنظم" يركز على سلوك التعلم نفسه حيث يركز على الإدارة الإستراتيجية وإدارة التطوير والتحسين. ومؤشرات الفاعلية التى يستخدمها هذا النموذج تتمثل فى الوعى باحتياجات المجتمع والتغيرات الحادثة فيه، ومتابعة عمليات ونشاطات المدرسة باستمرار، وبرامج تقويمها، والتحليل البيئى والتخطيط التتموى .

ومما يؤكد أهمية هذا النموذج خصوصا فى البلدان النامية أنها تواجه تغيرات سريعة متلاحقة مثل التوسع الشديد فى التعليم، وما يلحق المجتمع من تغيرات

اجتماعية واقتصادية وسياسية شديدة، مما يتطلب تطويرا موازيا من جانب المدرسة لمواجهةها والحد من آثارها المعاكسة .

ومما يؤخذ على هذا النموذج صعوبة تطبيقه إذا ما كانت العلاقة بين عملية التعلم والنواتج التربوية غير واضحة، كأن تكون بعض المدارس سبب الإقبال عليها احتفاظها بتقاليد العتيقة، ومكانتها التي اشتهرت بها فى السابق بما يجذب إليها طلابا ذوى جودة عالية، حتى على الرغم من أنها قد لا تقدم تعليما عصريا يتناسب مع ظروف البيئة المتغيرة، ولجودة مدخلات هذه المدارس فإنها تظل تحتفظ بجودتها ومكانتها السابقة ومن ثم يتحقق لها الاستمرار .

(٨) نموذج إدارة الجودة الشاملة :

يلاحظ أن هناك اتجاها قويا ينمو سريعا نحو التأكيد على جودة التعليم طبقا لمفاهيم ومعايير الجودة الشاملة بمثابة مؤشر أو محك أو معيار للحكم على فاعلية المدرسة، حيث لم يعد كافيا لتحقيق التميز فى المؤسسات إجراء تطوير فى بعض الجوانب والعمليات والنشاطات ومراقبة بيئة العمل الداخلية، والوفاء بمتطلبات واحتياجات العملاء واكتساب رضاهم، ومن ثم فإن المدرسة تعتبر فعالة- طبقا لهذا النموذج- إذا ما استطاعت أن تشغل جميع أعضائها بالعمل والقيام بأدوارهم المحددة لهم، وإجراء تحسينات أو تطويرات مستمرة فى مختلف مجالات وجوانب العمل المدرسى، وإرضاء كافة الاحتياجات والوفاء بمختلف متطلبات الأطراف المعنية طبقا لتوقعاتهم سواء داخليا أو خارجيا.

ومما يجدر ذكره أن هذا النموذج قد يحقق تكاملا بين مختلف النماذج السبعة السابقة خصوصا نماذج العمليات، والرضا، والتعلم المنظمى. ومؤشرات الفاعلية التى يستند إليها هذا النموذج عديدة منها القيادة، وإدارة الموارد البشرية، وإدارة العمليات والمعلومات وتحليل البيانات، وتخطيط الجودة الإستراتيجى، ورضا الأطراف الداخلية والخارجية (العملاء)، وتحقيق نتائج تعليمية للطلاب، ومراعاة الآثار

التي تتعكس على المجتمع .

إن نموذج إدارة الجودة الشاملة يزود بمنظور كلى شامل الجوانب للحكم على فاعلية المدرسة وهو أكثر شمولية من النماذج الأخرى، ولذلك فقد اعتمدت عليه الباحثة في اختيار الأداة التي تستخدم خلال الدراسة لقياس فاعلية المدرسة باعتباره نموذج القياس الأعم والأشمل في هذا المجال .

ولا شك أن لكل نموذج من النماذج الثمانية أوجه قوته، أو أوجه قصوره، كما أن لكل نموذج قدرته من حيث الحكم على فاعلية المدرسة في موقف معين أو في ظل ظروف معينة وفي وقت ما بحيث قد يفضل نموذج ما على آخر، وإن كان نموذج إدارة الجودة الشاملة أكثر النماذج شمولية وتكاملاً من النماذج الأخرى المختلفة على النحو السالف ذكره ولذا اعتمدت عليه الباحثة.

وفيما يلي ملخص موجز لكل نموذج من هذه النماذج يوضح من خلاله مفهوم الفاعلية المدرسية الذي يتبناه النموذج، وظروف أو شروط تطبيقه، ومؤشرات الحكم على الفاعلية التي تستخدم من خلال النموذج.

جدول (١)

يوضح نماذج قياس فاعلية البيئة المدرسية

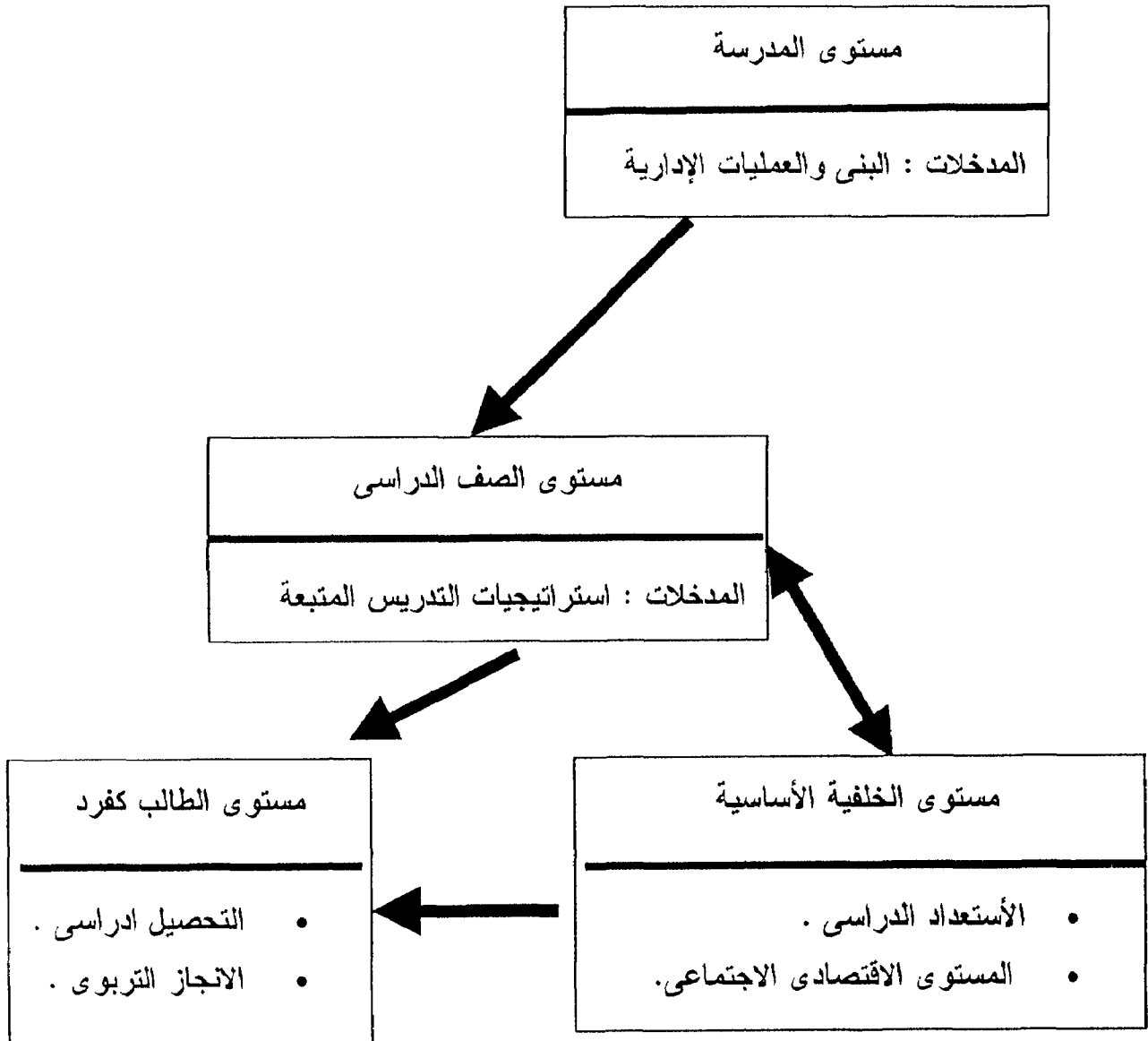
النموذج	مفهوم الفاعلية	ظروف (شروط) تطبيق النموذج	المؤشرات المستخدمة في الحكم على الفاعلية
الأهداف (١)	تحقيق أهداف واضحة ومحددة للمدرسة	- وضوح الأهداف وتحديد إجرائيا . - يمكن قياس الأهداف (قابليتها للقياس) . - وجود حدود زمنية لتحقيقها . - كفاية الموارد والامكانيات اللازمة .	- الأهداف المرجو أن تحققها المدرسة (مثل مستويات التحصيل الدراسي) .
الموارد المدخلة (٢)	تحقيق موارد ومدخلات للمدرسة	- وجود علاقة واضحة بين المدخلات والناتج التربوية (المخرجات) . - ندرة الموارد والامكانيات .	- قوائم الموارد والامكانيات مثل (نوعية الطلاب الملتحقين - التسهيلات المتاحة - الإعتمادات المالية . الخ) .
العمليات (٣)	حدوث عمليات المدرسة بسهولة ويسر	- وجود علاقة واضحة بين العمليات لداخلية للمدرسة والناتج التربوية .	- القيادة - الاتصال - المشاركة - التنسيق - التفاعل الاجتماعي
الرضا (٤)	رضا من جانب الأطراف المعنية على الأداء المدرسي .	- متطلبات الأطراف المعنية وتوقعاتهم واحتياجاتهم .	- الرضا من جانب السلطة الأعلى في التعليم - مجلس إدارة المدرسة - مجلس الآباء وأولياء الأمور - الموجهين - المعلمين - الطلاب .

تابع جدول (١)

نماذج قياس فاعلية البيئة المدرسية

النموذج	مفهوم الفاعلية	ظروف (شروط) تطبيق النموذج	المؤشرات المستخدمة فى الحكم على الفاعلية
الشرعية (٥)	نشطات تسويقية ناجمة من أجل استمرار وبقاء المدرسة	- تقويم قدرة المدرسة على الاستمرار وامكانية بقائها . - وجود المدرسة فى بيئة تنافسية .	- العلاقات العامة - شهرة (سمعة) المدرسة - التسويق - المسنولية - مكانة المدرسة فى المجتمع .
اللافاعلية (٦)	غياب خصائص عدم الفاعلية فى المدرسة	- عدم وجود معايير اللافاعلية واستراتيجيات لتحسين أو تطوير المدرسة (تجنب محكات اللافاعلية)	- وجود تضارب فى التخصصات والأعمال . - وجود مشكلات إدارية / تعليمية - نقاط ضعف أو خلل فى العمل . - إهمال فى القيام بالواجبات . - خلل فى القيام بالوظائف والمسئوليات - سلبيات أخرى .
التعلم المنظمى (٧)	التكيف مع التغيرات البيئية والعوائق الداخلية	- المدرسة تتطور وتتحدد لتواكب التغيرات . - عدم تجاهل التغيرات البيئية وما تحدثه من آثار .	- الوعى بمتطلبات البيئة الخارجية . - تقويم البرنامج للحكم على مدى تمشية مع التغيرات . - الوعى بالتغيرات البيئية .
إدارة الجودة الشاملة (٨)	إدارة كلية للموارد المادية والبشرية والعمليات الداخلية والخارجية	- توافر الموارد والإمكانات اللازمة للإدارة الكلية . - توافر التكنولوجيا المتقدمة .	- القيادة - إدارة الموارد البشرية . - التخطيط - الاتصال . - الرضا من جانب الأطراف المعنية . - الآثار على المجتمع .

ومما يجدر ذكره أنه بالنسبة لمستويات قياس
الفاعلية، فإن كلاً من كريمر وبيترز وريتلد
(Creemers, Peters & Reynold) يرون أن هناك أربعة
مستويات رئيسية لقياس فاعلية البيئة المدرسية كما يوضحها الشكل
(٣):



شكل (٣)

يوضح مستويات قياس فاعلية البيئة المدرسية

(المصدر Greemers,Peters & Reynold, p. 273)

إلا أن شينج (Cheng, 1996, p. 3) يرى أن هناك خمسة مستويات لقياس فاعلية البيئة المدرسية ، وهذه المستويات الخمسة هي :

- ١- المستوى الفردي (المعلم / الطالب) Individual Level
- ٢- المستوى المؤسسي (المدرسة) Institutional Level
- ٣- مستوى البيئة المحلية Community Level
- ٤- مستوى المجتمع المحلي (الأقليمي) Society Level
- ٥- مستوى المجتمع العالمي (الدولي) International Level

ويشير شينج (Cheng, 1996) إلى أن نماذج قياس فاعلية البيئة المدرسية الثمانية السالف ذكرها يمكن استخدامها في قياس الفاعلية على أي مستوى من المستويات الخمسة ، وإن كان ذلك يختلف من نموذج إلى آخر كما يتضح من الجدول المبين في شكل (٤) :

الفاعلية الخارجية External Effectiveness			الفاعلية الداخلية Internal Effectiveness		المستوى
المجتمع الدولي	المجتمع المحلي	البيئة المحلية	المستوى المؤسسي	المستوى الفردي	النموذج
√	√	√	√	√	الهدف
			√	√	الموارد الداخلية
			√	√	العمليات
√	√	√	√	√	الرضا
√	√	√			الشرعية
			√		اللافاعلية
√	√	√	√	√	التعلم المنظم
√	√	√	√	√	إدارة الجودة الشاملة

شكل (٤)

يوضح صلاحية نماذج قياس

الفاعلية للقياس على المستويات الخمسة لقياس الفاعلية

وكما يتضح من شكل (٤)، فإنه بينما هناك بعض النماذج تفيد في قياس الفاعلية على كافة المستويات الخمسة (مثل نموذج الهدف، الرضا، التعلم المنظمي، وإدارة الجودة الشاملة)، فإن هناك نماذج أخرى لا تفيد قياس الفاعلية فيها إلا على مستوى واحد فقط كنموذج الالفاعلية الذى يفيد في قياس الفاعلية على مستوى المؤسسة (المدرسة) فقط، وكذلك نماذج الموارد المدخلة، والعمليات والذى يفيد كل منهما في قياس الفاعلية على المستويين الفردى والمؤسسى فقط، أما نموذج الشرعية فهو يفيد في قياس الفاعلية على مستوى البيئة المحلية والمجتمع المحلى والمجتمع العالمى (الفاعلية الخارجية فقط).