جامعة السانيا وهران
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية و الإرطوفونيا

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير بعنوان

مؤشرات النجاح في التعليم الثانوي : الفعالية و الكفاءة

– دراسة مقارنة بين المؤسسات الناجحة و الأقل نجاحا في وهران –

إعداد الطالبة: عدنان الزهراء تحت إشراف: الأستاذ الدكتور تيليوين الحبيب

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور:	معروف أحمد	رئيسا	جامعة وهران
الأستاذ الدكتور :	تيليوين الحبيب	مشرفا و مقررا	جامعة وهران
الدكتور :	غريب العربي	مشرفا مساعدا	جامعة وهران
الأستاذة الدكتورة :	مصطفى الزقاي نادية	مناقشة	جامعة وهران
الدكتورة :	شارف جميلة	مناقشة	جامعة وهران

السنة الجامعية :2011-2012

الإهداء

إلى بيت المقدس وإلى من هم بأكناف بيت المقدس.

إلى من غرس في قلبي حب العلم والتعليم وعلمني أن حياة المرء لا تقاس بالسنين وإنما بما علم وعمل إلى والدي

"**عدنان أحمد**"

إلى النهر الذي نهلت منه أساليب الصبرومفاتيح الفرج في هذه الحياة العابرة إلى **والدتي**

أهدي لكماهذا الجهد المتواضع عرفانا واعترافا بالفضل والجميل،

كما أهدي هذه الثمرة المتواضعة إلى الأنيس الذي رافقني وتحملني في كل مراحل البحث وحرك داخلي الحوافز وحرص على مستقبلي العلمي بكثير من العناية والحب..**زوجي الحبيب**.

إلى الذين ألقى الله محبتهم في قلبي:

ابنتاي أسمهان و نور الهدى بغدادية و ابني أنور عبد الرحيم

رموز الطاعة

رموز العطاء

رموز الحب

إلى ريحانة القلب: سعاد قليل،

إلى من يرى حب الآخرين وإنصافهم والسعي لما فيه خير الأمّة طريقا ومنهجا وبذل لذلك نفسه وماله.

شكر و تقدير

إلهي أذهلني عن إقامة شكرك تتابع طولك، وأعجزني عن إحصاء ثنائك فيض فضلك.وهذا المقام ، مقام من اعترف بسبوغ النعماء وقابلها بالتقصير، فلك الحمد حمدا يوافق رضاك، وشكرا يمتري العظيم من برك.

وبعد شكر الله واعترافا بالفضل لأهله ، أتقدم بخالص الشكر والعرفان والتقدير إلى اللذين وقفا معي في مشواري العلمي ولم يبخلا علي بأي مساعدة، الأستاذ الدكتور: **تيليوين حبيب** و الأستاذ مساعد المؤطر **غريب العربي** .

إلى من شحذ الهمم و أعز القيم وسار بالأبناء نحو القمم،إلى من أزاح كابوس الفشل و أضاء قنديل الأمل وأعلى شأن المهنة والتخصص والعمل،إلى من لمست منه قوة الصبر ورحابة الصدر، سماحة **مدير التربية لولاية وهران الأستاذ أحمد قليل** ،فلكم تلملمت زمر الحروف واستعذب الحبر بأجزل الشكر وأجل التقدير لتوالي عوائدكم علي، فجزاكم المولى خير الجزاء وأعظم الجزاء وأوفر الجزاء.... وشكرا.

و إلى أعضاء لجنة المناقشة على تكرمهم لقبول عناء قراءة و تقييم هذا العمل و إلى مديري الثانويات و مستشاري التوجيه على مساهمتهم في إعداد و إنجاز هذا العمل المتواضع كل حسب مجاله.

شكر خاص

إلى من شحد الهمم و أعز القيم وسار بالأبناء نحو القمم.

إلى من أزاح كابوس الفشل و أضاء قنديل الأمل وأعلى شأن المهنة والتخصص والعمل.

إلى من لمست منه قوة الصبر ورحابة الصدر،سماحة **مدير التربية لولاية وهران الأستاذ أحمد قليل** ،فلكم تلملمت زمر الحروف واستعذب الحبر بأجزل الشكر وأجل التقديرلتو الي عوائدكم علي.

فجزاكم المولى خير الجزاء وأعظم الجزاء وأوفر الجزاء.... وشكرا.

ملخص البحث :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مؤشرات النجاح في التعليم الثانوي (الفعالية و الكفاءة) من خلال دراسة مقارنة بين ثلاثة عشر (13) ثانوية سجلت نجاحا مرتفعا في شهادة البكالوريا و مثيلتها الأقل نجاحا ثلاثة عشر (13) ثانوية سجلت نتائج منخفضة في البكالوريا بولاية وهران . اختيرت هذه المؤسسات بطريقة مقصودة ، صنفت المجموعتين على أساس طريقة الربيع و هذا بعد جمع نسب نجاح البكالوريا لخمس سنوات (من 2006 إلى غاية 2011) و ترتيبها ترتيبا تصاعديا و تم اختيار المجموعتين السالفة الذكر بأخذ المؤسسات التي تقع في الربيع الأول (المجموعة الأقل نجاحا) و الربيع الأخير(المجموعة الناجحة) و الجدول رقم (31) في الصفحة (201) يبين القائمة الاسمية للمؤسسات المختارة.

بلغ الحجم الإجمالي للعينة 641 تلميذا، يمثل 307 المؤسسات الناجحة و 334 المؤسسات الأقل نجاحا.

و قد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما هي وضعية مؤشرات نتائج التعليم الثانوي في مجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا؟
- كيف يتطور تدفق التلاميذ داخل مجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا؟
- ما هي المؤشرات المؤثرة في الفعالية الداخلية و الكفاءة الداخلية؟ و ما هو حجم الهدر المدرسي؟ و إلى أي حد يؤثر هذا الحجم على الكفاءة الداخلية في كل من المجموعة الناجحة و المجموعة الأقل نجاحا؟
- هل مدخلات البيئة المدرسية المادية و الغير المادية (داخلية و خارجية) و مدخلات الموارد البشرية المسخرة تسمح بتحقيق النجاح؟
- و بشكل عام ، ما طبيعة العلاقة بين المؤشرات النفسية و الاجتماعية و النجاح الدراسي ؟

للإجابة على التساؤلات السابقة تم صياغة الفرضيات التالية :

– إن مؤشرات النتائج، الفعالية الداخلية، مؤشرات الكفاءة الداخلية، البيئة المدرسية المادية، الموارد البشرية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

– إن المؤشرات الأسرية، البيئة المدرسية الغير المادية، توفر الوسائل التعليمية و استعمالها، المشاركة في الأنشطة خارج المدرسة، المؤشرات النفسية و الاجتماعية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

و لاختبار فرضيات البحث استخدمت أساليب إحصائية متعددة المتمثلة في: صيغ معتمدة عالميا في حساب المؤشرات العامة كما استخدمت أساليب إحصائية : اختبار "ت" للدلالة الإحصائية t.test، اختبار " كا^2" لدراسة الفروق في إطار بيانات في شكل تكرارات و اختبار "ز" "Z" لدراسة الفرق بين نسبتين لاختبار فرضيات المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ .

و قد جاءت النتائج مؤكدة للتوقع أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها الأقل نجاحا فيما يتعلق بمؤشرات الإعادة و التخلي و الارتقاء إحصائيا.

– إن مؤشرات الفعالية الداخلية و المتمثلة في معدل البقاء، معدل النجاح و معامل الفعالية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من المجموعة المقابلة..

– كون أن مؤشرات الكفاءة الداخلية و المتمثلة في متوسط عدد سنوات تلميذ للتخرج و معامل المدخلات إلى المخرجات و نسبة سنوات التلميذ المهدرة و معدلات الهدر الناجمة عن الإعادة و التخلي تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من المجموعة المقابلة.

– كون أن مؤشرات البيئة المدرسية و المتمثلة في معدل حجم الفوج التربوي، معدل الأستاذ من التلاميذ، توزيع القاعات على الأفواج، عدد ساعات التدريس للأستاذ و نسبة غياب أعضاء هيئة التدريس تثبت إحصائيا أن المجموعة الناجحة أفضل كذلك.

– عدم وجود فرق دال بين المجموعتين فيما يخص مؤشرات الموارد البشرية و المتمثلة في نسبة موظفي التعليم حسب الوضعية الإدارية، سنوات الخبرة المهنية، و معدلات السن.

– عدم وجود فرق دال بين المجموعتين في المؤشرات الأسرية و المتمثلة في مهنة الأولياء، المستوى التعليمي للأولياء، مشاركة الأولياء و تفاعلهم مع الثانوية.

– تأكيد أن مؤشرات البيئة المدرسية الغير المادية و المتمثلة في دافع التسجيل، السلوك و الانضباط، الأمن المدرسي و الاهتمام بالأنشطة اللاصفية لصالح المجموعة الناجحة.

– كون أن مؤشرات الوسائل التعليمية و استعمالها و المتمثلة في توفر الوسائل في البيت، استعمال الحاسوب، مكان الاستعمال و عدد مرات الاستعمال تثبت إحصائيا أن المجموعة الناجحة أفضل من مثيلتها.

– عدم دلالة الفرق في مؤشر دروس الإنجاز و الدعم الواجبات المدرسية مع تفوق المجموعة الناجحة في مؤشرات المشاركة خارج المدرسة و المتمثلة في إدارة الوقت و الدعم العائلي.

– تفوق المجموعة الناجحة في المؤشرات النفسية و المتمثلة في دافع الإنجاز، تقدير الذات.

– عدم دلالة الفرق في مؤشر الاهتمام بالأنشطة الدراسية و تأكيد أن المؤشرات الاجتماعية و المتمثلة في الشعور برضا الوالدين و الاندماج مع الأقران وروح المنظمة تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

و قد ختم البحث بمناقشة مفصلة و توصيات عملية.

محتويات البحث

الموضوع **الصفحة**

الإهداء.....أ

شكر و تقدير..... ..... ب

مستخلص البحث.....ج

محتويات البحث .....و

قائمة الجداول.....ي

قائمة الأشكال..... م

قائمة الملاحق.....ن

المقدمة العامة.....2

الباب الأول : الجانب النظري

الفصل الأول : مدخل الدراسة

تمهيد 7

إشكالية البحث.....7

فرضيات البحث.....8

أهداف البحث 10

أهمية البحث 11

صعوبات البحث 12

التحديد الإجرائي لمتغيرات البحث 12

الفصل الثاني: التعليم الثانوي

تمهيد.....15

تعريف التعليم الثانوي 15

أهمية التعليم الثانوي 17

أهداف التعليم الثانوي 18

لمحة تاريخية عن تطور التعليم الثانوي بالجزائر 22

تنظيم شعب التعليم الثانوي في إطار الإصلاح التربوي الجديد.....35

المبادئ المنهجية و الإجراءات القاعدية لنظام التقويم التربوي

في التعليم الثانوي بعد إعادة الهيكلة الجديدة سنة 2005.....37

أنواع التقويم التربوي و وظائفه.....39

امتحان البكالوريا.....40
الخلاصة .....42..
الفصل الثالث : المؤشرات : معناها، أساليب بنائها واستخدامها
تمهيد.....44
تعريف المؤشرات 46
أهداف المؤشرات التعليمية.....48
خصائص المؤشرات الجيدة.....49
استخدامات المؤشرات التعليمية.....52
تصنيف المؤشرات التعليمية.....52
أسس تفسير المؤشرات التعليمية.....55
أنماط المؤشرات التعليمية.....53
مزايا و عيوب لتطوير المؤشرات 56
إطار لتحديد مؤشرات النظام التعليمي.....56
المؤشرات على المستوى العالمي.....59
أنظمة المؤشرات.....62
نماذج تصنيف أنظمة المؤشرات.....63
نموذج فعالية المدرسة.....76
خلاصة.....77
الفصل الرابع: الفعالية الداخلية والكفاءة الداخلية لمؤسسات التعليم الثانوي
تمهيد.....79
تعريف الفعالية 79
معايير الفعالية 81
محكات الفعالية 84
العوامل المؤثرة في فعالية المؤسسة.....85
أنواع الفعالية التعليمية..... 87.
معايير و مؤشرات المدرسة الفعالة.....95
مداخل قياس فعالية المدرسة.....96
المفاهيم المرتبطة بالفعالية.....98
تعريف الكفاءة ..... .99
الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي و أنواعها ..... 100.

طرق قياس الكفاءة الداخلية.....102
العلاقة بين الفعالية والكفاءة 105
خلاصـــة.....106

الفصل الخامس : خصائص التلميذ والنجاح المدرسي

أ- الدافعية و الدافعية للإنجاز

تمهيد 109
مفهوم الدافعية 109
تصنيف الدوافع.....112
مفهوم الدافعية للإنجاز.....114
نظريات دافعية للإنجاز..... 115
أنواع دافعية الإنجاز..... 119
أبعاد الدافعية للإنجاز.....120
التعليم و دافع الإنجاز..... 121
الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة.....122
الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة.....123
أسباب انخفاض الدافعية.....123
دور المعلمين في تجنب الدافعية عند التلاميذ.....124

ب- تقدير الذات

تمهيد 125
تعريف تقدير الذات.....126
الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات.....127
أقسام تقدير الذات.....127
مكونات مفهوم الذات.....128
العوامل المؤثرة في تقدير الذات 128
خصائص ذوي تقدير الذات المرتفع وذوي تقدير الذات المنخفض.....131
نظريات تقدير الذات.....132
علاقة الدافعية بتقدير الذات.....134
علاقة الطموح بتقدير الذات.....135
الخلاصة 135

الباب الثاني : الجانب التطبيقي

الفصل السادس : الدراسة الاستطلاعية

تمهيد.....138
الهدف منها.....138
العينة وخصائصها.....138
أدوات البحث.....159
وصف أدوات البحث المستخدمة.....160
الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.....165
كيفية تطبيق أدوات البحث.....173
الخلاصة.....174

الفصل السابع : الإجراءات التطبيقية للدراسة الأساسية

تمهيد 177
منهج الدراسة 177
منهجية الدراسة.....177

أولا: منهجية الدراسة المتعلقة بالمؤشرات العامة

مراحل القيام بالدراسة المتعلقة بالمؤشرات العامة.....177
الحدود المكانية و الزمانية لإجراء الدراسة المتعلقة بالمؤشرات العامة.....178
مجتمع الدراسة المتعلقة بالمؤشرات العامة.....179
أدوات بحث الدراسة الخاصة بالمؤشرات العامة و مواصفاتها.....180
كيفية إجراء و تفريغ البيانات المتعلقة بدراسة المؤشرات العامة.....193
أساليب المعالجة الإحصائية.....194

ثانيا : منهجية الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ

الحدود المكانية و الزمانية لإجراء الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ.....200
عينة الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ و مواصفاتها.....201
خصائص عينة الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ.....202
أدوات الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ.....204
وصف أدوات الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ.....205
كيفية إجراء الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ.....208
كيفية تفريغ البطارية و الحصول على الاستجابات.....209

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ.....209
الخلاصة.....210
الفصل الثامن : عرض النتائج
تمهيد.....212
أولا: عرض نتائج الفرضيات المتعلقة بالمؤشرات العامة
– عرض نتائج الفرضية العامة الأولى.....213
عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى.....213
عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية.....221
عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.....226
عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.....230
عرض نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.....235
استنتاج.....242
ثانيا: عرض نتائج الفرضيات المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ
– عرض نتائج الفرضية العامة الثانية.....243
عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى.....243
عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية.....245
عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.....250
عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.....254
عرض نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.....260
عرض نتائج الفرضية الفرعية السادسة..... 260
استنتاج.....261
الفصل التاسع : مناقشة النتائج
تمهيد.....264
أولا: مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالمؤشرات العامة
– مناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى.....265
مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى.....265
مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية.....270
مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.....273
مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.....277
مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.....282

ثانيا : مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ

- مناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية.....285
مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى.....285
مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية.....288
مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.....292
مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.....295
مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.....298
مناقشة نتائج الفرضية الفرعية السادسة..... 301
ثالثا- مناقشة عامة.....302
الخلاصة العامة.....322
التوصيات و الاقتراحات 326
المراجع 329
الملاحق 348

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	أبعاد الدافعية حسب Kozeki 1981	121
2	توزيع عينة الدراسة حسب المؤسسات الناجحة و الأقل نجاحا	139
3	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير إعادة السنة في مرحلة التعليم الثانوي	140
4	توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي للأب	141
5	توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي للأم	141
6	توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأب	142
7	توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأم	143
8	توزيع أفراد العينة حسب زيارات الأولياء للأساتذة خلال السنة الدراسية	144
9	توزيع أفراد العينة حسب نوع التسجيل في الثانوية	144
10	توزيع أفراد العينة من حيث الانضباط خلال الأسبوعين المنصرمين	145
11	توزيع أفراد العينة من حيث أعلى مستوى المتوقع وصوله	146
12	توزيع أفراد العينة من حيث الأشياء التي حدثت لهم في الثانوية خلال الشهر الماضي	147
13	توزيع أفراد العينة من حيث مشاركتهم في أنشطة الثانوية	148
14	توزيع أفراد العينة من حيث توفير الوسائل في البيت	149
15	توزيع أفرد العينة من حيث استعمال الحاسوب لانجاز الواجبات المنزلية	150
16	توزيع أفراد العينة من حيث مكان استخدام الحاسوب	150
17	توزيع أفراد العينة من حيث عدد المرات التي تستعمل فيها الحاسوب لانجاز العمل المدرسي	151
18	توزيع أفراد العينة من حيث إدارة الوقت في يوم دراسي عادي	153
19	توزيع أفراد العينة من حيث تلقي المساعدة من طرف العائلة أو أطراف أخرى	156
20	توزيع أفراد العينة من حيث الاستفادة من الدروس الخصوصية	156
21	توزيع أفراد العينة من حيث عدد المواد المستفاد منها بدروس خصوصية	157
22	توزيع أفراد العينة من حيث إنجاز الواجبات المدرسية	158
23	معامل الاتساق الداخلي لمقياس دافع الإنجاز	168
24	معامل الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات	170
25	التحديد العاملي لمقياس تقدير الذات	170
26	معاملات ارتباط مقاييس حوافز التلاميذ المدرسية	172
27	معاملات ارتباط مقياس روح المنظمة	173
28	توزيع الثانويات حسب مجموعة المؤسسات الناجحة و المؤسسات الأقل نجاحا	178
29	عدد أفواج التلاميذ المسجلين في السنتين الدراسيتين 2004-2005 و2006-2007 حسب المجموعتين	180
30	تعداد المسجلين و المعيدين حسب سنوات الدراسة	196
31	توزيع الثانويات حسب مجموعة المؤسسات الناجحة و المؤسسات الأقل نجاحا	201
32	توزيع أفراد العينة من حيث السن	202

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
33	توزيع أفراد العينة من حيث التوجيه	203
34	توزيع أفراد العينة من حيث إعادة السنة في 3 ثانوي	204
35	مقارنة معدلات التكرار لدى المجموعتين	213
36	مقارنة معدلات التكرار حسب المستويات التعليمية لدى المجموعتين	214
37	مقارنة معدلات التخلي بين المجموعتين	216
38	مقارنة معدلات التخلي حسب المستويات التعليمية لدى المجموعتين	217
39	مقارنة معدلات الارتقاء لدى المجموعتين	218
40	مقارنة معدلات الارتقاء حسب المستويات التعليمية لدى المجموعتين	219
41	معدل بقاء أفواج تلاميذ السنة الأولى ثانوي حتى السنة الثالثة ثانوي	222
42	مقارنة نسبة تلاميذ أفواج السنة الأولى ثانوي الناجحون في امتحان شهادة البكالوريا لدى المجموعتين	224
43	مقارنة معامل الفعالية لأفواج السنة الأولى ثانوي لدى لمجموعتين	225
44	مقارنة متوسط عدد سنوات – تلميذ لكل متخرج بنجاح في كلا المجموعتين ابتداء من السنة الأولى ثانوي	226
45	مقارنة نسبة المدخلات إلى المخرجات (أفواج تلاميذ السنة الأولى ثانوي)	227
46	مقارنة مقدار الهدر الناجم عن التكرار والتخلي في التعليم الثانوي لفوج السنة الأولى ثانوي	228
47	مقارنة معدلات كثافة الفوج الدراسي لدى المجموعتين	230
48	مقارنة معدلات الأستاذ من التلاميذ لدى المجموعتين	231
49	مقارنة معدلات توزيع القاعات على الأفواج لدى المجموعتين	232
50	مقارنة نسب ساعات التدريس للأستاذ لدى المجموعتين	233
51	مقارنة نسبة غياب أعضاء هيئة التدريس لدى المجموعتين للسنة الدراسية 2009–2010 و 2010–2011	234
52	مقارنة تطور نسب موظفو التعليم حسب الوضعية الإدارية لهيئة التدريس لدى المجموعتين من 2004–2005 إلى غاية 2010–2011	235
53	مقارنة تطور معدلات موظفو التعليم حسب الوضعية الإدارية للإداريين والعمال المهنيين لدى المجموعتين 2004–2005 إلى غاية 2010–2011	236
54	مقارنة معدلات سنوات الخبرة المهنية لدى هيئة التدريس، الإداريون و العمال المهنيون في المجموعتين من 2004–2005 إلى غاية 2010–2011	238
55	مقارنة تطور معدلات السن لهيئة التدريس لدى المجموعتين 2004–2005 إلى غاية 2010–2011	239
56	مقارنة تطور معدلات السن لموظفين الإداريين والعمال المهنيين لدى المجموعتين من 2004–2005 إلى غاية 2010–2011	241
57	مقارنة بين المجموعتين من حيث المستوى التعليمي للأولياء	243
58	مقارنة بين المجموعتين من حيث مهنة الأولياء	244
59	مقارنة بين المجموعتين من حيث مشاركة الأولياء وتفاعلهم مع المدرسة	245
60	مقارنة بين المجموعتين من حيث دافع التسجيل في الثانوية الحالية	246

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
61	مقارنة بين المجموعتين من حيث السلوك والانضباط خلال الأسبوعين المنصرمين	246
62	مقارنة بين المجموعتين من حيث المستوى الدراسي الذي يتوقع وصوله التلاميذ	247
63	مقارنة بين المجموعتين من حيث الأحداث على مستوى المؤسسة	248
64	مقارنة بين المجموعتين من حيث المشاركة في الأنشطة اللاصفية داخل الثانوية	249
65	مقارنة بين المجموعتين من حيث استعمال الوسائل التعليمية	250
66	مقارنة بين المجموعتين من حيث استغلال الحواسيب في إنجاز الواجبات المدرسية	252
67	مقارنة بين المجموعتين من حيث مكان استخدام الحاسوب	252
68	مقارنة بين المجموعتين من حيث عدد مرات استعمال الحاسوب للقيام بالعمل الدراسي	254
69	مقارنة بين المجموعتين من حيث إدارة الوقت قبل وبعد المدرسة	255
70	مقارنة بين المجموعتين من حيث تلقي المساعدة من طرف العائلة والأصدقاء	256
71	مقارنة بين المجموعتين من حيث الاستفادة من دروس خاصة خارج المؤسسة	257
72	مقارنة بين المجموعتين من حيث عدد المواد المدعمة	258
73	مقارنة بين المجموعتين من حيث إنجاز الواجبات المدرسية	259
74	مقارنة بين المجموعتين من حيث المؤشرات النفسية	260
75	مقارنة بين المجموعتين من حيث المؤشرات الاجتماعية	261

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	الإطار لتطوير مؤشرات النظم التربوية	57
2	نظام مؤشرات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية	68
3	نظام مؤشرات التربية لإقليم الكيبيك (كندا)	73
4	نظام مؤشرات النظام التربوي الجزائري	75
5	تحليل الفعالية	94
6	تدفق فوج التلاميذ 2004–2005 من السنة الأولى ثانوي إلى غاية الثالثة ثانوي	199

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	استبيان موجه إلى تلميذ السنة الثالثة ثانوي	348
2	توزيع تعداد التلاميذ حسب المستويات التعليمية في مجموعتي مؤسسات التعليم الثانوي	358
3	توزيع معدلات الارتقاء والتخلي و الإعادة حسب المستويات التعليمية في مجموعات مؤسسات التعليم الثانوي	359
4	عدد التلاميذ المسجلين في أفواج السنة الأولى ثانوي على مستوى المجموعتين للسنة الدراسية 2004-2005 و2006 -2007 حسب المؤسسات المختارة في الدراسة	360
5	تدفق تعداد تلاميذ فوج السنة الأولى ثانوي السنة الدراسية 2004-2005 لمجموعة المؤسسات الناجحة "أ"	361
6	تدفق تعداد تلاميذ فوج السنة الأولى ثانوي السنة الدراسية 2004-2005 لمجموعة المؤسسات الأقل نجاحا "ب"	362
7	تدفق تعداد تلاميذ فوج السنة الأولى ثانوي السنة الدراسية 2006-2007 لمجموعة المؤسسات الناجحة "أ"	363
8	تدفق تعداد تلاميذ فوج السنة الأولى ثانوي السنة الدراسية 2006-2007 لمجموعة المؤسسات الأقل نجاحا "ب"	364
9	أساليب حساب معامل الفعالية الداخلية والكفاءة الداخلية لأفواج السنتين الدراسيتين 2004-2005 و 2006-2007 لدى المجموعتين الناجحة "أ" و الأقل نجاحا "ب"	365
10	عدد التلاميذ، عدد الأساتذة، عدد القاعات المستخدمة وعدد الأفواج لدى المجموعتين من سنة 2004-2005 إلى غاية 2010-2011	366
11	توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب الوضعية الإدارية لدى المجموعتين من سنة 2004-2005 إلى غاية 2010-2011	366
12	توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب السن لدى المجموعتين من سنة 2004-2005 إلى غاية 2010-2011	367
13	توزيع أعضاء هيئة التدريس لدى المجموعتين حسب الخبرة المهنية للسنة الدراسية 2010-2011	367
14	توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب ساعات التدريس لدى المجموعتين من سنة 2004-2005 إلى غاية 2010-2011	367
15	عدد أيام غياب هيئة التدريس لدى المجموعتين خلال السنتين 2009-2010 و 2010-2011	368
16	توزيع أعضاء الإدارة ومعاونيهم حسب الوضعية الإدارية لدى المجموعتين من 2004-2005 إلى غاية 2010-2011	368
17	توزيع أعضاء هيئة الإدارة ومعاونيهم حسب السن لدى المجموعتين من 2004-2005 إلى غاية 2010-2011	368
18	مقاييس الحوافز المدرسية	369

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
19	محاور كراسة بيانات التلميذ	370
20	هيكلـــــة المنظومـــــة التربويـــــة	371
21	هيكلة التعليم الثانوي	372
22	هيكلة التعليم الثانوي الجديدة	373

المقدمـــة العامـــة

المقدمة العامة :

يقول الحكيم الصيني "**كيواه تزو**" (القرن الخامس قبل الميلاد) " إذا كنت تخطط لسنة فاغرس بذرة ، وإذا كنت تخطط لعشر سنوات فازرع شجرة ، وإذا كنت تخطط لمائة عام فعلم الناس ..." (لطيفة الكندري،2005: 24)

تمثل المدرسة نقطة ارتكاز النظام التربوي وخليته الأساسية ، ففيها تتجسم الأهداف الوطنية ويتجدد مصير التلاميذ وتمارس حقوقهم وواجباتهم وعلى هذا الأساس تطرح المؤسسة المدرسة نفسها كمنظومة من العمليات المعقدة وكتكوين من الفعاليات ، المنهجية المركبة . ولذلك فليس من المستغرب أن يطلق على عنصر العمليات في النظام – ومن أمثلته النظام المدرسي – بالصندوق الأسود لتعقيده وصعوبة رؤية وفهم كل ما يحدث في داخله ، إذن يمكن تحليل فعالية المدرسة على أنها جملة المؤشرات الكمية والنوعية التي تتفاعل لتحدد نجاح المؤسسة أو تسبب فشلها . وما دامت المنظومة التربوية هي مجموع وحداتها المكونة فإن تحسين مردودها والارتقاء بجودتها تمر جميعا بتفعيل دور المدرسة وتأهيلها للنهوض بوظائفها التربوية المتعددة وتطوير عمل المتدخلين فيها .

وتعتبر المدرسة الثانوية مرحلة من المراحل المهمة في بنية النظام التربوي ، ولذلك أظهرت الكثير من النظم التعليمية في البلاد النامية والمتقدمة اهتماما بالغا بها . ليس فقط بسبب موقعها كهمزة وصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي ، وإنما بصفة خاصة لأنها تمثل مرحلة منتهية وموصلة في آن واحد .

وقد ركز الفكر التربوي مؤخرا على أهمية إيصال المدرسة إلى درجة الفاعلية التي تحقق أغراض التربية . ولقد تمخض عن موجة الاهتمام بقضية تطوير المدرسة ظهور كثير من المفاهيم الإدارية الحديثة كمفهوم ، الفعالية والكفاءة وغيرها من المفاهيم التي شاع استعمالها وتطبيقها في القطاعات التعليمية لكثير من دول العالم المتقدمة بل هي آخذة طريقها في الانتشار في بعض دول العالم النامية وبديهي أن تطبيق مثل هذه المفاهيم الحديثة يهدف أساسا إلى تطوير النظام التعليمي وهذا بالرفع من نسب النجاح فيها مع الحد من ظاهرة الرسوب والتسرب التي تعاني منها دول العالم كافة على الرغم من اختلاف صور النجاح والرسوب وحجمه من بلد إلى آخر ومن مؤسسة إلى مؤسسة .

يتم النظر إلى فعالية وكفاءة المؤسسات عن طريق التعرف على نسبة مدخلات المؤسسة إلى مخرجاتها، سواء كانت هذه المخرجات نوعية أو كمية . وهذه المخرجات تشكل المؤشر الذي يبنى عليه الحكم على نجاح المؤسسة التعليمية . كما أن هذه المخرجات تعكس صورة المؤسسة بكامل نظامها وصورتها الحقيقية . وتشمل المدخلات في هذا المجال عناصر كثيرة منها (التلميذ ، الأستاذ ، الأهداف ، المناخ الصفي ، البناء المدرسي ... الخ) .

وتشمل المخرجات جميع الأهداف المحققة سواء كان تحقيقها كاملا أو بنسبة معينة ، وهذه المخرجات بأوزانها المختلفة هي الترجمة العلمية والعملية للهدف الذي وصفته المؤسسة، وسعت إلى تحقيقه عن طريق عمليات تفاعلت مع المدخلات ، وأنتجت نتاجا مقيسا ، فإذا كان النتاج كميا فهو يعني بالكم مثل عدد التلاميذ ، أو عدد الأساتذة أو الكلفة . وإذا كان نوعيا فهو يعني نوعية الخريج ، ودرجة تطابقه مع النموذج الذي يسعى إليه التعليم (الكيلاني ، 1993 : 7)

ولا يمكننا الحديث عن مؤسسة ناجحة دون أن نحدد بدقة درجة فعالية الأسس التي بنيت عليها وكذا مدى كفاءتها وقدرتها على تحقيق الأهداف المسطرة وهذا طبعا بالاعتماد على المؤشرات التي تحدد نجاح المؤسسات على أساس قدرتها على التنافس وضمان وجودها واستمرارها وهذا لا يتحقق إلا من خلال امتلاكها للكفاءة والفعالية بالإضافة إلى التمسك بالحاجة النفسية العالية للتلاميذ من دافعية الإنجاز ، وتقدير الذات ، والحوافز المدرسية حيث تمثل دعام ة ارتكاز بالنسبة للمؤسسة كما تغذي نجاحها .

إن فعالية مؤسسات التعليم الثانوي بفضل المؤشرات الموضوعية التي تسمح بقياسها تعد من بين العناصر التي تسمح بتقدير حسن استعمال الموارد التي تخصصها الدولة لهذه المرحلة من مراحل التعليم.

و في هذا الإطار يندرج هذا العمل الذي يهدف إلى دراسة الفعالية الداخلية لمؤسسات التعليم الثانوي و كفاءتها من خلال تدفق تعداد التلاميذ في مجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.مع محاولة إظهار ما إذا كانت الموارد التي خصت لكل مؤسسة، قد كانت لها العائدات التي تنتظر منها و بالتالي سمحت بالنجاح لهذه المؤسسات.

و استجابة لمتطلبات الموضوع تم تقسيم هذه الدراسة إلى بابين، الباب الأول المتمثل في الجانب النظري و الباب الثاني المتمثل في الجانب التطبيقي، ضما تسعة فصول، خمسة منها في الجانب النظري و أربعة في الجانب التطبيقي.

- **الجانب النظري:** يتضمن خمسة فصول و هي :

* **الفصل الأول:** مدخل الدراسة، جاء فيه عرض لإشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة ، أهداف، أهمية البحث، صعوبات البحث و التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة.

* **الفصل الثاني** : خصص للتعرف على التعليم الثانوي من خلال مراحل تطوره إلى غاية إطار الإصلاح التربوي الذي ينتهجه و المشكلات التي تعترضه.

* **الفصل الثالث** : خصص للتعرف على الإطار النظري للمؤشرات مما سيؤدي بنا إلى الحديث عن مفهوم المؤشر و الهدف من وضعه و مكانة المؤشرات في تقويم الأنظمة مع ذكر تصنيفاتها و بعض أنظمة المؤشرات على المستوى العالمي.

* **الفصل الرابع** : يتعلق بفعالية التعليم الثانوي و كفاءته و العوامل التي قد تحل به مع ذكر أنواع هذه المؤشرات و العلاقة فيما بينها.

* **الفصل الخامس** : خصص لعرض خصائص التلميذ و المتمثلة في الدافعية و تقدير الذات، مفهومهما و النظريات الحديثة الخاصة بهما و وظيفتهما.

- **الجانب التطبيقي :** يتضمن أربعة فصول هي :

* **الفصل السادس :** خصص للدراسة الاستطلاعية: احتوى على أهدافها، عينتها و نتائجها.

* **الفصل السابع:** يتناول الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بشقيها على النحو التالي :

أولا : منهجية الدراسة المتعلقة بالمؤشرات العامة، مراحلها، حدودها المكانية و الزمانية، مجتمعها و خصائصه، أدوات بحثها، منهجية العمل لإعادة تركيب الحياة الدراسية للأفواج، كيفية إجراء و تفريغ بياناتها.

ثانيا : منهجية الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ، حدودها المكانية و الزمانية، مجتمعها و خصائصه، أدواتها، كيفية إجراءها و تفريغها و أساليب الإحصائية المستعملة في معالجة بياناتها.

* **الفصل الثامن :** تضمن عرض نتائج الدراسة.

* **الفصل التاسع** : تضمن مناقشة نتائج الدراسة مع مناقشة عامة احتوت دمج نتائج المؤشرات العامة و مؤشرات خصائص التلميذ.كما تضمنت الدراسة أيضا خاتمة و مجموعة من التوصيات و الاقتراحات.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

مدخل الدراسة

1. تمهيد
2. الإشكالية
3. الفرضيات
4. أهداف الدراسة
5. أهمية الدراسة
6. صعوبات الدراسة
7. التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة

الفصل الأول

مدخل الدراسة

1. تمهيد
2. الإشكالية
3. الفرضيات
4. أهداف الدراسة
5. أهمية الدراسة
6. صعوبات الدراسة
7. التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة

تمهيد :

إن التحديات العالمية المعاصرة تحتم على المنظومة التربوية ، والقائمين عليها أحداث تطوير نوعي في النظام التعليمي وبالتالي في المردود المدرسي ، وهذا من خلال تطبيق ما يتلاءم والمستجدات التربوية والتعليمية والإدارية ، ويواكب التطورات الساعية لتحقيق التمييز في كافة العمليات التي تقوم بها المؤسسة التربوية . ولهذا فوزارة التربية الوطنية تستعمل مؤشر ا واحدا لتشخيص وضعية النظام التربوي ، محاولة ضبط المؤشرات المؤدية إلى النجاح ، وهذا بهدف تحسين أو رفع النوعية في التعليم ، وعليه جاءت الدراسة الحالية لتحديد أهم المؤشرات الأخرى لتقويم النجاح في التعليم الثانوي على مستوى ولاية وهران .

2- إشكالية الدراسة :

إن التعليم المدرسي عملية اجتماعية، و أي تحسن يطرأ على موارده و تكنولوجياته و على نوعية تلامذته و أساتذته ينبغي أن يؤدي، من حيث المبدأ إلى تحسين النوعية، بوجه عام (يونسكو: 2005 ، 60) غير أن مجرد نظرة واحدة على ماضي نتائج امتحان شهادة البكالوريا المحرزة من طرف مؤسسات التعليم الثانوي تكشف عن مفارقة أساسية و كذلك تدفع للتساؤل منذ الوهلة الأولى. فيلاحظ في عدد من المؤسسات الثانوية أن الإصلاح أو إعادة الهيكلة لم يؤثر في هذه المؤسسات. فمثلا نجد أن نفس المؤسسات التعليمية التي تحتفظ على نفس الترتيب لسنوات عديدة سواء الرتب الأولى أو الرتب الأخيرة.

هذا من منظور نتائج امتحان البكالوريا. لكن لتقدير الثانويات الجيدة من المنظور الحديث، أصبح يقاس نجاح أي مؤسسة تعليمية بقدرتها على تخفيض المدخلات و تعظيم المخرجات دون المساس بجوهر العملية التعليمية ، و التلميذ يعتبر أحد أهم تلك المدخلات ،ولقد سعت الكثير من البحوث النفسية و التربوية إلى دراسة و فهم سلوكه الدراسي مع محاولة التنبؤ به و ضبطه . و هذا من خلال دراسة شخصية المتعلم طيلة سنوات في جوانب متعددة منها ما هو مرتبط بعوامل معرفية و أخرى غير معرفية و المتمثلة في العوامل النفسية ، الاجتماعية ، البيئة المدرسية و إلى ما غير ذلك من العوامل بغية استخدامها كمؤشرات للتنبؤ بالنجاح في الدراسة ، و بالتالي أصبح تقدير المدارس الجيدة بمقدار تحقيقها لنسب عالية من النجاح أو الضعف في التفاعلات الاجتماعية الإيجابية للتعليم و التطور

النفسي الاجتماعي و نوعية البيئة المدرسية المادية و غير المادية و بهذا ترفع المؤسسات من الفعالية و الكفاءة الداخلية و تحقق أعلى معدل لها من المخرجات بأقل جهد و مال.

و من هذا المنطلق، تأتي أهمية هذه الدراسة للتعرف على بعض مؤشرات النجاح في التعليم الثانوي غير الموظفة رسميا، حيث تم اختيار أهم المؤشرات من خلال مراجعة مستفيضة لقوائم المؤشرات الدولية التي تستخدم كأدلة على الفعالية و الكفاءة الداخلية للمؤسسات الناجحة و المؤسسات الأقل نجاحا و أيضا لمعرفة علاقة نجاح المؤسسات بمؤشرات نفسية، اجتماعية، أسرية، اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة،.....الخ من المؤشرات

و على هذا الأساس يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية :

- ما هي وضعية مؤشرات نتائج التعليم الثانوي في مجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا؟

- كيف يتطور تدفق التلاميذ داخل مجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا؟

- ما هي المؤشرات المؤثرة في الفعالية و الكفاءة الداخلية ؟ و ما هو حجم الهدر المدرسي؟ و إلى أي حد يؤثر هذا الحجم على الكفاءة الداخلية في كل من مجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا؟

- هل مدخلات البيئة المدرسية المادية و غير المادية (داخلية و خارجية) و مدخلات الموارد البشرية المسخرة تسمح بتحقيق النجاح؟

- وبشكل عام ، ما طبيعة العلاقة بين المؤشرات النفسية و الاجتماعية و النجاح الدراسي ؟

3- فرضيات الدراسة :

1- الفرضية العامة الأولى:

نتوقع أن الفعالية الداخلية و الكفاءة الداخلية لمجموعة المؤسسات الناجحة أكبر من مثيلتها في مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

*** الفرضية الفرعية الأولى:**

إن مؤشرات النتائج المتمثلة في الإعادة و التخلي و الارتقاء تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها في مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

***الفرضية الفرعية الثانية :**

إن مؤشرات الفعالية الداخلية و المتمثلة في معدل البقاء و معدل النجاح و معامل الفعالية، تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها في مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

***الفرضية الفرعية الثالثة:**

إن مؤشرات الكفاءة الداخلية و المتمثلة في متوسط عدد السنوات التي يقضيها التلميذ للتخرج و معامل المدخلات إلى المخرجات و نسبة سنوات التلميذ المهدرة و معدلات الهدر الناجمة عن الإعادة و التخلي تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل عن مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

***الفرضية الفرعية الرابعة:**

أن مؤشرات البيئة المدرسية و المتمثلة في معدل حجم الفوج المدرسي، معدل الأستاذ من التلاميذ، توزيع القاعات على الأفواج، عدد ساعات التدريس للأستاذ و نسبة غياب أعضاء هيئة التدريس تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل عن مثيلتها في مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

***الفرضية الفرعية الخامسة:**

إن مؤشرات الموارد البشرية و المتمثلة في نسبة موظفي التعليم حسب الوضعية الإدارية، سنوات الخبرة المهنية، معدلات السن تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها في مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

2- الفرضية العامة الثانية :

نتوقع أن المؤشرات الخاصة بالتلاميذ و من خلال الوسائل المطبقة أن تلاميذ مجموعة المؤسسات الناجحة لديهم مواصفات أكثر إيجابية من تلاميذ المؤسسات الأقل نجاحا.

***الفرضية الفرعية الأولى:**

إن المؤشرات الأسرية و المتمثلة في المستوى التعليمي للأولياء، مهنة الأولياء، مشاركة الأولياء و تفاعلهم مع الثانوية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها في مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

***الفرضية الفرعية الثانية :**

إن مؤشرات البيئة المدرسية غير المادية و المتمثلة في دافع التسجيل، السلوك و الانضباط، طموح التلاميذ، الأمن المدرسي و الاهتمام بالأنشطة اللاصفية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها في مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

*** الفرضية الفرعية الثالثة:**

إن مؤشرات توفر الوسائل التعليمية و استعمالها و المتمثلة في توفر الوسائل في البيت، استعمال الحاسوب، تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها في مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

***الفرضية الفرعية الرابعة :**

أن مؤشرات المشاركة في الأنشطة خارج المدرسة و المتمثلة في إدارة الوقت، الدعم العائلي، دروس الدعم، إنجاز الواجبات المدرسية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها في مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

***الفرضية الفرعية الخامسة:**

إن استعمال المؤشرات النفسية و المتمثلة في دافع الإنجاز، تقدير الذات تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها في مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

***الفرضية الفرعية السادسة:**

إن المؤشرات الاجتماعية و المتمثلة في الشعور برضا الوالدين و الاندماج مع الأقران و الاهتمام بالأنشطة الدراسية و روح المنظمة تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

4- أهداف الدراسة : تم اختيار هذا البحث من بين عدة مواضيع للأهداف التالية :

أ- الاستفادة من المؤشرات للتمييز بين المؤسسات الناجحة والمؤسسات الأقل نجاحا .

ب- تعيين المؤشرات المساهمة في نجاح مؤسسات التعليم الثانوي على مستوى الإدارة المدرسية.

ج - تحديد مستوى فعالية التعليم الثانوي من خلال إيجاد العلاقة بين النجاح و الهدر المدرسي.

د - التعرف على مستوى الفعالية تبعا لمؤشرات البيئة المدرسية المادية و غير المادية.

هــ - إبراز المؤشرات النوعية مثل المؤشرات النفسية، الاجتماعية و الأسرية و اتجاهات التلاميذ في عملية النجاح المدرسي.

و - اقتراح إجراءات لاستخدامها لتطوير الأداء التربوي ورفع المستوى التعليمي والتقليل من المشاكل التي تعوق الوصول إلى نسب نجاح مرتفعة .

ز- المساهمة في توجيه مراكز القرار في مجال التربية للاهتمام بمؤشرات المردود المدرسي على مستوى الثانوي.

5- أهمية الدراسة :

مما لا شك فيه أن التعليم في الجزائر يعرف تطورا كبيرا ومستمرا خلال هذه السنوات الأخيرة لمواكبة حاجات المجتمع وحاجات الأفراد ، ولمواجهة انخفاض مستوى التعليم الذي عرفته خلال الحقبة الأخيرة . إلا أنه ورغم أن اهتمام المسؤولين عن هذا القطاع ، متواصل لتحسين نوعية التعليم ، نلاحظ أن معظم مؤسساتنا التربوية لم تصل بعد إلى المستوى المطلوب ، نظرا لعدم استعمال مؤشرات النجاح المطورة من قبل البحث التربوي الحديث و المستعملة دوليا على مستوى التعليم الثانوي وبالرغم من أن نتائج امتحان البكالوريا قاعدة عريضة يمكن الاعتماد عليها لبناء المؤشرات إلا أنها لا تتعرض لتفسير تلك النواتج للكشف عن المؤشرات التربوية المساهمة في النجاح ولذا تم تناول هذا البحث "**مؤشرات النجاح**" في التعليم الثانوي للأهمية التالية :

أ -دراسة حديثة وحينية لم تتناول من قبل.

ب -الكشف عن المؤشرات المساعدة في النجاح على مستوى :

- الإدارة المركزية
- أساتذة التعليم الثانوي
- تلاميذ التعليم الثانوي

ج- الاستفادة من المؤشرات لرفع المردود الدراسي على مستوى كل الثانويات .

د- معرفة العلاقة بين كل من المؤشرات النفسية، الاجتماعية، الأسرية و اتجاهات التلاميذ ...الخ و النجاح المدرسي و الفعالية و الكفاءة الداخلية للمؤسسات الثانوية.

6- **صعوبات الدراسة :**

قد واجهت الباحثة صعوبات عدة في إنجاز هذه الدراسة نذكر منها :

- جمع البيانات، بحيث تطلب الأمر سنة كاملة لاستخراجها ثم جمعها مع التأكد من صحتها و هذا عن طريق الاتصال بالمؤسسات الثانوية مباشرة.

- الافتقار إلى مراجع لها علاقة بالموضوع مباشرة. فالقليل منها كان باللغة الفرنسية مما تطلب اللجوء إلى الترجمة أحيانا و إلى الخبرة المهنية الشخصية أحيانا أخرى.

- صعوبة ضبط المصطلحات و المفاهيم الخاصة بالمؤشرات ، فالترجمة تختلف من اللغة الإنجليزية إلى اللغة الفرنسية و من المشرق العربي إلى المغرب العربي.

- صعوبة حساب بعض المؤشرات مما تطلب تكوين ذاتي من خلال القراءات و التطبيقات المتكررة لفترة طويلة ، مع الاتصال بالخبراء في المجال على مستوى وزارة التربية عند الضرورة.

7- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة :

- **المؤشر :** عامل أو متغير كمي أو نوعي يوفر وسيلة بسيطة موثوقة لقياس الإنجاز أو للكشف عن التغيرات أو للمساعدة على تقدير الفعالية و الكفاءة.

- **الفعالية الداخلية :** تعني درجة تحقيق الهدف، فهي تركز على المخرجات من حيث تحققها بالكمية و النوعية، أي قدرتها على الاحتفاظ بمدخراتها من التلاميذ و الانتقال بهم من مرحلة إلى أخرى. **(**أنظر فصل الإجراءات المنهجية ص:185-**188)**

- **الكفاءة الداخلية :** هي العلاقة بين كمية المدخلات و كمية المخرجات، أي أنها نسبة الموارد المستخدمة و النتائج المنجزة، بمعنى أن الكفاءة تزيد كلما كانت الموارد التي تم استعمالها أقل قياسا بالنتائج المحققة. (أنظر فصل الإجراءات المنهجية ص:189،**190)**

- **المؤشرات النفسية :** هي تعني تمتع التلميذ ببعض الخصائص الإيجابية التي تساعده على التوافق مع نفسه و يمكن إجمال هذه المؤشرات في دافعية الإنجاز و درجة تقدير الذات و قيمة حافز التعلم لدى التلميذ للنجاح الدراسي. (أنظر فصل الإجراءات المنهجية ص:205،206)

- **المؤشرات الاجتماعية :** تعني تمتع التلميذ ببعض الخصائص الإيجابية التي تساعده على حسن التوافق مع بيئته الاجتماعية ، و يمكن إجمال هذه المؤشرات في شعوره برضا الوالدين، قدرت

اندماجه مع الأقران و اهتمامه بالأنشطة الدراسية و روح المنظمة. (أنظر فصل الإجراءات المنهجية ص:206–208)

– **تدفق التلاميذ:** هو مخطط بياني يسمح بمتابعة حركة التلاميذ عن طريق توزيع أفراد فوج معين يدخلون في سنة ما من السنوات إلى ثلاث فئات في نهاية كل سنة.(1) فئة المرتقين إلى الصف الأعلى، (2) فئة الباقين للإعادة في الصف، (3) فئة المتسربين، و هكذا يتابع الفوج في كل الصفوف التالية إلى أن يتخرج كل فرد أو يتسرب. (أنظر فصل الإجراءات المنهجية ص:196)

– **الهدر المدرسي :** يقصد به مجموع التلاميذ الذين لا يتم ارتقاءهم إلى المستوى الأعلى مباشرة، و الذين يتركون المدرسة قبل إنهاء المرحلة الدراسية أو الصف الدراسي.

– **النجاح :** يقصد به التفوق و احتلال الرتب الأولى في امتحان البكالوريا.

– **التعليم الثانوي :** هو إحدى مراحل التعليم المدرسي، تلي المرحلة الأساسية و هو يضم3 مستويات، السنة 1 ثانوي، السنة 2 ثانوي و السنة 3 ثانوي، و يتوج في نهايته بامتحان شهادة البكالوريا، فهي البوابة الرئيسية ينطلق من خلالها الفرد لسوق العمل أو الجامعة.

– **الموارد البشرية :** و نعني بها الموارد البشرية المتاحة و المتوفرة من التلاميذ، أعضاء هيئة التدريس، أعضاء الهيئة الإدارية و معاونيهم لتحقيق العملية التعليمية بنجاح (أنظر فصل الإجراءات المنهجية ص:191–193)

– **البيئة المدرسية :** و هي مؤشرات تسمح بتشخيص و تحليل نوعي لواقع المدرسة الثانوية من خلال الملامح البيئية و الإمكانات التقنية و المادية و السيكولوجية للثانوية و لقد بوبت على النحو التالي :

1– مؤشرات البيئة المدرسية المادية و نعني بها : حجم الفوج التربوي، معدل الأستاذ من التلاميذ، توزيع القاعات على الأفواج، عدد ساعات التدريس و معدل غياب الأساتذة. (أنظر فصل الإجراءات المنهجية ص: 190،191)

2– مؤشرات البيئة المدرسية غير المادية و نعني بها : دافع تسجيل التلاميذ بالثانوية، الانضباط ، طموح التلاميذ، الأمن المدرسي و الاهتمام بالأنشطة المدرسية. (أنظر الملحق رقم 1)

الفصل الثاني

التعليم الثانوي: المناحي العامة

1. تمهيد
2. تعريف التعليم الثانوي
3. أهمية التعليم الثانوي
4. أهداف التعليم الثانوي
5. لمحة تاريخية عن تطور التعليم الثانوي بالجزائر
6. تنظيم شعب التعليم الثانوي في إطار الإصلاح التربوي الجديد
7. المبادئ المنهجية و الإجراءات القاعدية لنظام التقويم التربوي في التعليم الثانوي بعد إعادة الهيكلة الجديدة سنة 2005
8. أنواع التقويم التربوي و وظائفه
9. امتحان البكالوريا
10. الخلاصة

1- تمهيد:

يعتبر التعليم الثانوي من ركائز النظام التعليمي و التربوي في مختلف الأنظمة التربوية العالمية، بسبب موقعه كهمزة وصل بين مرحلتي التعليم الأساسي و التعليم الجامعي ، و كذلك بين التشغيل و التكوين المهني من جهة أخرى، إما بصفة خاصة لأنه يمثل مرحلة ختامية و متواصلة في آن واحد، إذ تنتهي بامتحان شهادة البكالوريا التي تعتبر رخصة العبور للتلميذ لمواصلة الدراسات العليا، أين يتحدد مستقبـــلـــه الـــدراسي و المهني. فهو بوابة النظام التي تخرج منها مخرجات التعليم العام و التكنولوجي إلى سوق العمل و الجامعات على حد سواء، و عليه أولت الأنظمة التربوية عموما و النظام التربوي الجزائري خاصة أهمية كبرى لهذه المرحلة، إذ شهدت عدة إصلاحات و تعديلات منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، بل يمتد التحول إلى الفترة ما قبل الاستقلال (الفترة الاستعمارية) و جاءت كل هذه الإصلاحات و التعديلات على هذا المستوى من التعليم باعتبار أن نجاح النظام التربوي على هذا المستوى يمثل أحد مؤشرات النجاح للنظام التربوي على مستوى العالم. و إذا اعتبرنا أن أي تغير تربوي في المجتمع إنما يكون نتيجة الظروف السياسية و الاقتصادية و الثقافية التي يمر بها، فإنه مما لا شك فيه أن التعليم الثانوي طرأت عليه عدة إصلاحات و إعادة الهيكلة في كثير من المحطات التاريخية التي مرت بها الجزائر، و هذا نظرا لكثرة التغيرات السياسية و الاقتصادية التي حصلت إبان الفترة الاستعمارية وبعد الاستقلال .

و تولي له وزارة التربية الوطنية اهتماما متزايدا به مع مرور الزمن والدليل على ذلك إعادة الهيكلة التي حصلت فيه عدة مرات وفي عدة مراحل مر بها، و ما انجر عنها من تطوير و تجديد في نظام التقويم و الانتقال و التوجيه لمسايرة مختلف هذه التغييرات.

2– تعريف التعليم الثانوي:

ماذا نقصد بـ " التعليم الثانوي " في أصله اللاتيني، يعرف التعليم الثانوي حسب معجم **LE PETIT LAROUSSE** "الثانوي" **Secondaire** الذي يأتي لاحقا و تابعا و مكملا " و كلمة "**Secondaire** " تعني ثانوي هي مشتقة من كلمة ثاني **Second** و هو الذي يأتي مباشرة بعد الأول**(Larousse,1998:954-955 (Petit**

كما نجد حسب موسوعة **Dictionnaire encyclopédique** تعريف كلمة ثانوي **Secondaire** « هو الذي لا يشغل المرتبة الأولى في أي ميدان و أهميته لا تكون إلا في المرتبة الثانية " **(Dictionnaire encyclopédique , 1998 : 6)**

كما تعرف المرحلة الثانوية بالمرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع أنواعها و فروعها، و تقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي حيث يتطابق هذا التقسيم للنظام التربوي مع مراحل النمو للفرد، " و بما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها ميزات و خصائص تميزها عن غيرها، نفس الشأن بالنسبة للمرحلة التعليمية. فكل مرحلة تختلف عن غيرها باختلاف المناهج الدراسية، الأساليب التعليمية و غير ذلك من نواحي النشاط المدرسي. و المرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري تمثل النقطة المركزية بحيث أن جذورها مغروسة في التعليم الأساسي و فروعها ممتدة إلى التعليم العالي و معاهد و مراكز التكوين الأخرى (صالح أحمد زكي، 1972: 14).

و ترى منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلم و الثقافة **(Unesco)** أن المقصود بالتعليم الثانوي المرحلة الوسطى من سلم التعليم حيث يسبقه التعليم الأساسي و يليه التعليم العالي، و ذلك في معظم بلدان العالم المتقدمة منها و النامية على حد سواء "(الميثاق الوطني، 1986: 279).

إن الأمر رقم **76/35 المؤرخ في 16 أفريل 1976** يحدد مرحلة التعليم الثانوي في ثلاث سنوات. وهي مرحلة تأتي بعد اجتياز التلميذ مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي و المتوسط) ، وهذا بناء على استعداداتهم و قدراتهم الدراسية. ولقد حدد التشريع المدرسي في أمرية 76/35 الأمر المتعلق بالتعليم الثانوي بما يلي :

الفصل الأول:

المادة الأولى : يمنح التعليم الثانوي في مؤسسات للتعليم تسمى المؤسسة الثانوية والمتاقن (وفقا للمادة **40 من الأمر 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976** والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين).

المادة الثانية : تعد مؤسسة التعليم الثانوي مؤسسة عمومية للتعليم تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي ، وتوضع تحت وصايةِ الوزير المكلف بالتربية الوطنية" . (عن النصوص الأساسية الخاصة بقطاع التربية، 1992 : 63)

بينما يعرف القانون رقم **04/08 المؤرخ في 23 يناير2008** المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية في الفصل الرابع المادة **53** التعليم الثانوي بما يلي : " يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي"(عن النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2008 : 14).

فالتعليـــم الثانوي إذن هـــو آخر مرحلة من مراحل نظام التعليم العام و التي تلي مرحلة التعليم الابتدائي و المتوسطة و في هذه المرحلة يبدأ التخصص في الجذع مشترك العلوم و التكنولوجيا أو في الجذع مشرك آداب

3- أهمية التعليم الثانوي :

التعليم الثانوي يقابل أهم و أحرج مرحلة عمرية في حياة التلميذ إذ أنه يغطي مرحلة المراهقة و هي مرحلة بناء الذات و تكوين الشخصية ذات الاتجاهات و القيم السليمة و هذه الفترة من العمر التي تتراوح ما بين **16-18** تمثل:

- مرحلة الإعداد الجاد للمواطن في قيمه و معتقداته و سلوكه و هويته.
- تحقيق الأهداف الرئيسية للتعليم لأن التعليم الثانوي يعتبر أهم مرحلة تعليمية لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع خاصة إذا اعتبرنا أن المرحلة الأولى من التعليم (أي الابتدائية) تهتم بإمداد النشئ بالأساسيات الأولى للتعليم من قراءة و كتابة وعمليات حسابية و أصول الانتماء و المواطنة و أن المرحلة الأخيرة من التعليم (الجامعي) تقتصر على قلة منتقاة لأسباب علمية و اقتصادية و اجتماعية و وظيفية، و انطلاقا من هذه المعطيات الموضوعية يمكن تحديد أهمية التعلم الثانوي في النقاط التالية :

. المراهقة و التغيرات الجسمية و السلوكية :

على المدرسة الثانوية أن توفر مختلف العوامل التي تساعد على تحقيق مطالب هذه المرحلة، فالمراهقة و ما يصاحبها من تغيرات أساسية في البناء و الإدراك و السلوك و ما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من نواحي النمو التي تكون شخصية الفرد، و تحدد سلوكه و علاقته و تتجلى خلال التعليم الثانوي الذي يغطي هذه المرحلة الحرجة.

. الارتباط بمشكلات المجتمع :

كثير ما تتبع مشاكل المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه و ترتبط ظروفه بأحوال هذا المجتمع، و كل ما يحيط به من أزمات و ما يسوده من فلسفات، و ما يطرأ عليه من تغيرات تؤثر على المراهق و بالتالي تعليمه.

. التنمية الاجتماعية و التطور الحضاري:

التعلم الثانوي ليس نوعا من الترف أو الرفاهية التعليمية و إنما يمثل فترة الإعداد الجاد للمواطن و بناء الأطر العينية المتوسطة التي تحتاجها التنمية و تساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي و التطور الحضاري (رمضان محمد القدافي و محمد الفالوقي، 1997 :122، 123)

كما يتصل التعليم الثانوي اتصالا وثيقا بما سبقه و يلحقه من مراحل التعليم، و هي صلة تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه بحيث تلاءم مختلف أهداف و مناهج تلك المراحل التعليمية من ناحية، و تناسب ظروف المتعلمين و رغباتهم من ناحية ثانية، و تشبع احتياجات المجتمع و تحقيق الأهداف العامة المنشودة من ناحية ثالثة، و هذا ما أدى إلى ضرورة إعادة النظر في مختلف المناهج التعليمية في المرحلة الثانوية و تسيطر أهداف تربوية جديدة، أين ينسجم التعليم الثانوي مع التوجهات الجديدة للبلاد في مختلف الميادين السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية و الثقافية.

4- أهداف التعليم الثانوي :

أهــداف التعليم الثانوي تحدد عموما في إطار زمني معين حسب التغيرات الاجتماعية و الاقتصادية و متطلبات هذا التغيير و هي لا تخرج عن إطار أهداف منظومة التعليم بل تشكل جزء منها، فالأهداف لا ترتبط بالجانب التحصيلي بل تتعدى إلى تعزيز الانتماء الاجتماعي و الثقافي للمتعلم بالوحدة و المسؤولية (إبراهيمي الطاهر، 2004 :445).

و بناء على ذلك فإن دور المدرسة الثانوية يصب من وجهة نظر المشروع المدرسي في الأهداف الكبرى للتربية و هي التي تنتهي عند بناء المواطن الجزائري الصالح، لذلك فإن ما خلصت إليه اللجنة الوطنية لإصلاح منظومة التربية و التكوين و التعليم العالي في **1989** يؤكد أن التعليم الثانوي مرحلة حاسمة في

إعداد المواطن المتعلم القادر على تحمل المسؤولية الاجتماعية و ذلك من خلال مايلي: (إبراهيمي الطاهر، 2004: 446)

أ- أهداف التربية العامة : و تتمثل في :

- اكتساب المعارف المنهجية.
- اكتساب مختلف اللغات بدءا من التمكن الصحيح من اللغة العربية و اكتساب لغة أجنبية على الأقل و القدرة على استعمالها و اكتساب التعبير الفني.

ب- أهداف التكوين العلمي و التقني : و تتمثل فيما يلي: (وزارة التربية الوطنية : مشروع إعادة هيكلة التعليم الثانوي : 1992 ، 8)

- فهم المحيط الذي يعيش فيه الإنسان و تطبيق المعرفة و التجربة لحل مشاكل هذا المحيط و تنمية الرغبة في التحري العلمي و التصور الإبداعي
- اكتساب مهارات تقنية مهنية و اللجوء إلى المنهجية التجريبية في المشاهدة و في التقاط المعطيات واستخلاص و اقتراح التعميم و التأكد من النتائج.
- تنمية الفهم و الاعتماد على أكثر من الحفظ و ذلك بتركيز الاهتمام بالعلوم بالإضافة إلى اكتسابه معنى المسؤولية الاجتماعية و ربطها بالمادة العلمية لغرسها و إثرائها أكثر بالنسبة للمتعلم و زيادة الاهتمام بالمادة العلمية أكثر.

و من خلال قراءة هذه الأهداف يتضح أنها لم تخرج عن روح النصوص التشريعية و التنظيمية المتعلقة بالمنظومة التعليمية التي صدرت في **1976**، و لكن اللجنة أضافت لمسات تتضمن تفصيلا و تصنيفا بلور مجالات فرعية و هذا عمل فني هام لضمان توجيه الفعل التعليمي في مسعى ناجح لتحقيق تلك الأهداف.

و بعدها جاءت إسهامات اللجنة الاستشارية المشكلة في **1999** لإعداد مخطط إعادة هيكلة التعليم الثانوي و التي صنفت الأهداف التربوية لطور التعليم الثانوي إلى ثلاثة أنماط كبرى هي :

- أهداف التكوين الثقافي القاعدي المشترك بين مختلف الشعب و تتضمن الأهداف المعرفية و الأهداف المنهجية و السلوكية و المهارات التقنية.

- الأهداف الخاصة بالتعليم الثانوي العام و التكنولوجي و هو تعليم يرمي إلى اكتساب التلاميذ المعارف الضرورية لمتابعة الدراسات العليا في المجالات الأدبية و العلمية و التكنولوجية.
- الأهداف الخاصة بالتعليم الثانوي التأهيلي و يهدف هذا التعليم إلى اكتساب المعارف الضرورية للالتحاق بتكوين تكميلي أو مواصلة التكوين في التعليم العالي.

و بهذا فإن الأهداف حملت تصورا جديدا للتعلم الثانوي يتمثل في جعل السنة الأولى قاعدة للتوجيه نحو نمطين من التعليم، نمط يلتحق به من تأكدت قدراته و حقق نتائج مدرسية ملائمة لمواصلة التعليم نحو تحضير البكالوريا تعليم عام و منها الالتحاق بالجامعة و نمط يعطي فرصة للأقل في معدل التحصيل من متابعة دراستهم و التأهل للتكوين و المهن مع الإبقاء على إمكانية الالتحاق بالتعلم العالي لتحضير المستوى كتقني سامي.

و رغم أن الفكرة تجد ما يبررها علميا في جملة من المؤشرات الأساسية و المتمثلة في اللاتجانس في تشكيل الأفواج التربوية من حيث المستوى التحصيلي فيجمع كثرة من ضعاف التلاميذ مع قلة من ذوي المستوى المرتفع، إلا أنه حسب علي بن محمد فالمدرسة الجزائرية مريضة و المنظومة التربوية مصابة بداء عضال . (إبراهيمي الطاهر: 2004 ،446).

بالإضافة إلى ضعف التقويم التربوي الذي يؤدي إلى انتقال شبه آلي إلى القسم الأعلى، و كذلك صعوبة استجابة المضامين البيداغوجية للهدف المزدوج المتمثل في الإعداد للجامعة و الإعداد للحياة العملية.

و اكتظاظ الأفواج بسبب تدفق التلاميذ من التعليم الأساسي و ضعف نسب النجاح في البكالوريا مما يدفـــع إلى تزايـــد عدد التلاميذ خصوصا في السنة الثالثة ثانوي التي يكثر بها المعيدون في الأقسام العادية و الأقسام الخاصة (علي بن محمد، 2001: 48).

و قد قوبلت فكرة إعادة الهيكلة بموجة كبيرة من الرفض و لم تنل حضها من التجريب و لم تعطى فرصة كافية في مجال التنفيذ و لهذا انتهى مشروع الهيكلة في خط الانطلاق، إلا أن وزارة التربية أخذت تدخل بشكل تدريجي في السنوات الأخيرة نظاما أكثر موضوعية للقبول و التوجيه أمام تعالي التصريحات المنادية بالتصدي لظاهرة ضعف التحصيل المدرسي و تجنب الانتقال الجزافي لتلاميذ من قسم إلى قسم أعلى (تركي رابح ، 1981: 36).

و في بداية القرن العشرين أصبحت غايات الأنظمة التربوية للتجمعات المعاصرة متقاربة، تتفق حول الأهداف التي ينبغي أن يحققها النظام التربوي و هو ما جعل البلدان السائرة في طريق النمو تبذل جهودا إضافية معتبرة، سعيا منها لتحقيق التكيف مع ما تفرزه التطورات العالمية المتسارعة، من خلال السهر على تأمين الحصول على ثقافة قاعدية علمية و تقنية متينة، تسمح للفرد بامتلاك تكوين عام يزوده بقدرات تمكنه من التكيف السريع مع مستجدات العصر و الاندماج في مجتمع الغد و لتجسيد ذلك تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ماي **2000** و التي تمخض عنها تصنيف الأهداف العامة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي في أربعة فئات كبرى. (وزارة التربية الوطنية، 2005 : 10،9) هي:

أ- أهداف اجتماعية (التربية العامة) :و تشمل

- إيقاظ الشخصية لتنمية الفضول و الفكر الناقد و تشجيع الإبداع و الاستقلالية الذاتية.
- الاندماج الاجتماعي بالاتصال و التعاون و تحمل الضغوطات الاجتماعية.
- اكتساب معارف أساسية مندمجة و قابلة للتجنيد.

ب ــ أهداف منهجية : و تشمل:

- الطرائق العامة للعمل الفردي و الجماعي و الحرص على تحقيق الأهداف و النتائج الموضوعة .
- طرائق من أجل تشجيع المهارة و الفهم.
- الطرائق الخاصة بالتفكير العلمي.

ج ــ أهداف التحكم في اللغات الأساسية : و تشمل

- التحكم في اللغة الوطنية بشكل جيد.
- معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل، و التحكم في واحدة منها.
- التحكم في العمليات الرياضية و المعلوماتية.
- التذوق الفني السليم.

د- أهداف التكوين العلمي و التقني: و تتمثل في

- فهم محيط الإنسان، و تطبيق المعارف و الخبرات الشخصية في مواجهة المشاكل.
- تنمية الفضول و ذوق البحث العلمي و روح المبادرة.

- تشجيع البحث و الاستقصاء.
- فهم الطرائق العلمية كاستغلال المعطيات و التمرن على فكرة منطقية موضوعية تحليلية و نقدية.

و نستنتج من هذه الأهداف أن الدولة الجزائرية مع سعيها المستمر و الدائم إلى تطوير و تحسين المستوى المعرفي للتلميذ من خلال اكتسابه كفاءات ذات مقاييس عالمية في مجال العلوم و التكنولوجيا و الآداب و الفنون و استخدامها، بذلت كل جهودها ليترافق ذلك مع المحافظة على قيم الثقافة الوطنية و تدعيمها، و ترسيخ حب العمل المتقن و السليم، و ترقية السلوكات واحترام الرأي المخالف تحضيرا للحياة في مجتمع ديمقراطي، يعتمد فيه المواطن على نفسه، و يكن احتراما لغيره، و يعتز بانتمائه و تراثه الثقافي و حضارته الإنسانية.

5- لمحة تاريخية عن تطور التعليم الثانوي بالجزائر (من فترة الاستعمار إلى غاية الإصلاحات التربوية الجديدة 2005)

5-1. التعليم الثانوي إبان العهد الاستعماري:

و إذا أردنا أن نتحدث بلغة الأرقام فقد كان هناك أوروبي واحد من كل ثلاثة يمكنه أن يزاول التعليم الثانوي أثناء الفترة الاستعمارية.أما التلاميذ المسلمين فلا يزاولون منهم سوى تلميذ واحد من بين **125** وهكذا نرى أنه حتى وإن تواجد الأطفال المسلمون مع غيرهم من التلاميذ غير المسلمين جنبا إلى جنب على مقاعد المدارس الابتدائية ، فإن الكبار منهم من فئة الشباب سيجدون أنفسهم مفترقين عن بعضهم البعض وبسرعة عندما يدخلون المرحلة الثانوية .إذ كان عدد التلاميذ الأوروبيين المستمرين في الدراسة في هذه المرحلة يصل إلى نسبة الثلث من الشباب ، وبذلك فإن ه ذه الفئة الشبانية ستستمر في الاستفادة من الحصول على العلوم والثقافة العامة ذات المستوى العالي"(صحي حسان،2005: 91).

5-2. تطور التعليم الثانوي بالجزائر بعد 1962 إلى غاية اليوم:

إن التعليم الثانوي الذي نعرفه اليوم لم يصل إلى ما وصل إليه إلا بعد مروره على عدة تغييرات مست هياكله وبرامجه ومناهجه. وقد مر التعليم الثانوي بالجزائر بعدة مراحل، وقد اختلف الباحثون في كيفية تقسيم هذه المراحل، ولكننا سنستعرض أهم المراحل التي يجمعون عليها في تقسيمهم.

- **المرحلة الأولى: (1962 – 1970)**

بعد حصول الشعب الجزائري على الاستقلال سنة **1962**، وجدت الجزائر صعوبة كبيرة في تحمل أعباء التربية و التعليم وهذا نظرا إلى ندرة الإطارات الوطنية المؤهلة التي بإمكانها تحمل هذا العبء ،ولهذا السبب فقد بقي التنظيم والتسيير هو نفسه تقريبا الذي كانت تعمل به فرنسا قبل الاستقلال. ولكن بالرغم من ذلك فقد بذلت الحكومة الجزائرية مجهودات معتبرة من أجل احتواء هذه الأزمة ، فعملت على تحويل المناهج والبرامج الدراسية لتتماشى وفقا لمعايير الشخصية الوطنية والقومية والدينية الجزائرية، وعملت على أن يكون أساس التربية والتعليم في الجزائر مبنيا على المبادئ التالية:

- التعريب،
- ديمقراطية التعليم،
- التوجه العلمي والتقني،
- الجزأرة.

و لقد كانت قضية التعريب تواجه أزمة حقيقية في التنفيذ لأن التعليم في الجزائر أصلا كان قائما على أساس اللغة الفرنسية ، ولذا تم اللجوء إلى جلب الأساتذة من سوريا ومصر والعراق للمساعدة في تحقيق تلك المبادئ وعلى رأسها التعريب ، وتم إدخال اللغة العربية " كمادة في البرامج التعليمية الخاصة بكل المراحل ، تم بعد ذلك تعريب المواد ذات الطابع الثقافي و الإيديولوجي (تاريخ ، تربية مدنية وأخلاقية ودينية، فلسفة، الجغرافيا) تم كذلك إيجاد أفواج معربة إلى جانب أفواج مزدوجة اللغة ". (غياث بوفلجة ،2002 : 55)

ولقد كان التعليم الثانوي في هذه المرحلة مهيكلا بالصفة التالية:

أ - **تعليم ثانوي عام** :" يدوم ثلاثة سنوات ويحضر لمختلف الشعب التي تحضر لامتحان شهادة البكالوريا في الشعب الثلاثة رياضيات ، علوم تجريبية، وفلسفة وهي شهادات تتيح لحاملها الدخول إلى الجامعة." (غياث بوفلجة ،2002 : 56).

"أما ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاجتياز بكالوريا شعب تقني رياضي و تقني اقتصادي"

(وضعية قطاع التربية الوطنية، 1998: 07)

ب - **التعليـم الصناعــي و التجاري:** "وهو يحضر التلاميذ لامتحان الأهلية في الدراسات الصناعية **(BEI)** و الأهلية في الدراسات التجارية **(B.E.C)** تدوم الدراسة **05** سنوات. وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة الأولى بتنصيب الشعب التقنية الصناعية و تقنية المحاسبة وتتويجهما بشهادة بكالوريا تقني " (غياث بوفلجة ،2002 : 56).

ج - **التعليم التقني:**" يحضر لاجتياز شهادة التحكم خلال **03** سنوات من التخطيط بعد التحصل على شهادة الكفاءة المهنية "(وضعية قطاع التربية الوطنية، 1998: 7).

ولقد كان القبول في الطور الثانوي يتم من خلال مسلكين:

– **مسابقة الدخول إلى السنة السادسة** : كانت المسابقة التي تخصص لتلاميذ الطور المتوسط ، السنة الثانية تشمل اختبار خاص باللغة العربية واختبار خاص باللغة الفرنسية وآخر بالحساب ثم يتم تحويل أحسن التلاميذ، أي أولئك الذين تحصلوا على المراتب الأولى عند ترتيب المعدلات المحصل عليها في المسابقات ، إلى الطور الطويل ، الطور الأول في الثانوي ، بينما يتم تحويل الآخرين إلى الطور القصير حسب المقاعد المتوفرة ،حوالي **40 %** من تلاميذ السنة الثانية متوسط كان يتم قبولهم في السنة السادسة.

– **مسابقـة الدخــول إلى السنــة الخامسة** : لقد كان تلاميذ المتوسط ، السنة الثانية البالغين من العمر **13** سنة و الذين لم يتم قبولهم في السنة السادسة يحولون إلى قسم نهاية الدراسات الابتدائية حيث يحضرون شهادة الدراسات الابتدائية **(CEP)** التي تسمح لهم بتحضير مسابقة الدخول إلى السنة الخامسة بقدر المقاعد القليلة الشاغرة و في حالة قبولهم يلتحق هؤلاء بزملائهم في الطور القصير. أما في حالة فشلهم فتبقى لهم فرصة تحضير مسابقة الدخول إلى إكماليات التعليم التقني (CET)،(CEA) أو إلى **(CNET)** " (وزارة التربية الوطنية، 1998 :6)

- **المرحلة الثانية : (1970–1980)**

لقد كان هم الدولة الجزائرية في هذه الفترة التركيز على أن تكون البرامج التعليمية و الإطارات المكونة منسجمة مع معالم الشخصية الجزائرية. و لذا نجد أن المخطط الرباعي الأول **1970–1973** قد عمل على تدارك وضعية المدرسة الجزائرية و إدماجها في أعماق الحياة الجزائرية. و قد حقق خطوات هامة في الميدان التربوي حيث شهد التعليم أثناء هذا المخطط تطورا كبيرا رسمت له بناء على مبدأ تعميم التعليم

الابتدائي. بالإضافة إلى ذلك عمل جزأرة المناصب المشغولة من طرف المعلمين و المناهج و توجيه التلاميذ، و تقسيم على أسس علمية و منطقية تفاديا للترسبات الكثيرة بالإضافة إلى توجيه التعليم المتوسط و مرحلة موازية للتعليم الثانوي. (الطاهر زرهوني ، 1993 : 48)

أمـــا المخطـــط الرباعي الثاني **(1974–1977)** جعل المدرسة الجزائرية جزء لا يتجزأ من واقع المجتمع الجزائري و جعلها أيضا قاعدة التطور و النهضة في البلاد بعد التغيرات الجذرية التي شهدتها المنظومة التربوية، فقد كان مضمونه السعي إلى جزأرة الإطارات و المواد الدراسية، و في نفس الوقت العمل على مواكبة التقدم الذي يشهده العالم في المجال العلمي و التكنولوجي.

و في خضم هذا المسار كانت عملية تكوين المدرسة الثانوية الشاملة منذ بداية عام **1974** من المعالم البارزة في الإصلاحات الجذرية التي دخلت على النظام التربوي في الجزائر.(تركي رابح، 1981 : 125)

لقد أملت مخططات التنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدرسة الثانوية الشاملة ضرورة أن يكون المواطن الجزائري الذي يستطيع أن يواجه مختلف المشاكل الاقتصادية والاجتماعية وهذا لن يتأتى إلا بأن تكون البرامج التعليمية التي تقدم للتلاميذ منسجمة وما يستدعي الأمر من مطالب و احتياجات.

ولذا فإننـــا نجـــد فـــي المدرسة الثانوية الشاملة عدة فروع وعدة مواد دراسية منها العلمية والأدبية و الفنية والتقنية وكذا عدة أقسام متخصصة.

و تبرز أهمية المدرسة الثانوية الشاملة لدى المخطط الرباعي **77/74** والذي ابتدأ العمل بها في السنة الدراسية **75/74** من خلال اعتبار التعليم الثانوي مرحلة اكتساب وتدعيم لعدد من الوسائل التثقيفية من خلال دمج التعليم الثانوي العام بالتعليم التقني في نفس الثانوية).

أما فيما يخص الشعب التي كانت مقررة آنذاك على مستوى التعليم الثانوي فلقد كانت عملية " تحضير البكالوريا تقني رياضي وتقني اقتصادي وكذا بكالوريا تقني تابع لشعب تقنيات صناعية وتقنيات محاسبة داخل الثانويات التقنية. بالإضافة إلى ذلك فقد أنشئت متاقن الطور الأول سنة **1970–1977** وهي تستقبل تلاميذ السنة الخامسة أي السنة الثانية متوسط بهدف منحهم تكوينا يدوم سنتين ليصبحوا عمالا مؤهلين مع إمكانية الانتقال إلى الطور الثانوي لتلقي تكوينا يؤهلهم مدة سنتين إضافيتين لكي يصبحوا

تقنيين"(**غياث بوفلجة،2002 : 5**)، ولكن هذه التجربة لم تدم طويلا وألغيت في السنة الدراسية **74/73** وتم تحويل المتاقن إلى ثانويات تقنية.

صدرت في نفس الفترة أمر سنة **1976** المؤرخ في **16 أفريل** المتضمنة تنظيم التعليم و التكوين في الجزائر و نشر المرسوم الرئاسي المتضمن تنظيم الجديد للتعليم الثانوي الذي لم يطبق أبدا و هو النص الذي حدد في المواد (**33، 34، 35، 36، 37**) من الفصل الأول من الباب الرابع مهام التعليم الثانوي، فقد صدر قرار سنة **1978** يقضي بالتسوية بين التكوين في المتاقن و التكوين في الثانويات التقنية و قد عرف التعليم الثانوي تزايد تلاميذ التعليم التقني أكبر من معدل تزايدهم في التعليم العام (ابراهيمي الطاهر، 2004 : 445)، و ما عرفته سنوات الثمانينيات هو ظهور وثائق لإصلاح التعليم الثانوي .

- **المرحلة الثالثة: (1980-1990)**

عرفت سنوات الثمانينات ظهور وثائق لإصلاح التعليم الثانوي و قد جاءت كما يلي (**وزارة التربية الوطنية، 2005: 6**)

- إنشاء كتابة الدولة للتعليم الثانوي العام والتقني في سنة **1980**، وفي سنة **1981** تـــم تنصيب تعليم ثانوي تقني قصير يحضر للحصول على شهادة الكفاءة التقنية **(BCT)** . أما في سنة **1982** تم سن قانون يسمح لحاملي شهادة البكالوريا التقني بالدخول إلى الجامعة لمتابعة الدراسات العليا .

و لكن في سنة **1984** تم إلغاء كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني واستبدل بإنشاء منصب نائب وزير مكلف بالتعليم الثانوي والتقني.كما تم إلغاء التعليم التقني الطور القصير **(BCT)** . وتجدر الإشارة أيضا إلى القيام بإعادة هيكلة شاملة للتعليم الثانوي العام والتقني.(انظر الملحق رقم **20**) .

وابتداء من السنة الدراسية **1985/1984** تم العمل على إعطاء أهمية خاصة للتربية التكنولوجية وأدرجت في البرامج التعليمية المقررة ليقوم بتدريسها أساتذة العلوم الطبيعية والفيزياء ، وتم التخلي عنها ابتداء من السنة الدراسية **1990/1989.** كما تضمنت برامج التعليم الثانوي كل من اللغات ،الإعلام الآلي والتربية البدنية والرياضية والفن ... كما تم فتح شعبة العلوم الإسلامية .

أما بالنسبة للتعليم التقني فلقد تم العمل على "تطابق التكوين في المتاقن . مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية" (غياث بوفلجة ،2002 : 58).وكذلك تجدر الإشارة إلى ما يميز هذه المرحلة التي تم فيها

العمل على إقامة التعليم التقني القصير المدى والذي يسعى من خلاله التلميذ إلى التحضير للحصول على الكفاءة التقنية . هذا النظام تم العمل به من سنة **1980** إلى سنة **1984**.

وبالرغـــم مـــن الإجـــراءات التي اتـخذت من أجل تحسين مستوى التعليم الثانوي إلا أنها كانت غير فعالة و تميزت بإفراز مشاكل عديدة في المجال التطبيقي حالت دون تنفيذ كل البنود الواردة في أمر سنة **1976** ولهذا السبب تم اتخاذ قرارين :

1 –"توحيد القسمين الوزاريين المكلفين بالتربية (وزارة التربية والتعليم الأساسي مع كتابة الدولة للتعليم الثانوي)

2 إنشـاء اللجنـة الوطنيـة لإصلاح المنظومة التربوية ونظام التكوين و التعليم العالي بصورة شاملة و التي نصبت من طرف رئيس الحكومة في **15** جانفي **1989** بهدف تحديد الشروط العامة لإقامة الإصلاح المحترم و بتشخيص الوضعية لسنة **1989** اتضح أن التعليم الثانوي بقى على ما كان عليه تقريبا . إلا أن النتائج التي توصلت إليها هذه اللجنة لم يتم استغلالها .وفيما يخص طريقة القبول والتوجيه إلى السنة الأولى ثانوي فلقد تم الأخذ بعين الاعتبار نتائج شهادة التعليم الأساسي في حساب معدل الانتقال ."(غياث بوفلجة،2002 : 58)

كما تميزت سنة **(1985–1986)** أنها السنة التي شرع فيها الإصلاح بالنسبة للتعليم الثانوي، كما أنها السنة التي نشأت فيها الجذوع المشتركة و طرح ملف منظومة التربية في عملية تقويم واسعة في سنة **1987** شاركت فيه أسرة التربية و تم إعداده و تقديمه إلى اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني في دورتها العشرين في **21 – 22 جوان 1988** فأصدرت بشأنه توصيات تتعلق بالمبادئ الأساسية لإصلاح المنظومة التربوية لذلك أخذت الحكومة على عاتقها ملف الإصلاح ضمن برنامج عملها سنة **1989**.

كما ساهمت اللجنة الوطنية للإصلاح منظومة التربية و التكوين و التعليم العالي التي نصبت من طرف رئيس الحكومة في **15 جانفي 1989** بهدف تحديد الشروط العامة لإقامة الإصلاح المقرر. وبتشخيص الوضعية لسنة **1989** واتضح أن التعليم الثانوي بقي على ما كان عليه تقريبا سنة **1962** حتى بات غير قادر على تحقيق الأهداف المسندة إليه و لكن رغم ذلك استطاع التعليم الثانوي أن يسجل بعض الانجازاتمثل:

– الارتفاع الضخم في عدد التلاميذ،

- جزأرة التأطير،
- المساهمة في تقوية الشخصية الوطنية،
- انجازات في الهياكل و الوسائل. (إبراهيمي الطاهر ، 2004 : 465)

- **المرحلة الرابعة: (1990-1998)**

تميــزت هــذه المرحلة بإعطاء التعليم الثانوي اهتماما واسعا بإعادة النظر فيه من حيث المهام و التنظيم، و قد تكفلت اللجنة بتحقيق الأهداف المتمثلة فيما يلي : (الطاهر زرهوني، 1993 : 101)

- إيضــاح نمطــي التعليــم العــام المعــد إلى الجامعــة و التعليم المؤهل للشغل مع تفادي التخصص المبكر و تقليص عدد الشعب من **28** إلى **15** شعبة لضمان التماســك الداخلي في التعليم الثانوي و الانسجام بينه و بين التعليم العالي من جهة و عالم الشغل من جهة أخرى. .(انظر الملحق رقم **21**)
- وضع نظام توجيه مؤسس على تقويم موضوعي متكامل و اقترحت هذه الهيكلة ثلاثة أنماط من التعليم و هي كالآتي :
- التعليم التكنولوجي و الذي يعد للجامعة في مجال الهندسات و التسيير و الاقتصاد.
- تعليم تأهيلي يعد لعالم الشغل.(أعيد تسميته بالتعليم التقني بعد مرور سنة من تنصيبه)
- تعليم عام شمل شعبة العلوم الدقيقة و شعبة العلوم التجريبية و شعبة الآداب بتفرعات ثلاث هي شعبة الآداب و العلوم الإنسانية و شعبة الآداب و العلوم الشرعية و شعبة الآداب و اللغات الأجنبية.

إن الاهتمام بهذه المرحلة من التعليم الثانوي (الجزائر مستقلة) جاء بعد أن لاحت مؤشرات الأزمة بوضوح، و بدت مشاكل هذه المرحلة التعليمية أكثر نشاطا و تنوعا و تأثيرا على المردود التربوي.
فرغم النتائج الإيجابية المحققة في التطور الكمي لعدد التلاميذ و عدد المؤسسات و الأساتذة رافقتها بعض الظواهر السلبية التي أدت إلى انخفاض مستوى التعليم و ضعف المردود و أسباب هذه الوضعية يعود إلى عدة عوامل (الطاهر زرهوني ، 1993 : 79)

هكذا بدت الصورة التي آل إليها التعليم الثانوي في **1998** غير مختلفة كثيرا عن ماضيها في كثير من الجوانب، رغم التوسع في نشر التعليم و تضاعف هياكله و تلاميذه و أساتذته و هو وضع اتفقت جميع الأطــراف علــى اعتبــار إصلاحــه أولوية حتى و إن لم ترد المشاريع الإصلاحية إلا بإسهامات تحليلية

و تصورات مستقبلية بأخذ بعضها بعض في حركة تراكمية متقطعة في الزمن إذ تبقى مردودية التعليم الثانوي ضعيفة على المستوى الداخلي وهذا ما وضحه عدد المتخرجين بالنسبة لعدد الداخلين إليه من التلاميذ و على المستوى الخارجي يبرز الضعف في عدم قدرة التعليم الثانوي من إعداد قوى لليد العاملة الضرورية لعالم الشغل و الإنتاج.

ج **-عوامل اجتماعية :** و تتمثل في :

– الوضعيـــة الاجتمـــاعيـــة و المهنية السيئـــة للأساتـــذة مـــن حيث ضعف الأجر و انعدام المواصلات و انعدام السكنات.

و على ضوء هذا قام المجلس الأعلى للتربية خلال دورته التأسيسية التي انعقدت في نهاية ديسمبر **1996** بتشكيل خـــمسة لجان دائمة و هي : لجنة التعلم، لجنة البحث و الاستشراف، لجنة المتابعة و التقويم و لجنة العلاقات بالمحيط الاجتماعي الثقافي. و اعتبر المجلس جهازا وطنيا لدى رئيس الجمهورية للتشاور و التنسيق و الدراسات و التقويم في مجال التربية و التكوين و تمثلت مهامه حسب الوثائق الرسمية كما يلي (تيليوين الحبيب، 2002: 93)

– اقتراح استيراتيجية تنمية شاملة للمنظومة التربوية التكوينية الوطنية بناء على المقاييس العلمية و قيم الهوية الثقافية للمجتمع الجزائري.

– تحقيق الانسجام الداخلي و الخارجي لمنظومة التربية و التكوين و الرفع من مردودها.

– العمل على توثيق الصلة بين المدرسة و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي و تحقيق الملائمة بين سياسة التكوين و سياسة التشغيل.

– العمل على تمكين المنظومة التربوية من إحداث التغيير الاجتماعي، بتكوين المواطن الواعي المستوعب لمعطيات الحياة المعاصرة.

– التقويم المنظم للسياسة الوطنية للتربية و التكوين و اقتراح تصحيح الاختلالات التي قد تظهر في الميدان.

– دراســـة كل المسائـــل المتعلقـــة بالتربيـــة و التكوين كمشاريع الإصلاح التي تبادر بها القطاعات المعنية و مخططات العمل القطاعية للوزارات.

– إقامة علاقات تعاون مع الهيئات و المنظمات الإقليمية و الدولية التي لها مهام مماثلة لمهام المجلس.

و قد استطاع المجلس الأعلى أن يخرج بعد سنتين من تأسيسه بوثيقة قاعدية نوقشت في ندوة وطنية بين **28 و 29 جوان 1998** و من أهم ما برز فيها هو اقتراح أربعة مبادئ (حبيب تيليوين، 2002: 211)

– البعد الوطني المتمثل في كون أن الإسلام و العروبة و الأمازيغية هي المكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية التي تكرس أصالتها و بالتالي فالمدرسة تسعى لترسيخ هذه القيم.

– البعد الديمقراطي كون المدرسة تعمل على نشر الثقافة الديمقراطية باعتبارها قيما و سلوكا في مبدأ ديمقراطية التعليم.

– البعد العلمي و التكنولوجي.

– البعد العالمي كون الجزائر جزء من سياق عالمي أوسع بالرغم من خصوصياتها و امتدادها و ضرورة أن تسعى مدرستها لإثراء التراث الإنساني.

من أجل إنجاح عملية الإصلاح التربوي و التنسيق بين مختلف مراحل التعليم، لابد من هيئة عملية تضم أبرز الباحثين و تسخر لهم كل الإمكانات المادية و البشرية من تقويم يسير المنظومة التربوية و اقتراح الإصلاحات المناسبة لها. (بوفلجة غياث ، 2002 : 145)

- **المرحلة الخامسة : (1999– 2002)**

عرف المجتمع الجزائري تغيرات عميقة، و فتحت طموحات للتقدم في ظل التفتح على التكنولوجيا و الاتصال، كل هذا أدى إلى ضرورة إحداث تغيرات حيث قامت وزارة التربية الوطنية بتنصيب لجنة وطنية لبناء البرامج التربوية و ذلك بإعادة النظر في المواد الدراسية و كان ذلك في أكتوبر **1998** و هذا لتشخيص الوضع الحالي للبرامج و الاستعداد لإعداد مناهج على أســـاس مشاريـــع تمهيديـــة للمرجعية و وثائق أعدتها مديريات التعليم على مستوى الوطن.

و في شهر ماي من العام **2000** نصبت لجنة لإصلاح المنظومة التربوية و كان ذلك بموجب المرسوم الرئاسي **2000/101** المؤرخ في 5 صفر **1421** الموافق لـــ **9 ماي 2000** أين حددت مهامها و المتمثلة في:

– المادة **2** : تكليف اللجنة على أساس مقاييس علمية بيداغوجية بإجراء تقييم للمنظومة التربوية القائمة قصد إعادة تشخيص مؤهل و موضوعي و مفصل لجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية و التكوين على ضوء هذا التقييم.

– المادة **3** : تكلف اللجنة في هذا الإطار باقتراح مشروع يحدد العناصر المكونة لسياسة تربوية جديدة تشمل على الخصوص اقتراح مخطط رئيسي يشمل المبادئ العامة و الأهداف و الاستراتيجيات و الآجال المتعلقة بالتنفيذ التدريجي للسياسة التربوية و المالية و المادية الواجب توافرها من جهة أخرى (وزارة التربية الوطنية ، 2000: 3)

– المادة **4** : تقدم اللجنة في أجل **09** أشهر من تاريخ تنظيمها نتائج أشغالها في شكل تقرير عام يستخدم كأساس لإصلاح المنظومة التربوية في مجلهما لإعداد ترتيب قانوني جديد يحكم منظومة التربية و التكوين.

– المادة **5** : تدرس اللجنة و تقترح في إطار المسعى الأهم لمهمتها و على أساس التشخيص الذي تعده ضمن تقرير مفصل التدابير التي تراها ضرورية و عاجلة لتطبيقها في ميدان ذات أولوية مباشرة مع الدخول المدرسي الذي يلي تاريخ تنصيبها.

من بين أهم الإصلاحات الذي جاءت به هذه اللجنة نذكر:

– استخدام إستراتيجية التعليم و التعلم على مبادئ مقاربة التدريس بالكفاءة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية لاقتراح وضعيات و وسائل و أدوات تقويم تنسجم مع خصوصية المادة و طبيعة المعارف و الغايات الجديدة للمناهج،

– تحرير المعلم من القيود النمطية و جعله أكثر حركية و فتح مجال الاجتهاد و المبادرة و الابتداع.

– تمكين المعلم من التحكم في الكفاءات المكتسبة و توظيفها بأكبر حظوظ (القرار الوزاري رقم 50 ، 2005: 39)

كما نجد أيضا من مستجدات المناهج :

- الانتقال من مفهوم" **البرنامج**" إلى مفهوم " **المنهاج**"، لقد ميز المنهاج الجديد بين مصطلحين " **برنامج**" و " **منهاج**"، فالبرنامج يدل على المعارف و المعلومات التي يجب تلقينها للتلميذ، أما المنهاج يشمل العمليات

التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم.

. تطبيق المقاربة عن طريق الكفاءات :

تطبيق منطق التعليم المركز على التلميذ و نشاطاته و رد فعله لوضعيات و مشكلات تدفعه إلى التفكير. فليس المهم تقديم المعارف بل دفع التلاميذ إلى استعمال قدراته في تعامله مع الوضعيات الجديدة و ربطها مع الوضعية المعيشية (فريد عادل ، 2003 : 18)

- **إدماج تكنولوجيا الإعلام الآلي :**

أصبح الإعلام و الاتصال عن طريق الكمبيوتر لغة جديدة و وسيلة العصر و أصبحت أساسية و لا يمكن تجاهلها و بقدر ما تساعد في الرفع من الأداء التربوي بقدر ما تغير من دور المعلم داخل القسم.

- ترقية أدوار جديدة في خدمة المتعلم :

أصبحت للتلميذ أدوار جديدة في المدرسة، فالمقاربة الجديدة تعطيه حق المشاركة مع المعلم في بناء معارفه ضمن علاقة تفاعلية، فالمتعلم يبحث عن المعلومة و يقيمها و يستعملها بدلا من أن يتلقى المعارف (فريد عادل ، 2003 : 18)

- فتح المؤسسة على المحيط :

تمكين التلميذ من اكتساب الكفاءات التي تسمح له في نهاية النهاية بتحديد مصيره و اختيار مشروعه الفردي عن وعي، أي تمكينه من النضج و الاستقلالية بالنسبة للمحيط الذي يعيش فيه.

- **المرحلة السادسة : (2002-2005)**

في هـــذه المرحلة حدثت عدة تغييرات و تعديلات في التعليم الثانوي حيث تم إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج، و تنظيمها و سير عملها و هذا وفقا للقرار المؤرخ في **11 نوفمبر 2002**، و بعدها صدر القرار رقم **16 المؤرخ في 14 ماي 2005** و المتضمن هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، حيث يهدف إلى تنصيب المناهج الجديدة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي بتسيير و تنفيذ المناهج الجديدة و متابعتها و تقويمها وفقا للنصوص التنظيمية السارية المفعول، بحيث يستلزم تنفيذ المناهج الجديدة توفير مختلف المستلزمات الضرورية، إضافة إلى تكوين التأطير التربوي و البيداغوجي في مجال المقاربة المعتمدة

في بناء هذه المناهج و كذا توفير المستندات التربوية الرسمية. (وزارة التربية الوطنية، القرار رقم 370 ،2007)

و بالنسبة للمنشور رقم **2378** المتضمن مختلف الإجراءات و الترتيبات التربوية و التنظيمية لتنصيب السنة الأولى ثانوي حيث تضمن القرار رقم **11** المؤرخ في **2005/03/24** إقرار البرامج التعليمية، أما القرار رقم **50** المؤرخ في **2005/05/10** المتضمن تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي، في حين نجد القرار رقم **16** المؤرخ في **2005/05/14** المتضمن هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، أما المنشور رقم **2160** المؤرخ في **2005/05/10** المتضمن المواقيت و المعاملات و المنشور رقم **862** المؤرخ في **2005/05/03** المتضمن التدابير التربوية البيداغوجية المرافقة لتنصيب السنة الأولى ثانوي طبقا للقرارات و المناشير المذكورة أعلاه فقد حددت الإجراءات الجديدة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي، و التي نلخصها في النقاط التالية :

الإجراءات الجديدة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

-**في مجـال التشريـع :** بلستصـدار مرسـوم تنفيـذي يحدد صلاحية وزارة التربية الوطنية لتحديد الإجراءات الخاصة بالتعليم الثانـوي العام و التكنولوجي، و مرسوم آخر يحدد صلاحيات وزارة التكوين و التعليم المهنيين لتحديد الإجراءات الخاصة بالتكوين و التعليم المهنيين و ذلك لتجنب التداخل بين صلاحيات الوزارتين، و تجنب التفسير الخاطئ لغايات هذا التعليم أو ذاك.

- **في مجال الهياكل :** تجرى النشاطات البيداغوجية للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي في مؤسسات رسمية تسمى "مدارس ثانوية و متاقن"، أما فيما يخص هياكل الاستقبال، فقد قدر المعدل الوطني للمؤسسة سنة **2004-2005** بـــ **800** تلميذ في كل مؤسسة ، و بالتالي، فمن المفروض أن تكون الهياكل المتوفرة كافية.

- **في مجال الوسائل التعليمية:** توفير الوسائل التعليمية على مستوى الثانويات التقنية و المتاقن مهما كان الحجم الذي ستأخذه الشعب التكنولوجية المقررة.

- **في المجـال البيداغوجـي :** تحدد الشعـب المقترحـة في إعادة الهيكلة مواد التعليم و النشاطات النظرية و التطبيقية التي تؤدي إلى تحديد المواد الأساسية و المواد الثانوية، و الحجم الساعي و المعاملات،

و يؤخذ بعين الاعتبار البعد التكنولوجي في جميع الشعب من خلال إدراج الكفاءات في مضامين المواد العلمية، إلى جانب تعميم تعليم الإعلام الآلي و تطبيقه في مجال التعلمات، و طرق العمل الفردية و الجماعية.

- **في مجال الموارد البشرية :** تضع المصالح المختصة مشاريع قاعدية لتأطير الاحتياجات و تشخيصها و ذلك بتسطير مخطط للتكوين و التوظيف حسب الضرورة في حالة:

- الفائض الزائد الناتج عن زوال بعض شعب التعليم، و تقلص الاحتياجات من جراء إعادة الهيكلة.
- العجز الناتج عن وجود مواد جديدة بعد إعادة الهيكلة.

- **في مجال الميزانية :** و يتضمن هذا المجال مجموعة من النقاط تتمثل فيما يلي :

- ترصد ميزانية لتجهيز المؤسسات للتمكن من فتح شعب تكنولوجية.
- تجهيز الثانويات و المتاقن بمواد و أدوات تعليمية تمكنها من فتح شعب التعليم العام.
- تجهيز كل مؤسسات التعليم الثانوي بالتوثيق التربوي و وسائل الإعلام الآلي، و تعميم استعمالها على جميع الشعب التعليمية،
- توفير الميزانية الضرورية لفتح مناصب تستوجبها إعادة الهيكلة (وزارة التربية الوطنية ، 2005 : 10،11).

كانت هذه أهم المحطات التي مر بها التعليم الثانوي بالجزائر ولقد رأينا كيف حصلت الإصلاحات و التغييرات وإعادة الهيكلة وما تجدر الإشارة إليه لنفهم أكثر ما هي الأسباب التي أدت إلى حصول تلك التحولات بصفة متتالية هو أن السبب يعود إلى وتيرة التقدم التكنولوجي منذ الثورة الصناعية إلى غاية **1980** التي كانت مستقرة تقريبا وفي خط مستقيم ولكن بعد **1980** لم يعد هناك استقرار في الاختراعات التكنولوجية، ففي كل يوم تقريبا كان يظهر اختراع جديد وتقدم جديد في التكنولوجيا وهذا الأمر يؤدي بالضرورة إلى تغيير المناهج والبرامج الدراسية لمواكبة هذا التطور السريع . ومن هنا كان لزاما على وزارة التربية الوطنية التفكير في خلق ميكانيزمات تسهر على العمل من أجل التكيف مع الأحداث الطارئة . وكان إنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في **2000** خطوة بارزة في هذا المجال ، ومن هنا

يمكن تفسير مجمل الإصلاحات التي طرأت على التعليم الثانوي فمسألة التنمية الشاملة والتنمية المستدامة والعولمة، كلها قضايا تفرض إيجاد تعليم يقوم على أسس متينة .

6- تنظيم شعب التعلم الثانوي في إطار الإصلاح التربوي الجديد :

من نتائج عمل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية إعادة هيكلة التعليم الثانوي (انظر الملحق رقم 22) و تتلخص هذه الهيكلة الجديدة في السنة الأولى ثانوي وفقا لما جاء في القرار **رقم 10 المؤرخ في 25 مارس 2005 (المادة 4)** الذي يعتبر أساس إعادة هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي التي تم العمل بها بدءا من السنة الدراسية **2006/2005** (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2005 : 56،57)

يهيكل التعليم الثانوي في جذعين مشتركين مدة كل منهما سنة دراسية، ثم تتفرعان إلى الشعب كما يلي :

(المرجعية العامة للمناهج : 2006 ، 45-47)

أ - **جذع مشترك آداب،** و يتفرع بدوره في السنة الثانية و الثالثة ثانوي إلى شعبتين :

- لغات أجنبية
- آداب و فلسفة

ب -**جذع مشترك علوم و تكنولوجيا،** و يتفرع بدوره إلى السنة الثانية و الثالثة إلى 4 شعب :

- رياضيات
- تسيير و اقتصاد
- علوم تجريبية
- تقني رياضي بأربعة اختيارات :
  - هندسة كهربائية
  - هندسة مدنية
  - هندسة ميكانيكية
  - هندسة الطرائق

1. غايات الشعب :

أ -الآداب و الفلسفة :

- ضمـــان تكوين متين في الآداب، و علوم النصوص، الفلسفة و اللغات الأجنبية، و العلوم الاجتماعية، و تكنولوجيا الإعلام و الاتصال، و هو تكوين يمكن المتخرج من متابعة تكوين عال بنجاح، خاصة في الآداب و الفلسفة و العلوم الإسلامية، و في العلوم الاجتماعية و القانونية.
- اكتساب التلاميذ كفاءات عرضية في مجال المواد الأدبية و العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

ب -اللغات الأجنبية

- ضمان تكوين في مجال اللغات الأجنبية، و الآداب، و في تكنولوجيا الإعلام و الاتصال، بما يمكن المتخـــرج من متابعـــة تكويـــن عال بنجاح، خاصة في اللغات الأجنبية و الآداب و العلوم الإنسانية، و العلوم الاجتماعية و القانونية.
- اكتساب التلاميذ كفاءات عرضية في مجال المواد الأدبية و العلوم الانسانية و الاجتماعية.

ت -الرياضيات : التقني رياضي و العلوم التجريبية :

- ضمان تكوين علمي في الرياضيات و العلوم الفيزيائية، و في تكنولوجيـــا الإعـــلام و الاتصال، و علـــوم الطبيعة و الحياة بما يمكن المتخرج من متابعة تكوين عال بنجاح، خاصة في العلوم السياسية و التكنولوجيا، و العلوم الطبية و البيولوجيا، و في العلوم الاقتصادية.
- اكتساب التلاميذ كفاءات عرضية متعلقة بمجال المواد التكنولوجية و العلمية بالنسبة لشعبة التقني رياضي.
- اكتساب التلاميذ كفاءات لسانية تمكن المتخرج من متابعة تكوين عال باللغة العربية أو اللغات الأجنبية لتلاميذ شعبتي العلوم التجريبية و التسيير و الاقتصاد.
- اكتساب تلاميذ التسيير و الاقتصاد كفاءات عرضية في مجال العلوم الاجتماعية.

2 . تنظيم الشعب : (المرجعية العامة للمناهج : 2009 ، 47)

تتضمن الشعبة تعليما خاصا بها، و تعليما تتقاسمه مع شعب أخرى، فكل شعبة تتميز عن الأخرى بتعليم مواد خاصة، و بالحجم الساعي و المعاملات المخصصة لمختلف المواد، و المواد الأساسية في كل منها هي التي تشكل العمود الفقري للشعبة، و تميزها عن الشعب الأخرى، و ما يدل على أهميتها النسبية هو الحجم الزمني المخول لها و معاملها.

- مجموع المعاملات المسندة للمواد الأساسية لكل شعبة مساويا لثلثي **3/2** مجموع معاملات الشعبة على الأقل.
- حددت الشعب في السنتين الثانية و الثالثة ثانوي بمجالات المواد، و النشاطات النظرية و التطبيقية، الترتيب السلمي للمواد، و بإسناد الحجم الساعي و المعاملات، فتتظافر كل هذه الجهود لنحت ملمح التخرج من كل شعبة.

إن النصـــوص التشريعية التي صدرت بشأن التعليم الثانوي لم تجد طريقها إلى النفاد كليا و بالشكل الذي يمنحها القدرة على ضمان مخرجات مكافئة لما تم تسخيرها له من إمكانيات و هو ما يشير إلى هدر في الجهود و الأموال و كان يمكن أن توظف و تسير بصورة أفضل، هذا بالرغم من انجازات تحققت لا يمكن إغفالها حتى و إن حققت نجاحا كميا.

و انطلاقا من الرغبة في التحسين عرف التعليم الثانوي محاولات إصلاح متعددة في الهيكلة البيداغوجية لكنها لم تجد الطريق إلى التنفيذ ميسورا مما جعلها حبيسة التصور المجرد، و قد ظلت هذه المرحلة التعليمية في حركة مد و جزر تعكس اختلاف و تردد صانعي القرار التربوي على انتهاج أسلوب تغيير أكثر عقلانية و منهجية يتخذ من الحقائق الوطنية و التطورات العالمية المشروعية الاجتماعية.

7- المبادئ المنهجية و الإجراءات القاعدية لنظام التقويم التربوي في التعليم الثانوي بعد إعادة الهيكلة الجديدة سنة 2005:

يعتبر التقويم صلب العملية التربوية، فهو نظام متكامل و ملتزم بإجراءات منطقية يلقي الضوء على الوضعية التعليمية و على السير العام للتنظيم البيداغوجي، و يزود أصحاب القرار بما يحتاجونه من معلومات

ضرورية لتطبيق الإصلاح وفق منهج مستنير.

7. 1- المبادئ المنهجية لنظام التقويم في التعليم الثانوي:

لما كـان التقويم صلب العملية التربوية تضمنت إعادة الهيكلة الكبرى لسنة **2005** تنصيب جهاز وطني دائم للتقويم، ليمد أصحاب القرار بمؤشرات تمكنهم من متابعة نوعية التعليم و علاقته بمحيط التلميذ، و ترتكز النظرة الجديدة للتقويم على أسس و مبادئ تتلخص فيما يلي :

- يهدف التقويم إلى الحكم على كل المعارف و القدرات المشكلة للكفاءة التي تكون في طور البناء.

- تندمج ممارسة التقويم في المسار التعليمي كمؤشر يبرز التحسينات المحصل عليها من جهة و الصعوبـات التـي تعترض التعلمات من جهة ثانيـة و ذلك قصد تحديد العمليات الملائمة للإصلاح و العلاج.

- تؤسس أساليب التقويم التحصيلي على جمع معلومات موثوقة عن المستويات المتدرجة للتحكم في الكفاءات المستهدفة، و ذلك قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المتباينة للتلاميذ.

- تكون النقاط المحصـل عليها مرفقـة بملاحظات دلالية نوعية و لا تقتصر على التنقيط العددي، و ذلك من أجل دعم المجهود التعليمي، و ربط علاقات تكاملية بين التلميذ و الأستاذ و الولي.

- تنطوي عملية التقويم على وضعيات تجعل التلميذ يعي استراتيجيات التعلم، و يبني موقفا شخصيا.

* و تجدر الإشارة إلى أن الخطأ في ممارسات التقويم لا يعتبر عجزا ما دامت عملية التعلم لم تنته، بل هو مؤشر لصعوبة ظرفية يؤدي تشخيصها إلى معرفة أسبابها و القيام بعلاجها (وزارة التربية الوطنية، 2005 : 17-18).

و ليتم تجسيد هذه المبادئ المنهجية، تم تحديد نظرة جديدة للتقويم، تتمثل في مجموعة من الإجراءات، نلخصها في النقاط التالية:

7. 2-الإجراءات القاعدية لنظام التقويم في التعليم الثانوي:

- إعداد مجلس التعليم مخططا سنويا للتقويم يبلغ للتلاميذ و الأولياء و مفتش المقاطعة في بداية السنة.

- تنظيم فحوص تشخيصية في بداية السنة الدراسية للغات الأساسية(اللغة العربية، رياضيات، اللغات الأجنبية)،

- إجراء تقويم تكويني بمختلف أشكاله خلال عملية التعلم،
- طرح وضعيات حقيقية في الامتحانات، تجعل التلميذ يقوم بتجنيد مكتسباته و إدماجها،
- إجراء تقويم لقياس درجة التحكم في اللغات الأساسية، و ذلك في كل أطوار التعليم،
- المتابعة الدائمة للتقدم التعلمات المحددة في البرامج الرسمية و أهدافها،
- يكون الانتقال من سنة إلى أخرى على أساس اعتبارات بيداغوجية، و قرارات مجلس الأساتذة،
- يتم استغلال نتائج الامتحانات المدرسية الرسمية في تحديد الصعوبات التي تعترض التعلمات لدى التلاميذ،
- تنظيم إجازات مختلفة، و تشجيع جو المنافسة داخل المؤسسة و بين المؤسسات،
- تبليغ الأولياء بكل ما يتعلق بأعمال أبنائهم، و إشراكهم في عملية المعالجة و التثمين (وزارة التربية الوطنية، 2005: 17، 18).

8- أنواع التقويم التربوي و وظائفه :

- **أنواع التقويم :**

1. التقويم التشخيصي : و هو التقويم الذي يجري في بداية الحصة، سمي بهذا الاسم استنادا إلى وظيفته التي هي المساعدة على معرفة و تشخيص الوضعية الحالية لمكتسبات التلاميذ الضرورية لهذه الحصة و عادة ما يتم تجسيد ذلك بواسطة أسئلة معدة سابقا تطرح شفهيا أو كتابيا ليجيب عنها التلميذ أو من خلال تقديم نشاط له.

"أن التحقق من إحدى الصفتين اللتين تحملهما مكتسبات التلاميذ أمر ضروري لمواصلة العمل في اتجاه الهدف من هذا التقويم و هو العمل على إحداث التجانس على مستوى المعارف المقصودة هنا، و من ثم الانطلاق في المرحلة الموالية لتقديم الجديد من الدرس" (وزارة التربية الوطنية، 2007 :42)

2. التقويم التكويني: و هو التقويم الذي يجري خلال عملية التعلم أي عندما يكون التلاميذ منهمكين في البحث في المشكل أو في إنجاز أي عمل.

إن التلاميذ هم في هذه الحالة لاشك يجيبون على الأسئلة و يطرحون استفسارات و يقدمون اقتراحات. إن هذا النشاط يعطي للأستاذ نظرة أولية عما حققه بعضهم من تعلم دون البعض الآخر و من ثم يتعلق في معالجة الوضعية بإعادة الشرح مثلا أو تقويم تطبيق إضافي.

إن التقويم التكويني لا ينبع من الاستماع إلى إجابات التلاميذ أو ملاحظة أعمالهم فحسب بل و ينبع أيضا من توقعات الأستاذ و تنبؤاته لمواقع الصعوبة التي يمكن أن تعترض التلميذ و التي يستند في البحث عنها و كشفها إلى رصيده العلمي الذي يعمل على إثرائه بصفة مستمرة في الحدود التي تسمح له بأداء مهامه و إلى رصيده المعرفي الذي يعتبر التجربة المهنية و الخبرة في الممارسة جزء منه، و الجدير بالذكر أن الرغبة الملحة في تحسين الأداء و الرفع من المردود التربوي تعتبران أن من أهم البواعث لدى الأستاذ للبحث عن الصعوبات التي تعترض عملية التعلم عند التلميذ (وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة ثانوي ، 2007: 42)

3. **التقويم التحصيلي :** بعـــد أن ينتهـــي الأستاذ من تقديم المعرفة المقصودة يشرع في حوصلة المكتسبـــات الجديـــدة للتلاميـــذ مـــن خلال تقويم تعلماتهم و يتم ذلك بأشكال مختلفة من الأسئلة المباشرة و الاستجوابات أو الفروض المنزلية و الأبـــحاث مما يعني أن التقويم التحصيلي يمكن أن يكون في نفس الحصة أو يكون خارجها، إن هذا التقويم يهدف إلى مساعدة الأستاذ في إصدار حكم قيمي على مستوى التلميذ ليس فقط فيما يتعلق بالتعلمات المستهدفة حديثا بل و أيضا فيما يتصل بتعلمات أخرى سابقة لها و هذا من منطلق أن أدوات هذا التقويم أوسع و أشمل من أدوات التقويمين السابقين (التشخيصي و التكوين) إذا نعتبر هنا الأنشطة الإدماجية وسيلة ناجحة و فعالة و ضرورية لتجسيده و ذات مصداقية أكثر في تثبيت الحكم و من ثمة اتخاذ القرار المناسب، فإما علاج النقائص و إما تدعيم المكتسبات، حيث أن أساليب التقويم التحصيلي لابد أن تعتمد أساسا على جمع معلومات موثوق منها و وجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ (وزارة التربية الوطنية، 2007 :43)

9- امتحان البكالوريا:

يعتبر امتحان البكالوريا في الجزائر، كما في العديد من دول العالم ، بمثابة الجسر الذ ي يربط التعليم ما بعد الإلزامي بالتعليم العالي .

وهو بذلك أمر مصيري بالنسبة للتلاميذ الراغبين في مواصلة تعليمهم الجامعي العالي ، إذ بدون تحصلهم

على المعدل **10** فما فوق في الامتحان يعني ذلك عدم تمكنهم من الالتحاق بالجامعة للحصول على دبلوم الدراسات العليا.

وعلى هذا الأساس نجد تلاميذ الأقسام النهائية ، المعنيون بامتحان شهادة البكالوريا ، يولون له اهتماما كبيرا، حتى أن الكثير منهم يتعرضون إلى القلق النفسي والاضطراب العصبي قبل و أثناء وحتى بعد الامتحان، وهذا نظرا لوعيهم بما يمثله لهم من أمل لتحقيق مشروعهم المستقبلي والذي أمضوا من أجل تحقيقه 17 سنة وأكثر من حياتهم الدراسية بدءا من التعليم الابتدائي إلى التعليم المتوسط إلى التعليم الثانوي . ويعتبر النجاح فيه الهاجس الأكبر في تصورهم وانطباعهم عنه.

انه مما لاشك فيه أن البكالوريا موضوع يحتل مكانة هامة في برنامج وزارة التربية الوطنية ، وهي في كل سنة تخصص له جزء كبيرا من ميزانيتها من أجل ضمان السير الحسن لإجرائه ، ويسهر وزير التربية شخصيا على افتتاح فترة الامتحان ، بينما يمنح رئيس الجمهورية وسام الشرف والجوائز للمتحصل على أعلى معدل على المستوى الوطني.

إن مرحلة التعليم الثانوي التي يمر بها التلميذ أثناء مشواره الدراسي منوطة بالعمل على تنشئته بصورة تجعله يستطيع تحقيق مقتضيات النشاط الاجتماعي والاقتصادي.وهذا لن يتأتى إلا بتوفير برامج ومناهج تعليمية تساير التطور التكنولوجي، و تراعي قدرات التلميذ و تطلعاته و رغباته مـــن جهة، و من جهة ثانية بتطبيق نظام تقويم بيداغوجي فعال، يأخذ بعين الاعتبار مختلف النشاطات التي يقوم بها التلميذ و المجهودات التي يبذلها في إطار مبني على الموضوعية و العدل و الإنصاف لتحقيق المصداقية .

و لهذا السبب تسعى وزارة التربية الوطنية من خلال برامج الإصلاح التي تقوم بها إلى الرفع من المردود التربوي المرجو من خريجي التعليم الثانوي الحاصلين على شهادة البكالوريا حتى يصير مستواهم مثلهم مثل الدول المتقدمة، و يكون نتيجة هذا التوجه تحقيق الأهداف المنتظرة من التعليم الثانوي و على رأسها تأهيل التلاميذ لمواصلة دراساتهم العليا في الجامعة ليكونوا فيما بعد أهلا لتحمل المسؤولية المتعلقة بتحقيق التقدم و التطور في جميع الميادين.

10 - خلاصة :

إن مرحلة التعليم الثانوي التي يمر بها التلميذ أثناء مشواره الدراسي منوطة بالعمل على تنشئته بصورة تجعله يستطيع تحقيق مقتضيات النشاط الاجتماعي والاقتصادي.وهذا لن يتأتى إلا بتوفير برامج ومناهج تعليمية تساير التطور التكنولوجي، و تراعي قدرات التلميذ و تطلعاته و رغباته مــن جهة، و من جهة ثانية بتطبيق نظام تقويم بيداغوجي فعال، يأخذ بعين الاعتبار مختلف النشاطات التي يقوم بها التلميذ و المجهودات التي يبذلها في إطار مبني على الموضوعية و العدل و الإنصاف لتحقيق المصداقية .

و لهذا السبب تسعى وزارة التربية الوطنية من خلال برامج الإصلاح التي تقوم بها إلى الرفع من المردود التربوي المرجو من خريجي التعليم الثانوي الحاصلين على شهادة البكالوريا حتى يصير مستواهم مثلهم مثل الدول المتقدمة، و يكون نتيجة هذا التوجه تحقيق الأهداف المنتظرة من التعليم الثانوي و على رأسها تأهيل التلاميذ لمواصلة دراساتهم العليا في الجامعة ليكونوا فيما بعد أهلا لتحمل المسؤولية المتعلقة بتحقيق التقدم و التطور في جميع الميادين.

الفصل الثالث

المؤشـــرات: معناها و أساليب بنائها و استخدامها

1. تمهيـــد
2. تعريف المؤشر
3. أهداف المؤشرات التعليمية
4. خصائص المؤشرات الجيدة
5. استخدامات المؤشرات التعليمية
6. تصنيف المؤشرات التعليمية
7. أنماط المؤشرات التعليمية
8. أسس تفسير المؤشرات التعليمية
9. المزايا و العيوب لتطوير المؤشرات
10. إطار لتحديد مؤشرات النظام التعليمي
11. المؤشرات على المستوى العالمي
12. أنظمة المؤشرات
13. نماذج تصنيف أنظمة المؤشرات
14. نموذج فعالية المدرسة
15. الخلاصـــة

1 – تمهيد :

إن تعقد النظـم فـي العصر الحديث و كبر حجم المنظمات و ازدياد التخصصات و تعقدها، وتداخل العلاقات بين الأنظمة و بين النظم و الأنظمة الفرعي و التغيرات السريعة في البيئة المحيطة بالنظم، دعت الحاجة إلى تغيير الإجراءات التقليدية لعمليات تخطيط و تطوير و تقييم الأنظمة بصف ة عامة و الأنظمة التربوية بصفة خاصة . إذ استلزم الأمر الحاجة إلى وجود مؤشرات و معايير للتعامل مع الكم الكبير من البيانات و المعلومات و تقييم النظام التعليمي يظهر باعتبار ذلك ضرورة للحكم على فعاليته أو عدمها. و يتطلب ذلك توفر معلومات حول تنظيمـه وتسييره بصفة عامة، و كذلك السياق الذي يتطور فيه، شريطة أن تكون هذه المعلومات موثوق فيها وصادقـة و لتحقيق هذه الغاية يجب " وضع جهاز نموذجي دائم لتقييم مردود النظام التربوي، يكون هدفه وضع ميكانيزمات تسمح بالوصول إلى تقييم موضوعي علمي منتظم يكون مبنيا بصفة خاصة على المقارنة ما بين ما هو كائن و ما ينبغي أن يكون في الظروف العادية.(وزارة التربية الوطنية، 2001: 9) .

ولا يمكن لهذا النوع من التقييم أن يصبح عمليا إلا باللجوء إلى إنجاز و تحديد نظام المؤشرات بحيث يتم تجاوز مرحلة الإحصاء الوصفي البسيط، و نظام كهذا إذا أعد بصفة جيدة يقدم لنا معلومات حول فعالية و عمل النظام الدراسي، كما يمكنه إعلام المشرفين و المقررين في حقل التربية، فيجعل في متناولهم المعلومات الضرورية التي تمكنهم من أخذ القرار و رسم الاستراتيجيات الملائمة.

و لهذا السبب، يعتبر صانعو السياسات و أعضاء المجتمع التربوي بشكل عام أن توفرالبيانات لا يفيد فقط في مراقبة النظام التربوي و تخطيطه ، بل كذلك في النقاشات العامة . و يملك عدد كبير من الدول قواعد بيانات تربوية يتم تحديثها بشكل دوري و منتظم وفقا لجداول زمنية دورية.و لكن و على الرغم من ذلك تبقى نوعية هذه البيانات و مصداقيتها محل نقاش.إن مواءمة قواعد البيانات التربوية مع التطورات و الاستفادة منها من قبل صانعي السياسة التربوية أصبح مطلبا ملحا، فقد ظهرت مؤخرا أنواع متعددة من المنشورات تتناول مؤشرات تربوية مختلفة و قد أطلقت منظمة اليونسكو الجهود الأولى نحو المقارنات الدولية في مجال المؤشرات.

كما قامت منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية **(OCDE)** بتعزيز هذا الجانب في السنوات الأخيرة. و ظهرت في الوقت ذاته منشورات متعددة أعدتها وزارات التربيـة و التعليم في هذه الدول.

و كانت ثمرة هذه " **كيبيك**" و لإكمال الصـــورة التربويـــة التي قدمتها **L'état de l'école**. كما أعدت وزارة التربية و التعليم الفرنسية وثيقـــة تناولت خصائـــص التربية حسب المنطقة، إذ ركزت على الفروقات بين المناطـــق، و جاءت بعنوان **Géographie de l'école**. هذا و قد ظهرت وثائق مماثلة في كل من فنلندا، الدانمارك و أندونيسيا إلا أن ظهورها لم يتم بطريقة منتظمة.

و يشير شارينز **(Schereens,1992)** على أن بناء المؤشرات التربية مر بثلاثة مراحل كبرى قبل أن يعرف الصدى الذي يلقاه حاليا. (سامية ميزايب،2002: 96)

- **المرحلة الأولى** : تتمثل في الانتقال من الإحصائيات التقليدية الوصفية إلى قياس النتائج، أو بصفة عامة إلى إحصائيات تهم مقوم النظام التربوي.
- **المرحلة الثانية** : اتسمت بالتوجه نحو أنظمة مؤشرات عامة، و تميزت بإضافة إجراءات تهم النتائج و المحيط إلى الإجراءات التقليدية التي كانت تعنى أكثر بالمدخلات و الموارد، قبل أن يبرز الاهتمام بالمتغيرات المتعلقة بسياق التعليم.
- **المرحلة الثالثة** : فهي تلك التي تأكد فيها الاهتمام بالسياق، حيث أصبحت المؤشرات مطالبة بتقديم معلومات عن النشاطات و الأحداث التي تساهم في تغيير الموارد المتمثلة في المدخلات إلى نتائج (المخرجات). و من هنا، يتضح أن المؤشرات ليست مجرد قيمة إحصائية و لا تعطى بالضرورة تعليقا أو ملاحظة دقيقة عن الوضع أو طبيعة الشيء بل هي تهدف وفقا لـــ

(Bottani.N,Tuijnman.A,1994) إلى " إعطاء معلومات عن نتائج أو سلوك النظام التربوي، لتنوير كل الأطراف المعنية من مقررين، و معلمين و تلاميذ و أولياء و كذا الجمهور الواسع، فضلا عن قاعدة المعلومات التي توفرها لإثارة تصورات و منتظرات جديدة" (سامية ميزايب، 2002 :96) ولذلك أولت الجزائر قضية المؤشرات اهتماما كبيرا في مراحل التعليم المختلفة من خلال وضع و صياغة مؤشرات محددة يمكن الاعتماد عليها للحكم على مدى فعالية المؤسسات التعليمية من خلال مقارنة هذه المؤشرات بواقع المؤسسات التعليمية و من ثم الحكم على مدى فعالية هذه المؤسسات و هذا يتماشى مع الاتجاه العالمي حيث يستعمل المؤشرات لتقييم و تطوير أنظمته التعليمية.

2- تعريف المؤشر :

أثار تعريف المؤشر جدلا طويلا، و تناول "**لاند**"(**1975**) أثار اختلاف بين أكثر التعاريف المقبولة عموما، فأصبح يستخدم كلمة مؤشر بما يتماشى مع استخدامها اليومي.

في اللغة العربية " **أشار**" تعني وجه الاهتمام إلى شيء أو شخص أو مكان. و المؤشر يعني ما نستدل به على أمر ما أو فعل ما. و هو باللغة الأجنبية **indicateur** أو Indice و المؤشر في التربية أداة تسمح بتكوين فكرة أو تصور عن واقع النظام التربوي و بنقل هذا الواقع إلى كل المجتمع التربوي أو المجتمع بشكل عام. لقد تعددت تعاريـــف مؤشرات النظام التربوي. يعرفه **oxford dictionnary** كما يلي: "المؤشر هـــو الذي يشيـــر أو يوجـــه الانتبـــاه إلى شيء ما" (جيمس جونسون، 1987: 27) .

- و يعرفه آخرون بأنه هو الذي يؤشر أو يشير إلى درجة تزيد أو تنقص من الدقة **(dictionnary webster)** .

– يعرفه قاموس **le Petit Robert** هو : "أداة تستعمل لإعطاء توضيحات حول ظاهرة معينة مثال مؤشر لقياس المستوى، الضغط ، الارتفاع ..."

– و طبقا لـــ **(schereens,1994 : 57)** : هو : "عبارة عن إحصائيات تسمح بإصدار أحكام قيمية حول العناصر الأساسية لعمل الأنظمة التربوية".

– و يرى **(Tuijnman A ،et Bottani N , 1994: 30)** هو :"عبارة عن إحصاء يسمح باتخاذ قرار معين بحكم أنه يعطي المعلومات الضرورية حول حالة نظام تربوي ما أو أحد العناصر المكونة له و أيضا حول عمل هذا النظام أو مختلف توجيهاته، بالإضافة إلى التغير الذي يطرأ على إحدى خصوصياته" .

– كما يعتبر: **(Jonstone , 1981)** :" أن المؤشر يجب أن يكون شيئا يعطي إشارة واسعة للوضع الحالي الذي يتم فحصه كما أن المؤشر ليس مادة أولية من المعلومات لكنها معلومات معالجة و تقارب المؤشرات في أغلب الأحيان إلى " **معيار**" أو " **مقياس**" **(** مثل معدل التلميذ / الأستاذ**)** أو إلى نتيجة سابقة. و تعكس المؤشرات الطريق الذي يمكن أن ينجز الهدف من خلاله بالإضافة إلى أية درجة تقريبا تم إنجاز الهدف في أي مرحلة.

– طبقا لـــ **National forme on éducation statistiques 2005** : المؤشر التربوي عبارة عن مقياس لحالة النظام التعليمي بالنسبة إلى أهدافه.

و لتفادي التناقضات التي تثيرها التعاريف العديدة و المختلفة لمفهوم المؤشر، يقترح "**جايقر**" بأن تنعت تحت مدلول المؤشر كل المتغيرات التي :

أ– تعبر عن وضعيـــة إجماليـــة، أو عن تغيـــر في وضعيـــة مجموعـــة أشخاص ، أو أشياء ، أو مؤسسات، أو جوانب معبرة للدراسة

ب ـــ تعد أساسية للتعبير عن الوضعية أو التغيير الذي طرأ على الحقائق أو الوضعيات المدروسة.

كما اقترح أن يترك تعريف المؤشر مفتوحا و أن يتم تحديده بصفة براغماتية وفقا للوضعية التي يعالجها. و لقد لقي هذا الاقتراح صدى إيجابي في أوساط المختصين بالرغم من النـــزعة التي كانت تميل آنذاك إلى اعتبار المؤشرات نوعا خاصا من الإحصائيات فقط. أو تلك التي ترى بأن المؤشرات ما هي إلا وسيلة للتحليل السياسي. و التعريف الذي يتم تداوله بصفة شائعة في هذه السنوات الأخيرة مستمدة من تعريف " **أوكس**"، الذي يرى بأن: المؤشرات مطالبة، على الأقل، بتقديم أحد أنماط المعلومات الآتية :

أ –معلومة عن أداءات النظام التربوي، مقارنة بالأهداف المرغوب فيها في مجال التعليم و النتائج المدرسية، ليتم بذلك ربط المؤشر بأهداف النظام و يكون معلما لقياس التطورات التي تحدث به.

ب –معلومة عن الخصائص التي أظهر البحث علاقتها بالنتائج المرغوب فيها.

ج –المؤشرات هذه لها قيمة تقديرية لأن تغيرها يوحي بتطورات أخرى.

د –معلومة عن بعض العناصر الأساسية للنظام (مدخلاته، على سبيل المثال) و التي تسمح بضبط سير النظام.

هـــ– معلومة مباشرةعن المشاكل التي تعترض النظام.

و –معلومة تكون وثيقة الصلة بالموضوع و تهم المقررين، إذ يجب على المؤشرات أن تدقق المعلومات الخاصة ببعض جوانب النظام التربوي التي تهم المقررين بصفة خاصة و التي يمكنهم تغييرها" . (سامية ميزاييب، 2002: 98)

رغم تعدد التعاريف إلا أنه وقع إجماعا على أن مؤشر التعليم " نوع خاص و مهم من الإحصائيات التي تساعد على أخذ القرار لكونه يقدم معلومة أساسية عن وضعية نظام تربوي معين، أو عن إحدى مركباته أو عن سيره أو عن اتجاهاته، و عن ديمومة أو تغير بعض مواصفاته"

(Tuijnma,A, Bottani , N.1994 : 30)

و من التعاريف السابقة للمؤشرات يتضح أن المؤشر :

- مجموعة المتغيرات قابلة للقياس و تقدم مركبة أو مفرده.
- يعطي صورة عن الموقف الراهن بدرجة معينة من الدقة على فترة زمنية محددة و لا يقتصر على وصف نظام أو مؤسسة تعليمية بل يمكن تفسيره تبعا للقواعد التي تتحكم في تكوينه.
- تقديم بيانات و معلومات متسقة عن نظام التعليم و نوعيته و ظروفه و تحليل اتجاهاته و التنبؤ بالتغيرات المحتملة مما يساهم في إصدار قرارات سياسية سليمة.

ينبغي التنبه إلى أن المؤشر ليس معلومة أولية بل هو معلومة تمت معالجتها بحيث تسمح بدراسة أي ظاهرة تربوية، لذا ينبغي ألا نخلــط بين قائمة المؤشرات و مجموعة الجداول التي تم إعدادها بهدف إدراجها ضمن كتاب إحصـــاءات سنوية لتلبية أغراض و حاجات إدارية، و يشكل عدد التلاميذ الملتحقين بالثانوية مصدر اهتمام للإداريين كما هو الحال بالنسبة لأعداد الأساتذة و التلاميذ، ففي المرحلة الأولى يدل على النسبة العامة من جيل معين يستطيع الحصول على البكالوريا، أما في الحالة الثانية فيدل المؤشر على عدد التلاميذ لكل أستاذ، و بالتالي نرى أن الفرق واضح بينهما.

3- أهداف المؤشرات التعليمية :

تهدف المؤشرات التعليمية إلى وضع صورة عن النظام التعليمي أو الوضع الإجمالي لأي مجموعة من المؤسسات أو العناصر تحت الدراسة. و يمكن رصد مجموعة من أهداف المؤشرات التعليمية كما يلي: (محمد عطوة مجاهد، محمد فتوح عناني،2011: 445)

- وصف النظام التعليمي و ذلك بتقديم صورة عن الوضع القائم،
- التعرف على مدى تحقيق النظام التعليمي لأهدافه التربوية،
- تحديد اتجاهات التغيير في النظام التعليمي و قياسها،
- المساهمة في عمل مقارنة زمنية و مكانية لمتغيرات النظام،

– المساهمة في تحديد المشكلات التربوية و قياسها و تحديد حجمها،

– تقديم أرضية لتحليل السياسات التربوية، و ذلك باستخدام المؤشرات التربوية لفهم و تفسير العلاقات السببية التي تشكل دعامة أساسية لعمل النظام التربوي،

– القيام بوظيفة ضابطة، لأنها تؤدي دورا هاما في تقييم أداء النظام التعليمي،

– تستخدم كإطار للتقويم الذاتي للأداء المدرسي،

– تشكيل أداة موجهة لتسهيل عملية الاتصال بين مختلف الشركاء الاجتماعيين، من خلال إعطاء معلومات واضحة و مفهومة، فهو يسهل عملية الحوار بين الخبراء، أصحاب القرارات السياسية، عناصر المجتمع المدني،

و يجب أن نشير بأن الحاجة إلى مؤشرات لتقييم مردود النظام التربوي و الحكم عليه، ظهرت نتيجة الأزمة الاقتصادية العلمية و عجز الدول و الحكومات على توفير الموارد اللازمة لقطاع التربية، مما جعلها تهتم بتطوير فعالية و مردود الأنظمة التربوية من خلال مباشرة و متابعة الأعمال و الأبحاث حول تقييم النظام التربوي.

4– خصائص المؤشرات الجيدة :

ليس كل إحصاء تربوي مؤشر، فمعرفة عدد المؤسسات التربوية في منطقة معينة لا يفيدنا في معرفة نوعية التعليم بها و فعاليته و جودته، و رقم كهذا لا يصبح دالا و ذو معنى إلا إذا مكنتنا مرجعية ما من تفسيره مثل تطور نفس المعطى الإحصائي، المقارنة مع معطيات مشابهة نمت على جهات أخرى، أو معايير وضعها المجتمع و يبقى الشيء المهم هو التوفر على الوسيلة التي تسمح بالاستعلام الصحيح حول نوعية التعليم مادام أن تحقيق المؤشرات و إنجازها عملية تتدخل فيها اعتبارات فلسفية (أحكام القيمة) و سياسية و تقنية، مما يجعلنا نعتقد في أهميتها و صدقها و سهولة أخذها بحيث تؤدي إلى التحسين.

إن الإحصائيات التي تنشر في ميدان التربية و المألوفة تقدم لنا معلومات كمية مثل الميزانية و عدد الشهـــادات، فـــي حيـــن أن المؤشـــرات تساعدنا على الإدراك الجيد لنوعية عمل الأنظمة و أدائها و حدد **أوكس (Oakes,1986)** عناصر رئيسية لمؤشر تربوي مثالي

(جيلبر دولايتشير، 27:1994) بحيث يقول بأن المؤشرات يجب أن تقدم لنا إحدى المعلومات التالية :

- وصف أداءات النظام التربوي التي تسمح بتحقيق الأهداف المسطرة مثال من ذلك : خفض نسبة التسرب، رفع نسبة الانتقال.
- توفير المعلومات حول الخصائص المرتبطة بالنتائج (ناتجة عن البحث التجريبي) مثال : زمن التعلم المرتبط بانجاز التلميذ.
- وصف الخصائص الأساسية للنظام التعليمي، و التي يجب أن تمكننا من الفهم الجيد لعمله و تتضمن الأمثلة : المصادر المالية المتاحة، نصاب المعلمين و عروض المنهج.
- معلومات حول المشاكل المطروحة (الموجودة).
- معلومات مرتبطة بالسياسة التربوية : مثال إدخال تعديلات على النظام، إصلاح، تأهيل المعلم.
- إضافة إلى هذه الخصائص طبقا **لأوكس(Oakes,1986)** فإنه يجب أن يكون لدى المؤشرات خصائص تقنية معينة.
- قياس مجالات التمدرس الموجودة عبر أنواع المؤسسات التعليمية و المناطق.
- قياس الخصائص الدائمة لكل النظام التعليمي أو لأجزاء من النظام التعليمي تسمح بمقارنتها عبر الزمن.
- أن تكون إحصائيات المؤشر صحيحة و موثوق بها، أي أن تقيس ما وضعت لقياسه.
- أن تكون قابلة للمقارنة في المكان و الزمان
- أن يكون غير مكلف في حدود الإمكانات المادية
- أن يكون مخرجاته مفهومة بسهولة من قبل الجمهور الواسع (صناع السياسة، المربين ، الجمهور)

و يشير **نوتال (Nuttal,D, 1972)** إلى ستة (06) مبادئ أساسية يجب مراعاتها في بناء المؤشرات تفاديا لاستنتاجات ارتجالية قابلة للتعميم و هي :

1-" اعتبار المؤشرات عناصر تشخيصية يمكنها الإيحاء بالإجراءات التي يجب اتخاذها.

2- ذكر النموذج الضمني الذي تعتمد عليه المؤشرات و توضيحه.

3- تحديد المحكات المعتمدة في اختيار المؤشرات بوضوح، و السهر على أن تكون مطابقة للنموذج المرجعي.

4- ضرورة قيام كل مؤشر على أسس علمية، و أن يكون موثوقا به و ناجحا.

5- إقامة المقارنات بصفة منطقية و بطرق مختلفة مثل : مقارنة مجموعات متجانسة كسلوك التلميذ نفسه على مر السنين، و ذلك باعتماد درجة التشتت، و كذا التباين ما بين المجموعات الجزئية، إضافة إلى القيم الوسطى.

6- تمكين مختلف مستعمليها من استغلالها" **(Nuttal,D.1972 :23).**

و أضافت دراسة أخرى أمريكية (معهد يوربان الأمريكي) مجموعة من الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند بناء و تطوير المؤشرات:

- " **الملائمة و الصدق :** على المؤشرات أن تكون قابلة للتكميم، و أن تستجيب لغايات و أهداف المصلحة موضوع الدراسة، مع استهداف الاستجابة لحاجات المواطنين، و الحرص على تفادي كل استعمال سلبي.
- **الاشتراك، الدقة و الوثوق :** يجب قدر الإمكان تجنب تقاطع المؤشرات و ازدواجية الاستعمال، و إن كان التكفل بنفس الوظائف يسمح في بعض الأحيان بتقويم فعالية المؤشرات المعينة.
- **القيمة العامة و الوضوح :** على كل مجموعة مؤشرات أن تستجيب للأهداف المقصودة و أن تكون سهلة الفهم.
- **المراقبة :** يجب أن تخضع الأبعاد التي تقيسها المؤشرات لمراقبة السلطات العمومية و لو في بعض أجزائها.
- **الوقت اللازم و الأثر الرجعي للمعلومات :** يجب أن تقدم المعلومة في وقتها لتوجيه القرار.

(سامية ميزايب، 2002: 102)

أما **تويجنمان** و **بوتاني (Tuijnman,A et Bottani,N,1999)** فيريان بأن مؤشرات التربية يجب أن تتوفر على الخصائص الآتية :

- أنها و إن كانت **كمية** فهي أكثر تعبيرا عما يمثله أي تعبير عددي بسيط أو إحصائيات مركبة.
- أنها مطالبة بتقديم **معلومة وجيزة** عن جانب مهم في سير النظام وعن مستوى أدائه.
- يفترض أنها تنور وتعلم مختلف الأطراف المعينة بالنظام التربوي من التلاميذ ، الأولياء ، رؤساء مؤسسات و معلمين و مفتشين و بطبيعة الحال رجال السياسة و المشرفين على النظام.

– أنها تعتبر **وسائل تشخيصية** من شأنها المساهمة في تقويم النظام و إثارة رؤى جديدة لتطوير النظام التربوي.

– أن دلالتها **و قيمتها ترتفع** عندما توضع في إطار **نظام أوسع** تكون فيه على علاقة بمؤشرات أخرى :

– أنها تقتضي و تتطلب أحكاما قيمية فتكون بذلك على صلة وثيقة بقضايا سياسية.

(سامية ميزايب،2002: 103)

و بصفة عامة، و رغم الاختلاف البسيط بين الباحثين حول عدد المؤشرات التي يجب بناؤها، إلا أنه تم إجماع حول الجوانب العلمية، التقنية المتمثلة في الصدق، الثقة، الوضوح، المقارنة، الكلفة،....الخ.

5– استخدامات المؤشرات التعليمية:

يمكن أن تنشأ و تستخدم المؤشرات في مجموعة متنوعة من الأغراض، و يمكن أن يستخدم المخططون و الإداريون و الباحثون كثيرا من المؤشرات بطرق مماثلة و لإغراض مماثلة للغاية، فقد يحتاج المخططون مثلا في بعض الأحوال إلى مؤشرات معينة، و عند وجود هذه الأغراض المختلفة لاستخدام المؤشرات فلابد من توضيحها و إعطائها الاعتراف الواجب و إن انتفت فسوف يتم تطوير مجموعات المؤشرات الخاصة بأنظمة التعليم لخدمة فئة واحدة دون غيرها (جيمس جونستون ، 1987 :39).

6 – تصنيف المؤشرات التعليمية :

– تصنف المؤشرات التعليمية تبعا لعدة مقاييس ، تكشف بعضها عن تمييز هام في طرق و إمكانية استخدام هذه المؤشرات. حيث ترى منظمات مثل اليونسكو و برنامج الأمم المتحدة للتنمية و البنك الدولي، أنه من الفائدة تصنيف الدول على أساس التطوير و نوع حصيلتها التعليمية، بحيث يسمح هذا التصنيف للمؤسسات بتقدير مستوى التطوير الحالي لأنظمة الدول المختلفة بواقعية أكثر و من ثم تقديم التمويل و برامج المساعدات المعتمدة على الأداء، حيث تستخدم مؤشرات الأداء من قبل المؤسسات الممولة لتحديد المؤسسات التعليمية التي تستحق التمويل، و قد يساعد هذا التصنيف في بيان مدى التطابق و الفروق في التحصيل التعليمي بواسطة مجموعة معينة من المؤشرات (جيمس جونستون، 1987: 46)

7- أنماط المؤشرات التعليمية :

و هنا تحدد ثلاثة أشكال رئيسية للمؤشرات : الدليل الممثل ، الدليل المجزأ و الدليل المركب (جيمس جونسون،1987 : 46) .

- **المؤشرات الممثلة المفردة :**

المؤشـــر الممثـــل هو أكثر أشكال المؤشرات انتشارا و استخداما لأغراض البحث و الإدارة و التخطيط. و يتضمن اختيار متغير واحد لتطوير بعض مظاهر نظام تعليمي ما.

من أكثر المتغيرات التعليمية المختارة : معدلات التسجيل الإجمالية في المستوى الأول، و معدلات القبول.

إن مستوى التعليم الذي تم التوصل إليه و معدلات القدرة على القراءة أيضا كثيرة الاستخدام. إن اختيار متغير واحد لتمثيل مستوى أو مجهود التعليم كان أمرا اختياريا، و لا تعطى عموما مبررات واقعية عن سبب اختيار متغير معين بدلا من آخر.

يشير **إدوارد** إلى"أن استخدام متغير و دليل واحد كمؤشر لتمثيل التعليم مثلما كان يفعل دارسو علم النفس في أوائل القرن العشرين الذين كانوا يستخدمون معامل ذكاء واحد لوصف المقدرة الذهنية المركبة للفرد"(جيمس جونستون ،1987 :47).

إن اختيار متغير واحد كمؤشر لنظام تعليمي مهمة مستحيلة ، فالنظام التعليمي عبارة عن كيان فريد في تعقيده و يمثل على عدة أوجه فإن الكثير من هذه الأوجه لها مفهوم مستقل ، و على ذلك يجب أن نعتبر استخـــدام المؤشرات الممثلة بمثابة ممارسة غير مرضية بالنسبة للمخططين و الإداريين و صانعي السياسة و الباحثين .

- **المؤشرات المجزأة :**

يتطلب هذا النوع من المؤشرات تحديد المتغيرات لكل عنصر أو مكون للنظام التعليمي ، و في الحالة المثلى يجب أن يكون كل متغير مستقلا عن باقي المتغيرات الأخرى، بحيث لا تتكرر المعلومات خلال مجموعة المؤشرات . و يجب أن تستنفذ المجموعة الأخيرة تحديد الحيز بأكمله.

إن المؤشرات المصنفة لتكوين مجموعة مجزأة تعطي كل على حدا معلومات دقيقة جدا عن كل عناصر النظام ، و نتيجة استكمال هذا العمل تعطي قائمة طويلة و معقدة من المتغيرات المستحيل استخدامها بفعالية و كفاءة.

إن محاولة التوفيق للتعامل مع جزء واحد من النظام التعليمي قد أثارت أسئلة حول عدم الكفاية يصعب الإجابة عنها. و بالإضافة إلى ذلك فمن المؤكد أنه لم يتم اختيار مجموعة قليلة الفائدة و أن المعلومات التي تعطي مقياسا للمفاهيم تعتبر أكثر أهمية و سوف تتكرر. و نظرا لأن المؤشرات المختارة بهذه الطريقة لا تسمح بالوصف الصحيح لنظام تعليمي و من ثم فإن هذا النمط قليل الاستخدام.

- **المؤشرات المركبة :**

يضم هذا المؤشر بطريقة ما عددا من المتغيرات التعليمية يترجم المركب النهائي كمعدل لكل المتغيرات الداخلة في التجميع .

و يعتبر تحديد و اختيار المؤشر المركب لتمثيل نواحي النظم التعليمية بمثابة إقرار بتعقيد مثل هذه النظم، توجد وجهات عديدة منفصلة و مرتبطة في الوقت ذاته مع كل المفاهيم الرئيسية للنظم بحيث يصبح الوصف الوحيد الممكن الوصول إليه هو وصف متعدد المتغيرات ، و يذهب " **فيرس** " إلى أبعد من ذلك بإدعائه أن تشكيل مؤشر مركب ينتج شيئا أكثر تعميما من الأجزاء المكونة له ، و تأكيد "فيرس" هو اعتراف ضمني بخطأ الاعتماد الأكثر من اللازم على معلومات منقولة بواسطة متغير واحد(جيمس جونستون، 1987 : 48).

و يتفق **(ريتزلاف، 1965)** مع وجهة النظر هذه في المطالبة بأن تكون درجة الاعتماد على المؤشر المركب أكبر من درجة الاعتماد على المتغير الفردي.

وإن كان الأمر كذلك فإنه يزعم بأن المؤشر المركب " قد يسمح بمقارنة أكبر مـــن خـــلال عملية التبادلية و الإحلالية لمكونات الدليل..." و للمؤشرات المركبة أفضل المظاهر التي يتمتع بها كل من المتغير المفرد و التناول المجزأ لتكوين المؤشر، فالقلة النسبية للمؤشرات اللازمة لتحديد سعة نظام تعليمي و ميزة البساطة في الوصف و سهولة الفهم التي تجعل طريقة التناول مغرية ، كل هذه الصفات موجودة في المؤشر المركب ، و من جهة أخرى يتم دمج المتغيرات و بالذات تلك التي لها مفاهيم

متشابهة و تجمع معلومات من شريحة واسعة من سعة النظام ، و هذه عملية شبيهة بالمؤشر المجزأ و لكن بوضوح أكثر و اقتصادية أكبر. (جيمس جونستون،1987: 49)

8- أسس تفسير المؤشرات التعليمية : (جيمس جونستون،1987: 50)

توجد في هذا الشأن ثلاث قواعد لتفسير القيمة المقدرة للمؤشر لنظام تعليمي معين و هي :

- **الإسناد المعياري :** و يتمثل في مقارنة قيمة المؤشر لنظام تعليمي ما أو مؤشرات أداء منظمة ما بقيمتها لنظم تعليميــة و مؤسسات أخرى في نفس النقطــة الزمنية و بالتالي فهذه مقارنــة مستندة إلى معيار زمني. و يستخدم لفظ "**معيار**" للدلالة على مقارنته بنظام فردي آخر أو مع المتوسط القياسي لعدد من نظم التعليم.
- **الإسناد الذاتي :** يعني مقارنة قيمة المؤشر المقاسة حاليا لنظام تعليمي بقيمة المؤشر لنفس النظام و لكن في فترات زمنية مختلفة ، و بالتالي فهي مقارنة مستندة إلى الذات أو ثنائية الأزمنة.
- **الإسناد إلى قاعدة :** و تتمثل في مقارنة قيم المؤشرات التعليمية لأداء مؤسسة ما مع قيمتها لنظام مثالي أو نظام مخطط مستهدف، و بالتالي يعتبر القاعدة أو المحك المرجعي لتفسير قيمة المؤشر. و بالتالي هذه الطريقة لا تتطلب معلومات تتعلق بدول أخرى أو بالقيمة في فترات زمنية أخرى.

القواعد الثلاثة السابقة تبين الطرق المستخدمة في ممارسة الاختيارات التعليمية، القواعد الأكثر استخداما هما قاعدتا الاستناد إلى معيار و إلى قاعدة.

يوجد متغيران لبيان فروق التفسير المتضمنة عند تطبيق مفاهيم الاستناد إلى معيار و إلى قاعدة في النظم التعليمية. " المتغير المعدل هو القيد الصافي في مستوى الأول " له قيمة قصوى **100** و قيمة دنيا **0** فمثلا ، إذا كان في بلد ما في سنة ما تسجيل في المستوى الأول منه **75** فذلك يعني ضمنيا أن حوالي ثلاث أرباع الواقعين في شريحة هذه السن (**6-15**) مثلا مسجلون في المستوى الأول ، يمكن إذا الاستمرار فـــي التقدم نحو توفير الإمكانيات للسماح بارتفاع هذه القيمة مستقبلا بحيث تقترب من المثالية (**100**) و هذا التفسير هو منسوب إلى قاعدة ، و يتم المقارنة مع قاعدة مقررة ؛ و لا يتطلب معلومات تتعلق بدولة أخرى أو بالقيمة النسبية للبلد عن سنوات أخرى.

إن إحدى أسس تفسير القيمة تكون بتأكيد القيمة التي استهدفها البلد لعام محدد و كما في المثال السابق يصبح هذا نوعا من التفسير بالإسناد لقاعدة موضوعة من قبل.

التفسير المستند إلى معيار ممكن أيضا و هو يرتبط بتقدير قيم لنفس المتغير لدول أخرى لنفس السنة. و أخيرا إن قاعدة تفسير بالاستناد إلى الذات تتطلب من مؤشر نظام تعليمي أو متغير مقاس على نظام معين لمدة زمنية معينة أن يقارن بالقيم المناظرة المستخرجة من نفس النظام لمدة زمنية أخرى.

لا يمكن استخدام قاعدة واحدة لتفسير المؤشرات، إن أي من القواعد الثلاث صالحة تبعا للتفسير المطلوب لمؤشر معين.

9- المزايا و العيوب لتطوير المؤشرات :

للمؤشرات دور كبير في تخطيط نظم التعليم مهما كانت طريقة استخدام هذه المؤشرات، إن مساهمتها الممكنة هي أيضا تستطيع إجبار المخططين و واضعي السياسة و السياسيين على الصياغة الدقيقة للمواقف المستقلة " المؤشرات الدقيقة و ذات المعنى شرط لازم للحصول على إجابات صحيحة و للتخطيط لحلول فعالة عند اللزوم"**كوهين**" (جيمس جونستون،1987: 38).

أول الميزات هي أن تطوير و استخدام المؤشرات تسهل المناقشة فيما يخص النظم التعليمية. تسمح المؤشرات بمقارنة النظم إما بطريقة الإسناد المعياري أو الإسناد الذاتي أو الإسناد إلى قاعدة خلال عدد من المفاهيم غاية في التعقيد، و هذه المفاهيم يقاس بمتغير واحد و تدمج هذه الأوجه في مؤشر و من الممكن بذلك نقل صورة مركبة لكل مفهوم بواسطة القيمة المحسوبة لكل مؤشر.

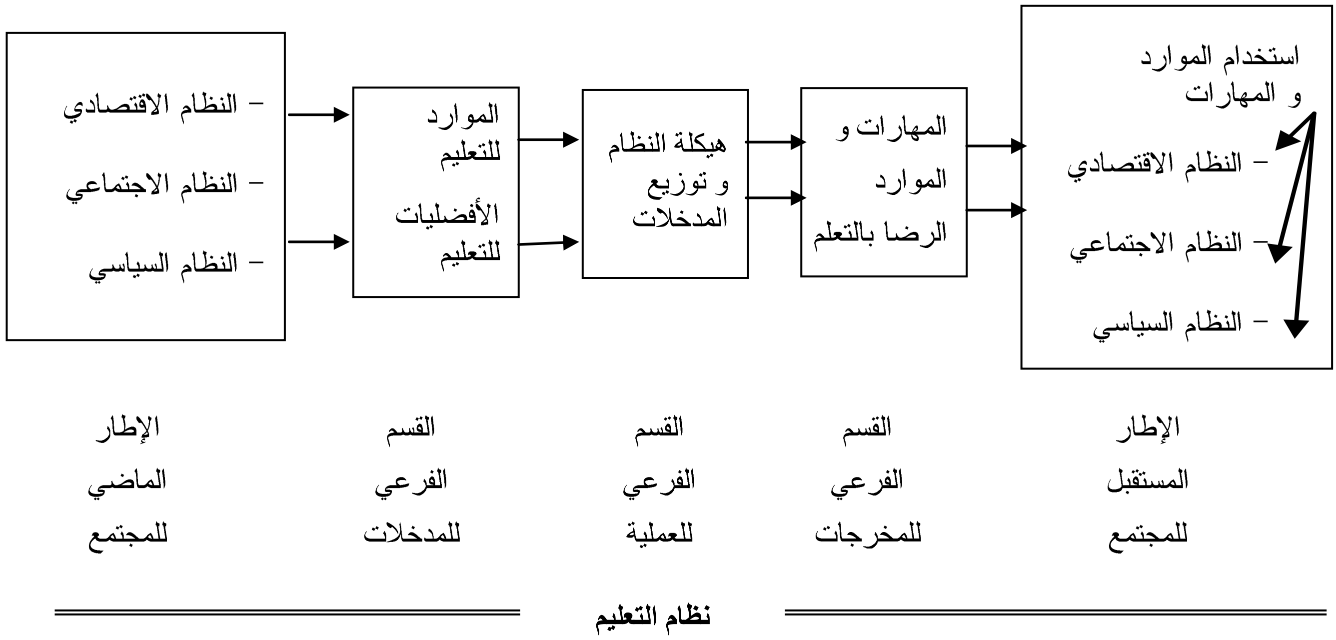
الميزة الثانية لتطوير مؤشرات النظام التعليمي هي إمكانية تجميع تشكيلة من المعلومات التي يصعب مقارنتها في شكل قالب لتفسير الغرض موضوع الدراسة، و لا يعني هذا أنه يمكن دمج البيانات لتكوين مؤشر دون اعتبار الأخطاء المتضمنة في المتغيرات المكونة أو بدون محاولة تأكيد مدى إمكانية مقارنة هذه المتغيرات و هذا إقرار بقبول تغييرات أحيانا في مكونات الدليل بواسطة إدماج هذه المكونات في أخرى لتكوين مركب و نقبل ذلك أكثر من فحص كل مكون على حدة.

10- إطار لتحديد مؤشرات النظام التعليمي :

إن استخدام الإطار يعطي الميزة الإضافية لإظهار المناطق التي تحتاج إلى بيانات و هذا الإطار يستند على مناقشة طرق إنشاء واستخدام مؤشرات النظام التعليمي. يرى **كولمان** أنه :" لكي تكون القياسات الكمية مثمرة نظريا فمن الأفضل إجراؤها بالتعاون مع النظرية التي سوف تستخدم من أجلها"،

(جيمس جونستون، 1987: 60). و البديـــل لطريقـــة تناول المناطق التي تفتقر إلى بيانات هو بدء العمل بالمؤشرات و المتغيرات المتوفرة حاليا بفرض أنها تغطي بدرجة كافية سعة النظام التعليمي.

يقول **دونوفسكي** في هذا الصدد: " إن ما أنشئ حتى الآن عبارة عن متاهة من المتغيرات غير المتماسكة ذات التحديدات المحيرة و طرق قياسها حولها تساؤلات و استخدامها العملي مشكوك فيه.... إننا في حاجة إلى إقامة بعض المبادئ النظامية التي تمكننا من الاستخدام المفيد للمؤشرات و التخلص من المشوه و غير العملي منها " (جيمس جونستون ، 1987: 61).و الجدول الموالي يوضح الإطار لتطوير مؤشرات النظم التربوية:



- الرسم التخطيطي 1 : الإطار لتطوير مؤشرات النظم التربوية (جيمس جونستون،1987 : 62

يصور هذا الرسم التخطيطي (1) النظام التعليمي إذ يظهر أن هذا النظام ينشئ جسرا على الفجوة ما بين الإطار الماضي و المستقبل للمجتمع .إنه اعتراف بالانحياز للدور الذي يلعبه النظام التعليمي في تطوير أي مجتمع في حدود الجزء الذي يغطيه و يشير أيضا إلى وجود ثلاثة نظم تعليمية:

– **النظام التعليمي** : تظهر ثلاثة أقسام في النظام التعليمي مهمة سميت بالمدخلات و العملية و المخرجات و هي أقسام فرعية لسعة النظام التعليمي، و تعتبر منفصلة عن بعضها و لكنها تشكل مع بعضها أساسا للتحديد الكامل للنظام. و هذا النموذج مبني أساسا على التعريفات الموجودة في نظرية تحليل النظم.

- **مؤشرات المدخلات :** و هي مؤشرات تربط بين مقدار كمية معينة مأخوذة بواسطة نظام تعليمي و بين المقدار الكلي المثالي للتوزيع ، و إما مؤشرات لوصف آمال يتوقعها المجتمع من النظم التعليمية.

يوجد اعتباران منفصلان لتحديد و اختيار المؤشر في القسم الفرعي للمدخلات أحدهما مرتبط بالموارد بينما يرتبط الآخر بالأفضليات.

1- موارد التعليم : المقصود بها نسبة الموارد المادية الهامة مثل القوة العاملة و التمويل المخصص لإمداد النظام التعليمي في البلد. و الأمثلة النموذجية للمتغيرات هنا تشمل التسجيل في مختلف المراحل التعليمية، و النسبة المئوية من إجمالي الميزانية القومية المخصصة للتعليم، و هذه المتغيرات شبيهة بأنواع المتغيرات التي أعد منها **يوانيان** قائمة عندما نادى لاكتشاف مجموعة من القواعد تشمل الوسائل المخصصة للتعليم محددة بالنسبة إلى موارد القومية الكلية (جيمس جونستون،1987: 65).

2- أفضليات التعليم : و هو مفهوم مختلف تماما : فالمؤشرات المصنفة هنا تعكس الكميات المادية نفسها بأية طريقة. فهي تعكس من ذلك استعداد المجتمع لتخصيص موارد للتعليم و كذلك إدراك المجتمع لإمداد نظام تعليمي و الآمال المبنية على ذلك. و هذا النوع من المؤشرات يكشف مدى تفضيل التعليم على بعض الخدمات مثل : الصحة، التأمين و الدفاع....

- **مؤشر العمليات التعليمية :** هـــي التي تصف هيكل النظام الذي يتعامل مع المدخلات التي ستتحول إلى مخرجات، و أما المؤشرات التي تصف توزيع المدخلات في النظام التعليمي ، القسم الفرعي الخاص بالعملية تكشف هنا عن توزيع الكميات خلال نظام تعليمي معين، و كـــذلك هيكـــل النظـــام. و تمثل الأسهم ذات الاتجاه الواحد و الداخلة إلى مربع العملية من اليسار إلى اليمين في الرسم التخطيطي **(1)** الاحتياج الذي تتأثر به مؤشرات العملية و لكنها لا تستطيع التأثير في قيم مؤشرات المدخلات.

- **مؤشرات المخرجات:** هي إما المؤشرات التي تربط مقدارا من كمية معنية تترك النظام التعليمي مع مقدار خاصية مماثلة متاح خروجها، و إما المؤشرات التي تصف إدراك المجتمع لنتائج عمل النظم التعليمية.

هناك اعتباران متميزان للمخرجات في القسم الفرعي لسعة النظام التعليمي :

1 -الموارد و المهـــارات المكتسبـــة من النظام التعليمـــي، تحـــدد المؤشرات المرتبطة بالكمية و مستوى المهارات المنتجة بواسطة نظام تعليمي ، فهي تصف مثلا الأعداد النسبية للدارسين الذين تخرجوا من مستوى معين أو مستوى المعرفة لدى الطلبة بالنسبة لموضوعات معينة.

2 -الاعتبار الثاني للمخرجات تحدده المؤشرات المرتبطة بمستوى الرضا بالنسبة للنظام التعليمي، فمن جهة تكشف المؤشرات عن فاعلية النظام في السماح للأفراد بتنمية مهاراتهم و إمكاناتهم، ومن جهة أخرى تكشف أيضا درجة الرضا لدى بعض المجموعات مثل أصحاب الأعمال بما اكتسبه الطلبة من مهارات عند تركهم النظام التعليمي في نقط مختلفة منه.

11- المؤشرات على المستوى العالمي : نذكر فيما يلي بعض الأمثلة:

1- الولايات المتحدة الأمريكية :إن الولايات المتحدة خاضت تجارب في مجال تقييم مردود النظام التربوي و الفعل التربوي و مرت بعدة مراحل :

1 -لقد قامت(**National Assessement of education progress NAEP (1964**

(جيلبر دولايتشير، 1994: 49) بتركيـــز اهتمامها على المعارف و المهارات متبعة في ذلك الأهداف التالية :

- التوفر و بصفة مستمرة على معلومات حول الأداءات الدراسية للتلاميذ.
- قياس تطور هذه الآداءت عبر الزمن.
- انجاز سبر للآراء حول بعض مظاهر الآداءات الدراسية مثل (فهم القراءة) أو سلوك الشباب مثل عاداتهم الاستهلاكية.
- جمع معطيات، تحليلها و إنجاز تقارير توجه إلى فئات مختلفة تلام يذ، أساتذة، إداريين، أصحاب القرار و السلطات المنظمة.
- تشجيع و مساعدة الأبحاث حول المعطيات المجمعة.
- الاستمرار في تطوير و تحسين التقنيات اللازمة لجمع و تحليل المعطيات.

ابتداء من **1978** أقر المؤتمر الأمريكي أن الهـــدف الأول هو تقييـــم أداءات التلاميذ الصغارو الشباب في المهارات القاعدية: قراءة ، حساب و تواصل و لهذا الغرض قامت (**NAEP**) بما يلي:

– جمع معطيات على الأقل كل خمس سنوات تسمح بتقييم أداءات التلاميذ (أعمار ومستويات مختلفة) في القراءة، التعبير الكتابي و الحساب.

– انجـــاز التقارير دوريا حول التغيرات الملاحظـــة في فتـــرة معينة حول المعارف (**savoir**) واستخدام المعارف (**savoir faire**) الخاصة بهذه المواد.

وابتداء من **1989** و بإيجاز من رئيس الولايـــات المتحدة الأمريكية، و في اجتماع لكل حكام الولايـــات تم تحديد الأهـــداف التربويـــة الكبرى لسنة **2000** و أنشئت لجنة تسمى " **Educationnel National Gools Panel**" تقوم بقيادة الأعمـــال لمتابعة هذه الأهداف وإصدار تقرير سنوي تعلم فيه حول التطور المنجز من طرف النظام التربوي في تحقيقه لهذه الأهداف. و يظم هذا التقرير المحاور الكبرى التالية :

1 –القدرات و الاستعدادات المساعدة على الدراسة

2 –نسبة مجموعة التلاميذ الذين لهم نفس السن و الذين أنهوا التعليم الثانوي العالي

3 –المردود الدراسي في الرياضيات و العلوم

4 –القدرات (**habilitées**) في القراءة

5 –حياة صحية بعيدة عن المخدرات

و لقد تم تقدير سنة **1992** مقارنة الآداءات الملاحظة في الولايات المتحدة الأمريكية مع تلك الملاحظة في عدد من الدول الأخرى.

2– إنجلترا :

إن العمل الفعلي لتقويم النظام التربوي في أنجلترا ابتدأ فعليا في **1978** من طرف (**Unité du rend ement scolaire (APU** و استمر إلى **1988** لكن نتائج التقييم كانت توجه أساسا للمسؤولين على توزيع الميزانية في قطاع التربية. (**جيلبر دولانشير، 66:1994**)

و في **1988** و نتيجة لإصلاح شامل في قطاع التربية ألغيت (**APU**) و تبنت السلطات المنهاج الوطني (**Le Curuculun National**) و أنشأت المجلس الوطني للمنهاج الذي تتمثل مهمته في الإصلاح المستمر للبرامـــج و إعطـــاء وجهـــات نظره و أرائه في الحكومة و المدارس .

و نتيجة لعدة أعمال و دراسات و متابعة ميدانية لعمل المدارس و أداءات التلاميذ و لتحقيق تقييم فعلي و بناء و ضعت مؤشرات الأداء **performence** :

- معدل التأطير (عدد التلاميذ لكل معلم)
- تأهيل المدرسين (نوعية الدراسات)
- القدرات التربوية للمدرسين
- الاتجاهات المهنية للمدرسين (الرضا المهني، و الوفاء للمهنة)
- نوعية استغلال المنهاج
- استعمال الوقت الممنوح
- درجة استثمار التلاميذ للوقت في العمل
- نوعية تجارب التعلم
- الفروض في البيت
- الانضباط و الغيابات
- ميولات، قدرات و سلوكات التلاميذ
- التكلفة للتلميذ الواحد

3- فرنســـا :

كانت فرنسا من الدول السباقة في مجال تقييم الاستعدادات و المهارات(سلم بيني سيمون الخاص بالذكاء)، كما أن **هنري بيرون (H.PIERON)** كان رائد في الديسمولوجيا، و بعد فترة تراجع عن التقييم الموضوعي في التربية، فأخذت فرنسا مكانها و أصبحت رائدة في مجال إرشاد النظام التربوي و خاصة بإنشاء **" Direction de l'évaluation et de la prospective " (DEP)** في سنة **1987** (جيلبر دولانشير، 73:1994) و التي تلعب حاليا دورا رائد على الساحة الداخلية و العلمية، حيث أن هذه المؤسسة لا تتدخل في بناء المناهج، بل تقوم بتحقيقات واسعة يشارك فيها جميع أعضاء الأسرة التربوية (مفتشين، مدرسين، باحثين، نقابات المدرسين و جمعية أولياء التلاميذ)، حيث يشارك ممثلو هذه الفئات في تحديد أهداف هذه التحقيقات انطلاقا من البرامج و التعليمات الرسمية، و كل المعلومات المستقاة تهدف إلى تكييف البرامج الموجودة و إنجاز أخرى جديدة.

و في بداية سنوات الثمانينات، أسست فرنسا نظام نموذجي (إرشاد) للمكتسبات المدرسية، حيث كانت كل الاستبيانات تتعلق بالسيرورات المعرفية. فبالإضافة إلى القراءة التي كانت محل اهتمام خاص، فإن التعبير و الرياضيات و مظاهر الثقافة العامة يتم الكشف عنهم منذ المدرسة الابتدائية باستعمال أدوات متعددة أسئلة الاختيار المتعددة (**QCM**)، أسئلة ذات الإجابات المفتوحة القصيرة و الطويلة السلاليم، (**Cheek list**) و كل العمليات تهدف إلى جمع المعلومات حول :

- نسبة التلاميذ الذين وصلوا إلى معيار النجاح في الاختبارات في كل مستوى.
- العلاقة بين المعارف و استخدام المعارف في مادة أو عدة مواد.
- الارتباط بين الأداءات المدرسية و متغيرات أخرى (التكرار، حجم المدرسة، الفئة الاجتماعية و المهنية للأولياء).

فهذه العمليات التقويمية حسبهم تهدف إلى تقدير نمو المعارف أثناء التمدرس و البحث عما إذا ظهرت فروق بين الذكور و الإناث و في أي جانب و التعرف على أهم المشكلات التي تطرح.

إن هذه المجموعـــة من المؤشـــرات مخصصـــة للشهـــادات في نهاية مرحلة التعليم الأساسي و الثانوي، فهي تهدف إلى تحديد قدرة النظام التربوي في تكوين الأفراد، إعطاء نظرة حول مردوده و بالتالي فهي تساهم في تسهيل عملية تقدير التكاليف و قياس النوعية و اللذان يعتبران عوامل هامة في تقييم إنتاجية التعليم.

12- أنظمة المؤشرات :

وردت خلال الخمس عشر سنة المنصرمة العديد من المقترحات التي ترمي إلى تطوير نظم تربوية، و كان هناك بعض التباين في الطرائق، إذ كانت بعضها مبنية على نظم اجتماعية تتطرق إلى الجوانب التربوية للسكان، و البعض استقرائية الطابع معتمدة على توافر الإحصاءات، و البعض سياسية الاتجاه مبنية على تحديد المجالات المستهدفة، و أخرى تستخدم المدرسة أو النظام التربوي برمته كوحدة تحليل، و رغم هذا التفاوت كان هناك تداخل كبير أيضا، فالقاسم المشترك بين جميع الطرائق هو نموذج المدخل/ العمليات التربوية/ النتائج. و هو كناية عن مجموعة أو أخرى من : المدخلات أي الموارد المتوافرة للنظام. مثل المباني، الكتب، و عدد و كفاءة المعلمين و المرتبة الاقتصادية و الاجتماعية للعائلة ....الخ، و العمليات أي الإجراءات و التقنيات التي تسير الانتقال من المدخلات

إلى النتائج، مثل المتغيرات التي يمكن التحكم بها أو طرق استخدام المدارس لمواردها وفق ما هو مبين من أنشطة المناهج و التعليم، و من ثم الناتج، أي كل ما تحاول المدرسة أن تنجزه مثل الناتج الطويل الأمد من إنجازات معرفية و انفعالية.

13- نماذج تصنيف أنظمة المؤشرات :

لقد تنوعت نماذج المؤشرات المطبقة في الأنظمة المختلفة بسبب اختلاف الرؤى المتعلقة بالمؤشرات و كيفية النظر إلى النظم و ما تحتويه من علاقات و تأثيرات و نواتج. و يوضح **(Van herpen ,M.1992)** "أن الوضعية الحالية للبحث في العلوم الاجتماعية و في التعليم خاصة، التي و إن توصلت إلى اكتشاف العديد من العلاقات القائمة بين المتغيرات، فإنها قد عجزت عن صياغة نموذج نظري بإمكانه أن يعكس طبيعة التفاعلات التي تحدث في سيرورة الدراسة من الدراسة التحضيرية إلى التربية المستديمـــة أو نتائجها الممكنة" (سامية ميزايب،2002: 107)

يتضح مما سبق أن التوجهات و المشكلات القائمة في أي نظام مهمة جدا عند اختبار منظومة المؤشرات و لهذا يختلف تصنيف المؤشرات من وثيقة إلى أخرى عند تحليل المؤشرات. فإذا كان تحليل أداء النظام التربوي مثلا هي القضية المعنية، فيكون التصنيف على أساس الكلفة و الأنشطة و النتائج مصحوبا بوصف البيئة الاجتماعية و الثقافية. و قد استخدم هذا التصنيف في فرنسا **(Géographie de l'école** و **L'etat de l'école)** كما استخدمته منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية **(Regards sur l'éducation)** و تستمد الجزائر نظامها من هذا النوع من التصنيف. أما إذا كان الاهتمام بالتصنيف على أساس الوحدات المختلفة، فإنه يمكن التصنيف بحسب المدارس، الطلبة، المعلمين و الكلفة. هذا التصنيف يتمحور حول مجموعات من الموضوعات.

و ميزت منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية بين مجموعتين أساسيتين من المؤشرات و هما :

المجموعة الأولى: تعبر عن عدد سنوات الدراسة التي استفاد منها السكان أو نسبة الراشدين الذين استفادوا من تعليم الكبار في سنة ما، فضلا عن إمكانات الالتحاق بالمدرسة و الكلفة.

المجموعة الثانية : المؤشرات التي تهتم بمكتسبات التلاميذ للتعرف على ما يتعلمونه خلال دراستهم.

و إن كانت المنظمة تتعمق في دراستها الجوانـــب المذكورة آنفا، فإنها تكتفي بالإشـــارة إلى

المجموعـــة الثالثـــة دون التعمـــق فيها، و هـــي المجموعة المتعلقة بالرفاهية **Le bien être** التي توفرها التربية." (سامية ميزايب،2002: 108).

أما منظمة اليونسكو **(1976)** وضعت نموذجا يعتمد أساسا على الصورة الشاملة للنظام التربوي. و يمكن تمثيل نظام المؤشرات وفقا لما جاء به **(Van herpen ,M.1992)** في شكل هرمي ذو ثلاث طبقات: "يتكون رأس الهرم من مؤشرات مركبة تكون بمثابة منبهات لوحة تحكم، و في وسطه نجد مؤشرات التعليم التي تؤدي وظيفة وسائل القياس ، أما قاعدة الهرم فتحتوي على كل المعلومات و المعطيات الإحصائية الخام). هذا النموذج يقوم بعملية تشخيص الوضعية و بالتالي لا يستخدم في المقارنات الدولية، المؤشرات مصنفة إلى ثلاث مركبات و المتمثلة في ا **لمدخلات** (الموارد البشرية و المالية و المادية) ثم يليها **السياق الداخلي** (قياس مردود التعليم كعدد ساعات التدريس حسب كل تلميذ) و أخيرا **المخرجات** (التوازن بين الحاجة الاقتصادية و طلبات المجتمع).

كما شرع في السنوات الأخيرة بدراسة نماذج مؤشرات التي تعتبر المدرسة كوحدة تحليل. هذه المقاربة أثارت اهتمام كبير لدى الباحثين و أصحاب القرار نظرا للأهمية التي تكتسبها في تحسين فعالية المؤسسات التعليمية و مردودها. فلقد اعتبر هذا التيار المدرسة كوحدة نشاط بامتياز و تؤثر في فعاليتها و مردودها عدة متغيرات تبدأ بتمركز المدرسة (ريفي أو حضري)، تنقل التلاميذ، المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للتلاميذ، التركيبة العرقية إضافة متغيرات (موارد) أخرى.

و لقد حددت ستة مقاييس لتقويم المدارس و هي متمثلة كالآتي :

1. **على مستوى المدخلات :**

. تكوين و كفاءة الأساتذة.

. مساهمة الأولياء و الجماعات المحلية مثل المساعدات المالية و ساعات العمل التطوعية.

. قدرات التلاميذ.

2. **على مستوى السياق :**

. الوقت الذي يخصصه الأستاذ للتدريس.

. الوقت الذي يخصصه التلميذ للدراسة.

. الانضباط و المواظبة مثل الغيابات.

3. على مستوى المخرجات :

نتائج التلاميذ مثل النقاط المحصل عليها في الاختبارات إلا أن **(Scheerens,1988)** و معاونيه اقترحوا صنف رابع يتعلق بمحيط المدرسة و هي تخص الجانب الاجتماعي (ثقافي، سيكولوجي) و الجانب الاقتصادي . و يعتبر **فان هربن (Van harpen,M.1992)** مؤشرات المحيط لم تحظى بإجماع الباحثين حول مكانتها في نظام المؤشرات و مدى تأثيرها على النتائج، فمنهم من يرى أن المحيط متغير يساهم في تفسير ما يدور في النظام التربوي و له أهمية إلا في حالة تأثيره على نتائج التلاميذ، و يهتم آخرون أكثر بانعكاسات التعليم على المحيط، إذ لا يعتبرون التعليم غاية في حد ذاته، بل وظيفة تنفع المجتمع برمته، و تقتضي تقويمه من هذا المنظور" **(Van Herpen ,M.1992 :49)** ، و هذا ما يفسر تقسيم منتوج التعليم إلى جزئين : مؤشرات المخرجات التي تسمح بتقويم النتائج الفورية، ومؤشرات النتائج التي تسمح بتقدير عائدات التعليم على الأمد البعيد.

و فضلا على ذلك تختلف النماذج من حيث التركيز و المدى، يبقى تصنيف طرف واحد كل حسب اختصاصه،" فالباحث يعتبر المؤسسة التعليمية كوحدة تحليل سيركز على المؤشرات التي تهتم بالسياق(العمليات) بينما، الخبير الاقتصادي يهتم خاصة بالعلاقة القائمة بين المدخلات و المخرجات، أما المختص في العلوم السياسية فسيهتم بقيادة النظام التربوي وإرشادها، فيما ينظر العالم الاجتماعي أكثر بالبيئة المحيطة(علاقة محيط المدرسة والنظام التربوي)" **(Van Herpen, M.1992 :49)**

و من الأهمية بمكان إيجاد منهج متوازن يجمع بين التطلعات المختلفة ليبرز واقع التربية المعقد بناء على ذلك، ثمة توجه نحو نظام متكامل يستقطب معلومات موزعة على أكثر من مستوى : الوطني، النظام التربوي ككل، المدرسة و الصف و ذلك في إطار متعدد المستويات يستحلي خصائص كل من الطالب و الصف و المدرسة و البيئة المحيطة و أيضا العلاقة بين المتغيرات على مستويات مختلفة.

هذه المقاربات المختلفة و الهادفة تسمح بتحليل حقيقة النظام التربوي المعقد و يعتبر تناول المؤشرات على أساس مدخلات، سياق و المخرجات الأكثر يسرا لتحليل المؤشرات" الأقرب للنموذج التفسيري للنظام التربوي و ترتبط هذه المكونات الثلاث علاقة متينة ذات اتجاهات متعددة. كما يمكننا

إضافة المميزات البيئية الاجتماعية-الديمغرافية التي تتفاعل مع كل من هذه المكونات" **(SAUVAGEOT,C.1999:25)** .

و لقد اعتمدت الباحثة في دراستها نموذج المؤشرات على أساس مدخلات / سياق، عمليات/ مخرجات لكونها الأقرب لمنهج الدراسة كما أضفنا المميزات البيئية الاجتماعية الديمغرافية التي تتفاعل مع نمط المؤشرات المختارة و التي سنتناولها في منهجية البحث بالتفصيل.و لتوضيح ما سبق، سنعرض أربعة نماذج من أنظمة مؤشرات التربية على نحو موجز:

- نموذجان ذات طابع دولي: نظام مؤشرات منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية و نظام مؤشرات اليونسكو.

- و نموذجان ذات طابع وطني: إقليم الكيبيك و فرنسا.

1- نظام مؤشرات منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية :

هي منظمة دولية مكونة من مجموعة من البلدان المتقدمة التي تقبل مبادئ الديمقراطية التمثيلية و اقتصاد السوق الحر.

نشأت في سنة 1948 عن منظمة التعاون الاقتصادي الأوروبي العملية (**OEEC**) التي تزعمها الفرنسي "**روبير مارجولين**" و بعد فترة توسعت لتشمل عضويتها بلدان غير أوروبية.

و في **1960** تم إصلاحها لكي تكون منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية (**OCDE**) أنشئت بموجب اتفاقية التي أبرمت في باريس بفرنسا في **14** ديسمبر **1960** و التـــي شـــرع في تنفيذها ابتداء من **30** سبتمبر **1961**، و هي منظمة تروج لسياسات تهدف إلى :

- تحقيق أعلى مستوى من النمو الاقتصادي المستدام و العمالة و ارتفاع مستويات المعيشة في البلدان الأعضاء، مع الحفاظ على الاستقرار المالي، و بالتالي المساهمة في تنمية الاقتصاد العالمي.

- المساهمة في التوسع الاقتصادي السليم في الدول الأعضاء و كذلك البلدان غير الأعضاء في عملية التنمية الاقتصادية .

- المساهمة في توسيع التجارة العالمية على أساس متعدد الأطراف غير تمييزية، وفقا للالتزامات الدولية **(OCDE,2002 :2)**

عدد الدول التي تنتمي إلى هذه المنظمة بلغ **34** دولة سنة **2010** بعد أن كان لا يتجاوز **20** عند تأسيسها.

و في مجال التربية و التكوين أنشأت هذه المنظمة مركزا للبحث و الإبداع في التعليم **(CERI)** في جوان **1968** بهدف :

– "مواصلة أعمال البحث و التحليل الخاصة بالإبداع و المؤشرات الجوهرية للتمكن من ضبط مشاكل التعليم و الاكتساب، سواء منها الحالية أو تلك التي يمكنها أن تظهر، و كذا علاقاتها مع المجالات الأخرى.

– استكشاف استراتيجيات منسجمة و واعدة للتعليم و الاكتساب، آخذين بعين الاعتبار تطور المحيط الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي على المستويين الوطني و الدولي.

– تسهيل التعاون العملي ما بين الدول الأعضاء و إذا اقتضى الأمر مع الدول التي تنتمي للمنظمة بغرض البحث عن الحلول الممكنة لقضايا تربوية مشتركة مع تبادل الآراء حول هذه المشاكل" **(OCDE , 2002 :2)** .

جاءت محاولة أجريت بعد نشر التقرير الأمريكي تحت عنوان " أمة في خطر " **" A nation at risk** " سنة **1983** حول حالة التعليم الابتدائي و الثانوي في الولايات المتحدة.هذا التقرير أثار نقاشا كبيرا حول نوعية التعليم الإيجابي حيث أبرز مؤتمري واشنطن (**1987**) و بواتييه (**1988**) اهتمام الدول الأعضاء في تكوين إطار للنظام التربوي فعاينوا أكثر من 50 مؤشرا وطنيا كما لفت مؤتمر بواتييه انتباه الدول الأعضاء فيما قد تساهم به المؤشرات عند وضع مقارنات دولية في إظهار الفوارق داخل الأنظمة التربوية.

و تمكنت منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية من نشر أول مجموعة المؤشرات الدولية حول الأنظمة التربوية في 1992 هدفها تزويد أصحاب القرار الدوليين بالمعلومات حول حالة النظم التربوية.

و فيما يلي عرض لكيفية بناء هذه المؤشرات :

التكلفة، الموارد و العمليات المدرسية

الموارد المالية

الاتفاق على التعليم
- الإنفاق على التعليم نسبة للناتج المحلي الإجمالي
- الإنفاق على المؤسسات العامة و الخاصة
- الإنفاق على الخدمات التعليمية لكل طالب
- تخصيص الموارد حسب مرحلة التعليم
- الاتفاق الجاري و الرأسمالي

مصادر تمويل التعليم
- التمويل من المصادر العامة أو الخاصة
- التمويل العام حسب مستوى الحكومة
- حصة التعليم من الإنفاق العام

المشاركة في التعليم
- المشاركة في التعليم الرسمي
- تعليم الطفولة المبكرة
- المشاركة في التعليم الثانوي
- خصائص الانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي
- الدخول إلى التعليم العالي
- المشاركة في التعليم العالي
- التعليم، المستمر و التدريب للكبار

• العمليات و العاملين

• الوقت التدريسي
- زمن التدريس لكل موضوع
- ساعات التدريس

• العمليات المدرسية
- التجميع في الصفوف

• الموارد البشرية
- العاملون في التعليم
- نسبة الطلبة للمعلمين
- زمن التدريس
- إعداد المعلمين
- مكافآت/ تعويض المعلمين
- خصائص المعلمين

• البحث و التطوير التربوي
- العاملون في البحث و التطوير التربوي
- نفقات البحث و التطوير التربوي

ظروف/ سياق التعليم

• السياق الديمغرافي
- التحصيل التعليمي للسكان
- الفروقات بين الجنسين في التعليم
- الشباب و السكان

• السياق الاجتماعي و الاقتصادي
- المشاركة في قوة العمل و التعليم
- البطالة بين الشباب أو الكبار
- الدخل القومي لكل فرد

• آراء و توقعات
- أهمية الموضوعات المدرسية
- أهمية الاستعداد
- الثقة العامة في المدارس
- المسؤوليات التربوية للمدارس
- احترام المدرسين
- الأولويات في الممارسات المدرسية

نتائج التعليم

• نتائج التلاميذ
- التقدم في التحصيل القرائي
- كمية القراءة

• نتاجات النظام
- خريجي الثانوية العليا
- خريجي الجامعة
- الدرجات الجامعية
- العاملون في المجال العلمي و الهندسي

• نتاجات سوق العمل
- البطاقة و التعليم
- التعليم و الكسب المادي
- التحصيل التربوي للعاملين
- واقع القوى العاملة لخريجي التعليم

المخطط رقم 2: بناء قائمة المؤشرات مثال: منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية: التعليم في لمحة

* **المصدر : كلود سوفاجو (1999): مؤشرات للتخطيط التربوي المعهد الدولي للتخطيط التربوي باريس مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية بيروت لبنان**

2- نظام مؤشرات اليونسكو :

هي منظمة الأمم المتحدة للتربية و العلوم و الثقافة. و هي منظمة متخصصة تتبع منظمة الأمم المتحدة. تأسست عام 1945. هدف هذه المنظمة الرئيسي هو المساهمة بإحلال السلام و الأمن عن طريق رفع مستوى التعاون بين دول العالم في مجالات التربية و التعليم و الثقافة. تتبعها 193 دولة و مقرها باريس **(www.unesco.org)**

و هي تقوم بخمس وظائف أساسية :

- إجراء دراسات مستقبلية حول التربية و العلم و الثقافة و الاتصال بعالم الغد.
- تطوير المعرفة و نقلها و المشاركة بها عن طريق البحث و الأنشطة التدريبية و التدريسية.
- اتخاذ الإجراءات التي تؤسس المعايير المتعلقة بإعداد و اعتماد الوسائل الداخلية و التوصيات التشريعية.
- توفير الخبرات حول السياسات و المشاريع التنموية من خلال التعاون التقني بين دول الأعضاء.
- تبادل المعلومات التخصصية **(Unesco,2003:3).**

و قد أنشأت هذه المنظمة معهد اليونسكو للإحصاء في عام 1999، مقره بمدينة مونتريال بكندا، و هو مكتب مختص في مجالات التربية و العلوم التكنولوجية و الثقافة و الإحصاء بهدف:

- تحسين البرنامج الإحصائي لليونسكو
- تطوير و توصيل الإحصاء في حينه بشكل دقيق و ذو صلة بالسياسات،
- التبادل في تحسين نطاق البيانات و قابليتها للمقارنة من خلال استعمال المعايير الدولية **(Unesco,2007:5)**

و هي تنشر بصفة منتظمة نشرة خاصة بالمؤشرات تحمل عنوان " موجز التعليم العالمي".

و يشارك أكثر من 200 بلد و منطقة في عملية المسح السنوية لمعهد اليونسكو للإحصاء في مجال التعليم، التي تشمل مجموعة من المؤشرات كما يمثل معهد اليونسكو للإحصاء مصدرا فريدا لبيانات المقارنات التي تتيح لواضعي السياسات قياس التقدم المحرز في بلدانهم و كما ورد سابقا فمنظمة اليونسكو وضعت نظام مؤشراتها على شكل هرمي(شكل هرمي يتناول النظام التربوي في مجموعة، معتبرا أن التطور الديمغرافي له انعكاسات على الأنظمة التربوية.

– النظام التربوي ما هو في الحقيقة إلا نظام فرعي في النظام الاجتماعي، و هو على صلة وثيقة بالأنظمة الفرعية الأخرى المتمثلة في العمل ، و الصحة، ... الخ

– المؤشرات التي تعتمد على الأهداف العامة إلا أنه لا يجب إغفال المعطيات التي تسمح لنا بالاستعلام عن النظام .

– اعتبار المعطيات التي يوفرها علم النفس (سياق اكتساب المعلومات)، و الاقتصاد (اعتبار التعليم كاستثمار) و علم الاجتماع (فيما يخص النفوذ إلى التعليم و أثره على التصنيف الاجتماعي) أمرا ضروريا .(سامية ميزايب،2002: 117)

ونظام مؤشرات اليونسكو " يتضمن **44** مؤشرا، تتوزع على **11** فئة كما هو مبين في القائمة الآتية :

أ. السكان و الناتج الوطني الخام

أ**1.** السكان

أ**2.** النسبة السنوية لتزايد السكان

أ**3.** نسبة تبعية السكان

أ**4.** السكان الحاضرون

أ**5.** معدل الحياة

أ**6.** نسبة الخصوبة

أ**7.** نسبة وافيات الطفولة

أ**8.** الدخل الوطني الخام حسب كل ساكن

ب. محو الأمية، الثقافة و المواصلات

ب1. العدد التقديري للأميين

ب2. النسبة التقديرية للأمية

ب3. عدد الكتب في المكتبات العمومية

ب4. الصحف اليومية

ب5. أجهزة الراديو و التلفاز

ب6. عدد الخطوط الهاتفية لكل **1000** سكن

ج. التسجيل في التعليم التحضيري و النفوذ إلى التمدرس

ج1. الأطفال حسب السن/ الفوج في التعليم التحضيري

ج2. نسبة التسجيل في التحضيري

ج3. عدد المسجلين الجدد في الابتدائي

ج4. معدل الحياة المدرسية (مأمول التمدرس)

د. التعليم الابتدائي 1

د1. مدة التمدرس الإلزامي

د2. مدة التعليم الابتدائي

د3. التلاميذ حسب السن/ الفوج

د4. نسبة التمدرس الخام/ نسبة التمدرس الصافية

ذ. التعليم الابتدائي 2

ذ1. نسبة المعيدين

ذ2. النسبة التي تصل إلى السنة الثانية و إلى السنة الخامسة من الدفعة نفسها.

ر. التعليم الثانوي

ر1. مدة التعليم الثانوي العام

ر2. التوزيع حسب السن/ الفوج

ر3. نسبة التسجيل الخام/ نسبة التسجيل الصافية

ز . المستخدمون المعلمون : تحضيري، ابتدائي و ثانوي

ز1. عدد التلاميذ حسب كل معلم

ز2. نسبة المعلمات

ز3. نسبة المعلمين لكل **1000** ساكن لا ينشط في الفلاحة.

س. التعليم العالي (الثلثي) : التسجيل و النسبة

س1. عدد الطلبة لكل **100.000** ساكن

س2. نسبة التسجيل الخام

س3. نسبة الطلبة حسب تصنيف **IFSCD**

ش. التربية الثلثية : الطلبة الحائزون على درجة حسب مجالات الدراسة

ش1.نسبة الطلبة الحائزين على درجة حسب مجالات الدراسة

ش2. نسبة الطلبة حسب مجالات الدراسة

ش3. درجة التمييز حسب الجنس

ص. التسجيل في التعليم الخاص و المصاريف العمومية للتربية

ص1. التسجيل في التعليم الخاص نسبة إلى مجموع التسجيلات

ص2. المصاريف العمومية للتربية نسبة إلى الناتج الداخلي الخام

ص3. المصاريف العمومية للتربية نسبة إلى مجموع المصاريف العمومية

ص4. الازدياد السنوي المتوسط للمصاريف العمومية للتربية

ص5. المصاريف العمومية العادية للتربية نسبة إلى مجموع المصاريف

ض. المصاريف العمومية للتربية

ض1. مرتبات المعلمين نسبة إلى مجموع المصاريف العمومية

ض2. نسبة توزيع الاعتمادات حسب كل مستوى

ض3. المصاريف العادية حسب كل تلميذ نسبة إلى الناتج الوطني الخام.

و منذ تأسيس معهد اليونسكو للإحصاء، تعمل على نطاق واسع مع مستخدمي الإحصاءات التعليمية و منتجيها على الصعيدين الوطني و الدولي بهدف تبيان الحاجات من حيث المعلومات و وضع الاستراتيجيات لتلبيتها. و بالتالي، تحسنت نسب الجواب على استبيان اليونسكو و الأهم من ذلك التحسن الذي طرأ على الدقة في توقيت المؤشرات و قابليتها للمقارنة. و مع ذلك، مازال يواجه تحديات كثيرة و يمكن أخدها في تعزيز نوعية البيانات التعليمية الحالية بما يضمن تحسين تطابقها و المؤشرات الحالية.

3- نظام مؤشرات التربية في الكيبك (كندا):

الجدول ألاستخلاصي الآتي يقدم نموذج نظام مؤشرات التربية لإقليم كيبك كندا.

الفئات المستويات	الموارد المخصصة للتربية	النشاطات	النتائج			سوق العمل
			الكفاءات عند نهاية الدراسة	تقويم المكتسبات	الحصول على الشهادات	
المنظومة المدرسية و الإطار الاجتماعي	– المصاريف الاجتماعية للتربية مقارنة بالناتج الداخلي الخام. – المصاريف الإجمالية للتربية حسب كل ساكن. – المصاريف الإجمالية للتربية حسب كل تلميذ مقارنة بالناتج الداخلي الخام حسب كل ساكن. – كلفة تكوين كل حامل شهادة و موارد التمويل.	– مأمول التمدرس. – النفوذ إلى التكنولوجيا الحديثة للإعلام و الاتصال (TIC). – قطاع الشباب، و الكبار – النفوذ إلى التعليم التحضيري.			– مستوى منح الشهادات عند نهاية التعليم	– تطور التشغيل حسب المستوى الدراسي. – المشاركة في التشغيل حسب المستوى الدراسي. – الاندماج في سوق العمل بالنسبة لحاملي و حاملات الشهادة.
التعليم الابتدائي و الثانوي	– المصاريف الإجمالية الخاصة بالتعليم الابتدائي و الثانوي مقارنة بالناتج الوطني الخام. – مصاريف التسيير للجان المدرسية بالدولار الجاري و بالدولار الثابت. – مقارنة مصاريف التسيير المخصصة لكل تلميذ حسب اللجان المدرسية. – المرتب الوسيط للمعلمين في اللجان المدرسية.	– القبول في الرابعة و الخامسة ثانوي تكوين عام، قطاع الشباب. – القبول في التكوين المهني في الثانوي، قطاع الشباب و الكبار. – القبول في قطاع الكبار في التكوين الثانوي العام. – الخروج بدون شهادة في الثانوي قطاع الشباب و الكبار. – التسرب المدرسي في الثانوي – التكرار في الابتدائي و الثانوي العام، قطاع الشباب.	– النجاح في الطور الثاني الثانوي، تكوين عام قطاع الكبار. ـــ النجاح في التكوين المهني في الثانوي.	– النتائج في اختبارات الثانوي حسب بعض المتغيرات، قطاع الشباب. – الفوارق الجهوية في اختبارات الثانوي، قطاع الشباب. – اختبار الفرنسية للخامسة ثانوي قطاع الشباب. – تعلم العلوم لدى تلاميذ 13 سنة. – تعلم العلوم لدى تلاميذ 16 سنة.	– الحصول على شهادة في التعليم الثانوي، قطاع الشباب و قطاع الكبار – الفوارق الجهوية في الحصول على شهادة التعليم الثانوي قطاع الشباب و قطاع الكبار. – الحصول على شهادة تكوين مهني في الثانوي، قطاع الشباب و قطاع الكبار.	– الاندماج في سوق العمل بالنسبة لحاملي و حاملات شهادة تكوين مهني في الثانوي.
التعليم المجمعي Collégial	– مصاريف التسيير الخاصة بمؤسسات التعليم الجمعي – نسبة التلاميذ/ أستاذ و المرتب الوسيط و كلفة الأساتذة حسب كل تلميذ في مؤسسات التعليم الجمعي.	– القبول في الدراسات المجمعية في التعليم العادي. – الانتقال الفوري من المجمع (Collégial) إلى الجامعة.	– النجاح في الدراسات في التكوين ما قبل الجامعي في التعليم العادي المجمعي. – النجاح في الدراسات التقنية في التعليم العادي المجمعي – مدة الدراسة في التعليم المجمعي العادي		– الحصول على شهادة التعليم المجمعي.	– الاندماج في سوق العمل بالنسبة للمتخرجين من التعليم المجمعي.
التعليم الجامعي	– المصاريف الإجمالية الخاصة بالتعليم الجامعي مقارنة بالناتج الداخلي الخام. – مصاريف الجامعات حسب كل طالب. – متوسط عدد الطلبة لكل أستاذ باحث في الجامعات، و المرتب الوسيط، و كلفة الأساتذة حسب كل طالب. – المساعدات المالية للدراسة و حقوق التسجيل – البحث المدعم عاليا من الجامعات الشريك فيه.	– النفوذ إلى الدراسات الجامعية. – تكوين الباحثين و الباحثات.	– النجاح و مدة الدراسة في البرامج التي تؤدي إلى البكالوريوس. – النجاح و مدة الدراسة في البرامج التي تؤدي إلى التأهيل(maîtrise) – النجاح و مدة الدراسة في البرامج التي تؤدي إلى الدكتوراه.		– الحصول على الشهادات الجامعية – شهادة التعليم الجامعي حسب ميدان الدراسة.	– الاندماج في سوق العمل بالنسبة لحاملي و حاملات الشهادات الجامعية

المخطط رقم 3 : نظام مؤشرات التربية لإقليم الكيبك (كندا)

4- نظام مؤشرات النظام التربوي في الجزائر:

إن إشكالية توفر المعلومات حول تنظيم و عمل النظام التربوي بصفة عامة، و السياق الذي يتطور فيه، " جعل الجزائر تباشر منذ سنوات كمجموعة من الدول الأخرى مشروع تأسيس جهاز نموذجي لتقويم مردود النظام التربوي ممول بقرض من طرف (**BIRD**) (**مشروع 3573 AL**) (وزارة التربية، 9:2001) .

إن هدف هذا المشروع هو الوصول إلى وضع آليات جهاز دائم يسمح بتقييم موضوعي، علمي منتظم لمردود النظام التربوي، تقييم يقوم أساسا على المقارنة بين ما هو كائن و ما كان ينبغي أن يكون.

و لتفعيل هذا الجهاز كان من الضروري تحديد مجموعة مؤشرات، و تحديد مكانتها في الإطار العام للتقييم، و هذه المؤشرات هدفها فهم العوامل و العلاقات المختلفة التي تحدد نتائج التعليم، حيث أنه في الوقت الذي يواجه فيه النظام التربوي مشكلة خفض الميزانية يجب على مسؤوليه أن يفهموا جيدا العلاقة الموجودة بين مصاريف التربية و نتائج التعليم . و لقد تبنت الجزائر (**29**) مؤشر استلهمت **28** منها من المؤشرات التي وضعتها منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية (**OCDE**) ومؤشر واحد من مؤشرات وزارة التربية الكندية. و لقد صنفت هذه المؤشرات إلى خمس مجموعات أو أصناف بحيث تضمـــن كل صنف عـــددا من المؤشرات تغطي جانب معين و هي كالتالي :

(وزارة التربية، 2001: 16-28-40-60-78)

- **المجموعة الأولى : السياق الاجتماعي و الديمغرافي.**
- **المجموعة الثانية : تكلفة التعليم و الموارد المالية .**
- **المجموعة الثالثة : الالتحاق بالتربية- المشاركة- التقدم.**
- **المجموعة الرابعة : سيرورات و موظفي التعليم.**
- **المجموعة الخامسة : نتائج التعليم.**

ويمكن تمثيل هذا النظام الذي يمكن اعتباره أول عمل من هذا النوع ينجز في الجزائر ما بعد الاستقلال في الجدول ألاستخلاصي الآتي :

كلفة التعليم، الموارد المالية و السياق

2- تكلفة التعليم و الموارد المالية
1.2- حصة التربية في ميزانية الدولة
2.2- طبيعة نفقات التربية.
3.2- توزيع الاعتمادات حسب
4
4.2- حصة التعليم الأساسي و الثانوي من الناتج الداخلي الخام (PIB)
5.2- المصاريف الفردية مقارنة إلى الناتج الداخلي الخام حسب كل ساكن.

3- الإلتحاق بالتربية، المشاركة،و التقدم
1.3- التمدرس في التعليم التحضيري
2.3- التمدرس في التعليم الأساسي
3.3- التمدرس في التعليم الثانوي
- المعدل الصافي للتمدرس في التعليم الأساسي
5.3- المعدل الصافي للتمدرس في التعليم الثانوي
6.3- مأمول التمدرس.
7.3- خصائص الانتقال من التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي.
8.3- التكرار في التعليم الأساسي و الثانوي.

4- السياق و موظفو التعليم
1.4 - الوقت المخصص للتعليم لكل مادة في التعليم الأساسي
2.4 - عدد ساعات الدراسة للتلاميذ
3.4 - عدد ساعات التعليم.
4.4 - موظفو التعليم.
5.4- عدد التلاميذ بالنسبة لكل أستاذ
6.4 خصائص الأساتذة

الإطار الاقتصادي و الاجتماعي و الديمغرافي

1- الإطار الاقتصادي و الاجتماعي و الديمغرافي
1.1- مستوى تكوين السكان.
2.1- تعداد السكان الذين في سن التمدرس.
3.1- معدل نشاط السكان
4.1- تطور الناتج الداخلي الخام.

نتائج التعليم

5- نتائج التعليم
1.5- النجاح في نهاية التعليم الأساسي.
2.5- النجاح حسب الجنس في نهاية التعليم الأساسي
3.5- النجاح حسب نمط التعليم في نهاية التعليم الثانوي.
4.5- النجاح حسب مجموعة الشعب في نهاية التعليم الثانوي.

المخطط رقم 4 : نظام مؤشرات النظام التربوي الجزائري

ميزايب سامية، و. بلغالي، ع.م.(**2001**) : مؤشرات النظام التربوي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه و الاتصال، المديرية الفرعية للتقويم، الجزائر.

14 – نموذج فعالية المدرسة :

أول نظم للمؤشرات المتكامل كان من خلال مشروع لمنظمة التعاون و التنمية الاقتصادية **(OCDE)** و منطق لاختيار المؤشرات التربوية يحتم اختبار المتغيرات التي تمكن من التنبؤ بالنتائج المدرسية، بعد إجراء معالجة إحصائية. و في الدراسات حول الفعالية المدرسية، التوجه العام هو نحو إظهار تلك الخصائص المدرسية التي تنعكس إيجابا على الناتج الدراسي، و هذا يعني عادة قياسات تحصيل التلميذ و قد أدت النتائج في هذا السياق إلى إنشاء حزمة من النماذج و قام **شيرنز** **(Sheerens,1992)** بمحاولة لدمج هذه النتائج ضمن نموذج تصوري واحد و عام قد يكون ذا أهمية مباشرة للوصول إلى مختلف مؤشرات محتملة للعمليات، و يلخص **شرينز** مكونات النموذج المتكامل للفعالية المدرسية على النحو التالي :

. نموذج تحليلي يشمل متغيرات السياق و المدخلات و العملية التربوية و النواتج،

. نموذج متعدد المحتويات يظهر خصائص كل من التلميذ و الصف و المدرسة و البيئة المحيطة، كذلك العلاقات بين المتغيرات على كل مستوى، و نتائج البحوث المختلفة حول الفعالية التربوية و يوضح الشكل العوامل التي تدخل في تكوين النموذج للفعالية المدرسية، و لأجل تطوير نموذج كهذا، من المفيد تصور قياس هذه المتغيرات بأنه مقتصر على أدنى مستوى من التركيب الذي يسمح بتعريفها. فعلى سبيل المثال : يمكن قياس النتائج (التحصيل / الإنجاز)، و متغيرات مهمة تتعلق بالخلفية (الاجتماعية و الاقتصادية)، على مستوى التلميذ، و يمكن قياس متغيرات السياق (العمليات) ذات الصلة بالتدريس (فترة العمل الفعلي، الحوافز) على مستوى الصف، كذلك بالنسبة للمتغيرات على مستوى المدرسة و على مستوى الوطن (المدخلات المالية، إصلاح مواد التعليم).

الفائدة من ذلك تكمن في أن عملية القياس هذه تقدم نتائج دقيقة إلى أبعد الحدود الممكنة مع إدخال تقنيات إحصائية تستخدم في تقدير المتغيرات.

أغلب هذه المتغيرات ليست سهلة المنال لكن من الواضح قياس هذه الخصائص المدرسية الفعالة يتطلب جمعا مكثفا للبيانات مثلا سجلات المدارس (أعداد العاملين، معدلات النجاح)، كما يمكن الحصول على بيانات أخرى مثل تعريف الزمن المستغرق في المهمة على أساس اليوم الدراسي أو الأسبوع

الدراسي أو السنة الدراسية، أو على أساس الفروض المنزلية، معدلات الغياب،...الخ. كذلك يمكن تعريف العاملين، الجو المدرسي الإيجابي .

15 – خلاصـــة :

يتوقع من المؤشرات التعليمية أن تقدم معلومات موضوعية ووضع صورة كلية للنظام التعليمي، من خلال الوصف الموضوعي لهذا النظام ومختلف عناصره ، فهي تفيد في توجيه عملية صنع السياسات في تحريك العمل التربوي و إعلام الجمهور. إذا تمكنت المؤشرات من تحقيق هذه الأهداف فإنها تؤمن على الفعالية و الكفاءة على نحو أفضل و مراقبة مؤسسة تعليمية أو نظام تعليمي التي تدخل في إطار المؤشرات ، إنما تعتبر الوسيلة لتحديد المشكلات و الأوضاع الراهنة.

إن النظام التربوي و مؤسساته التعليمية في حركية دائمة و تمارس عليه ضغوطات مختلفة و مع ذلك حتى لو وضعت غايات أقل طموحا و أكثر تواضعا، بإمكان المؤشرات أن تقدم سلسلة من المعلومات حول القضايا المطروحة و قد توحي كذلك بالحلول المطلوبة، و هذه مساهمة لا بأس بها تستدعي الاهتمام.

ولقد تطرق هذا الفصل إلى جملة من المؤشرات الأكثر شيوعا و استعمالا في الأنظمة العالمية (اليونسكو و منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية) حول الفعالية المدرسية و كفاءتها وهذا لإظهار الخصائص المدرسية التي تنعكس إيجابا على النتاج المدرسي . و حتى نتمكن من تحديد فعالية المؤسسات التعليمية كان لزاما علينا التطرق إلى موضوع الفعالية و الكفاءة لإبراز أهم المؤشرات التربوية المعتمدة و التي تدخل في تقييم نجاح أو فشل المدرسة و بالتالي فعاليتها و كفاءتها .

الفصل الرابع
الفعالية الداخلية والكفاءة الداخلية للمؤسسات التعليمية

1. تمهيد
2. تعريف الفعالية
3. معايير الفعالية
4. محكات الفعالية
5. العوامل المؤثرة في فعالية المؤسسة
6. أنواع الفعالية التعليمية
7. معايير و مؤشرات المدرسة الفعالة
8. مداخل قياس فعالية المدرسة
9. المفاهيم المرتبطة بالفعالية
10. تعريف الكفاءة
11. الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي
12. أنواع الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي
13. طرق قياس الكفاءة الداخلية
14. الكفاءة الخارجية للنظام التعليمي
15. العلاقة بين الفعالية والكفاءة
16. خلاصـــة

1- تمهيد :

مع الدور المتزايد الذي يلعبه البنك الدولي والمؤسسات المالية الدولية في الاقتصاد العالمي، تتمركز شروط الفعالية الآن في صميم الاهتمامات ، مبادئ الفعالية أصبحت مطلوبة أكثر من أي وقت مضى في جميع المؤسسات التعليمية والمعاهد . هذه التوجهات الاقتصادية والمالية الجديدة لم تعرف إلا في الآونة الأخيرة التطور الذي تشهده حاليا .ظاهرة كهاته لها انعكاسات متعددة منها ما هو سياسي أي التصورات الاقتصادية الليبرالية التي تنتهجها المؤسسات المالية الدولية . هذا على الأرجح، ما يفسر كون مفهوم الفعالية في دلالته الاقتصادية ، لم يدرج في السابق في عدد قواميس الخاصة بالتعليم . فعلى سبيل المثال ، **دولانتشير (DeLandshéere,1979)** في الطبعة الأولى لـ **1979** في قاموس التقييم والقياس في التعليم

(Dictionnaire de l'évaluation et de la mesure en éducation)

لا يعرف إلا مؤشر الفعالية **L'indice d'éfficacité** ، مؤشر الفعالية للتنبؤ **indicateur d'efficacité de la prédiction** واختبار الكفاءة **(De landsheere , 1979: 96 , 97)**

ولم يعرف هذا المفهوم في طبعة **1988** في "**مفردات تقنية ونقد فلسفي**" .

(Vocabulaire technique et critique de la philosophie, André Lalande , 1988).

ولقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث الميدانية إلى وجود علاقات متداخلة ومتشابكة بين فعالية المؤسسة من جهة والعوامل المؤثرة فيها من جهة أخرى ، ورغم هذا الإشكال الذي يمثل تحديا أمام الباحثين إلا أن هناك محاولات جادة للوصول إلى مفاهيم خاصة بالفعالية .

2- تعريف الفعالية :

تتعدد تعريفات الفعالية وهناك اختلافات بين المنظرين في التوصل إلى تحديد الفعالية وهذا يعود إلى طبيعة مفهوم الفعالية .

1.2- التعاريف التقليدية : (عبد الوهاب سويسي ، 2004 : 17)

- يعرفها **اتزيوني (Etzioni)** : "على أنها القدرة على النجاح في تحقيق الأهداف من خلال الاستغلال الأمثل والمتوازن للموارد المتاحة في البيئة الخارجية" .

- يعرفها **جايمس برايس (James price)** : "على أنها درجة تحقيق الأهداف المتعددة ".

- يعرفها "**هنان وفريمان** " **(Hannan et Freeman)** : "على أنها درجة التطابق بين الأهداف التنظيمية والنتائج المتحصلة" .

يستنتج من خلال هذه التعاريف أن الأهداف هي مؤشر لقياس الفعالية ، طبقا لمعايير يتم تحديدها مسبقا.

2.2- التعاريف الحديثة :

تعريف الفعالية حسب **" Psacharopoulos "** : "مفهوم الفعالية يستعمل عادة لوصف العلاقات ما بين العوامل (المدخلات) والمنتوج (المخرجات) ".

- تعريف **(Scheerens):** الفعالية هي أداة أو إنتاج المؤسسة التعليمية، و هو عبارة عن مخرجات المدرسة التي يمكن قياسها بمعدل تحصيل الطلاب في نهاية فصل أو سنة دراسية

(Scheerens, 2000:18)

- تعريف "لوجيندر" **(Le Gendre) :** في الطبعة 2 عام 1993 في "**القاموس الحالي للتربية:** "على أنها درجة تحقيق أهداف برنامج أو درجة بلوغ الهدف" **(Le Gendre ,1993 :476 , 477)**.

- تعريف معجم مصطلحات الإدارة العامة للفعالية هي **:** "مدي صلاحية العناصر المستخدمة للحصول على النتائج المطلوبة ، فهي علاقة بين نوع العناصر وليس كميتها . ويقال فعالية التنظيم ويقصد بها مدي صلاحية المنظمة في الحصول على النتائج المطلوبة وتحقيق أهدافها بأفضل شكل ممكن. كما أنها تعني قدرة المنظمة على التأقلم مع ظروفها الداخلية والخارجية" (شهاب،1997 :231)

- تعريف "ستيرز وماهوني " **(Steers et Mahoney)** الفعالية بأنها : "الإنتاجية المرتفعة وقدرة المؤسسات على التكيف مع البيئة فضلا عن القدرة على الاستقرار والابتكار ". (عبد السلام أبو قحف ، 2001 : 222)

- تعريف المالكي هو أن الفعالية : "درجة تحقيق أهداف المنظمـــة القصيـــرة والطويلـــة الأجـــل في ظل الاستغلال الكفء والتأقلم الفعال مع ظروف المنظمة الداخلية والخارجية".(المالكي، 2001: 22) .

- **تعريف** "**Vincent Plauchet**" : ينظر هذا الكاتب إلى الفعالية على أنها : "القدرة على تحقيق النشاط المرتقب ، والوصول إلى النتائج المرتقبة" **(Vincent Plauchet , 2006 : 6)**

– **تعريف الطامي** الفعالية بأنها : "قدرة التنظيمات على تقديم خدماتها مستخدمة في ذلك الوسائل المتاحة لها من إمكانيات فنية وإمكانيات بشرية أو مادية في تحقيق أهدافها" .

وتنقسم الفعالية إلى :

1– فعالية فنية ،

2– فعالية نفسية ،

3– فعالية اجتماعية .

وتتمثل الأولى في قدرة التنظيم على القيام بالأنشطة المختلفة المتعلقة بجوانب تقنية (فنية) والتي تسهم مجتمعة في إنجاز أهداف التنظيم بشكل مباشر وتتمثل هذه الأنشطة في تدبير كافة الآليات التقنية التي تحتاج إليها بالإضافة إلى الموارد البشرية المتخصصة التي تستطيع استخدام هذه التقنية والموارد المادية التي تكفل استمرار التنظيم لتأدية وتحقيق الأهداف التي وجد من أجلها .

وتتمثل الفعاليـــة الاجتماعية والنفسيـــة في الأسلـــوب التي تقدم بهـــا الخدمـــات والتفاعل الاجتماعي والنفسي بين العاملين في التنظيم والمستفيدين مـــن الأنشطة والخدمات التي يقدمها التنظيم (الطامي،2000: 6)

من خلال التعاريف السابقة يمكن أن نقول أن فعالية المدرسة أو النظام التعليمي بأكمله هو مدى تحقيق الأهداف المنشودة .أنه ينظر إلى الفعالية من زاوية النتائج التي يصل إليها المسيرون (المديرون) ومن ثم توصف المؤسسة بأنها فعالة إذا حققت الأهداف المسطرة، وبأنها أقل فعالية إذا لم تحققها بالشكل المطلوب، أو حققت جزءا منها فقط . بينما توصف بأنها غير فعالة بالمرة ، إذا لم تستطع تحقيقها أبدا كما نستنتج أن تباين الأهداف في ميدان التربية و التعليم تعبر عنه الفعالية بمقياس عدد الناجحين و نسبتهم و مقاييس أخرى تعبر عما أكتسبه التلاميذ من معارف و مهارات إلا أن ما يواجه الميدان التربوي هو صعوبة قياس الكثير من الأهداف و المخرجات التربوية و التعليمية خاصة غير المعرفية منها " (عابدين،2000: 183).

3– معايير قياس الفعالية :

تتحدد المعايير بمجموعة من الأهداف التي تود المؤسسة تحقيقها في الأجيال القريبة والبعيدة ، وذلك لأن بقاء ونمو المؤسسة مرهون بقدرتها علـــى البقاء في الأجل القصير وكذلك قدرتها على النمو

في الأجل الطويل ، كما يجب ألا نخلــط بين معاييــر الفعالية ومقاييسهــا ، ذلك أن المعيــار هو هــدف في حد ذاته ، أما المقياس فهو مجرد أداة لقياس درجة النجاح في تحقيق الهدف (المالكي ، 2001 : 24).

وتقاس فعالية المؤسسة بدرجة تحقيقها للأهداف القصيرة والطويلة الأجل . وتكامل مكونات وعناصر وإدارات وأنشطة المنظمة أمر حيوي لتحقيق فعالية المؤسسة ، لذلك تقع مسؤولية كبيرة على عاتق إدارة المؤسسة في إدراك فعالية المؤسسة من خلال معرفة المعايير المحددة للفعالية (عبد الحميد ، 1988 : 23) .

و تختلف المقاييس من مؤسسة لأخرى تبعا لظروفها الداخلية و الخارجية بل تختلف في المؤسسة نفسها من زمن إلى آخر.

وقد توصل "**كامبل**" (**Campbell .P**) وآخرون من خلال دراسة حول الفعالية التنظيمية (**1973**) إلى ثلاثين معيارا كمقياس للفعالية التنظيمية نذكر منها:

1- الفعالية العامة : يعبر عنها من خلال الأداء و الأحكام أو التقديرات التي نحصل عليها من أفراد لهم معرفة بالمؤسسة .

2- الكفاءة : وهي نسبة الأداء التي تقدمها المؤسسة.

3- الربحية : وهي كمية الإيرادات من المبيعات بعد خصم التكاليف.

4- الإنتاجية : هي حجم المنتج أو الخدمة الرئيسية التي تقدمها المؤسسة . وتقاس على مستوى الفرد والجماعة.

5- دوران العمل : يقصد به عدد الأفراد الذين تركوا العمل بمحض إرادتهم .

6- الرضا الوظيفي : يشير إلى رضا الفرد عما يحققه له من عمله ماديا ومعنويا .

7- التقييم من البيئة الخارجية : يستدل عليها من درجة النجاح التي تحققها المؤسسة في تفاعلها مع البيئة وحصولها على ما يحقق فعالية عملياتها من موارد نادرة وذات قيمة .

8- التنوع

9- حوادث العمل : وتقاس بمدى تكرارها والزمن الذي تستغرقه العطلة المرضية وما ينجر عنه من خسائر مادية وبشرية .

10- النمو : وتتمثل في الطاقة الإنتاجية القصوى للمؤسسة و حجم المخرجات.

11- معدل الغياب : يقصد به الغياب بدون مبرر .

12- التحفيز والدافعية : تتمثل في درجة استعداد الفرد ومساهمته الفعالة على تحقيق الأهداف المسطرة.

13- الروح المعنوية : تتمثل في مدى تفهم الجماعة لمعايير المؤسسة ومدى شعورهم بالانتماء .

14- الرقابة : تسمح بضبط وتوجيه سلوكيات الأفراد نحو تحقيق الأهداف المسطرة .

15- الصراع : التقليل من الصراعات بتصميم شبكة اتصال فعالة .

16- المرونة والتكيف : تتمثل في إمكانيات استيعاب التغيرات التي تحدث على مستوى المؤسسة والتكيف معها بإعادة صياغة الأهداف بما يتوافق والظروف المستجدة .

17- التخطيط ووضع الأهداف : تحقيق رؤية المستقبل من الحاضر .

18- جماعية الأهداف : الاندماج والتوافق بين أهداف المؤسسة وأهداف الأفراد العاملين فيها من خلال عملية التخطيط .

19- الإيمان بأهداف المؤسسة : تتمثل بتمتع المؤسسة بالشرعية والقبول من قبل المجتمع .

20- التطابق في الأدوار وقواعد السلوك : تتمثل في مدى الاتفاق حول أهم المسائل كتفويض السلطة، توقعات الأداء ... الخ .

21- المهارات الفردية للمديرين : تسمح بالاتصال بباقي المؤسسات الأخرى .

22- المهارات العملية للمديرين : تسمح بتحقيق التفاعل الإيجابي بين مختلف المدخلات .

23- الاستعداد لتحقيق الأهداف الملموسة : هي الحاجات التي يسعى الفرد إلى تحقيقها والتي تشكل إحدى عناصر التحفيز الأساسية .

24- الاستفادة من البيئة: من خلال الاستماع الدائم والقرب وحصولها على كل ماله علاقة بالفعالية التنظيمية.

و في هذا السياق أشار "**ستيرز**"**(Steers)** من خلال دراسته إلى أن هناك سبعة عشر نموذجا لقياس فعالية المؤسسة.أورد منها الإنتاجية، الكفاءة، التكيف، الرضا" (عون الله، 8:1978)

25- برامج التكوين و التطوير: و يقصد به حجم الجهد المبذول من أجل توفير فرص لتنمية الموارد البشرية المتاحة لها.

26- التكلفة : و تتمثل في حجم كلفة المرتبات و العلاوات مقابل ما يقوم به من أعمال.

27- الاستقرار : و تتمثل في الاستعداد الدائم للمؤسسة لصيانة بنائها الوظيفي و كذلك ضمان عملية الإمداد بكل المستلزمات (عبد الوهاب سويس، 2004: 24،23)

4- محكات الفعالية :

تشير **المالكي (2001)** في دراستها على أن محكات الفعالية تنقسم إلى نوعين و هي :

1.4- المحكات الموضوعية : و يستدل عليها من خلال:

1- الإنتاجية : وهي تتحدد بشكل عام في ضوء الكيفية التي تحول بها المؤسسة مدخلاتها إلى مخرجات نافعة من خلال عملية الإنتاج أي نسبة المدخلات إلى المخرجات .

2- التطوير والابتكار : ويتمثل في قيام مدير المؤسسة وموظفوها بابتكار الوسائل الكفيلة بتذليل العقبات التي تتعرض سبل عملية الإنتاج وتطوير أساليبه وإدخال المزيد من التحسينات على النظم الإدارية واستحداث طرق من التواصل الفعال مع الهيئات الأخرى والبيئة المحيطة بالمؤسسة .

3- الغياب : ويعتبر التغيب عن العمل سواء من مدير المؤسسة أو موظفيه مؤشرا سلبيا لفعالية المؤسسة .

4- الجزاءات : وكلما زاد استخدام مدير المؤسسة لأساليب العقاب لموظفيه قلت فعالية المؤسسة .

5- التظلمات والشكاوي : كلما زادت الشكاوي من قبل الموظفين دل ذلك على عدم الرضا مما يؤثر سلبا على فعالية تلك المؤسسة (فايزة بنت الحميدي العنزي ، 2004 : 39).

2.4- محكات ذاتية : يستدل عليها من خلال :

1- الرضا عن العمل : وتتمثل في اتجاهات الفرد حول جوانب عمله المتنوعة على نحو يعكس ارتياحه للعمل ، فالفرد يعمل كي يصل إلى أهداف خاصة به وينشط في عمله لاعتقاده بأن الأداء الفعال سيحقق له الأهداف ، فالأداء الفعال سيؤدي للرضا ومن ثم يزيد من فعالية المؤسسة ورضا العاملين بها .

2- الدافعية : فالقيادة الفعالة لأي مؤسسة تستطيع إثارة دافعية العامل ، بأن تجعله يرى بأن الأفعال المرغوب فيها من جانب المؤسسة ستزيد حين يؤديها من فرصته في تحقيق أهدافه وبالتالي تحقيق أهداف المؤسسة بصورة فعالة .

3- تماسك الجماعة : فكلما قلت الصراعات والمشاكل بين أعضاء المؤسسة دل ذلك على تماسك الجماعة أفضى بذلك على فعالية المؤسسة (فايزة بنت الحميدي العنزي ، 2004 : 40).

و يجدر التذكير بأن هناك العديد من الاتجاهات المتباينة في تفسير ظاهرة الفعالية و تحديد متغيراتها الأساسية (أنظرمرجعي محمد الضويان،2005: 41،42)، (الأحمري ،1998 :80).

5- العوامل المؤثرة في فعالية المؤسسة :

توصلت العديد من الدراسات إلى مجموعة من العوامل الدالة على فعالية المدرسة، إلا أنه لا يوجد تصنيف موحد متفق عليه لهذه العوامل ما بين الاقتصاديين و التربويين و الباحثين في مجال اقتصاد التعليم. فقد قسم (عابدين، 2000) العوامل التي ترتبط بالفعالية إلى قسمين رئيسيين هما :

- " مدخلات المدرسة و تشمل مستوى الإنفاق على كل تلميذ(ة)، المبنى المدرسي، حجم المدرسة، حجم الفصل، كفاءة الأستاذ و الحوافز بأنواعها.

- مدخلات غير المدرسية و هي قسمين: عوامل أسرية مثل خلفية التلميذ الأسرية و عوامل غير أسرية مثل دور العبادة، النوادي، وسائل الإعلام و جماعة الرفاق" (محمد الضويان،2005: 33)

و نقلا عن دراسة **زيدان** حددها مختصون آخرون إلى :

-" عوامل مادية مثل مبنى المدرسة، المكتبة، المخابر و الملاعب الرياضية.

- عوامل شبه مادية مثل الكتب الدراسية، الوسائل التعليمية، المناهج و التخطيط التربوي.

- عوامل بشرية مثل الإدارة الإشراف التربوي، الأستاذ"(محمد الضويان،2005: 33)

و يمكن أن نقدم أبرز العوامل التي لها تأثير في تحديد فعالية المدرسة و التي تناولتها معظم الدراسات و نذكرها كما يلي :

1. توفر الوسائل المدرسية التي تزيد من إنتاجية التعليم :

2. ارتفاع معدل التلاميذ للأستاذ الواحد إلى حد لا يؤثر سلبا في أداء الأستاذ. و أشارت دراسات **(OCDE)** إلى عدد تلميذ للأستاذ الواحد تعد مؤشرا جيدا للتحصيل الدراسي للتلميذ.

3. ارتفاع معدل نصاب الأستاذ من الحصص الأسبوعية إلى متوسط مقبول لا يثقل كاهل الأستاذ و لا يؤثر سلبا على أدائه.

4. نوع المباني المدرسية و تصميمها و موقعها لما له من تأثير على نوعية التعليم و في هذا المجال، بينت العديد من الدراسات إلى أن هناك مواصفات خاصة للمبنى المدرسي تساهم كثيرا على بلوغ أهدافها و أكدت دراسات أخرى إلى وجود علاقة بين نوعية المباني الدراسية و اتجاهات التلاميذ و التحصيل الدراسي.

5. حجم المدرسة (مجموع عدد التلاميذ)، متوسط كثافة الفوج التربوي. و قد توصل **(Fowler ,1991)** في دراسة حول العلاقة بين خصائص المدرسة، التلاميذ و مخرجات المدرسة، بعد تحليل 300 مدرسة ثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية، أتضح أن المدارس الكبيرة لها علاقة سالبة مع تحصيل التلاميذ و المشاركة في النشاطات المدرسية و الرضا و الحضور و شعور الانتماء للمدرسة" (محمد الضويان، 2005 :37)، و في دراسة **(Meier,1996)** حدد عدة أسباب لتقليص حجم المدرسة نشملها فيما يلي :

." سهولة توجيه الأساتذة في المدرسة و السيطرة عليهم و متابعتهم و محاسبتهم في المدارس الصغيرة، لأن أعدادهم تقل كلما صغر حجم المدرسة،

. بناء علاقة إيجابية بين الأستاذ و التلميذ، يسودها الاحترام المتبادل،

. سهولة التعامل مع العمليات التعليمية، و الإدارية و متابعتها، من اختبارات التلاميذ، و رصد درجاتهم و تصنيفهم،

. الأمن و السلامة، حيث تنخفض معدلات الحوادث، العنف و التخريب داخل المدارس تبعا لانخفاض عدد التلاميذ فيها،

. مشاركة أولياء أمور التلاميذ و تفاعلهم مع إدارة المدرسة و معلميها في اللقاءات و الزيارات بشكل أكبر و أكثر فاعلية في المدارس الصغيرة. كما تكون اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة أكثر إيجابية في المدارس الصغيرة منها في المدارس الكبيرة و معدلات حضورهم أفضل" (محمد الضويان،37:2005)

6. الهدر المدرسي : يتجلى في الرسوب و التسرب و لمعرفة فعالية أي مدرسة يقتضي حساب معدلات النجاح، تقديرات النجاح، الرسوب و التسرب، باعتبارها من العوامل ذات التأثير المباشر في

الجانب الكمي و النوعي للتعليم بالإضافة إلى كلفة التعليم.و تشير **(Cotton,1996)** إلى أن نسب تسرب الطلاب في المدارس الصغيرة أقل من نسب التسرب في المدارس الكبيرة. و في تقرير للمنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم منقولا من دراسة **(البسام، 1982)** حول تسرب التلاميذ تم التأكيد على أن التسرب يؤثر بشكل مباشر على نواتج العملية التعليمية، حيث يؤدي إلى خلل في التوازن بين مدخلات النظام التعليمي من التلاميذ و مخرجاته. و هم الناجحون بعد إنهاء المرحلة الدراسية بالإضافة إلى زيادة الكلفة التعليمية المترتبة على إضافة تكلفة الخريج، كما الهدر لا يتيح فرصة تحسين نوعية التعليم.و يحلل **تيلو (Thélot ,1993)** التسيير الداخلي للمؤسسة عن طريق التسرب الدراسي، حيث يعتبر التسرب كمؤشر عن ضعف الفعالية الداخلية للنظام أو المدرسة.

7. المنهج الدراسي : عرف **كرغ (Krug)** المنهج الدراسي بأنه " جميع الوسائل التي يتم تنفيذها في المدرسة من أجل تزويد الطلاب بالفرص المناسبة للمرور بالخبرات التعليمية المرغوب فيها" و يعرفه **(ابراهيم و الكلزة،1995)** بأنه مجموعة من الخبرات التي تهيأ للمتعلم و التي تستهدف مساعدته على النمو الشامل المتكامل لكي يكون أكثر قدرة على التكيف مع ذاته و مع الآخرين" (محمد الضويان، 2005 :43)

بالرجوع إلى التعاريف المذكورة يتفق التربويين على أن المنهج ليس مجرد كتاب أو مقرر دراسي، بل يحتوي على مجالات عدة مثل : الأهداف، المقررات الدراسية، التوجيه و الإرشاد، الوسائل التعليمية، النشاطات، طرق التدريس و أساليب التقويم، فكل هذه العناصر لها علاقة مباشرة على فعالية المؤسسة.

6- أنواع الفعالية التعليمية:

1.6 – الفعالية الداخلية : الفعالية الداخلية للتعليم تهتم بالعلاقات بين المدخلات التعليمية والتحصيل (النتائج) الدراسي أو الأكاديمي ، سواء داخل النظام التعليمي ككل ، أو داخل مؤسسة تعليمية محددة **(PSCHAROPOULOS ET WOODHALL, 1988 : 219)**. كل التدابير لإنشاء تناسق بين النتائج التي حصل عليها من طرف المتعلمين و الأهداف البيداغوجية (هذا يجرى التعبير عنه من حيث المعرفة **(Le savoir)** ، استخدام المهارات **(le savoir faire)** ، حسن التصرف **(Savoir être)** ....الخ) يمكن أن يساعد على تقويم الفعالية الداخلية .

بالمعنى الدقيق للكلمة ، وذلك لتمييزها عن الكفاءة ، يجب أن تكون الفعالية الداخلية كدرجة تحويل للخصائص التعليمية لمدخلات على أساس الأهداف التعليمية. الفعالية تصف العلاقة بين النتائج التعليمية المحققة و الأهداف التعليمية المستهدفة أنها تسعى لقياس :

- عدد المتعلمين الذين أنهوا مرحلة تعليمية معينة ،
- عدد المتعلمين الحاصلين على شهادة تخرج ،
- طبيعة أو نوعية الكفاءات الحقيقية المبرهنة ،
- طبيعة أو نوعية النتائج الأولية خلال فترة التعليم ،
- طبيعة أو نوعية النتائج المحصل عليها في نهاية التكوين.

وفي هذا المعنى ، فإن الفعالية الداخلية ناتجة عن مقارنة السلوكات الملاحظة (نتائج عملية التعليم والتعلم) للمتعلم أو مجموعة من المتعلمين بأهداف التعليم المسطرة . العلامات المحصل عليها في المراقبات المنجزة خلال مدة التعليم أو في نهايته هي مؤشرات الفعالية الداخلية.

مع ذلك ، الفعالية الداخلية، تعبر أفضل بنسبة الانتقال إلى الصف الأعلى ، نسبة النجاح في الامتحانات، نسبة الإعادة أو التخلي عن الدراسة.

تقويم الفعالية الداخلية يتعلق بـــ :

- نظام أو نظام فرعي للتعليم،
- مستوى التعليم،
- برنامج تعليم أو تكوين،

يمكن تقييم الفعالية وذلك بمقارنة النتائج التي تم الحصول عليها في:

- نفس القسم مع نفس التلاميذ،
- نفس المؤسسة من خلال تلاميذ ينتمون إلى أقسام مختلفة و لكن نفس المستوى،
- مكان (في نفس المدينة أو المنطقة) من خلال أقسام من نفس المستوى،
- بلد من خلال مؤسسات من نفس المستوى

ومع ذلك، مثل هذه المقارنات تتطلب معايير محددة للغاية ويجب أخذها بحذر، لأن داخل المؤسسة نفسها، و أقسام من نفس المستوى ، تستطيع أن تكون النتائج التي حصل عليها التلاميذ تختلف تبعا لعوامل كثيرة ، على سبيل المثال :

- مستوى التكوين والخبرة المهنية للمعلمين
- الملمح النفسي للتلاميذ
- مستوى الصف

بعض المقارنات تبدو أكثر" واقعية" في بعض مستويات من التعليم، على سبيل المثال، مقارنة النتائج المحصل عليها من طرف التلاميذ الذين تابعوا نفس برنامج التعليم ، من مستوى إلى مستوى (من التعليم الابتدائي إلى نهاية التعليم الثانوي) ، ويبدو من المفيد أن نقارن النتائج التي حصل عليها المتعلمين من نفس المستوى، ولكن ببرامج مختلفة . (على سبيل المثال في كليات الجامعات) الغرض من المقارنات، وخاصة ، استخدام نتائج المقارنات ، تفرض مقاربات حذرة للغاية، على الأقل عندما يتكلم بالمعنى الدقيق عن الفعالية الداخلية .

يمكن أيضا القيام بالمقارنات الدولية بين عدة دول ، شريطة احترام الصفات أو الخاصيات الأربعة من المؤشرات التي حددتها منظمة التعاون و التنمية **(OCDE,1992:12-15)**: دقيقة ، صادقة ، قابلة للمقارنة وتفسيرها . ومع ذلك ، منظمة التعاون و التنمية الاقتصادية **(OCDE,1992:15)** تصرح بأن مؤشرات العمليات ونتائج التعليم ، بحكم طبيعتها، تقريبية، وإنه لا يمكن اعتبارها مقاييس أو معايير دقيقة لظواهر معقدة . في الواقع ، إذا كانت تسمح القيام بمقارنات وتفسيرات ، فهي مستمدة من مقاييس لا تزال دقيقة و صادقة .

-الأعمال السابقة حول الفعالية الداخلية لنظم التعليم تــقوم أساسا على تقييم أثار السياقات وأثار المدرسيــن . يعتبر النظام التعليم نــفسه كمجـــال **(Sphère)** يــتألف من مجموعة من النـــظم الفـــرعية (أو وظائـــف) أخذت من مستـــوى الصف، مستوى المؤسسة مع التلاميذ في وســـط النظام **(Dispositifs)**.

إن البحث حول أثار السياق يمكن أن يخص واحد أو أجزاء كثيرة من هذه الأنظمة الفرعية المصغرة (**MICROS SYSTEMES**) : بحث الأثر المتعلقة بالأقسام ، المدرسين وممارساتهم ، خصائص رؤساء المؤسسات أو كذلك ، يخص مقارنة الأثر بين المؤسسات ، بين المناطق أو البلدان. و أيضا كل بلدان العالم تقيم النظم التعليمية من أجل تحديد عوامل الفعالية للرفع من المردود . وهكذا البحوث حول الفعالية التي تخص تقييم المؤسسات بطرق مختلفة ، أولا، أنها تشير إلى عملية التقييم وكيفية البحث. بعدها يمكن أن تقدم توجيها بشأن ينبغي أن تكون طبيعة عملية التقييم بحيث تعزز بنفسها الفعالية . يمكن تعريف التقييم كممارسة لإصدار أحكام حول تسيير المؤسسات التعليمية ابتداء من امتحان موضوعي (**RAISONNE**) ونتائجه والعمليات المؤدية إلى ذلك. تقييم المؤسسات يجب أن يجيب على السؤال التالي : مع كل المكتسبات التي لدينا ، مايمكننا القيام به بشكل أفضل ؟ أفضل بمعنى بلوغ الأهداف النهائية المطلوبة . وهذا يعني نجاح التلاميذ بأكبر مردود اجتماعي و اقتصادي. و يعني أيضا نجاح المؤسسات التعليمية .

نظريا يمكن أن نميز " الفعالية الداخلية والفعالية الخارجية من خلال الدخول إلى التعليم والمساواة في التعليم ". (**GEORGES,SOLAUX**) . عموما ، مفاهيم الفعالية والكفاءة و المساواة والإنصاف تتناقض. إذن ، كيف يمكن الفصل بين هذه المفاهيم الرئيسية ؟ وماهي الأسس النظرية التي يمكن أن تساعد في تقييم فعالية المؤسسات ؟ و فيما بعد، سوف نحاول تحديد مفهوم الفعالية والنظريات التي تقوم عليها.

2.6- الفعالية الخارجية : تقييم الفعالية الخارجية لنظام التعليم ، يرجع بنا إلى التساؤل إذا كان الأفراد المثقفين مفدين اجتماعيا واقتصاديا (أو منتجين).

في الواقع ، الفعالية الخارجية " : تسمح بمعرفة إلى أي مدى استجابة التعليم لأهداف المجتمع و إرضاء حاجات سوق العمل. " (**PSCHAROPOULOS ET WOODHALL, 1988 : 219**). بإمكانها أيضا " : تقييم قدرة نظام التعليم على إعداد التلاميذ لدورهم المستقبلي في المجتمع " . (**PSCHAROPOULOS ET WOODHALL, 1988 : 219**) وفي هذا المعنى ، الفعالية الخارجية تسمح باستحضار فكرة التأثير (**IMPACT**) المتبع أو المحقق . معـــرف تقليديـــا بالمرجـــع إلى

المجتمع الدراسي **(LE GENDRE, 1993 : 476)**. التأثير متعلق على المنتجات المتخرجة (مع أو بدون شهادة) وعلى المجتمع. و يمكن إنجاز الفعالية الخارجية وفقا لمعايير " كمية أو نوعية "

أ -التقييم الكمي للفعالية الخارجية لنظام التعليم أو لمستوى التعليم يرجع إلى التساؤل : " إذا كون النظام العدد الكافي أو المطلوب (المتوقع) من إطارات (المتخرجين) . هذا التقدير لمستـــوى (أو درجة) تلبية الاحتياجات يتطلب التخطيط لتكوين الموارد البشرية . على سبيل المثال ، كم من إطار متوسط أو إطار من مستوى عالي يمكنه التخرج (المنتج) من النظام خلال فترة معينة ؟

ب -التقييم النوعي للفعالية الخارجية لنظام تعليمي أو لمستوى تعليمي يتضمن أيضا : القيام بمقارنة بين الكفاءات المكتسبة من منتجات نظام التعليم (الخرجين وغير الخرجين) ومناصب الإنتاج التي يشغلونها. لتحقيق هذا الهدف ، الملمح المكتسب من طرف مناصب عمل يجب أن تكون واضحة المعالم ومحددة في نظام التعليم للأخذ بها بعين الاعتبار». **(François onivel , 1992: 89)** .

بالإضافة إلى هذا التقييم النوعي للإنتاج ، يمكن الحكم على أنظمة التعليم من خلال مشاركتها أولا في رفع المستوى الثقافي للمجتمع .

تقييم عملية تكوينية والتي تهدف إلى رفع المستوى الاجتماعي- الثقافي دون أي تحديد راجع بالتأكيد إلى الفعالية الخارجية . رفع المستوى الاجتماعي – الثقافي مماثل للوظيفة الحضارية **(OCDE, 1988 : 92)** . و استنادا على الطرح للمعارف التي حددها " **جونستون**" **(Johnston)** ما هي المنهجية الموضوعة أو المعتمدة لتقييم الوظيفة الحضارية للتعليم ؟ ماهي المعايير المحددة و أي مؤشرات الاحتفاظ بها ؟

إن تقييم فعالية نظام تعليمي أو نظام فرعي للتعليم التي تعمل بدون توجيه أو أهداف محددة بوضوح من قبل هيئة التنظيم تجلب هي أيضا أسئلة مماثلة : **(OCDE, 1988 : 27)**.

إن تقييم الفعالية الخارجية يتطلب " الأهداف العملية الكمية و النوعية و التي من خلالها يمكن الحكم على بلوغ أو عدم بلوغ النتائج **(OCDE, 1988 : 27)** .

عموما ، فإن التقييم الكمي أو النوعي للفعالية ، البحث عن فعالية خارجية أكثر للتعليم الثانوي يتطلب معرفة جيدة للاحتياجات الحالية و المستقبلية للمجتمع في القوى العاملة . يجب ترجمة الحاجيات إلى مقاربات توقعية **(PROSPECTIVES)** واقعية و إلى سيناريوهات تخطيط واقعية .

إن تزايد عدد السكان، والوعي المتزايد لفوائد التعليم، واحترام المثل الديمقراطية ودخول أكبر عدد للتعليم لا تتعارض مع فكرة الانتقاء والتوجيه المدرسي، شريطة أن فرص النجاح المدرسي تكون موزعة توزيعا عادلا ، و أنه جميع التلاميذ يحصلون على تعليم جيد . و مع ذلك، فإن الأداء الحالي لنظم التعليم، و توجيه الناجحين في امتحان البكالوريا و وضع مقاييس التوجيه البشرية في الجامعة تساهم كثيرا في انتقاء اجتماعي من قبل المدرسة، متناقض مع السياسة الليبرالية و الاقتصادية التي تفرض تدريجيا في جميع البلدان، أيضا داعية نسبيا بهذه التناقضات التي تجعل مؤسسات كفاعليها، الزمن سواء فيما يتعلق بالمثل الديمقراطي (سياسة الانتقاء عند الدخول كما هي ممارسة بشكل انتهاك الحق الخاص بالتعليم للجميع) و بين ما يجب أن تكون عليه مهامهم الجديدة

(تنظيم الدراسات لا تزال توجه نحو الخدمة المدنية) الجامعات تضع غالبا آليات مقنعة للانتقاء. الانتقاء لا يتم عند الدخول ، لكن خلال الدراسة (الإعادة، الفشل، التخلي ، نسب نجاح ضعيفة في الامتحانات ...الخ) .

الرسم البياني أدناه (مخطط 5 : تحليل الفعالية)، يحاول تجسيد مختلف المراحل ، ابتداء من تحليل هذا المفهوم إلى غاية التعرف على مختلف أنواع الفعالية .

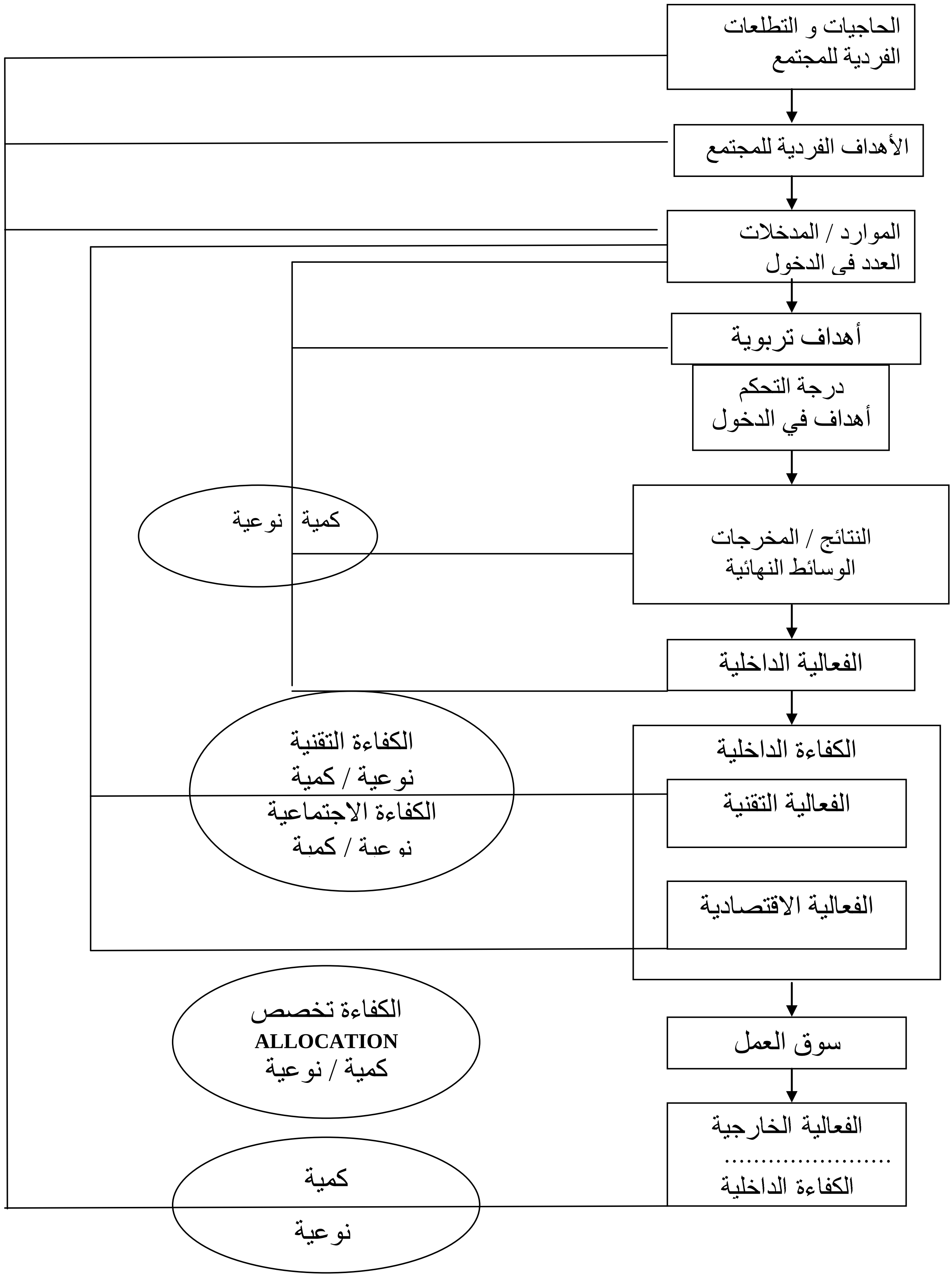
عموما إن تحليل المفهوم وتحديد عدة أنواع من الفعالية يظهر تشابك **(IMBRICATION)** مختلف المستويات ، العوامل " **المدخلات**" و النتائج أو " **المخرجات**" . في الواقع ، الفعالية تهم المؤسسات والأفراد الذين في حركة، يتغيرون ، يتطورون و يتفاعلون . هذه الكائنات الحية (نظام التعليم، متعلم ،...الخ) تخضع أيضا لتأثير الوقت من خلال المعتقدات ، المعارف ، المفاهيم الشعبية والعلمية في ذلك الوقت **(DE L'EPOQUE)**. يتفاعل الأفراد والمؤسسات وتؤثر كل منهما على الأخرى .

إن الرسم البياني أدناه ، الذي يحاول تجسيد تحليل الفعالية التي اتخذت في أوسع معانيها العامة. التفاعل في العمل . المستوى الأكثر بساطة يحتوي على الاحتياجات والتوقعات ، سواء الأفراد أو المجتمع . الطرف الأخر هو أيضا يهتم بالأفراد بشكل منفصل أو في المجتمع ، هذا قد يتخذ شكل سوق العمل ، لمحيط اجتماعي مهني أو اجتماعي ثقافي .

في الواقع ، في محاولة لتجديد مستوى تحليل لدرجة فعالية أو كفاءة نشاط تعليمي يؤخذ بعين الاعتبار عدم رضا الغير المتوافق للطبيعة البشرية .

وبالتالي ، تحديد درجة تحقيق الاحتياجات الأساسية ومستوى تحقيق التطلعات والذي هو الغرض الحقيقي من تقييم الفعالية يفرض ضرورة مراعاة تطور الاحتياجات والتطلعات (**ATTENTES)**. تطور الاحتياجات والمطالب تتم تحت ختم الوقت المزدوجة ، من جهة، و الفرص المتاحة باكتساب معارف جديدة و التطلعات التي تثيرها هذه المكتسبات، من جهة أخرى .

هذه الجدلية من الاحتياجات والتطلعات التي الفعالية تحاول قياسه ، جدلية مختلف أنواع ومختلف مستويات الفعالية ، هو مثال عملية متكررة على النحو الذي حدده "**إدغار موران** " **(Edgard Morin, 1986)** بحيث يقول :« إنها عملية حيث الأثر أو المنتجات هي في نفس الوقت المسبب والمنتج في العملية نفسه ، وحيث أن الحالات النهائية ضرورية **لتنشئة** الحالات الأولية. وهكذا، العملية المتكررة هي عملية تنتج نفسها ، وتعيد إنتاج نفسها ، شريطة طبعا ، أن يكون ممون أو مدعم من مصدر ، احتياط أو مورد خارجي . فكرة الحلقة الدائرية ليس مفهوم تافه، يقوم بمجرد وصف مسار ، فهي أكثر من مفهوم معرفي يشير إلى تفاعلات تنظيمية، فإنه يكشف عن عملية منتظمة أساسية ومتعددة في الكون المادي ، الذي يتطور في الكون البيولوجي، والتي تسمح لنا بتصميم منظمة ، تطور وتنظيم الفكرة و التي لا يمكن تصورها كحلقة دائرية حيث يتوالد و تزايد عدد السكان، والوعي المتزايد لفوائد التعليم، واحترام المثل الديمقراطية ودخول أكبر عدد للتعليم لا تتعارض مع فكرة الانتقاء والتوجيه المدرسي، شريطة أن فرص النجاح المدرسي تكون موزعة توزيعا عادلا ، و أنه جميع التلاميذ يحصلون على تعليم جيد . الانتقاء لا يتم عند الدخول، لكن خلال الدراسة (الإعادة، الفشل، التخلي ، نسب نجاح ضعيفة في الامتحانات... الخ). و المخطط الموالي يبين عملية تحليل الفعالية :



المخطط 5 : تحليل الفعالية (Nacuzon SALL,1996 :116)

7- معايير و مؤشرات المدرسة الفعالة:

بما أن الغاية الحقيقية من العملية التعليمية هي تنمية التلميذ في مجالات نمائه المختلفة المعرفية، الانفعالية و النفس حركية. وعلى هذا الأساس فإن معيار فعالية المدرسة يجب أن ينبع من مدى تقدم التلميذ في هذه المجالات، و لذلك حددت مجالات رئيسية تعبر عن خصائص المدرسة الفعالة.

و لقد جاءت وثيقة وزارة التربية و التعليم بمعايير للمدرسة الفعالة (2003) و نذكر منها:

1- **المجال الأول :** الرؤية و الرسالة الواضحة و الصادقة للمدرسة، و هو يحتوي على معيارين :

. **المعيار الأول :** يكون للمدرسة رؤية واضحة عن المستقبل تتواكب و تطلعات المجتمع و السياسة التعليمية و يمكن أن تتجسد في وثيقة تحمل مشروع المؤسسة يشارك في إعداده عدد كبير من الأطراف المعنية و يعملون على تحقيقه كفريق واحد.

. **المعيار الثاني :** قدرة المؤسسة على تحقيق متطلبات الفعالية و الكفاءة الداخلية من خلال المؤشرات التالية :

. مؤشرات الفعالية والكفاءة تعكسها معدلات الارتقاء، معدلات البقاء، نسب التسرب، نسب الإعادة،...الخ

. مؤشرات مدخلات الموارد البشرية (توزيع العاملين حسب الوظيفة، توزيع العاملين حسب السن، توزيع العاملين حسب سنوات الخدمة، نصاب التلاميذ لكل أستاذ، نصاب الأستاذ الأسبوعي من الحصص)

. مؤشرات الأبنية و التجهيزات المدرسية، كنصيب التلميذ من مساحة الفصل، توفير تجهيزات غرف التدريس، توفير الأثاث الملائم للعمليات التعليمية،...الخ

. مؤشرات احتياجات المجتمع المحلي من خلال استثمار المبنى في أنشطة تعليمية، علمية، اجتماعية (السيد سلامة الخميسي، 2007 :10)

2. المجال الثاني : التحصيل الدراسي :

حرص المدرسة على مراقبة و قياس و متابعة تحصيل طلبتها من خلال أساليب مختلفة بما فيها الاختبارات المدرسية، مع حرصها على الاستفادة من تحليل نتائج الاختبارات في تحسين أداء العاملين و التلاميذ بما ينعكس على تحصيلهم الدراسي (سهيل رزق دياب، 2006 : 5).

3.المجال الثالث : المناخ الاجتماعي للمدرسة :

توفير جملة من المؤشرات و المتمثلة في الحرص على :

- تنمية المعتقدات و القيم الإيجابية،
- تحقيق النظافة و تنمية الإحساس بالجمال،
- توفير جو تعليمي آمن و مستقر يسوده الاحترام المتبادل و التقدير،
- تنمية التعاون و عمل الجماعة،
- تنظيم الأنشطة المدرسية الداعمة للسلوك الإيجابي (الأنشطة اللاصفية بمختلف أنواعها)،
- تقديم دعم تربوي يتيح فرص التعلم و يحقق التميز للجميع،
- مشاركة التلاميذ في صنع اتخاذ القرارات التي تخصهم،
- تعاون الأسرة مع المدرسة و هذا بالإتاحة للآباء الفرصة لمتابعة أبنائهم و تشجيعهم على الاتصال المستمر بها، و طرح مقترحاتهم لتحسين البرنامج الدراسي اليومي للمدرسة،
- تحقيق العدالة بين العاملين بالمدرسة،
- تحقيق الانضباط العام.

المجال الرابع: مجتمع التعليم و التعلم : و هو يشير إلى ثقافة التعليم و التعلم السائدة في المدرسة و هو يتعلق بالمهارات الحياتية التي يتعلمها التلميذ من خلال الأنشطة الصفية و اللاصفية،

- مواظبة التلميذ،
- تنوع أساليب و طرق و أدوات التقويم،
- مراعاة ميول و اتجاهات و قدرات المتعلم،
- توفير المدرسة تكنولوجيات التعليم في حجرات الدراسة،

8- مداخل قياس فعالية المدرسة :

تشير الدراسات المتصلة بهذا الموضوع إلى وجود العديد من المداخل أو النماذج النظرية التي ركزت على تحديد فعالية المؤسسة و عناصرها و التي نذكرها كما يلي :

أولا : مدخل الأهداف :

يعتبر مدخل الأهداف من أقدم المداخل استخداما للقياس، حيث أتت أولى محاولات تعريف الفعالية من خلال التركيز على عنصر الهدف كمؤشر للفعالية، حيث اعتمدت على قياس الفعالية بزاوية المخرجات، ينطلق هذا المدخل من افتراضين رئيسيين:

الأول : أن لكل مؤسسة هدف تسعى للوصول إليه.

الثاني : إمكان تحديد الهدف النهائي لكل مؤسسة و من ثم قياس مدى النجاح في تحقيقها.

و يحدد ثلاثة أنواع مختلفة من الأهداف المؤسستيۃ (أخوار شيدة، 2006: 87).

1. الأهداف الرسمية : هي صيغ رسمية، تصدر عادة في شكل وثيقة أو نظام أساسي، أو من خلال تصريحات علنية تصدر من قيادة الهدف الرسمي للمدرسة على سبيل المثال : تعليم تلميذ إلى أقصى قدراته و إمكاناته.

2. أهداف التشغيل : و هي عبارة عن أهداف مترجمة على شكل نشاطات و وظائف فعلية التي تنجز في المدرسة بغض النظر عن الأهداف الرسمية.

3. الأهداف العلمية : و هي أهداف يمكن قياسها من خلال معايير ثابتة و محددة، على سبيل المثال: تحقيق نسبة 80 % من التلاميذ الناجحون أو المقبولون إلى مستوى أعلى، تعد هذه الأهداف أنسب الأنواع لقياس فعالية المدرسة لقابليتها للقياس مباشرة، و من بين أهداف المنظومة التربوية نذكر :

1– أهداف اقتصادية: أنها تقوم بعملية التعليم و هذا يعتبر استثمار له عائد،

2– أهداف تتصل بالضبط و النظام: حيث أنها تقوم بتقويم، بتعديل سلوك التلاميذ نحو الهدف المرجوا من العملية التربوية،

3– أهداف اجتماعية و ثقافية : حيث أنها ترعى قيم و معتقدات المجتمع.

ثانيا : مدخل النظم :

"أن المدرسة تشكل نظاما حيويا متكاملا متفاعلا من العناصر و الديناميات و الفعاليات و المفاهيم و الوظائف التي تترابط وفقا لمنطق المنظومة الحية" و على هذا الأساس تطرح المؤسسة المدرسية نفسها كمنظومة من العمليات المعقدة، و لقياس فعاليتها لابد من تقييم الانسجام الداخلي للمدرسة و كفاءتها في استخدام مواردها و نجاح عملها.

فالمدرسة الأكثر فعالية هي التي تحافظ على النمو و قدرة التفاوض مع الآباء و التلاميذ و غيرهم من المعنيين. و يرتكز مدخل النظام في قياس فعالية المؤسسة على عدة جوانب نذكر منها : (أبو الوفا و حسين،1994: 15)

1- قياس قدرة المؤسسة على تأمين المدخلات اللازمة لعملياتها و نشاطاتها،

2- قياس كفاءة عمليات الإنتاج، أي تحقيق أكبر قدر من الأهداف،

3- قياس مرونة التنظيم في التكيف مع البيئة الداخلية و الخارجية،

4- قياس الصحة التنظيمية من خلال ما يتوفر لها من إمكانات مادية و بشرية أو الإنجاز،

5- الإنتاجية أو الإنجاز هي نسبة المخرجات إلى المدخلات و هي تعادل الكفاءة

ثالثا : مدخل تطوير الذات :

يتفق رواد هذا المدخل وفقا لما جاء به (أخوار شيدة، 2006) على أن فعالية المنظمة تقاس بمدى وعي المؤسسة بطبيعة علاقتها مع بيئتها الخارجية، و بمدى قدرة المؤسسة على السيطرة على هذه العمليات، و توجيهما لتحقيق أهدافها، و الاستجابة للمتغيرات التي تستجد داخل المؤسسة و خارجها، لذلك يركز هذا المدخل على تطوير ممارسات عملية من أجل تعزيز :

1- السلوك الإشرافي الذي يظهر اهتماما بالعاملين،

2- روح الفريق و عمل الفريق بين العاملين و الإداريين،

3- عدم الفصل بين مفهومي الكفاءة و الفعالية،

4- عدم ملائمة،

5- المبالغة في التركيز على المدخلات المتمثلة في استقطاب المصادر، الأمر الذي يكون له أثر على المخرجات،

6- الافتراض القائم على أن المؤسسات خالية من الصراعات و المعوقات الداخلية (هاشم أبو شرخ، 2009: 33)

9- المفاهيم المرتبطة بالفعالية : من المصطلحات الأكثر ارتباط بمفهوم الفعالية هو مصطلح الكفاءة وشأنه شأن أغلب مصطلحات العلوم الإنسانية والاجتماعية بعدم الاتفاق بين الكتاب والباحثين حول

تعريفه، ونجده عموما يتداخل مع مفاهيم أخرى مثل الفعالية والأداء وبالتالي سنحاول من خلال تعريفه التمييز بينه وبين مصطلح **الكفاءة** .

10- تعريف الكفاءة :

1.10 – الكفاءة لغة :جاء على لسان العرب الكفء : النظير، وكذلك الكفء و الكفوة ،على وزن فعل وفعــول ، والمصدر الكفاءة ،بالفتح والمد، ونقول : الإكفاء له ، بالكسر، وهو في الأصل مصدر لا نظير له ، والكفء : النظير المساوي،وتكافأ الشيئان تماثلا، وكافأه وكفاء : ماثله،و كلاهم مهم : الحمد لله كفاء الواجب أي قدر مايكون مكافئا له ، والاسم الكفاء ، و أكفأت الإبل: كثر نتائجها (ابن منظور،لسان العرب،1988: 112-115).

وبالتالي يمكن القول إن الكفاءة هي الحالة التي يكون فيها الشيء مساوي لشيء آخر .

2.10- الكفاءة اصطلاحا :

- **تعريف الكفاءة حسب (Wellber et Ruekertsz)**: الكفاءة هي: "قدرة مردودية المؤسسة " (الشيخ. الداودي ، 2009 : 219)

- يعرف "**دركرول**"" **(Dockrell ,1992)** الكفاءة بأنها : "دالة **Fonction** توضح العلاقة بين الفعالية والاقتصاد، أي الحصول على أكبر قدر من المخرجات من مجموعة معنية من المدخلات. "

(يونسكو، 1997: 149)

- و يعرفها " **قيتنبرت**" **(Guthbert,1987)** إلى أن الكفاءة:" يمكن تعريفها وقياسها من خلال علاقة المدخلات والمخرجات ، وهذا المدخل يفترض أن مدخلات العلمية تتمثل في ساعات الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس والتلاميذ ، وساعات الحضور بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والفنيين، أما مخرجات العملية التعليمية فيشار إليها من خلال الساعات التي يقضيها التلاميذ في التسجيل والتعلم .

-يعرف **الغنام (1982)** الكفاءة:" بأنها القدرة على إحداث تغيير في مدخلات النظام التعليمي على نحو يحقق مخرجات أفضل دون تغيير أو زيادة في الكلفة (محمد شامل فهمي، 2009: 251)

أما الكفاءة في النظام التعليمي فيقصد بها :"مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه. ولهذه الكفاءة جوانب أربعة : الجانب الأول منها يتعلق بالكفاءة الداخلية ، والجانب الثاني يتعلق

بالكفاءة الخارجية والجانب الثالث يتعلق بالكفاءة الكمية ، والجانب الرابع يتعلق بالكفاءة النوعية". (مرسي و النوري، 1977 :223)

وهناك عدد من الأبعاد المؤثرة في كفاءة المؤسسة التعليمية باعتبارها تنظيما مفتوحا يتكون من أنظمة فرعية (أبعاد)ويتفاعل مع البيئة الخارجية تفاعلا تبادليا ،والتي يمكن إجمالها على الوجه التالي:

- القوى البشرية، وتشمل : جميع العاملين من (مديرين ، إداريين وعمال) .
- الأبعاد التنظيمية، وتشمل : أهداف التنظيم ،طبيعة التنظيم ،وظروف نشأة التنظيم ونوع الخدمة التي يؤديها، وكيفية تشغيل العاملين.
- أبعاد البيئة الخارجية، و تتكون من النظام الاقتصادي و السياسي و الحضاري و الاجتماعي والتكنولوجي.(عبد الباري، 1982: 16- 29).

إذن الكفاءة نوعين : الكفاءة الداخلية وتنقسم إلى كفاءة كمية وكفاءة نوعية،والنوع الثاني الكفاءة الخارجية وتنقسم إلى كفاءة خارجية كمية وكفاءة خارجية نوعية.

11- الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي:

ويقصد بالكفاءة الداخلية للتعليم (**حسب المطوع ،1987**)" مدى قدرة النظام التعليمي الداخلي على تحقيق الأهداف المنشودة منه" (فروق شوقي البوهي،1999 : 88) .وبمعنى آخر تشير الكفاءة الداخلية إلى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهدافه في ضوء إمكاناته المتاحة . (سلطان ، 1981 : 12) .

تتحقق فعالية الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي من خلال الاستخدام الأمثل للعناصر البشرية من أساتذة وإداريين وتلاميذ، وللعناصر المادية من مبان مدرسية و مخابر وأجهزة ومكتبات وبرامج ومناهج تعليمية . "فكلما كانت تلك المدخلات على قدر كبير من الجودة ، وكلما تفاعلت تلك المدخلات في عمليات تعليمية وإدارية وإشرافية بأقل جهد وكلفة وفي أقصر وقت ، تحققت الأهداف التربوية للنظام التعليمي ،وتحققت له أعلى مستوى من الكفاءة الداخلية" (العتيبي ،1997 : 26) .

12- **أنواع الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي :**

12 .1- الكفاءة الداخلية الكمية التعليم :

وتعني الكفاءة الداخلية الكمية قدرة النظام التعليمي على إنتاج أكبر عدد من الخريجين مقابل العدد الكلي من التلاميذ الداخلين في النظام، أي عن نسبة المخرجات إلى المدخلات في أي مرحلة

تعليمية.(مرسى والنوري،1977 : 247)، وأحيانا يطلق مفهوم الإنتاجية التعليمية التي يؤثر فيها ويحد مـــن فعاليتـــها كل مـــن الرســـوب والتسرب على الكفاءة الداخـــلية الكمية للنظام الفعلي.(بركات،1986 :2).

لذا فان الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم تهتم بقياس مدخلات النظام التعليمي من التلاميذ ومدى قدرتهم على اجتياز المرحلة التعليمية على شكل مخرجات.وتكون نسبة هذه الكفاءة **100%** إذا تخرج جميع التلاميذ الذين التحقوا بالمؤسسة التعليمية في نفس السنة الدراسية بنجاح في مدة الحد الأدنى لعدد سنوات الدراسة (فهمي، 1988 : 312).

من ثم تعبر مؤشرات الكفاءة الداخلية الكمية المرتفعة عن تحسين الإنتاجية التعليمية، و تخفيض نسب الرسوب والتسرب ، وتقليل الكلفة.

12. 2 –الكفاءة الداخلية النوعية للتعليم :

تركز الكفاءة الداخلية النوعية على نوعية التلميذ الذي يخرجه النظام التعليمي **(**المخرجات**)** فهي تشير إلى قدرة النظام التعليمي على إنتاج خريج ذي مواصفات تفي بالغرض المعد له ووفقا لمعايير محددة .

وظلت قضية تحديد مفهوم الكفاءة الداخلية النوعية وكذلك مواصفاتها ومعاييرها وقياسها وكيفية تطويرها وتحسينها قضية جدلية تدور حولها النقاشات والمساجلات، في ضوء زيادة الاهتمام بنوعية التعليم ، و اختلاف درجة الاهتمام بالكيف بين الدولة دون أخرى نظرا للمتطلبات الاجتماعية والاقتصادية بكل دولة والظروف التي صاحبت نشأة التعليم وتطوره فيها. (العتيببي،1997: 27)

وتتحدد نوعية التعليم الذي حصل عليه التلاميذ في ضوء نوعية مدخلات العملية التعليمية المادية والبشرية لدلالتها على مستوى ماتعلموه من معلومـــات ومهـــارات ، وما اكتسبوه من سلوك واتجاهات. (العدوي،1990: 163 –164) ويمكن النظر إلى الكفاءة الداخلية النوعية للنظام التعليمي من داخل النظام التعليمي نفسه في دور معاييره الداخلية وأهمها الامتحانات القياسية التي تحدد مستوى أداء التلاميذ ونوعية الخريجين، أو من خارج النظام التعليمي في ضوء بعض المعايير الخارجية وأهمها مدى ملائمة النتاج التعليمي واتصاله بحاجات المجتمع. (كومز،1986: 176) .

إن الأنظمة التعليمية الحديثة لا تحصر اهتمامها في تخريج أعداد معنية من التلاميذ، ولكن يمتد ذلك إلى توفير نوعية جيدة من الخريجين تتناسب مع حاجات المجتمع ومتطلباته.

إن العلاقة بين الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي ليست دائما علاقة طردية ، فقد تكون الكفاءة الداخلية لنظام تعليمي ما عالية إذا ما أتجه إلى إنتاج متخصصين في مجال معين بكم أكبر وعلى درجة عالية من المهارة والتدريب، وإنتاج عدد قليل من المتخصصين في المجالات الأخرى ، وإذا ما تعذر توظيف هؤلاء المتخصصين لسبب أو آخر يحول دون الاستخدام الأمثل لقدر اتهم ومهاراتهم، فإن الكفاءة الخارجية لهذا النظام التعليمي تكون منخفضة (عطية، 1994: 73).

وتلك العلاقة العكسية بين الكفاءة الداخلية والخارجية تشير إلى ضعف التنسيق بين أهداف النظام التعليمي وأهداف المجتمع.

و يرى العديد من الباحثين أن قياس الكفاءة الداخلية و الخارجية للنظام التعليمي عملية تواجه صعوبات التي ترجع إلى التداخلات بين مخرجاتها من حيث الكم و الكيف، كما أن كثيرا من مؤشرات الكفاءة في قطاع التعليم تتوقف على المخرجات الكمية.

13– طرق قياس الكفاءة الداخلية :

13. 1 – طرق قياس الكفاءة الداخلية الكمية:

تشير دراسات إلى أن هناك عدة طرق لقياس الكفاءة الداخلية تعتمد كلها على مدى توافر الإحصاءات و البيانات المتعلقة بالنظام التعليمي إلا أنها لا تتجه لقياس مخرج النظام التعليمي ككل و إنما تتجه إلى قياسه على مستوى قطاع أو مؤسسة كقياس المخرج على مستوى مرحلة تعليمية معينة أو على مستوى مدرسية.

و يتطلب ذلك متابعة الحياة الدراسية لفوج أو عدة أفواج من التلاميذ منذ دخولهم إلى الصف الأول في أية مرحلة تعليمية إلى أن يتخرجوا منها سواء أكان تخرجهم في الفترة المحددة أو بعد تأخير لعدد من السنوات. ويمكن التمييز بين ثلاثة طرق واسعة الانتشار في قياس الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم وهي طريقة الفوج الحقيقي ، وطريقة الفوج الظاهري، وطريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية للفوج. سنتعرض لها بالتفصيل في الجانب العملي للدراسة.قياس الكفاءة الداخلية الكمية تستند على مجموعة

من المؤشرات التي يمكن اعتبارها مقاييس معينة للكفاءة الداخلية الكمية بعد حسابها (سماك، 1988: 76 ،77) وهي كما يلي :

1 – النسبة المئوية من التلاميذ الذين ينهون المرحلة بنجاح سواء ضمن المدة الرسمية المحددة لها أو بعد عدد من التكرارات.

2 – النسبة المئوية من التلاميذ الذين ينهون المرحلة بنجاح ضمن المدة الرسمية المحددة .

3 – عدد السنوات لكل تلميذ التي استثمرت لإنتاج خريج واحد .

4 – متوسط مدة الدراسة لكل خريج، وهو المتوسط الموزون لعدد السنوات التي قضاها الخريج في المرحلة الدراسية.

5 – عدد السنوات / تلميذ التي استثمرت زيادة عن اللزوم وتوزيعها بين السنوات المعزومة إلى الخريجين (نتيجة للإعادة) والسنوات المعزومة إلى المتسربين.

6 – معامل المدخلات إلى المخرجات وهو حاصل قسمة عدد السنوات / تلميذ لكل خريج على عدد السنوات اللازمة لإنتاج خريج في حالة مثالية .

7 – النسبة المئوية لعدد السنوات/ تلميذ ، اللازمة لإنتاج خريج في وضع مثالي إلى العدد الإجمالي للسنوات / تلميذ ، المستثمرة فعلا من الفوج بما فيه المتسربون .

13 .2 – طرق قياس الكفاءة الداخلية النوعية :

قد توصل الباحثون إلى قياس الكفاءة الداخلية النوعية للتعليم من خلال عدة طرق.

و يشير (**سلطان، 1981**) إلى أن الكفاءة الداخلية النوعية للتعليم تقاس بوسائل وأدوات التقويم المختلفة مثل: الاختبارات التحصيلية ، اختبارات العلاقات الاجتماعية ، اختبارات الذكاء، واختبارا ت القياس المهارات و الاتجاهات .(علي الشايع ،2003 : 46)

وقد توصلت "**العرادي**" إلى قياس الكفاءة الداخلية من خلال طريقتين هما:

– **الطريقة الأولى : تقويم ناتج النظام التعليمي من خلال تقدير نوعية الخريج :**

يرى (أحمد، 1982) أنه على الرغم من انتشار طريقة تقويم الكفاءة الداخلية النوعية من خلال نوعية الخريجين ومدى قدرتهم على القيام بالأدوار الاجتماعية و الاقتصادية والسياسية والثقافية المطلوبة منهم في المجتمع، فإن عددا من الانتقادات توجه إليها ،أهمها : أنها تقيس تعليما في الماضي،

وبذلك يصعب تقرير نوعية التعليم التي يمكن الاستفادة منها في الحاضر أو التي تظهر إليها الحاجة في المستقبل. كما أن نوعية الخريجين يسهم في تشكيلها عوامل ثقافية و اجتماعية كثيرة . وبذلك يصعب قياس أثر التعليم ، هذا فضلا عن صعوبة الاتفاق على معايير معينة لقياس نماء شخصية الفرد (علي الشايع ،2008 : 46، 47)

- **الطريقة الثانية : تقويم الكفاءة الداخلية النوعية للنظام التعليمي :**

وهي مجموعة من مؤشرات قابلة للتعديل والتطوير في ضوء الأهداف الخاصة للنظام التعليمي وأهداف المجتمع وطموحاته في الرقي والتقدم.وقد حدد "**مطوع**"عدة مؤشرات رئيسية تتمثل في ما يلي:

1– تطور نسبة ما يخص كل معلم من تلميذ المرحلة التعليمية ، وذلك بدراسة العلاقات القائمة بين نمو أعداد التلاميذ وأعداد المعلمين الدائمين في كل مرحلة تعليمية .

2– تطور مؤهلات المعلمين العاملين في مرحلة التعليم المختلفة، نظرا للارتباط الوثيق بين مستوى الكفاءة والجودة في التعليم ومستوى مؤهلات وإعداد المعلمين .

3– تطور كثافة الفصل ومدى قربها أو بعدها عن معدلات العالمية المقبولة.

4– نسبة ما يخص التلميذ من المساحة في المباني المدرسية والملاعب .

5– تطور تكلفة التلميذ أو الفصل في المراحل التعليمية المختلفة.

6– الفاقد في التعليم متمثلا في عدم قدرة التلاميذ على إتمام دراستهم حتى نهاية المرحلة التعليمية، أو تكرار رسوبهم، أو كثرة غيابهم أثناء الدراسة.

7– تطور المنهج المدرسي في كــل مرحلة تعليميـــة ومدى ملاءمته للتطورات الثقافيـــة و الاجتماعية و الاقتصادية.

8– مدى كفاءة الخريج في كل مرحلة تعليمية في العمل الذي يمارسه بعد التخرج ومدى استفادته أثناء العمل مما حصله خلال الدراسة. (علي الشايع ،2008 : 47)

14 – الكفاءة الخارجية للنظام التعليمي :

و يعرفها "**النعيمي**" بأنها "مدى ملاءمة التأهيل العلمي ونتائج الخبرة العلمية والنواحي الشخصية التي أكتسبها الفرد من خلال دراسته لمتطلبات العمل المسندة إليه في الحياة العملية . بالإضافة إلى

اكتسابه مزيجــا من الاتجاهات الإنسانية والعلمية والتي تساعــده في تحديــد ومواجهة مشكــلات مجتمعه (علي الشايع ،2008 : 48)

وتنقسم الكفاءة **الخارجية** إلى نوعين :

1.14 – الكفاءة الخارجية الكمية : معرفة إلى أي مدى يلبي التعليم حاجات المجتمع ، ومدى توازن أعداد الخريجين مع الأعداد المطلوبة في سوق العمل ومواقع الإنتاج دون نقص أو زيادة.

2.14– الكفاءة الخارجية النوعية : معرفة إلى أي مدى تم إعداد التلاميذ للقيام بأدوارهم المستقبلية في المجتمع .

ومن الصعوبة قياس الكفاءة الخارجيــة لأنه من الصعوبــة معرفة أن النظام التعليمي نجح أو فشل في تحقيق أهداف المجتمع .ولكن هناك مؤشرات يمكــن الحكم بها على مدى نجاح النظام التعليمي (مرسي، 1993 : 258)

يحدد **(الزكري، 1996)** مؤشرات الكفاءة الخارجية و هي كالتالي :

أ – عدد الخريجين من النظام التعليمي وفقا للخطط المرسومة .

ب –نوعية الخريجين ومدى مساهمتهم في المجالات الإنتاجية في الاقتصاد القومي .

ج –مدى رضا كل من أفراد المجتمع والخريجين وأصحاب العمل على نوعية الخريجين وأدائهم

د –قدرة الخريج على القيام بدور المواطنة الصالحة وممارسة الحقوق والواجبات الاجتماعية المرتبطة بهذا الدور .

هـ– التوازن بين كلفة التعليم والعائد الاقتصادي من الدخل القومي . (علي الشايع ،2008: 48، 49)

15 – العلاقة بين الفعالية والكفاءة:

بعد استعراض تطور مفهوم الفعالية والكفاءة، نجد أن مفهوم الفعالية أكثر اتساع من مفهوم الكفاءة. وفي غالب الأحيان يمكن التعبير على الكفاءة أنها متغير من متغيرات دالة الفعالية. فالكفاءة تعتبر بأنها أداء الأعمال بطريقة صحيحة بينما تعرف الفعالية على أنها أداء الأعمال الصحيحة، لذلك لا بدلنا من معرفة الأعمال الصحيحة وتحديدها وتعريفها لنتمكن من أدائها، لذلك فإن الفعالية والكفاءة هي: أداء الأعمال الصحيحة بطريقة صحيحة. الفعالية تتحقق عند ما يكون هناك رؤية واضحة وأهداف وإستراتيجيات محددة، وتتحقق الكفاءة عند ما يكون هناك تخطيط وتنظيم وإدارة الوقت ورقابة

ومتابعة. عندما يكون هناك فعالية و لا يوجد كفاءة فإن الرؤى والأهداف لا تجد من يحققها بصورة صحيحة، و في حالة عدم وجود فعالية ووجود كفاءة فإن الأعمال تنجز ولكن بدون وضوح الأهداف.

و انطلاقا من هذا يمكن القول أن الفعالية تعني مدى نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها. وهذا يعني أن درجة فعالية المؤسسة إنما تقاس بمدى تحقيق الأهداف المحددة لها. أما الكفاءة فهي تعني مدى توفير الموارد المادية والبشرية عند القيام بالعمليات والنشاطات اللازمة لتحقيق الأهداف مقارنة بالمخرجات أو النتائج التي تحققها المؤسسة.

فالكفاءة إذن نسبية ، قد ترتفع أو تنخفض ، ولذا تقاس بنسبة المخرجات إلى المدخلات وتتأثر الكفاءة أيضا بعامل الزمن فقد تضحي المؤسسة بنسبة كفاءة على الأمد القصير لتحقيق نسبة كفاءة أكبر على الأمد البعيد أو بالعكس، فقد تركز المؤسسة على تحقيق الكفاءة على الأمد القريب وتتجاهل عن قصد أو غير قصد عامل الكفاءة على الأمد البعيد.

كما أن الفعالية أيضا نسبية، حيث ينذر أن تكون لمؤسسة ما هدف واحد فقط، بل إنه غالبا ما يكون هناك أكثر من هدف، وقد تتعارض هذه الأهداف مع بعضها البعض. لذا تتحدد درجة الفعالية بمدى تحقيق المؤسسة لأهدافها المحددة، كما تتأثر الفعالية أيضا بعامل الزمن، فقد تركز المؤسسة على تحقيق أهداف مباشرة قريبة الأمد،و يكون ذلك على حساب تحقيق أهدافها المستقبلية .

وكثيرا ما يستخدم اصطلاح الكفاءة و اصطلاح الفعالية ككلمتين مترابطتين أو مترادفتين وتعنيان شيئا واحدا، ومع أنهما في الحقيقة كلمتان منفصلتان وتعنيان شيئين مختلفين .ومع أنه غالبا ما تكون فرص المؤسسات التي تراعي جانب الكفاءة وتستمر في تحقيقه على المدى الطويل من حيث الازدهار والنمو والبقاء، أفضل من تلك التي تهتم بهذا الجانب، وذلك لأن الكفاءة قد تكون إحدى مكونات الفعالية، فإن هذا لا يعني بالضرورة أن هذه المؤسسات فعالة ،فقد يكون مستوى فعالية المؤسسة مرتفعا ولكن مستوى كفاءتها منخفض كما قد يحدث العكس، فيكون مستوى كفاءتها مرتفعا ولكن فعاليتها منخفضة لأنها لم تتمكن من تحقيق الأهداف أو النتائج المحددة له سلفا .

16 – خلاصـــة:

من خلال استعراضنا لتطور مفهوم الفعالية و الكفاءة، يبرز التأثير الشديد في تعريفاتها بالواقع والظروف الاقتصادية و الاجتماعية والسياسية السائدة في المجتمع. وما يجب التأكيد عليه هو أنه مع

أن المؤسسة التي تقوم وحداتها بنشاطاتها بكفاءة وتقتصد في استهلاك الطاقة أو الموارد المتاحة لها عند قيامها بأعمالها، تزيد من فرص نجاحها، فإن هذا الأمر في حد ذاته لا يجعل منها مؤسسة فعالة، حيث أن الفعالية تقترن بدرجة تحقيقها لأهدافها التي وجدت من أجلها، أو بالنتيجة الإجمالية لنشاطات المؤسسة كلها. ومع أن الأهداف من حيث نوعيتها وملاءمتها وكميتها والجهة صاحبة الحق لتحديدها مما لا يزال محل خلاف ، فإنه يبقى تحقيق الأهداف هو المعيار الرئيسي لقياس فعالية المؤسسة .

و بعد تطرقنا إلى الفعالية والكفاءة ،طرق قياسها و العوامل المؤثرة فيها ولأجل حصر كل المؤشرات ذات صلة بالنجاح المدرسي ، سنتناول بعض مؤشرات خصائص التلميذ التي من شأنها البحث على بعض الروابط بين مؤشرات المؤسسة التعليمية (المحيط المدرسي) و مؤشرات التلميذ من جهة و بين نتائج المؤسسة من جهة ثانية . للإشارة ، أنه حتى الآن ليس ثمة أي نموذج عالمي أو محلي متكامل مستند إلى أسس تجريبية فيما يتعلق بموضوع الفعالية المدرسية و مؤشرات النجاح .

الفصل الخامس
خصائص التلميذ و النجاح المدرسي

أ- الدافعية و الدافعية للإنجاز

1. تمهيد
2. مفهوم الدافعية
3. تصنيف الدوافع
4. مفهوم الدافعية للإنجاز
5. نظريات دافعية الإنجاز
6. أنواع دافعية الإنجاز
7. أبعاد الدافعية للإنجاز
8. التعلم و دافع الإنجاز
9. الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة
10. الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة
11. أسباب انخفاض الدافعية
12. دور المعلم في زيادة الدافعية للتعلم عند التلاميذ

ب ــ تقدير الذات

1. تمهيد
2. تعريف تقدير الذات
3. الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات
4. أقسام تقدير الذات
5. مكونات مفهوم الذات
6. العوامل المؤثرة في تقدير الذات
7. خصائص ذوي تقدير الذات المرتفع و ذوي تقدير الذات المنخفض
8. نظريات تقدير الذات
9. علاقة الدافعية بتقدير الذات
10. علاقة الطموح بمفهوم الذات
11. الخلاصة

أ- الدافعية و الدافعية للإنجاز:

1- تمهيد: يقوم التعلم على مجموعة من الركائز منها ما يتعلق بالشروط الجسمية و الفيزيولوجية كالنضج و سلامة الحواس التي تعتبر مصدر المعرفة و الشروط النفسية كالرغبة و الدافعية أو بالأحرى فإنه يتأثر بعوامل شخصية مرتبطة بالمتعلم نفسه و التي لايمكن عزلها عن العوامل الأخرى كالعوامل الذهنية و العوامل الاجتماعية و الاقتصادية و البيداغوجية التي بإمكانها التأثير إما سلبيا أو إيجابيا في الرفع من المردود التربوي و لما كانت كذلك ارتأت الباحثة التركيز على عاملين مهمين من العوامل الشخصية التي أكدت الدراسات النفسية التربوية أنها تؤثر في التعلم ألا و هو الدافع للإنجاز و مفهوم الذات .

لقد بدأ الاهتمام بموضوع الدافعية منذ أواخر القر ن الحالي، إلا أن هذه البداية شهدت معالجة سطحية قامت على أساس مفاهيم و مناهج بحث تختلف عن تلك التي تستخدم اليوم.

وتعتبر بداية النصف الثاني من القرن العشرين نقطة الانطلاق الحقيقية في دراسة هذا الموضوع، من حيث صياغة المفاهيم بدقة و تناولها إجرائيا.

و من بين أهم الأسئلة المطروحة في هذا الشأن ما يلي:

-ما المقصود بمفهوم الدافعية، و ما هي أهم خصائصها، و ما هي أبعادها؟

-ما الذي يدفعنا للقيام بنشاط ما؟

-لماذا يسلك الفرد طريقة معينة دون أخرى؟

-لماذا يبذل بعض الأفراد أقصى طاقاتهم في العمل، في حين لا يبذل الآخرون جهدا بالمستوى المطلوب؟

2- مفهوم الدافعية:

يرتبط سلوك الإنسان بدوافعه و حاجاته المختلفة، فلكل سلوك هدف، و هو إشباع حاجات الإنسان.

و الحاجة هي حالة من التوتر أو عدم الاتزان تتطلب نوعا من النشاط لإشباعها، و نتيجة لذلك التوتر الداخلي ينشأ الدافع الذي يحفز الإنسان للقيام بالسلوك.

و بالتالي، فإن مفهوم الدافعية هو كغيره من المفاهيم السيكولوجية الأخرى كالإدراك و التذكر و التعلم بمثابة تكوين فرضي يستدل عليه من سلوك الكائن الحي. (**حبيب تيليوين،2003 :17)**

– ويترادف مفهوم الدافعية مع مفهوم الدافع، فكلاهما يعبر عن الملامح الأساسية للسلوك، إلا أن مفهوم الدافعية يعتبر أكثر شمولا.

– يشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية و الخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، و هذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية، أو رغبات خارجية. أما الحاجة (**Besoin**) فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي لتحقيق الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد.

أما الهدف (**Goal**) فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه، و يؤدي في نفس الوقت إلى إشباع الدافع (قطامي و عدس، 2002: 195).

و يحاول البعض من الباحثين مثل أتسكون **Atiskon** التمييز بين مفهوم " الدافع" (**Motive**) و " مفهوم الدافعية" (**Motivation**). على أساس أن " الدافع" هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيـــل تحقيـــق أو إشبـــاع هدف معين.

أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة. و على الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين، فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرز مسألة الفصل بينهما، و يستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000 :67)

و بذلك نرى أنه في ضوء ما سبق فإنه عند استخدامنا لأي من المفهومين " الدافع" أو " الدافعية" فإننا نعني شيئا واحدا.

و نعرض فيما يلي بعض التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافع أو الدافعية و ذلك على النحو التالي:

– **تعريف يونخ : PT Young**

الدافعية عملية استثارة و تحريك السلوك أو العمل و تعضيد النشاط إلى التقدم و تنظيم النشاط (الشوكاني، 2005 :34)

- **تعريف ماسلو : A.H. Maslow**

الدافعية خاصة ثابتة، و مستمرة، و متغيرة، و مركبة، و عامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: 69)

– و أوضح **كاتل و كلين: R.B.Cattel et P. Kline : أن للدافعية ثلاثة جوانب تتمثل في الآتي :**

الأول : الميل بشكل تلقائي لبعض الأشياء دون الآخر.

الثاني : إظهار حالة انفعالية خاصة بالحافز و مدى تأثيره.

الثالث : الاندفاع إلى مجموعة من الأفعال ذات هدف و غاية (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000 :70).

إن الاختلاف بين اللتعريفات مرده إلى مجال التركيز، فهناك من يركز على بعض مظاهر عملية الاستثارة مثل التوتر العضلي أو معدل النبض أو التنفس، و هناك من يركز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف كما يرجع تعدد تعريفات مفهوم الدافعية إلى اختلاف أسلوب التعامل معه، فهناك من يركز على محددات هذا المفهوم، و هناك من يركز على النتائج المتردية (محي الدين حسين، 1988: 6)

– و أوضح **وينبرجر و ماكليلاند** من خلال استعراضهما للتوجهات النظرية المختلفة في مجال الدافعية أن هناك منحنيين رئيسيين في التعامل مع مفهوم الدافعية.

المنحنـــى الأول : و هو المنحنى المستمد من النظرية التقليدية في الدافعية لكل من (**ماكليلاند و أتكنسون**) و يرى أصحابه أن الدافعية تقوم على أساس وجداني و أن لكل دافع حالة وجدانية خاصة به، و افترضوا أن للدوافع آثارا بعيدة المدى على السلوك، و أن تأثيرها يتزايد بالنسبة للسلوك غير المقيد مقارنة بالسلوك المقيد.

المنحنى الثاني : و يتمثل في النماذج المعرفية للدافعية، و التي تقوم على أساس مخطط الذات، و ينظر أصحابه إلى الدافعية باعتبارها ظاهرة معرفية. (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000 : 72).

– يتضح لنا من خلال التعاريف السابقة أن الدافع للإنجاز هو استعداد ثابت نسبيا، فهو قريب من الثبات في السمة النفسية إلا أنه يختلف عنها في مرونته فهو يتغير وفقا للظروف التي يعيشها الفرد.

– تعتبر الدافعية شرط أساسي للتعلم .

– الدافع للإنجاز في جزء منه خاصية مصدر الضبط الداخلي حيث أنه استعداد الفرد لتحمل المسؤولية.

و من الدوافع الهامة ذات العلاقة بالتعلم المدرسي:

– دوافع الإنجاز : و تعرف بأنها الرغبة في النجاح.

– دوافع الانتماء : و تعرف بأنها الاقتراب والاستمتاع بالتعاون مع آخر يحبه أو يشبهه و الحصول على إعجاب، و التمسك بصديق و الاحتفاظ بالولاء له.

– دافع الاستطلاع : إذا كان المثير جديدا، فإنه يثير دافع الاستطلاع، و لكن إذا عرض المثير بشكل مفاجئ، فقد يستثير الخوف أو الإحجام.

– دوافع التنافس و الحاجة إلى التقدير : حيث أثبتت التجارب أن الإنسان يزيد من مقدار الجهد المبذول حينما يتنافس مع غيره، و حينما يعرف أنه سيحصل على التقدير الاجتماعي بعد نجاحه.

و تعامل **فيذر Feather** مع الدوافع على أنها مرادفة للقيم، حيث عرف القيم بأنها تتكون مما يراه الفرد حسنا أو سيئا، إيجابا أو سلبا، و أوضح **فيذر Feather** أن ذلك يتسق مع النظرية المعرفية الدافعية التي تدعم الافتراض بأن دوافع الأفراد نحو الموضوعات أو الأنشطة في موقف معين تتحدد حسب رغبتهم لما هو مفضل أو غير مفضل من هذه الموضوعات أو الأنشطة و ما هو إيجابي و يحاولون الوصول إليه، و ما هو سلبي و يحاولون الابتعاد عنه (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000 : 83)

3– تصنيف الدوافع :

نذكر من هذه التقسيمات ما يلي(عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000 :84 ،85) :

3. 1– التصنيف الذي ميز بين الدوافع الوسيلة و الدوافع الاستهلاكية

3. 2– تصنيف الدوافع طبقا لمصدرها إلى ثلاثة فئات :

– **الفئة الأولى: دوافع الجسم:** ترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد، تساهم في تنظيم الوظائف الفيسيولوجية، و يعرف هذا النوع من التنظيم بالتوازن الذاتي، و من هذه الدوافع الجوع و العطش و الجنس.

– **الفئة الثانية : دوافع إدراك الذات :** من خلال مختلف العمليات العقلية، و هي التي تؤدي إلى مستوى تقدير الذات و تعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذات و منها دافع الانجاز.

– **الفئة الثالثة : الدوافع الاجتماعية :** و هي تختص بالعلاقات بين الأشخاص و منها دافع السيطرة.

3. 3- تصنيف الدوافع طبقا لنظرية ماسلو A.Maslow في الدافعية الإنسانية :

قدم "ماسلو" تنظيما هرميا للدوافع في عدة مستويات و هي على التوالي :

- حاجات فسيولوجية
- حاجات الأمن
- حاجات الانتماء و الحب
- حاجان تقدير الذات
- حاجات تحقيق الذات
- حاجات الفهم و المعرفة

تشمل الحاجات الفيسيولوجية -كما حددها ماسلو- على الحاجات التي تكفل بقاء الفرد مثل الحاجة إلى الهواء و الشراب و الطعام. أما الحاجة إلى الأمن فتشير إلى رغبة الفرد في الحماية من الخطر و التهديد و الحرمان و حدد الحاجات الاجتماعية بأنها الرغبة في الانتماء و الارتباط بالآخرين.أما الحاجة إلى التقدير فتتمثل في الرغبة في تقدير الذات و تقدير الآخرين لها.

و أخيرا حدد الحاجة إلى تحقيق الذات بأنها رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته و تنميتها، و يعتمد تحقيق الذات على الفهم و المعرفة الواضحة لدى الفرد بإمكاناته الذاتية و حدودها.

و قد أوضح "**ماسلو**" من خلال نظريته أن هناك نوعا من الارتقاء المتتالي للحاجات حيث ترتقي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى حسب درجة أهميتها أو سيادتها بالنسبة للفرد، و لا يتحقق التقدم نحو حاجة أعلى إلا بعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى.

و على الرغم من أن الدافع للانجاز لا يوجد مباشرة في مدرج **ماسلو**، فإنه يقع ضمن حاجات تقدير و تحقيق الذات. حيث تعد دافعية الانجاز مكونا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق الذات، و يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، و فيما يحققه من أهداف و فيما يسعى إليه من أساليب تضمن له حياة أفضل.

4- مفهوم الدافعية للإنجاز:

إن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي هنري **H.Murray** في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للانجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000 :88)

و عرفها على أنها مجموعة القوى و الجهود الذي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقوبات و إنجاز المهمات الصعبة بالسرعة الممكنة. (نشواتي، 1986: 217)

و يمثـــل الدافع للانجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، و قد برز كأحد المعالم المميزة للدراسة و البحث في ديناميات الشخصية و السلوك بل يمكن اعتباره أحد منجزات الفكر النفسي المعاصر (الصافي ، 2001: 65)

و مفهوم الحاجة للانجاز من المفاهيم المحورية التي تنتمي إلى التنظيم الانفعالي في الشخصية، و يمكن تعريف الحاجة للانجاز بأنها دافع أو رغبة الفرد في أن يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز أو في الأنشطة التي تكون محددة أو معايير النجاح و الفشل فيها واضحة (الزيات ، 1988: 9)

و حدد هرمانز (**Hermans,1970**) مظاهر الدافع للانجاز في عشرة جوانب هي :

- مستوى الطموح
- سلوك تقبل المخاطرة
- الحراك الاجتماعي
- المثابرة
- توتر العمل أو المهمة
- إدراك الزمن
- التوجه للمستقبل
- اختيار الرفيق
- سلوك التعرف
- سلوك الانجاز

و تناول " **حسن علي حسن**" متغيرات الانجاز في ضوء تقسيمه لها إلى ثلاثة جوانب.

– الانجاز باعتباره دافعا (الميل للانجاز) : يعني استعداد الفرد للسعي في سبيل الاقتراب من النجاح، وفقا لمعيار معين من الجودة أو الامتياز و إحساسه بالفخر و الاعتزاز عند إتمام ذلك.

– الانجاز باعتباره أداء (التحصيل الأكاديمي): و يعني ذلك اعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيرعن شدة الدافع للانجاز.

– الانجاز باعتباره سمة الشخصية (الشخصية ألانجازيه)، حيث يفترض أن الانجاز يمثل سمة شخصيته، تتضمن أن ترتبط بخصائص معرفية و مزاجية (حسن علي حسن، 1986، 109)

5- نظريات دافعية الانجاز :

تناولت دافعية الانجاز نظريات عديدة و متنوعة تفاوتت تفسيراتها، نذكر منها :

5. 1- نظرية هنري موراي 1938 H. Murray theory :

يتضح من منظور "**موراي**" للدافعية للانجاز ما يلي :

– التأكد من أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من حيث توفيرها للغرض الذي يستطيع الفرد من خلاله إشباع هذه الحاجة، فسبل إشباع الحاجة إلى الانجاز تتحدد على حسب نوعية الميل أو الاهتمام.

– التأكد على أن للبيئة الاجتماعية دورا فعالا في استثـــارة الحاجـــة للانجاز. فهو يؤكد على الدافعية المستثارة و أن الفرد لابد أن يستثار في وجود الآخرين ليتفوق.

– اهتمامه بقياس دافع الانجاز حيث وضع أساسيات اختبار تفهم الموضوع **Thematic Appreciative Test**(**TAT**) اختبار لتقدير الحاجة في الانجاز. و يشير **قشقوش 1979** أن **موراي** قد صاغ عدة جوانب منها: الانسياق وراء الطموح، المنافسة، المسؤولية، التفوق، المثابرة، الإصرار. بالإضافة إلى جوانب عاطفية ترتبط بالحاجة للانجاز مثل : الحاجة إلى الاعتراف، السيطرة، الاستقلال. (حسن عطاس الخيري، 2008 : 48، 49)

5. 2- نظرية ماكليلاند 1967 Mcclelland:

اقترح ماكليلاند نظرية في العمل سماها نظرية الانجاز حيث يعتقد بأن العمل في المنظمة يوفر فرص الإشباع في ثلاث حاجات هي : الحاجة إلى القوة، الحاجة للإنجاز و الحاجة إلى الاندماج / الانتماء/ الألفة .

و ذكر **خليفة (2000)** أن **كورمان** "**Korman** " أوضح أن تصور "**ماكليلاند**" في الدافعية للانجاز له أهمية كبيرة لسببين.

السبب الأول : أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة و تفسير نمو الدافعية للانجاز لدى بعض الأفراد و انخفاضها لدى البعض الآخر.

السبب الثاني : يتمثل في استخدام " **ماكليلاند**" لفروض تجريبية أساسية لفهم و تفسير و ازدهار و هبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للانجاز في بعض المجتمعات.

5. 3- نظرية أتكنسون Atkinson 1969:

و تقوم هذه النظرية على أساس أن السلوك المرتبط بالانجاز يتكون من عاملين :

أ- الرغبة في النجاح بدرجة تجعل الفرد يتجه نحو الهدف و تتولد هذه الرغبة نتيجة المتغيرات الثلاثة التالية:

- دافع النجاح : و يمثل مجرد الرغبة في القيام بعمل معين.
- ترجيح النجاح : و يمثل التنبؤ مستقبلا بنتائج السلوك.
- القيمة الحافزة بالنجاح : و تتمثل في المنبهات التي تجذب الفرد للعمل على تحقيق هدف معين.

ب – الخوف من الفشل مما يجعل الفرد يبتعد عن الهدف نتيجة تجربة سابقة مرت به، و هذا يكون لمتغيرات ثلاثة هي :

- الدافع إلى تجنب الفشل
- احتمال الفشل
- القيمة الحافزة للفشل

و اهتم " **أتكنسون**" بسلوك المخاطرة و الدافعية للانجاز التي يعتمد عليها هذا السلوك و هو يرى بأن الفرد الذي لديه استعداد عالي للانجاز لن يتمكن من تحقيق الانجاز المطلوب ما لم تكن الظروف الموقعية المحيطة به مناسبة و مشجعة على ذلك، أي أن الانجاز في رأيه يرتبط بخصائص الأفراد و بالظروف الاجتماعية المحيطة بهم (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000 : 113، 114)

5. 4- نظرية العزو : Weiner (1971)

و يمكن تلخيص نظريته في النقاط التالية :

- توصل " **واينر**" إلى تحليل سببي للنجاح أو الفشل و الذي يمكن أن يكون أكثر فائدة مع التركيز على الحاجات و الحوافز أو السمات الانفعالية، فمن وجهة نظره أن تباين إدراك الفرد لأسباب النجاح و الفشل هو الذي يقف خلف الدافع للانجاز لديه، و هو هنا يختلف مع " **أتكنسون**" في السلوك الانجازي للدافعية فهو يقوم عنده على أسس معرفية بينما يقوم عند " **أتكنسون**" على أسس انفعالية.

- لم يعط " **واينر**" أهمية للإغراء السببي لدافعية الإنجاز، بعد النجاح و اكتفى بذكر أن الدافعية تزداد بعد موقف النجاح (عبد اللطيف محمد خليفة ،2000 : 56)

- هناك تباين في ردود فعل الفشل على حسب مستوى الحاجة للإنجاز. فيرى أن الأشخاص ذوي الحاجات المرتفعة للإنجاز و الذين يعزون فشلهم في مهمة ما إلى عوامل خارجية ليست ثابتة و قابلة للتحكم، تزداد دافعيتهم بعد مواقف الفشل، أما الأشخاص ذوي الحاجات المنخفضة للإنجاز و الذين يعزون فشلهم إلى عوامل داخلية و ثابتة و غير قابلة للتحكم مثل انخفاض القدرة مثلا فإن الفشل ينقص من دافعيتهم في مواقف مستقلبية مشابهة.

- النجاح عند " **واينر**" يعقبه الشعور بالفخر و بالتالي يرفع من تقدير الفرد لذاته. بينما الفشل نتيجة عوامل غير ثابتة يعقبه شعور بالذنب و الغضب من الآخرين، و لكن هذا لا يقلل من تقديره لذاته و إنما يرفع أداءه في مواقف تالية، أما الفشل نتيجة عوامل ثابتة يعقبه الشعور بالخجل و الخوف و هذا يؤدي إلى انخفاض تقديره لذاته.

- يرى " **واينر**" أن العزو إلى عوامل ثابتة يؤدي إلى ثبات التوقع أي أن ثبات السبب ينتج ثباتا في التوقع. فإذا أعزى فرد فشله إلى نقص في القدرة فهذا يؤدي إلى فقدان الأمل في نجاح مستقبلي و بالتالي يتوقع الفشل في المستقبل، أما إذا أعزى الفشل إلى عوامل غير ثابتة مثل الحظ، و الصدفة، فهذا الفشل لا يعتبر مؤشرا لنجاح أو فشل مستقبلي (باهي شلبي، 1999 : 57،56)

5. 5- نظرية ماسلو :

من النظريات التي اهتمت بالدوافع نظرية هرم " **ماسلو**" للحاجات، تفترض نظرية " **ماسلو**" للتدرج الهرمي للحاجات أن الناس في محيط العمل يدفعون للأداء بالرغبة في إشباع مجموعة من

الحاجات الذاتية و يستند إطار " **ماسلو**" على ثلاثة افتراضات أساسية :

1- البشر كائنات محتاجة من الممكن أن تؤثر احتياجاتها على سلوكها و الحاجات غير المشبعة فقط و هي التي تؤثر في السلوك أما الحاجات المشبعة فلا تصبح دافعة للسلوك.

2- ترتب حاجات الإنسان حسب أهميتها أو تندرج هرميا فتبدأ بالأساسية (مثل الطعام و المأوى) إلى المركبة (مثل الذات و الإنجاز) .

3- يتقدم الإنسان للمستوى التالي من الهرم أو من الحاجات الأساسية المركبة فقط عندما تكون الحاجة الدنيا قد تم إشباعها على الأقل بدرجة ضعيفة أي أن الشخص العامل يركز أولا على إشباع الحاجة المتعلقة بالأمان في الوظيفة قبل أن يتم توجيه السلوك المدفوع نحو إشباع حاجة إنجاز العمل بنجاح (سيزلاقي، 1991 : 93)

و اقترح " **ماسلو**" خمس فئات للحاجات تمثل ترتيب الأهمية بالنسبة للفرد و قد تم تحديدها كما يلي:

1- الحاجات الفسيولوجية : و هي الحاجـــات الأساسية للفرد كالحاجة إلى الطعام و الشراب و المأوى و التخلص من الألم أو تجنبه.

2- حاجات السلامة و الأمن : و تنعكس في الحاجة للتحرر من التهديد و الوقاية من الخطر و الحوادث و أمن البيئة.

3- الحاجة الاجتماعية و الانتماء : و تشمـــل هذه الحاجات الحاجة إلى إقامة علاقة صداقة و انتماء و التفاعلات المرضية مع الآخرين، و تترجم هذه الحاجات في المنظمات إلى الاهتمام بالتفاعل المتكرر مع الزملاء و القبول من الآخرين.

4- حاجات الذات و المركز و الاحترام : و تركز على حاجة احترام الذات و الاحترام من قبل الآخرين لإنجازات الفرد و الحاجة إلى تنمية الشعور بالثقة بالنفس و الاعتبار و يحدث هذه الحاجات من خلال تحقيق أو إنجاز مهمة معينة بنجاح و تقدير الآخرين لمهارات و قدرات الفرد في أداء عمل مثير للإعجاب و استخدام الألقاب البراقة.

5- تحقيق الذات : و تمثل أعلى مستوى في هرم الحاجات و هي الحاجة إلى أن يحقق المرء ذاته و ذلك بالاستفادة القصوى من القدرات و المهارات و الإمكانات و سعي الأشخاص الذين تسيطر عليهم

حاجة تحقيق الذات إلى البحث عن مهام تتحدى قدراتهم و مهاراتهم و تسمح لهم بالتطور و استخدام أساليب ابتكاريه و توفير فرص التقدم العام و النمو الذاتي.

– و توضح **باهي و شلبي (1999 : 18)** أن " **ماسلو**" وضع نظاما هرميا سباعيا للحاجات يحتوي الحاجات الخمس السابقة بالإضافة إلى :

6– حاجات المعرفة و الفهم : و هي أولى حاجات النمو و تشمل حاجات حب الاستطلاع و الاكتشاف و الرغبة في اكتشاف و تعلم المعرفة و هذه الحاجات ليست موجودة في جميع الأفراد و إن وجدت هذه الحاجة بصورة قوية فإنها تكون مصحوبة بالرغبة في الترتيب و التنظيم و التحليل و إدراك العلاقات.

7– الحاجات الجمالية : و هي أقل الحاجات وضوحا في التنظيم الهرمي و هي توجد لدى بعض الأفراد و تنبثق عن سعي الفرد و تشوقه للنواحي الجمالية المتعلقة بذاته و يبرهن " **ماسلو**" على ذلك بأن الأطفال الأصحاء يبدون أكثر جمال.

و يرى "**ماسلو**" في هذا الترتيب للحاجات أن المستويات المتتالية للحاجات تظهر تبرعا و تحتل مكانها كلما تقدم الفرد في النمو و النضج، فالمستوى الأول من الحاجات الفيسيولوجية يظهر مع بداية الحياة و يحتل مكان الصدارة في الدافعية ثم لا تلبث المستويات التالية من الحاجات الظهور على التوالي و تكتسب الصدارة واحدة بعد الأخرى حتى تصل إلى مستوى تحقيق الذات لدى الفرد الناضج متصدرا دوافعه بينما تكون المستويات السابقة على التوالي أقل تأثيرا في دافعية الفرد.

6– أنواع دافعية الانجاز : (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: 95**)**

أشار **عبد اللطيف محمد خليفة (2000)** إلى أن"**فيروف و سميث شارلز**" بين نوعين من الدافعية في الانجاز هما:

- **دافعية الانجاز الذاتية و دافعية الانجاز الاجتماعية.** و هناك عدة عوامل تؤثر في مستوى إنجاز الفرد أي أنها تساهم في رفع أو خفض مستوى الانجاز لديه و هذه العوامل كما يحددها **حسن (1997)** كالتالي : **الثقافة السائدة، الأسرة ، المؤسسات التربوية، و الطبقة الاجتماعية .**

و تختلف الباحثة مع ما ذكره حيث من أبناء الطبقات الميسورة أكثر دافعية نحو الإنجاز من أبناء الطبقات الدنيا حيث أن أساليب التنشئة الأسرية التي يتبعها الوالدان هي التي تحدد مستوى دافعية الانجاز لدى الأبناء في كثير من الأحوال.

7- أبعاد الدافعية للإنجاز :

- يعتبر الدافع للإنجاز متغير أحادي بالنسبة" **لماكيلاند** "غير أن البحوث أثبتت أن متغير الدافع للإنجاز متعدد الأبعاد و إن اختلفت في عدد الأبعاد و تسميتها.

- فقد توصل" **محمود عبد القادر 1977** "من خلال دراسته حول الدافعية للإنجاز إلى استخلاص ثلاثة أبعاد:

1- الطموح

2- المثابرة على بذل الجهد

3- العمل من أجل الوصول إلى هدف

- أما" **أوزبل 1978** "فيرى أن أبعاد الدافعية للإنجاز هي :

1- **البعد المعرفي** : و يشير إلى حاجة الفرد إلى الانشغال بمهمة معينة حتى يشبع حاجاته المعرفية و ذلك من خلال ما يكتشفه و يتوصل إليه من معرفة جديدة تعد بحد ذاتها مكافأة و معززا له.

2- **بعد تكريس الذات** : و يشير إلى رغبة الفرد في المزيد من المكانة نتيجة لأدائه المتميز، مما يجعل الفرد يشعر بكفائته و احترامه لذاته.

3- **بعد الانتماء** : و يشير هذا البعد إلى الرغبة في الحصول على تقبل الآخرين و تقديرهم، الأمر الذي يزيد في ثقة الفرد بنفسه.

كما حاول" **Kozeki** " الكشف عن أبعاد الدافعية للتعلم فبنى دراسته على أساس مجموعة من المقابلات و الاستجوابات أجراها مع التلاميذ و أوليائهم و أساتذتهم مدة عشرة سنوات، و قد فاق عدد تلك الاستجوابات الألف،حيث توصل بعد التحليل الإحصائي إلى تحديد تسعة أبعاد للدافعية المدرسية، تتوزع على ثلاثة مجالات من مجالات علم النفس هي : المجال المعرفي، المجال الوجداني و المجال الأخلاقي السلوكي و هي كالتالي: (نبية خلال، 2006 : 58)

مجالات الدوافع	مستويات كل مجال	وصف المصدر الرئيسي للدافعية
المجال العاطفي	– الحماس – الاندماج العاطفي – الجماعية	– التشجيع و الحماس الذي يبديه الآباء – الشعور العاطفي مع الكبار و حب إرضائهم – حب العمل الجماعي التعاوني و مشاركة الأقران في النشاطات
المجال المعرفي	– الاستقلالية – الفعالية – الاهتمام	– الارتياح عند القيام بأشياء خارج المدرسة دون إعانة الآخرين – الحصول على المكافآت من خلال الاعتراف بالتقدم في المعرفة و المهارات
المجال الأخلاقي السلوكي	– الثقة – الليونة و المطاوعة – المسؤولية	– الرضا عند الأداء الجيد و الكامل للأعمال و المهام – تفضيل السلوك الذي يوافق النظام – قبول تبعات الأعمال و ضبط السلوك تبعا لعواقبه و نتائجه

الجدول رقم 1: أبعاد الدافعية حسب Kozeki 1981 (خلال نبيلة،2006: 58)

8- التعلم و دافع الإنجاز :

التعلم عند " **جليفورد**" ما هو إلا تغيير في السلوك ناتج عن استثارة، و هذا التغيير في السلوك قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة. و قد تكون نتيجة لمواقف معقدة، و هناك شروط أساسية في عملية التعلم و العوامل المؤثرة فيه،مثل أهمية وجود دافع يدفع الفرد نحو أهداف معينة.(محمود،2000: 19)

و لقد وجد أن الدوافع تلعب الشيء الكثير في المجال التربوي حيث أنها تؤثر على الأداء الطلابي في مجال التحصيل الدراسي (الطريري، 1988 : 555)

و يذكر (إسماعيل و جابر، 1995: 40) أن هناك سبع سمات للشخصية تلعب دورا مهما في غرفة الدراسة و هي كما أوردها" **فارنهار و ديجوري** "**(Farnhanm et Diggory)** المثابرة، المكافأة، القلق، النمو، الإيجابية، تقدير الذات و أخيرا الدافعية.

و على الرغم من أن دور الدافعية في التعلم لا يقل عن دور كل من الذكاء و القدرات العقلية فيه إذ لم يكن أكبر إلا أن الاهتمام بذلك الدور بدأ حديثا و كان موجها إلى بحث و دراسة دور الدافعية في التعليم الإنساني و خاصة دافعية الإنجاز (الزيات ، 1996: 449)

و يعتبر الدافع للإنجاز خلال سنوات المدرسة واحدا من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب التفوق، و لذا لا يكون من الغريب أن يصبح الدافع للإنجاز قوة مسيطرة في حياة التلميذ، و يوصف الأفراد ذوو دافع الانجاز المرتفع بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة. (زيدان، 1997: 229)

و عليه فلقد أتثبت العديد من الدراسات أن الدافع للإنجاز مصدر لإحداث تغيير كبير في تحصيل المتعلم كما أنه مصدر لاختلاف المختلفين، فقد يغير الدافع الطالب "أ" فاشلا فيجعله متفوقا، و قد يكون الافتقار إلى الدافع سبب في رسوب طالب ذكي، بينما يحصل طالب آخر أقل مقدرة بكثير يؤدي العمل بنجاح. (باهي و شلبي، 1998: 26).

و أكد " **أتكينسون**" دليلا أن التلاميذ ذوي الدافعية الإنجاز يحصلون على درجات عالية في المدرسة، كمـــا أنهـــم يستجيبون للفشل بطريقة تختلف عن الأشخاص منخفضي الإنجاز حيث يزيدهم الفشل إصرارا و مثابرة على النجاح في حين ينسحب منخفضوا الإنجاز من الموقف لأنهم لا يثقون في قدراتهم (العبد الله و الخليفي، 2001: 91)

و الجدير بالذكر أن الدافع للإنجاز ليس من الشروط الضرورية لبدء التعلم فحسب بل إنه ضروري للاحتفاظ باهتمام المتعلم و زيادة جهده و هناك العدد من البحوث توصلت إلى أن الدافع لا يزيد من الرغبة في زيادة العمل و الإنتاج فحسب و لكنه يزيد من القدرة على الإنتاج أيضا. فالدافع القوي غالبا ما يؤدي إلى تركيز الانتباه و تأخير ظهور التعب فينجم عن ذلك الإنتاج.(باهي و شلبي،1998: 27).

9- الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة :

يذكر الأعسر و آخرون (**1982**) أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يهتمون بالامتياز من أجل الامتياز ذاته و ليس من أجل الفوائد التي تترتب على هذا الانجاز، كما أن هؤلاء الأفراد يفضلون المواقف التي يتحملون فيها نواتج أعمالهم، كذلك يميلون إلى وضع أهداف ذات مخاطر معتدلة بحيث تكون حافزا يستثير تحديهم، كما أن لديهم منظور مستقبلي بعيد المدى.

و يشير المشعان (**1993**) إلى أن "**موراي**" يرى أن من مميزات الشخص المنجز أنه يحصل على درجة مرتفعة و ينجز أشياء صعبة، و سرعة الفهم و التغلب على العوائق مهما كانت و أن ينافس

و يتفوق على الآخرين، وبذل الجهود الشاقة المستمرة في إنجاز ما يقوم به و العمل بمفرده نحو تحقيق هدف سامي و يستطيع معالجة أو تنظيم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار.

و تذكر "**موسى**" أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح و هم أكثر ميلا للتوصل إلى حلول في المواقف التي تحتاج حلا لمشكلة ما كما وجد أنهم يميلون إلى احتلال مراكز مرموقة في المجتمع.

10- الخصائص المميزة للأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة :

يرى **المشعان (1993)** أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به و يتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل. و يرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن قدراتهم على أدائها أقل من الآخرين أو التي تتطلب منهم جهودا و مثابرة، و تثبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى و لو كانت بسيطة و يستسلمون للفشل بسرعة عادة، و لا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح و يقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح، و يضفون لأنفسهم أهدافا بسيطة سهلة لا تكلفهم جهدا أو مشقة.

و يرضون بما هم عليه و لا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من النواحي الحياة. و كثيرا ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجية خارجة عن إرادتهم. فالنجاح من وجهـــة نظرهـــم حـــظ أو مصادفة و هم ليسوا من المحظوظين.

11- **أسباب انخفاض الدافعية:**

يرجع انخفاض الدافعية نحو الدراسة إلى عدة أسباب نذكر منها ما يلي:

11-1. الاستجابة لسلوك الوالدين: ويتمثل ذلك في عدة نقاط:

أ- توقعات الوالدين ، فعندما تكون توقعات الوالدين مرتفعة جدا فإن الأطفال يخافون من الفشل وبالتالي تنخفض دافعيتهم للعمل.

ب- عدم اهتمام الآباء بالشؤون الدراسية و التربوية لأبنائهم في المدرسة و الأسرة.

ج- الصراعات الأسرية أو الزوجية الحادة و انعكاسها السلبي على الحياة الأسرية و الدراسية.

11-2. تدني تقدير الذات : يؤدي تدني اعتبار الذات وتقديرها إلى انخفاض الدافعية للتعلم ، فمجرد شعور الطالب بعدم القيمة وعدم الاهتمام به وتقديره يكون ذلك عاملا من عوامل ضعف الدافعية .

3-11. الجو المدرسي غير المناسب : إن الجو التعليمي في نظام المدرسة يمكن أن يؤدي إلى خفض الدافعية للتعلم لدى عدد كبير من الطلاب ، ويعتمد جو المدرسة على مزيج من العوامل المرتبطة بالطاقم الإداري والتعليمي ، فإذا كانت الروح المعنوية للعاملين في المدرسة مرتفعة فإن جو المدرسة يصبح أقرب إلى الإنجاز والتفاؤل فيما يتعلق بالتعلم وبالعلاقات الإنسانية وللمعلم الدور الأكبر في رفع معنويات طلابه ، وجعل بيئة القسم دافعاً قوياً للتحصيل والاكتساب وتعديل السلوك.

4-11. المشكلات النمائية : إن الأطفال الذين يسير نموهم بمعدل بطيء بالمقارنة مع أقرانهم هم أقل دافعية من أقرانهم أي أن توقعاتهم لأدائهم في التعلم قد يكون أقل من توقعات أقرانهم فهم يتصرفون وينظرون لأنفسهم كأشخاص أقل قدرة من غيرهم.

12- دور المعلم في زيادة الدافعية للتعلم عند التلاميذ :

إن لاهتمام المعلمين بدوافع المتعلمين و ميولهم و اتجاهاتهم أهمية في إنجاح العملية التعليمية (و هنا تظهر كفاءة المعلم). فالدوافع تنشط السلوك نحو تحقيق هدف معين كما ذكرنا، لذلك يمكن للمعلم توجيه هذا النشـــاط نحو أداء أفضل، و العمل على استمراريته و تنوعه في مواقف التعلم المختلفة، من خلال إثارة ميول المتعلميـــن و استخـــدام المناقشة بقدر مناسب بينهم و مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات و استعدادات المتعلمين و عدم دفعهم لأداء مهام لا تتناسب مع قدراتهم و إمكانياتهم حتى لا يؤدي ذلك إلى تعثرهم و إحباطهم نحو التعلم، و ذلك بهدف تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية.

أ- التغذية الراجعة :

- إن توفير التغذية الراجعة لأسباب فشل التلاميذ و نجاحهم يزيد من توقعات التحصيل لديهم، حيث يمكن للمعلم أن يستخدم النجاحات السابقة التي حققها الطالب، لبناء ثقته في تعلم المهمات الجديدة.

و يمكنه أن يلقي على مسامع المتعلم تعليقات مثل: " أنت تعمل بشكل جيد"، "لقد انتهيت من الخطوة الأولى"، "كن واثقا من قدرتك"، "عليك الاستمرار بالعمل الجاد"، "لقد استطعت القيام بذلك"، "لقد أصبت الهدف لأنك عملت بجد، ليتمكن من صياغة أهدافه و تحقيقها. و يمكنه أن يزيد من دافعية المتعلم للإنجاز من خلال تدريبه على تحديد أهدافه التعليمية و صياغتها بلغته الخاصة، و مناقشتها معه،

و مساعدته على اختيار الأهداف التي يقر بقدرته على إنجازها، بما يتناسب مع استعداداته و جهوده و بالتالي يساعده على تحديد الاستيراتيجيات المناسبة التي يجب إتباعها أثناء محاولة تحقيقها **(Perti et Govern, 2004)**

ب- استثارة حاجات التلاميذ للإنجاز و النجاح:

- جميع الأفراد لديهم حاجة للإنجاز، و لكن بمستويات متباينة، فقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض الطلبة حدا يمكنهم من صياغة أهدافهم و بذل الجهد اللازم لتحقيقها لسبب أو لآخر.

لذلك على المعلم توجيه انتباه خاص لهؤلاء الطلبة، خاصة عندما يظهرون عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية.

و عليه تكليف الطلبة ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز و النجاح بمهام سهلة نسبيا، يمكن أن تؤدي إلى استثارة حاجة الطالب للإنجاز، و زيادة رغبته في بذل الجهد و النجاح، لأن النجاح يمكنه من الثقة بنفســـه و قدراته. و يدفعه لبذل المزيد من الجهد. **(Tomlinson,1993).**

ب ــ تقدير الذات:

1- تمهيد :

لقد أكدت العديد من الدراسات التربوية و النفسية على أهمية مفهوم تقدير الذا ت في الرفع من المردود التربوي و زيادة الفاعلية التعليمية لذلك أدرج ضمن مؤشرات النجاح التربوي ومن الدراسا ت نذكر على سبيل المثال دراسة **(BAILEY,1971)** ، التي كشفت علي أن الفرق بين المتفوقي ن و المتأخرين دراسيا يرجع إلى الفارق بين المجموعتين على مستوى متغير مفهوم تقدير الذات (نبيلة خلال ، 2006: 33) .

و يرى **بروكوفير BROOKOVER** أن مفهوم الذات له علاقة بالأداء المعرفي للفرد ، و أن فشل بعض الطلاب في الأداء المعرفي ليس انخفاض القدرة العقلية ، و لكن بسبب انخفاض مفهوم الذات الإيجابي . و ذكر سيرز **SEARS** أن هناك علاقة وطيدة بين مفهوم الذات و التحصيل، فكلما كان مفهوم الذات إيجابيا ساعد ذلك على النجاح و التحصيل. (غرم صالح، الغامدي، 2009: 3)

كذلك، دراسة **(COMPS ,1964)** كان الهدف منها معرفة درجة الاختلاف في مفهوم الذات لدى

المرتفعين و المنخفضين تحصيليا، و تكونت من عينة من تلاميذ المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية ، و توصلت إلى أن ذوي التحصيل المنخفض اقل تقبلا لذواتهم من ذوي التحصيل المرتفع .

كما أجرى **حسي (1970)** دراسة كان الهدف منها التحقق من الفروق بين المتفوقين دراسيا و العاديين في مفهوم الذات ، و توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين المتفوقين دراسيا و العاديين لصالح المتفوقين.(غرام الغامدي، 2009 : 159)

2- تعريف تقدير الذات:

- **لغة :** قدر بمعنى اعتبر، ثمن، أعطى الخطوة **(Dictionnaire prefectionne,2004)**

- **اصطلاحا :** تباينت تعاريف تقدير الذات من جانب الباحثين و يمكن أن نشير إلى بعضها :

- **تعريف كوبر سميث :**

فيعرفه بأنه الحكم على صلاحية الفرد من خلال اتجاه تقويمي نحو الذات في الجوانب الذاتية و الأسرية و الاجتماعية و الأكاديمية: (الأزرق، 2000 :119)

- **تعريف" روزنيرغ 1979 ":**

بأنه اتجاهات الفرد الشاملة السلبية والايجابية نحو نفسه، ويعني ذلك أن الفرد ذو تقديرات مرتفعة لذاته، يعتبر نفسه ذو قيمة وأهمية، بينما الفرد صاحب التقدير المنخفض للذات فيتميز بعدم الرضا عن النفس و رفض الذات واحتقارها ، و تقدير الذات يعني أيضا الفكرة التي يدرك بها الفرد كيفية رؤية الآخرين وتقييمهم له **(833: 1979, Rosenberg)**

- **تعريف "محمد إسماعيل المرى 1987 عن كوبر سميث:**

بأن الذات هي مجموعة الاتجاهات و المعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، و هي تشمل معتقدات توقع النجاح و درجة الفشل، و درجة الجهد المبذول (محمد إسماعيل المرى ،1987: 145).

- **تعريف محمد بيومي حسن 1989:**

أن تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته و كما يدركها الآخرون من وجهة نظره هو (محمد بيومي حسن،1989 :40)

و من كل هذه التعاريف نختار تعريفا عاما لتقدير الذات بشقين :

1- احترام الذات و يحوي مثل الجدارة و الكفاءة و الثقة بالنفس و القوة و الشخصية و الانجاز و الاستقلالية.

2- التقدير من الآخرين و يتضمن المكانة و التقبل و الانتبا ه و المركز و الشهرة (صالح محمد علي أبو جادو : 153)

3- الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات :

يقول "**مصطفى محجوب**" نقلا عن "**كوبر سميث**": مفهوم الذات يشمل آراء الشخص عن نفسه بينما تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه لنفسه، و ما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتبار لذاته. و بالتالي يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض بحيث يشير إلى معتقدات الفرد اتجاه ذاته (محجوب الصدق المصطفى، 1998 :27)

و نستنتج من ذلك أن تقدير الذات هو الخبرة الذاتية التي يكونها الشخص عن ذاته ثم ينقلها للآخرين بواسطة التعابير اللفظية، أو يعبر عنها بسلوك ظاهر، مع الأخذ بعين الاعتبار ثلاث نقاط مهمة:

أ- يركز تقدير الذات على المواقف النوعية أو الطارئة التي يمر بها الشخص في المواقف الثابتة و الدائمة و يعالج كل منها مستوى الفرد لذاته، و يختلفان في عمومية و ثبات المفهوم و الظروف التي يتكون خلالها.

ب- يختلف تقدير الذات تبعا للخبرات المختلفة التي يمر بها الفرد، فقد يعتبر نفسه جيدا جدا كتلميذ و لكنه ضعيف كموسيقي، فالتقدير الكلي للفرد هو مجموع تلك المجالات طبقا لأهميتها لذاته.

ج- يختبر الفرد أدائه و قدرته و اتجاهاته ليصل إلى قرار طبقا لمعاييره و قيمه، فيحمل إما اتجاهات سالبة أو موجبة نحو ذاته. (محجوب الصدق المصطفى، 1998 : 27)

4- أقسام تقدير الذات :

ينقسم تقدير الذات عند الفرد إلى قسمين :

4. 1- تقدير الذات المكتسب :وهو التقدير الذاتي الذي يكتسبه الشخص خلال إنجازاته فيحصل على الرضا بقدر ما أدى من نجاحات و يكون تقدير ذات بناءا على ما يحصله الفرد من إنجازات.

4. 2- تقدير الذات الشامل :يعود إلى الحس العام بالافتخار بالذات فهو ليس مبني أساسا على مهارة محـــددة أو إنجازات معينة و لكنه يعني أن الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم العملية لا يزالون ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام حتى إن أغلق في وجوههم باب الاكتساب.

ويكون الفرق بينهما في التجميل والانجاز الأكاديمي ففكرة تقدير الذات المكتسب تقول أن الإنجاز يأتي أولا ثم يتبعه تقدير الذات.

في حين فكرة تقدير الذات الشامل والتي هي الأهم تقول أن الذات تتكون أولا ثم يتبعها التحصيل والانجاز.و يقول المؤدبون: تقدير الذات المكتسب على أحسن الأحوال تقدير الذات الشامل معنى له، وعلى أسوأ الأحوال تقدير الذات الشامل من دون تأثير سلبي. فإن زيادة الثقة يؤدي إلى المبالغة بالرغم من المعنى الهش والفراغ الذي يعيشه ويؤدي الى الشك الذاتي بينما تقدير الذات المكتسب بإمكانه الاهتمام بذاته فهو ينمو طبيعيا وخصوصا عندما ينجز شيئا ذو قيمة أما الشامل فهو زائف (صالح محمد علي أبو جود ، 1998: 171).

5- مكونات مفهوم الذات : (بتروفسكي- ياروشفسكي، 1996 :276)

- الذات الحقيقية : فكرة المرء عن ذاته في الوقت الحاضر.
- الذات المثالية : ما يعتقد الشخص أنه يجب أن يكون عليه انطلاقا من مبادئ أخلاقية.
- الذات الدينامية: ما ينوي الشخص أن يكون
- الذات المتخيلة : ما يتمنى الشخص أن يكون عليه إذا كان ذلك ممكنا.

6- العوامل المؤثرة في تقدير الذات :

هنـــاك مجموعـــة من العوامل التي تؤثر في الذات، و التي تؤدي إلى تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الأفراد و هي :

6. 1 - البيئة الأسرية : لقد أكدت **(Smith ,1967)** على أهمية المناخ العائلي في تكوين مفهوم الذات و حددت شروط لتقييم الطفل لذاته و هي :

- دفء الوالدين
- التعامل باحترام
- الضوابط الواضحة

فطريقة معاملة الوالدين و قبولهم لخصائص الطفل و قدراته تؤثر بشكل كبير على قبوله لذاته، و بالمقابل فإن عدم قبولهم أو رفضهم و خيبة أملهم تعلم الطفل الشعور السلبي اتجاه ذاته. (عابد، 2002 :52)

و لقد أظهرت الدراسات وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات المرتفع و العلاقة الجيدة مع الأم و الأب، كذلك يؤثر مفهوم الوالدين عن ذواتهم و طريقة رؤيتهم لأنفسهم في مفهوم ذات الطفل، كما أثبتت العديد من الدراسات أن الطريقة التي ترى بها الأم ذاتها و كيفية إدراكها لطفلها و تعاملها معه متلازمين (عسيري، 1423 هـ :81)

6. 2 – البيئة المدرسية :

تلعب المدرسة دورا كبيرا في تقدير الطفل لذاته حيث يشير " **جيرسيلد**" **(Jersild,1952)** إلى أن المدرسة تحتل المرتبة الثانية بعد البيت بالنسبة للعديد من الأطفال في تأثيرها على تكوين تصور الطفل نفسه، و تكون اتجاهات نحو قبول ذاته أو رفضها. كما رأى " **تومـــاس**" **1972 (Thomas)** أن نمط المدرسة و النظام المدرسي و العلاقة بين المعلم و التلميذ عوامل تؤثر كلها في تقدير الطفل عن نفسه (عكاشة، 1990: 9-10)

و قد بين " **المطوع**" أن الرغبة في تحقيق تقويم إيجابي للذات و الاحتفاظ به لأطول فترة ممكنة يؤثر على مستوى دافعية الإنجاح، بالإضافة إلى أن حالة السرور المتوقعة من النجاح أو الإحباط و الفشل يزعزع ثقة الفرد بنفسه، و التي تعتبر عماد الحياة النفسية، لذلك تظهر إلى جانب الضعف في التحصيل نتيجة عدم التكيف مع المدرســة بعض الأعراض الدالـــة على الاضطراب الانفعالي: كالخوف ، العناد و كراهية المدرسة أو الاضطراب الاجتماعي: كالكذب و الهروب من المدرسة.

(المطوع : 1991 : 245)

فالتكيف و النجاح في المدرسة يؤدي إلى زيادة تقدير الفرد لذاته، في حين يؤدي الفشل إلى فقد الفرد الثقة في نفسه أولا ثم الآخرين بعد ذلك، و هذا يؤدي إلى انخفاض تقدير الفرد لذاته.

6. 3– صورة الجسم :

تعد صورة الجسم من العوامل الأساسية التي تؤثر في تكوين مفهوم الذات، بل أنها أحد الأبعاد الأساسية في تكوين مفهوم الذات، و يلعب جسم الفرد و صفاته العضوية دورا كبيرا في تشكيل

صورته عن نفسه و فكرته عن كيفية ظهوره في أعين الآخرين. (أسعد، 1983 :241)

6. 4 – جماعة الرفاق :

لجماعة الرفاق أثر على تنشئة الطفل، فهي تؤثر في معاييره الاجتماعية. و الطفل يتعلم أن يعدل سلوكه مثلما يفعـــل رفاقه، و أن ينظر إلى نفسه مثلما ينظرون إليه، و هم يلعبون دورا مهما في تكوين مفهوم الذات عنده، و يمثل رفاق الطفل خاصة الأكبر سنا،– أو القائد– نماذج أنماط السلوك المستحسنة اجتماعيا و الملائمة لجنسه، فخـــلال تفاعـــلات الطفل الاجتماعية مع الآخرين يبدأ الطفل في صنع أحكامه عن كيف يقارن نفسه برفاقه و هذه هي بداية تقدير الذات، و تتأثر اتجاهات المرء نحو ذاته بالاتجاهات التي يبديها الآخرون نحوه منذ الطفولة المبكرة و يتوقف تقبل الطفل لذاته على تقبل الآخرين له (أسعد ، 1983: 233).

6. 5– اللغة و البيئة العقلية :

لها تأثيرها في نشأة الطفل، حيث أن هناك علاقة بين اللغة و التطور الذهني، كما أن هناك علاقة بين اللغة و الأفكار، حيث أن كلا منها يؤثر في الآخر، لذلك تعتبر اللغة من المصادر المهمة التي تؤثر في تشكيل مفهوم الذات.

6. 6– التغذية الراجعة :

تعتبر مصدر الآخر لتشكيل مفهوم الذات، و خاصة من ذو الأهمية بالنسبة للطلب، كالوالدين و الأقرباء و المعلمين و الأقران، و قد أشار" **كولي**" إلى مرآة الذات، حيث يصف مفهوم الذات بأنه انعكاس لما في عيون الآخرين، التغذية الراجعة للطفل على كيفية الشعور نحوه لها أثرها في رؤيته لنفسه، و ما يقوم به الآباء من تقبيل و معانقة و ابتسامة و كلام و ما يقدمونه من تغذية و ملابس كلها رسائل تجعل له قيمة من قبل الآخرين و خاصة المقربين له، فالطفل يرى نفسه من خلال سلوك الآخرين له، و كلما اتسعت رقعة الطفل دخلت عناصر جديدة لها أهميتها بالنسبة للطفل كالمعلمين و أقران الدراسة.

6–7. خبرات النجاح و الفشل :

إن خبرة النجاح ترفع من تقدير الفرد لذاته و من شعوره بأهميته. فهناك حاجة إلى النجاح من أجل بناء تقدير عال للذات و الحصول على قبول الجماعة و أن الفرد يرى في إدراك الآخرين لنجاحه أمرا

باعثا على السعادة و النجاح بحد ذاته دافع للنجاح.

إن النجـــاح أو الفشـــل من الأمـــور التي تلحق بسعي التلميذ وراء أهداف معينة و كذلك بتوقعاته من نفسه و بمستوى طموحه، إن النجاح و توقع النجاح يسهمان في تقدير إيجابي للذات و في أن يسلك الطالب طرقا تؤدي به إلى مزيد من النجاح، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط الذي يقود أحيانا إلى تكيف سلبي و لاسيما في حالة كون الدافع المحيط لدى الفرد هاما و قويا.

و يرى عدد من علماء النفس أن هناك علاقة قوية بين التحصيل الدراسي و تقدير الذات. إن الذين يكون إنجازهم المدرسي سيئا يشعرون بالنقص و تكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات و في نفس الوقت هناك دلائل قوية على أن فكرة جيدة لدى الفرد عن قدراتهم ضرورية للنجاح المدرسي.

و هناك مؤشرات على أن تكرار الحصول على الدرجات المنخفضة في بداية الحياة المدرسية يؤدي إلى إحساس عميق بالفشل و شعور بضعف الكفاءة و ربما يؤدي إلى الشعور بالذنب.

7- خصائص ذوي تقدير الذات المرتفع و ذوي تقدير الذات المنخفضة :

7. 1- صفات دوي تقدير الذات المنخفض : (جبريل، 1983 :59)

- الحساسية نحو النقد : حيث يرون في النقد تأكيدا لصحة شعورهم بالنقص.
- اتجاه نقدي متطرف يستخدم للدفاع عن صورة الذات المهزوزة و يظهر ذلك من خلال توجيه الانتباه إلى عيوب الآخرين و تجاهل العيوب الشخصية.
- الشعور بالاضطهاد : حيث أن الفشل هو نتيجة تخطيط خفي من قبل الآخرين، و هكذا يتم إنكار الضعف الشخصي و الفشل و يتم إسقاط اللوم على الآخرين.
- نزوع إلى ظهور استجابة قبول نحو التملق
- الميل إلى العزلة و الابتعاد عن التنافس و ذلك بهدف إخفاء النقص المتوقع ظهوره.

7. 2- صفات ذوي تقدير الذات المرتفع :

- يشعرون بالأهمية
- يشعرون بالمسؤولية اتجاه أنفسهم و الآخرين
- لديهم إحساس قوي بالنفس و يتصرفون باستقلالية و لا يقعون تحت تأثير الآخرين بسهولة.
- يعترفون بقدراتهم و مواهبهم كما أنهم يفخرون بما يفعلون.

- يؤمنون بأنفسهم فلديهم القدرة على المخاطرة و مواجهة التحديات .

* يعبرون الكثير من أنماط العواطف و المشاعر

* لديهم قدرة عالية على تحمل الإحباط.

* يتمتعون بالقدرة على التحكم العاطفي في الذات.

* يشعرون بالتواصل مع الآخرين كما أنهم يتمتعون بمهارات جيدة في التواصل.

* يولون العناية بمظهرهم و أجسامهم (بلوك، ميريت، 2005: 81،82).

8- نظريات تقدير الذات :

8. 1- نظرية روزنبورج (Rosenberg): تعتبر من أوائل النظريات التي وضعت أساسا لتفسير و توضيح تقدير الذات، من خلال دراستها لنمو المراهق و ارتقاء سلوك تقييمه لذاته في ضوء العوامل المختلفة الاقتصادية، الاجتماعية، الدينية و ظروف التنشئة الوالدية.

- و يرى "**باندر**" **1993** أن"**روزنبورج** "وضع للذات ثلاث تصنيفات هي :

- **الذات الحالية أو الموجودة** : و هي كما يرى الفرد ذاته و ينفعل بها.

- **الذات المرغوبة:** و هي الذات التي يجب أن يكون عليها الفرد.

- **الذات المقدمة:** و هي صورة الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها أو يعرفها للآخرين.

و يسلـــط **روزنبورج** الضـــوء على العوامـــل الاجتماعية فهو يرى أن لا أحد يستطيع أن يضع تقديرا لذاته و الإحساس بقيمتها إلا من خلال الآخرين **(3: Bender & all,1993).**

و يعتبر "**روزنبورج 1997**" تقدير الذات هي اتجاه الفرد نحو نفسه لأنها تمثل موضوعا يتعامل معها، و يكون نحوها اتجاها، و هذا الاتجاه نحو الذات يختلف من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى. **(73: Rosenberg,1979).**

8 .2- نظرية كوبر سميث (Coper smith): استخلص نظريته من خلال دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية، حيث يرى أن تقدير الذات هو مفهوم متعدد الجوانب، و بالتالي لا يجب دراسته داخل منهج واحد و مدخل معين، بل علينا الاستفادة منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، و يؤكد أيضا على أهمية تجنب فرض الفروض غير الضرورية (علاء الدين كفافي ، 1989: 104)

كما يرى **سميث** أن تقدير الذات ظاهرة معقدة جدا لأنها تتضمن كلا من تقييم الذات و رد الفعل أو الاستجابة الدفاعية، و إذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة، فتقدير الذات هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها بصفة و نمو دقيق.

و أشار **سميث** في دراسته أن جذور تقدير الذات تكمن في عاملين رئيسيين (ممدوحة سلامة، 1991: 679 -703)

- **الأول** : مدى الاهتمام و القبول و الاحترام الذي يلقاه الفرد من ذوي الأهمية بحياته، و هم يختلفون من مرحلة لأخرى من مراحل الحياة فقد يكون الوالدان أو رفاق المرحلة بين ذوي المكانة و التميز أو الأصدقاء.

- **الثاني**: تاريخ الفرد في النجاح بما في ذلك الأسس الموضوعية لهذا النجاح أو الفشل (ممدوحة سلامة، 1991 :679-703)

و يميز **سميث** بين نوعين من تقدير الذات :

أ- **تقدير الذات الحقيقي** : يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم يملكون قيمة تقدير الذات ولكن لا يستطعون الاعتراف بمثل هذا الشعور.

ب- **تقدير الذات الدافعي** :يوجد عند الذين يشعرون أن ليس لهم أهمية ولا يعترفون بشعورهم .وركز سميت على أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي:النجاح-القيم-الطموحات- الدفاعات.(أبو جادو، 2002: 154)

كما أن **لماسلو** الذي ذكرناه سالفا منظورا متطورا و كذلك **كارل روجرز**. و كلاهما ينتميان للمدرسة الإنسانية في علم النفس(ابراهيم أبو زيد،1987: 67، مصطفى فهي، 1975 :176)

و لقد أدخل **روجرز** ثلاثة مفاهيم توحيدية جديدة هي :

أ -الحاجة إلى الاعتبار الإيجابي للذات من قبل الآخرين

ب-الحاجة إلى اعتبار الذات يكتسبها الفرد نتيجة لخبرات الذات التي تؤدي إلى ثراء و نضج و تشعب الشخصية.

ج –شروط التقدير فهو الحد الذي يساعد الفرد على تجنب بعض خبرات الذات، و السعي وراء بعضها الآخر بناء على استحقاقـها أو عـدم استحقاقها لاعتبار الذات، و تساعد هذه المفاهيم في إيضاح الفرق بين الذات و الخبرة و مفارقات السلوك و العمليات الدفاعية و غيرها (هول و لنذري، 1978: 625،624)

9- علاقة الدافعية بتقدير الذات:

رغم أهمية هذا الموضوع، إلا أن هناك ندرة في البحوث التي تناولت الدافعية للإنجاز، خاصة منذ أوائل ثمانينات القرن الماضي و حتى الآن. و لا توجد دراسات اهتمت بعلاقة الدافعية للإنجاز بتقدير الذات.

سنتطرق في هذا العنصر إلى الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز و علاقتها ببعض المتغيرات ذات الصلة بدرجة أو بأخرى ببعض المتغيرات الأخرى، و من بينها:

- دراسة **عبد الفتاح على:** التي أجراها على عينة مكونة من (263) موظفاً و (272) موظفة من العاملين بمؤسسات مختلفة، بهدف الكشف عن الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز وعلاقة الدافعية ببعض المتغيرات الديمو غرافية والنفسية (ومنها تقدير الذات). ومن نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، في حين يزداد تقدير الذات لدى الموظفين عنه لدى الموظفات. وارتبط الدافع للإنجاز سلبيًا بكل من القلق والاكتئاب و العصابية، في حين ارتبط بصورة موجبة بكل من القيم الدينية والضبط الداخلي. أما بالنسبة لعلاقة دافع الإنجاز بتقدير الذات فهناك ارتباط موجب وقوي بينهما لدى الموظفات ، في حين كان الارتباط بينهما ضعيفاً في عينة الموظفين، ولم تتضمن الدراسة تفسيرًا لهذه النتيجة.

- دراسة "**حسن علي حسن**": التي جمعت بين الدافعية للإنجاز و تقدير الذات، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في بعض مقاييس الإنجاز، باعتباره دافعا (الميل للإنجاز) وباعتباره أداء (التحصيل) وكذلك باعتباره سمة من سمات الشخصية (الشخصية الإنجازية). ومن أهدافها أيضًا الكشف عن الفروق بين الجنسين في بعض الخصائص المعرفية أو المزاجية (ومنها تقدير الذات).

وتمثلت العينة في (72) طالبًا و(60) طالبة بجامعة المنيا. وكشفت الدراسة عن تفوق الذكور عن الإناث فيما يتعلق بمتغيرات الميل للإنجاز والشخصية الإنجازية والحاجة للمعرفة وت قدير الذات.

وأرجع الباحث ذلك إلى أن المرأة أقل ثقة في قدراتها لشعورها بأنها أقل من الرجل أو لأنها أقل سيطرة على مستقبلها.

10- علاقة الطموح بمفهوم الذات :

يختلف التلاميذ اختلافا دائما من حيث المستوى الذي يرغبون في بلوغه كما يختلفون في السعي لتحقيق الأهداف.

و يلعب مستوى الطموح دورا هاما في التأثير في مفهوم الذات، فالمراهق الذي لديه مستوى مرتفع و غير واقعي مما يؤدي إلى شعور بالنقص و القلق.

أما المراهق الذي يتميز بنظرة واقعية فيما يتعلق بقدراته فإنه يكتسب مفهوما ذاتيا، قويا يزداد قوة مع كل نجاح و يصاحب ذلك مفهوم ذاتي أكثر امتيازا.

و إن ارتفاع مستوى الطموح يقتضي مجالا يتيح الحركة و النشاط و إثبات إمكانيات الإنسان ما يدفعه إلى مزيد من الطموح و إنه كلما كان المجال الذي يتحرك فيه الإنسان مرنا بمعنى أنه قليل الحواجز و العقبات، كان ذلك دافعا إلى المزيد من حركة الشخص و نشاطه و تقدمه و ارتفاع مستوى طموحه.

و كما أن النجاح المتكرر للتلميذ يساهم في تكوين مفهوم إيجابي عن الذات يساهم الفشل المتكرر في تكوين مفهوم سلبي عنها و يجعل التلميذ يفتقر إلى الثقة بقدراته، و لتنمية مفهوم الذات الايجابي عند التلميذ لابد من الوقوف على الفروق الفردية و معرفة الطريقة التي يتأثر بها كل تلميذ للوصول إلى غايته مع العمل على دراسة كل فعـــل و كل سلـــوك يصدر عن التلميـــذ على أنه ذو هدف و غاية ليتسنى له المساعدة و تنمية اهتماماته و ذلك بتقبله بما يملك من قدرات و إشعاره أن بإمكانه أن يحقق النجاح في مجال ما. (الشيخ، 2001: 61،60).

11-الخلاصة:

نستخلص من خلال هذا الفصل أن الإنسان بطبيعته يسعى إلى النجاح و التفوق في مساره التعليمي، و إلى الكسب المادي في حياته المهنية، لذلك نجده يسلك سلوكات متباينة و متعددة للوصول إلى هدفه و إشباع حاجاته المختلفة.

و من هنا يتبين لنا ضرورة و أهمية دراسة المؤشرات النفسية و تأثيرها على سلوك الفرد، لأنها تمثل الطاقة التي توجه سلوكه نحو هدف معين، من أجل التعرف على عوامل الإخفاق لديه و تجنبها من

جهة، و من جهة ثانية لتوجيه سلوك الفرد نحو ما يحقق له الرضى و الراحة و تحقيق الذات و تقديره. و بالتالي إكســابه الثقــة في نفســه و في عمله و جهده، ما يؤدي بالفرد إلى تحسين سلوكه و إلى مثابرته و استقراره النفسي و بالتالي نجاحه و تفوقه و تميزه.

تلك إذن أهم المؤشرات التي سيرتكز عليها الجانب التطبيقي للبحث الحالي و المتمثلة في المؤشرات العامة للمحيط المدرسي و مؤشرات خصائص التلميذ و التي من شأنها تقدير الفعالية الداخلية و الكفاءة الداخلية لمجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا . و يفترض أن المقارنة بين المجموعتين ستلعب الدور الحاسم في تحديد أهم مؤشرات النجاح .

الفصل السادس: الدراسة الاستطلاعية

1. تمهيد
2. أهداف الدراسة الاستطلاعية و خصائصها
3. عينة الدراسة الاستطلاعية و خصائصها
4. خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية
5. أدوات الدراسة الاستطلاعية
6. وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية
7. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية
8. كيفية تطبيق الأدوات
9. الخلاصة

1- تمهيد :

يعرض هذا الفصل توضيحا شاملا لإجراءات الدراسة التي قامت بها الباحثة و تعتبر هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية التحليلية، التي تستهدف وصف ظاهرة في مجتمع محدد. و الأسلوب الوصفي التحليلي لا يهدف إلى وصف الظواهر أو وصف الواقع كما هو فقط، بل إلى الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع و تطويره (عبيدات، 1993: 220) و على الرغم من أن جمع البيانات و وصف الظروف و الممارسات الشائعة خطوات ضرورية في البحث، إلا أن عملية البحث لا تكتمل حتى تنتظم هذه البيانات و وصف الظروف و تحليلها و تستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة و المقر بها بالنسبة لمشكلة البحث (جابر، 1978 : 136).

و على هذا الأساس، فإن الأغراض الأساسية للدراسة الاستطلاعية في هذا البحث يحدد كما يلي:

2- أهداف الدراسة الاستطلاعية و خصائصها:

قمنا بهذه الدراسة من أجل الوصول إلى عدة أهداف منها :

1. التعرف على ميدان البحث.
2. تحديد خصائص المجتمع الأصلي.
3. تحديد رزنامة العمل الميداني.
4. قياس الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.
5. التعرف على الميدان من أجل التحضير لإجراء الدراسة الأساسية.
6. جمع كل البيانات اللازمة التي لها صلة بالدراسة من جهة، و تخدم الموضوع من جهة أخرى.

3- عينة الدراسة الاستطلاعية و خصائصها :

3. 1ـ طريقة اختيار العينة:

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية على مرحلتين :

- **المرحلة الأولى : اختيار عينة الثانويات:**

تم اختيار عينة الثانويات بطريقة مقصودة. تم خلالها حصر عدد الثانويات الناجحة و الثانويات الأقل نجاحا. و تم اختيار مؤسستين (02) اثنتين من المجموعة الناجحة، و هي المؤسسات

التي حافظت على الرتب الأولى في امتحان البكالوريا خلال الخمس سنوات الأخيرة (2006-2010) و مؤسستين (02) اثنتين من المجموعة الأقل نجاحا، و هي المؤسسات التي بقت في الرتب الأخيرة في امتحان البكالوريا خلال نفس مدة السنوات بولاية وهران.

المرحلة الثانية : اختيار عينة التلاميذ من الأقسام النهائية:

تم في هذه المرحلة اختيار عينة التلاميذ من خلال اختيار الأفواج التربوية و التي تمت بالطريقة العشوائية البسيطة، تم فيها كتابة الأفواج التربوية لأقسام النهائي في قصاصات و سحب بالقرعة الأفواج المعنية بالدراسة الاستطلاعية.

قد تم توزيع الاستبيان على مجمل أفراد العينة البالغ عددهم 150 تلميذ موزعين على الأربع مؤسسات المختارة. بلغ مجموع الاستبيانات المسترجعة مما تم توزيعه 136، أي بنسبة (90.66 %)، أما العائد قد بلغ 24 استبيان من بين 150 أي بنسبة (16 %).

قد تم حذف 10 استبيانات من مجموع 136 لعدم إجابة التلاميذ على أسئلة كل الاستبيان، و بهذا تصبح نسبة الذين أجابوا على الاستبيان (84 %) و هي نسبة عالية إحصائيا و يعتمد عليها في استخلاص نتائج الدراسة. إذن عينة البحث النهائية عدد أفرادها 126 تلميذا من السنة الثالثة ثانوي، و تمثل نسبة (14.84 %) من مجموع تلاميذ المستوى النهائي الذي يقدربـــ 849 تلميذ، و هي نسبة ملائمة للبحث، إذ أدناها تفوق الحد الأدنى لتمثيل عينات البحوث للمجتمعات و التي تقدر بـــ 10 % **(De landsheere ،1976)**.و فيما يلي عرض للمؤسسات التي تم اختيارها .

4- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية :

جدول 2: توزيع عينة الدراسة حسب المؤسسات الناجحة و الأقل نجاحا (ن= 126):

التعداد	المجموعة "أ"		المجموعة "ب"		المجموع العام	
	ثا. حيرش محمد	ثا. حمو بوتليليس	ثا. سويح الهواري	ثا. أسامة بن زيد	ك	%
عدد الأفراد	13	19	45	49	126	100

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا**

قدرت عينة الدراسة الاستطلاعية بـــ 126 تلميذ و تلميذة موزعة على مجموعتين، مجموعة المؤسسات الناجحة و عد تلامذتها 32 تلميذا، و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا و عدد تلاميذ 94

تلميذا. كما أن أعمار أفراد العينة تتراوح بين (17ــ 22) سنة بمتوسط (18.73) سنة و بانحراف معياري يقدر بـــ1.07.كما حرصت الباحثة على أن تكون العينة ممثلة من معظم الشعب علوم تجريبية (54.76%)، تقني رياضي (19.05 %)، آداب و فلسفة (11.11 %) و لغات أجنبية (15.08 %) حتى تكون معبرة عن مرحلة التعليم الثانوي بشعبها.

1.4- متغير الإعادة:

جدول 3 : توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير إعادة السنة في مرحلة التعليم الثانوي(ن= 126) :

الشعب	المجموعة "أ"		المجموعة "ب"		المجموع العام	
	ك	%	ك	%	المجموع	%
غير معيدون	18	**56.25**	54	**57.45**	72	**57.14**
معيدون مرة واحدة	8	**25.00**	14	**14.89**	22	**17.46**
معيدون أكثر من مرة	5	**15.63**	20	**21.27**	25	**19.84**
بدون إجابة	1	**3.12**	6	**6.38**	7	**5.56**
المجموع	**32**	**100**	**94**	**100**	**126**	**100.00**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

من خلال جدول (3) يتضح أن (57.14 %) من تلاميذ العينة لم يسبق لهم الإعادة في مرحلة التعليم الثانوي، و (17.46%) من مجتمع الدراسة سبق له و أن أعاد مرة واحدة، و(19.84 %) من مجتمع الدراسة إعادة أكثر من مرة.

4. 2ــ الخصائص الأسرية للتلاميذ :

1- التلاميذ من حيث مستوى تعليم أوليائهم: تم توزيع كل من العينة من حيث المستوى التعليمي للأولياء و الذي يشمل (6) مستويات تعليمية هي (بدون مستوى، مستوى ابتدائي، متوسط، ثانوي، ليسانس، ليسانس و أكثر)

جدول 4: توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي للأب (ن= 114) :

الرقم	المستوى الدراسي للأب	المجموعة "أ"		المجموعة "ب"		المجموع العام	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	بدون مستوى	1	3.33	19	13.29	20	17.54
2	الابتدائي	5	16.67	15	10.49	20	17.54
3	المتوسط	9	30	29	20.28	38	33.33
4	الثانوي	11	36.67	13	9.09	24	21.05
5	ليسانس	5	16.67	7	4.9	12	10.52
6	أكثر من ليسانس	/	/	/	/	/	/
	المجموع	31	100	83	100	114	100

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

يتضح من الجدول (4) أن أكبر عدد من التلاميذ تعليم آبائهم متوسط و بلغ 38 تلميذ بنسبة (33.33%) من العينة الكلية للتلاميذ، بينما كان أقل عدد من التلاميذ تعلم آبائهم ليسانس و بلغ 12 تلميذ بنسبة (10.52%) من العينة الكلية، أما حسب المجموعتين أن المستوى الدراسي للآباء كانت أكبر نسبة تتراوح بين المستوى الابتدائي و المتوسط في المجموعة "ب" (سويح الهواري و أسامة بن زيد) أما المجموعة "أ" فأكبر نسبة من مستوى الأولياء تراوحت بين الثانوي و الليسانس.

جدول 5: توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي للأم (ن = 117) :

الرقم	المستوى الدراسي للأم	المجموعة "أ"		المجموعة "ب"		المجموع العام	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	بدون مستوى	1	3.22	7	8.13	23	19.66
2	الابتدائي	5	16.67	10	11.62	15	12.82
3	المتوسط	6	19.35	19	22.09	25	21.37
4	الثانوي	11	35.48	34	39.53	45	38.46
5	ليسانس	8	25.81	13	15.12	21	17.98
6	أكثر من ليسانس	/	/	3	3.49	3	2.56
	المجموع	31	100	86	100	117	100

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

يتضح من الجدول (5) أن أكبر عدد من التلاميذ تعلم الأمهات مستوى ثانوي و بلغ 45 تلميذا بنسبة (38.46%) من العينة الكلية، بينما كان أقل عدد من التلاميذ تعليم أمهاتهم مستوى تفوق الليسانس (2.56 %)، أما حسب المجموعتين أن المستوى الدراسي للأمهات أكبر نسبة تتراوح بين المستوى المتوسط و الثانوي في المجموعة "ب"، أما المجموعة "أ" فأكبر نسبة من مستوى الأمهات تراوحت بين الثانوي و الليسانس، و بمقارنة الجدولين (05) و (06) و المتعلقين بتعليم كل من الأب و الأم يتضح أن نسبة المتعلمين من الأمهات و الحاصلين على درجات علمية أكبر من نسبة تعليم الآباء .

2- التلاميذ من حيث مهنة الأولياء : تم توزيع تلاميذ العينة من حيث مهنة الأولياء و هي 6 فئات مهنية (موظف قطاع حكومية، موظف قطاع خاص، أعمال حرة، متقاعد، بدون عمل و متوفي)

جدول 6: توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأب (ن = 123) :

الرقم	مهنة الأب	المجموعة "أ"		المجموعة "ب"		المجموع العام	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	**موظف قطاع حكومي**	12	**37.50**	32	**35.16**	44	**35.77**
2	**موظف قطاع خاص**	1	**3.13**	5	**5.49**	6	**4.87**
3	**أعمال حرة**	12	**37.50**	19	**20.88**	31	**25.20**
4	**متقاعد**	6	**18.75**	22	**24.19**	28	**22.76**
5	**بدون عمل**	1	**3.13**	10	**10.99**	11	**8.94**
6	**متوفي**	/	/	3	**3.30**	3	**2.43**
	المجموع	32	**100**	91	**100**	123	**100**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

يتضح من الجدول (6) أن أكبر عدد من التلاميذ مهنة آبائهم موظف حكومي و بلغ 44 تلميذا بنسبة (35.77%) من العينة الكلية للتلاميذ، بينما أقل عدد من التلاميذ مهنة آبائهم قطاع خاص و بلغ 6 تلاميذ بنسبة (4.87 %) من العينة الكلية للتلاميذ، أما حسب المجموعتين إن مهنة الأب أكبر نسبة تتراوح بين موظف قطاع حكومي و متقاعد في المجموعة الأقل نجاحا، أما المجموعة "أ" (الناجحة) فأكبر نسبة من مهنة الآباء تراوحت بين موظف قطاع حكومي و أعمال حرة.

جدول 7: توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأم (ن = 118):

الرقم	مهنة الأم	المجموعة "أ"		المجموعة "ب"		المجموع العام	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	موظف قطاع حكومي	10	**35.71**	17	**18.89**	27	**22.88**
2	موظف قطاع خاص	/	/	/	/	/	/
3	أعمال حرة	1	**3.57**	/	/	1	**0.84**
4	متقاعد	/	/	2	**2.22**	2	**1.69**
5	بدون عمل	17	**60.71**	71	**78.89**	88	**74.57**
	المجموع	28	**100**	90	**100**	118	**100**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

إن أكبر عدد من التلاميذ مهنة أمهاتهم بدون عمل و بلغ 88 تلميذا بنسبة (74.57%) من العينة الكلية للتلاميذ، بينما كان أقل عدد من التلاميذ مهنـــة أمهاتهم أعمال حرة و بلغ تلميذ واحد (1) بنسبة (0.84 %) من العينة الكلية للتلاميذ، أما حسب مجموعة المؤسسات أن مهنة الأم فهي موحدة، تأكيد نسبة كانت عند الاثنين في فقرة بدون عمل، و بمقارنة الجدولين (5) و(6) و المتعلقين بمهنة كل من الأب و الأم يتضح أن نسبة الأمهات اللاتي بدون عمل يشكلن نسبة أكبر من 78 % بينما الآباء يشكلون نسبة أقل من 11 % و بشكل عام يتضح سيطرة وظائف القطاع العام (الحكومي) في كل الآباء و الأمهات و تفوق نسبة الآباء في ذلك، كما يتضح لكل منهما في وظائف القطاع الخاص و الأعمال الحرة و كما هو ملاحظ من مقارنة الجدولين السابقين من حيث العدد و النسبة تفوق الآباء على الأمهات.

3- التلاميذ من حيث مشاركة و تفاعل أوليائهم مع الثانوية : تم توزيع تلاميذ العينة من حيث عدد زيارات الأولياء للأساتذة خلال السنة الدراسية. و قسمت إلى 3 فئات (أبدا- أحيانا- دائما).

الجدول رقم 8: توزيع أفراد العينة حسب زيارات الأولياء للأساتذة خلال السنة الدراسية (ن =124).

مشاركة الأولياء	المجموعة "أ"		المجموعة "ب"		المجموع العام	
	ك	%	ك	%	ك	%
أبدا	16	**50**	45	**48.91**	61	**49.19**
أحيانا	16	**50**	42	**45.65**	58	**46.77**
دائما	/	/	6	**6.52**	6	**4.83**
المجموع	**32**	**100**	**92**	**100**	**124**	**100**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

4. 3ـ خصائص البيئة المدرسية :

1- التلاميذ من حيث دافع التسجيل في الثانوية:

يوضح الجدول (8) توزيع التلاميذ من حيث نوع التسجيل في الثانوية، حيث بلغت أنواع التسجيلات(5) أنواع هي: مؤسسة الحي التي تستقبل تلاميذ القطاع – المؤسسة متميزة عن باقي مؤسسات الولاية – المؤسسة تقترح برنامجا متميزا في الدعم و المعالجة التربوية – أعضاء من أسرتي يدرسون في هذه المؤسسة.

الجدول9: توزيع أفراد العينة حسب نوع التسجيل في الثانوية (ن = 123) :

رقم	أنواع التسجيلات	المجموعة"أ"		المجموعة "ب"		المجموع العام	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	مؤسسة الحي التي تسجل تلاميذ القطاع	12	**38.71**	51	**55.43**	63	**51.21**
2	مؤسسة متميزة عن باقي مؤسسات الولاية	7	**22.58**	12	**13.04**	19	**15.44**
3	المؤسسة تقترح برنامجا متميزا في الدعم و المعالجة التربوية	1	**3.23**	1	**1.09**	2	**1.62**
4	أعضاء من أسرتي يدرسون في هذه المؤسسة	/	/	6	**6.52**	6	**4.87**
5	أخرى	11	**35.48**	22	**23.91**	33	**26.82**
	المجموع	31	**100**	92	**100**	123	**100**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب نسبة دافع التسجيل في الثانوية في عينة الدراسة و نسبة كل دافع من الدوافع و تشير الإحصائيات المتاحة إلى أن (51.21 %) من التلاميذ و هي أعلى نسبة دافع التسجيل بالثانوية لأنها مؤسسة الحي، في المرتبة الثانية تأتي أسباب أخرى (لم تذكر) بـــ (26.82 %) في المرتبة الثالثة لأن الثانوية متميزة عن باقي المؤسسات بنسبة (15.44 %) المرتبة الرابعة لأن أعضاء من الأسرة يدرسون بالثانوية بنسبة (4.87 %) و في المرتبة الأخيرة و بنسبة (1.62 %) لأن المؤسسة تقترح برنامجا متميزا في الدعم و المعالجة التربوية.

2 – التلاميذ من حيث السلوك و الانضباط : تم توزيع تلاميذ العينة من حيث عدد مرات وصولهم متأخرين إلى مؤسستهم خلال الأسبوعين المنصرمين وهي 4 فئات(أبدا، مرة أو مرتين، ثلاث أو أربع مرات، خمس مرات أو أكثر).

جدول 10: توزيع أفراد العينة من حيث الانضباط خلال الأسبوعين المنصرمين (ن=125) :

الرقم	أنواع التسجيلات	المجموعة "أ"		المجموعة "ب"		المجموع العام	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	**أبدا**	15	**46.88**	40	**43.01**	55	**44**
2	**مرة أو مرتين**	14	**43.75**	31	**33.33**	45	**36**
3	**ثلاث أو أربع مرات**	2	**6.25**	3	**3.23**	5	**4**
4	**خمس مرات أو أكثر**	1	**3.13**	19	**20.43**	20	**16**
	المجموع	**32**	**100**	**93**	**100**	**125**	**100**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

يلاحظ من الجدول (10) أن التلاميذ الذين لم يحدث لهم أبدا أن وصلوا متأخرين خلال الأسبوعين المنصرمين قد حصلوا على أعلى نسبة و قدرت بـــ (44 %)، يلهم في العينة الذين تأخروا مرة أو مرتين بـــ (36 %)، ثم تأخر خمس مرات أو أكثر بـــ (16 %) و ثلاث أو أربع مرات بـــ (4%) مقارنة بين الثانويات نسجل فرق في المؤسسات ذات المردود الضعيف لديها نسبة لا بأس بها (20.43%) من التلاميذ وصلوا متأخرين أكثر من خمس مرات أو أكثر خلال الأسبوعين المنصرمين.

3- طموح و تطلعات التلاميذ الدراسية :

تم توزيع تلاميذ العينة من حيث أعلى مستوى الذي يريدون الوصول إليه. و هي 5 فئات (إتمام المستوى الثانوي- الحصول على شهادة البكالوريا- الحصول على الليسانس- الحصول على شهادة الليسانس و أكثر – لا أدري)

جدول 11: توزيع أفراد العينة من حيث أعلى مستوى المتوقع وصوله (ن = 118) :

الرقم	تطلعات التلاميذ	المجموعة "أ"		المجموعة "ب"		المجموع العام	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	إتمام المستوى الثانوي	/	/	3	**3.37**	3	**2.54**
2	الحصول على شهادة البكالوريا	3	**10**	9	**10.11**	12	**10.16**
3	الحصول على الليسانس	12	**40**	19	**21.35**	31	**26.27**
4	ما بعد شهادة الليسانس	10	**33.33**	37	**41.57**	47	**39.83**
5	لا أدري	5	**16.66**	21	**23.60**	26	**22.03**
	المجموع	**30**	**100**	**89**	**100**	**118**	**100**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

يتضح من الجدول (11) أن تطلعات التلاميذ من حيث أعلى مستوى المتوقع وصوله يسجل تباينا شديدا في تطلعات التلاميذ بين المؤسسات لعينة الدراسة. حيث نجد أن أعلى تكرار كان الحصول على شهادة ما بعد الليسانس حيث بلغ تكرارها 47 بنسبة (39.83 %)، يأتي بعد ذلك فئة التلاميذ الذين يتمنون الحصول على الليسانس بتكرار 31 و نسبة (26.27 %)، تليها فئة التلاميذ الذين هم غير قادرين على تحديد المستوى المتوقع وصوله بتكرار 26 و نسبة مئوية (22.03%)، بينما جاءت فئة التلاميذ الذين يتوقعون الحصول على البكالوريا بتكرار 12 و نسبة (10.16%). و أخيرا توقع أن مستوى الثالثة ثانوي هو آخر حلقة بالنسبة لهم تكرارها 3 تلاميذ بنسبة (2.54 %) و هي نسبة سجلت في المجموعة "ب".

أما حسب المؤسسات أن تطلعات التلاميذ كانت أكبر نسبة تتراوح بين الطموح للوصول إلى ما بعد الليسانس و لا يدري في المجموعة "ب". أما المجموعة "أ" فأكبر نسبة من تطلعات التلاميذ تراوحت بين الحصول على الليسانس أو أكثر من ذلك.

4- الأمن على مستوى الثانوية :

تم توزيع تلاميذ العينة من حيث الحوادث التي تعرضوا لها في مؤسستهم خلال الشهر الماضي، و هي 5 فئات (سرقة أحد الأغراض – ضربني أو جرحني أحد أو بعض التلاميذ الآخرين – أرغمني بعض التلاميذ على القيام بأشياء لا أرغب فيها – كنت عرضة للسخرية أو أطلقت علي ألقاب – حرمني تلامذة آخرون من ممارسة بعض الأنشطة) .

الجدول12: توزيع أفراد العينة من حيث الأشياء التي حدث لهم في الثانوية خلال الشهر الماضي(ن= 126):

رقم	الأمن	المجموعة "أ"				المجموعة "ب"				المجموع العام			
		نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا	
		ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
1	سرقة أحد الأغراض	8	**72.73**	24	**16.11**	12	**41.38**	82	**18.59**	20	**50**	106	**17.97**
2	ضربني أو جرحني أحد أو بعض التلاميذ الآخرين	/	/	32	**21.48**	6	**20.69**	88	**19.95**	6	**15**	120	**20.34**
3	أرغمني بعض التلاميذ على القيام بأشياء لا أرغب فيها	1	**9.09**	31	**20.81**	4	**13.79**	90	**20.41**	5	**12.5**	121	**20.51**
4	كنت عرضة للسخرية أو طلقت علي ألقاب	/	/	32	**21.48**	3	**10.34**	91	**20.63**	3	**7.50**	123	**20.85**
5	حرمني تلامذة آخرون من ممارسة بعض الأنشطة	2	**18.18**	30	**20.13**	4	**13.79**	90	**20.41**	6	**15**	120	**20.34**
	المجموع	11	**47.83**	149	**25.25**	29	**52.17**	441	**74.75**	40	**100**	590	**100**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

يظهر هذا الجدول (12) أن أكثر الأشياء التي تحدث للتلاميذ في الثانوية هي سرقة أحد أغراضهم حيث بلغ 20 تلميذ بنسبة مئوية (50 %)، تم يأتي في المرتبة الثانية كل من فقرة ضربني أو جرحني أحد أو بعض التلاميذ الآخرين و فقرة حرمني تلامذة آخرون من ممارسة بعض الأنشطة بتكرار موحد و هو 6 و نسبة مئوية (15 %) تم يأتي في المرتبة الثالثة أرغمني بعض التلاميذ على القيام بأشياء أرغب فيها بتكرار 5 و نسبة مئوية (12.5%) ثم يأتي في الأخير كان التلميذ عرضة للسخرية أو طلقت عليه سخرية بتكرار 3 و نسبة مئوية (7.50 %).

5- الاهتمام و المشاركة في الأنشطة اللاصفية داخل الثانوية : تم توزيع تلاميذ العينة من حيث المشاركة في النشاطات داخل الثانوية و هي 4 فئات (نشاطات ثقافية- نشاطات علمية- نشاطات رياضية- لا أشارك)

الجدول 13 : توزيع أفراد العينة من حيث مشاركتهم في أنشطة الثانوية (ن = 126) :

الرقم	المشاركة في الأنشطة المدرسية	المجموعة "أ"		المجموعة "ب"		المجموع العام	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	**نشاطات ثقافية**	5	**15.63**	7	**7.45**	12	**9.52**
2	**نشاطات علمية**	2	**6.25**	2	**2.13**	4	**3.17**
3	**نشاطات رياضية**	4	**12.50**	23	**24.47**	27	**21.43**
4	**لا أشارك**	21	**65.63**	62	**65.96**	83	**65.87**
	المجموع	**32**	**100**	**94**	**100**	**126**	**100**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

يظهر من الجدول (13) أن التلاميذ الغير المشتركين في أي نشاط على مستوى الثانوية كان أعلى تكرار حيث بلغ 83 و بنسبة مئوية (65.87 %)، ثم جاءت المشاركة في النشاطات الرياضية في المرتبة الثانية بتكرار 27 و نسبة مئوية(21.43 %). أما بالنسبة للتلاميذ الذين يشاركون في النشاطات الثقافية فقد جاء في الرتبة الثالثة بتكرار 12 بنسبة مئوية (9.52 %)، ثم يأتي في الأخير النشاط العلمي بتكرار 4 و بنسبة مئوية(3.17 %)، أما حسب المجموعتين أن النشاط الذي يشاركون فيه التلاميذ في الثانوية كانت أكبر نسبة تتمركز في النشاطات الرياضية في المؤسسات الأقل نجاحا. أما المؤسسات الناجحة فأكبر نسبة من مشاركة التلاميذ في الأنشطة داخل المؤسسة تراوحت بين النشاطات الرياضية و نشاطات ثقافية.

4.4 ــ توفر الوسائل و استعمالها

1- توفير الوسائل في بيوت التلاميذ :

تم توزيع تلاميذ العينة من حيث توفر الوسائل في بيت التلميذ و قسمت إلى 8 وسائل(قاعة للمراجعة- خزانة للكتب- غرفة خاصة بك- مكتب/طاولة للدراسة- جهاز إعلام آلي- اشتراك في شبكة الإنترنيت- قاموس- آلة حاسبة).

الجدول 14: توزيع أفراد العينة من حيث توفير الوسائل في البيت (ن = 126) :

رقم	توفر الوسائل	المجموعة "أ"				المجموعة "ب"				المجموع العام			
		نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1	**غرفة مخصصة للمراجعة**	14	**8.09**	18	**21.69**	47	**9.46**	47	**18.43**	61	**9.10**	65	**19.23**
2	**خزانة للكتب**	16	**9.25**	16	**19.28**	57	**11.47**	37	**14.51**	73	**10.90**	53	**15.68**
3	**غرفة خاصة بك**	21	**12.14**	11	**13.25**	59	**11.87**	35	**13.73**	80	**11.94**	46	**13.61**
4	**مكتب/ طاولة للدراسة**	24	**13.87**	8	**9.64**	69	**13.88**	25	**9.80**	93	**13.88**	33	**9.76**
5	**جهاز إعلام آلي**	27	**15.61**	5	**6.02**	67	**13.48**	27	**10.59**	94	**14.03**	32	**9.47**
6	**اشتراك في شبكة الإنترنيت**	11	**6.36**	23	**27.71**	38	**7.65**	56	**21.96**	49	**7.31**	77	**22.78**
7	**قاموس**	29	**16.76**	3	**3.61**	76	**15.29**	18	**7.06**	105	**15.67**	21	**6.21**
8	**آلة حاسبة**	31	**17.91**	1	**1.20**	86	**17.30**	10	**3.92**	115	**17.16**	11	**3.25**
	المجموع	173	**100**	83	**100**	497	**100**	255	**100**	670	**670**	338	**100**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا**

يوضح الجدول (14) مدى توفر الوسائل في بيوت التلاميذ، حيث اتضح أن أكثر التلاميذ يمتلكون اشتراك شبكة الانترنت في بيوتهم و التي كانت أكثر الأشياء تكرارا حيث بلغت نسبتها المئوية (22.78 %) يلي ذلك ترتيب الأشياء قاعة مخصصة للمراجعة حيث بلغت نسبتها (19.23%)، و بالنسبة للعبارة رقم 2 خزانة للكتب و التي جاءت بالمرتبة الثالثة بنسبة (15.68%) أما العبارة (3) غرفة خاصة بالتلميذ جاءت بالمرتبة الرابعة بنسبة (13.61%) أما الأشياء الأخرى المتمثلة في عبارة رقم (4) التي تنص على توفر مكتب أو طاولة للدراسة و الفقرة (5) التي تنص على توفر جهاز الإعلام الآلي كانت نسبها المئوية أقل من(10%).

2- التدريس و الإعلام الآلي:

أ- **استخدام الوسائل التكنولوجيا (الحواسيب):**تم توزيع التلاميذ من حيث استعمال الحاسوب لانجاز واجباتهم الدراسية :

الجدول 15: توزيع أفراد العينة من حيث استعمال الحاسوب لانجاز الواجبات المنزلية (ن = 126) :

الإجابة	المجموعة "أ"		المجموعة "ب"		المجموع العام	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	15	**46.88**	50	**53.19**	65	**52.41**
لا	17	**53.13**	44	**46.81**	61	**48.41**
المجموع	**32**	**100**	**94**	**100**	**126**	**100**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

يتضح من الجدول (15) أن التلاميذ الذين يستعملون الحاسوب لانجاز الوجبات المدرسية يفوق التلاميذ الذين لا يستخدمون الحاسوب بتكرار في الأول 65 و بنسبة (52.41 %) و بتكرار في الثانية 61 و بنسبة (48.41 %)، أما حسب المجموعتين أن استعمال الحاسوب لانجاز الواجبات المدرسية مكان أكبر نسبة عند المؤسسات الأقل نجاحا و ذلك بتكرار 50 و نسبة مئوية (53.19%) و يرجع هذا لطبيعة الشعبة التي يدرس فيها التلاميذ المختارون في العينة، شعبتين(علوم تجريبية- تقني رياضي).

ب : مكان استخدام الحاسوب: تم توزيع التلاميذ من حيث الأماكن التي يستخدم فيهـــا الحاسوب و هي6 فئات (البيت-الثانوية-المكتبة-بيت الصديق-مقهى الانترنت-مكان آخر)

الجدول 16: توزيع أفراد العينة من حيث مكان استخدام الحاسوب (ن = 126) :

رقم	استخدام الحاسوب	المجموعة "أ"				المجموعة "ب"				المجموع العام			
		نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1	**البيت**	21	**40.38**	11	**7.86**	61	**45.19**	33	**7.69**	82	**43.85**	44	**7.73**
2	**الثانوية**	3	**5.77**	29	**20.71**	4	**2.96**	90	**2.10**	7	**3.74**	119	**20.91**
3	**المكتبة**	1	**1.92**	31	**22.14**	3	**2.22**	91	**21.21**	4	**2.14**	122	**21.44**
4	**بيت الصديق**	8	**15.38**	24	**17.14**	10	**7.41**	84	**19.58**	18	**9.63**	108	**18.98**
5	**مقهى الإنترنت**	13	**0.25**	19	**13.57**	40	**29.63**	54	**12.59**	53	**28.34**	73	**12.83**
6	**مكان آخر**	6	**11.54**	26	**18.57**	17	**12.59**	77	**17.95**	23	**12.3**	103	**18.10**
	المجموع	52	**27.81**	140	**25.04**	135	**72.19**	429	**76.74**	187	**100**	559	**100**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

يتضح من الجدول (16) انه بالنسبة للمكان الذي يتوجه إليه التلميذ لاستخدام الحاسوب هو البيت حيث بلغ تكرارها 82 بنسبة (43.85%)، يليها مقهى الانترنيت بتكرار 52 بنسبة (28.34 %) يأتي بعد ذلك مكان آخر بتكرار 23 و بنسبة (12.30 %) أما بالنسبة للفقرات الأخرى (الثانوية ، المكتبة و بيت الصديق) تراوحت نسبها حسب الترتيب المذكور سابقا (3.74 %، 2.14% و 9.63 %)،أما حسب المجموعتين أن المكان الذي يتردد عليه التلاميذ كانت أكبر نسبة تتراوح بين البيت و مقهى الانترنت في المؤسسات الأقل نجاحا. أما المؤسسات الناجحة فأكبر نسبة من حيث مكان استخدام الحاسوب تراوحت بين البيت و بيت الصديق.

ج- عدد المرات التي تستعمل الحاسوب للقيام بعملهم المدرسي : تم توزيع التلاميذ من حيث عدد المرات التي يستخدم فيها الحاسوب لانجاز أعمالهم المدرسية و هي 4 فئات (بضع مرات في السنة- مرة أو مرتان في الشهر-على الأقل مرة في الأسبوع- كل يوم)

الجدول17:توزيع أفراد العينة من حيث عدد المرات التي تستعمل فيها الحاسوب لانجاز العمل المدرسي (ن=114):

رقم	عدد مرات استعمال الحاسوب	المجموعة "أ"		المجموعة "ب"		المجموع العام	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	**بضع مرات في السنة**	11	**36.67**	28	**33.33**	39	**34.21**
2	**مرة أو مرتان في الشهر**	10	**33.33**	23	**27.38**	33	**28.95**
3	**على الأقل مرة في الأسبوع**	7	**23.33**	22	**26.19**	29	**25.44**
4	**كل يوم**	2	**6.67**	11	**13.10**	13	**11.40**
	المجموع	30	**100**	84	**100**	114	**100**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا**

يتضح من الجدول (17) أن الحد الأدنى لاستعمال الحاسوب لانجاز العمل المدرسي من طرف التلاميذ هو كل يوم حيث كان تكرارها 13 بنسبة (11.40 %)، بينما كان تكرار عدد مرات استعمال الحاسوب على الأقل مرة في الأسبوع 29 بنسبة (25.44 %) بينما بلغ تكرار عدد مرات استعمال الحاسوب مرة أو مرتان في الشهر لانجاز العمل المدرسي 33 بنسب (28.95 %) و التلاميذ الذين يستعملون فيها الحاسوب لانجاز عملهم المدرسي بضع مرات في السنة 39 بنسبة (34.21%) .

أما حسب المجموعتين فاتفق أغلب تلاميذ مؤسسات المجموعتين في عدد مرات استعمال الحاسوب لانجاز عملهم المدرسي حيث تمركز اختيارهم بين بضع مرات في السنة و مرة أو مرتان في الشهر.

4. 5- المشاركة في الأنشطة خارج الثانوية :

1- إدارة الوقت خارج أوقات الدراسة (قبل و بعد):

تم توزيع التلاميذ وقت النشاطات خارج أوقات الدراسة و هي 9 فئات (أشاهد التلفاز و الفيديو- أتسلى بألعاب الحاسوب- ألعب و أتحدث مع أصدقاء- أقوم بأعمال منزلية- أعمل لقاء أجر- أمارس الرياضة- أطالع كتابا للتسلية- أستعمل الانترنت- أقوم بواجبات مدرسية).

تم الاستجابة على السؤال وفقا لتدرج خماسي على طريقة ليكرت (لا وقت أبدا- أقل من ساعة- ساعة أو ساعتين- أكثر من ساعتين لكن أقل من 4 ساعات- 4 ساعات و أكثر و تصحح بما تقابلها على التوالي (5-4-3-2-1)

تم توزيع التلاميذ من حيث تنظيم الوقت خارج أوقات الدراسة و هي 9 فئات (أشاهد التلفاز و الفيديو – أتسلى بألعاب الحاسوب- ألعب و أتحدث مع أصدقاء- أقوم بأعمال منزلية- أعمل لقاء أجر- أمارس الرياضة- أطالع كتابا للتسلية- أستعمل الإنترنت- أقوم بواجبات مدرسية).

الجدول18: توزيع أفراد العينة من حيث إدارة الوقت في يوم دراسي عادي(ن=126)

النشاطات خارج المؤسسات	مجموعة المقارنة	ن	لا وقت أبدا		أقل من ساعة		ساعة أو ساعتين		أكثر من ساعتين و أقل من 4 سا		4 ساعات و أكثر	
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
– أشاهد التلفاز و الفيديو	مجموعة "أ"	32	10	**31.25**	4	**12.5**	10	**31.25**	1	**3.13**	7	**21.87**
	مجموعة "ب"	94	9	**9.57**	28	**29.79**	30	**31.91**	19	**20.21**	8	**8.52**
	المجموع	126	19	**15.08**	32	**25.40**	40	**31.75**	20	**15.87**	15	**11.90**
– أتسلى بألعاب الحاسوب	مجموعة "أ"	32	16	**50**	8	**25**	3	**9.38**	1	**3.12**	4	**12.5**
	مجموعة "ب"	94	44	**46.80**	28	**29.79**	12	**12.77**	3	**3.19**	7	**7.45**
	المجموع	126	60	**47.62**	36	**28.57**	15	**11.90**	4	**3.17**	11	**8.73**
– ألعب و أتحدث مع أصدقاء	مجموعة "أ"	32	5	**15.6**	10	**31.25**	8	**25.00**	3	**9.37**	6	**18.75**
	مجموعة "ب"	94	20	**21.27**	38	**40.42**	27	**28.73**	3	**3.19**	6	**6.39**
	المجموع	126	25	**19.84**	48	**38.10**	35	**27.78**	6	**4.76**	12	**9.52**
– أقوم بأعمال منزلية	مجموعة "أ"	35	11	**34.37**	8	**25.00**	8	**25.00**	4	**12.50**	1	**3.13**
	مجموعة "ب"	94	30	**31.9**	18	**19.1**	26	**27.7**	9	**9.6**	11	**11.7**
	المجموع	126	41	**32.54**	26	**20.63**	34	**26.98**	13	**10.32**	12	**9.52**
– أعمل لقاء أجر	مجموعة "أ"	32	21	**65.63**	3	**9.37**	3	**9.37**	1	**3.13**	4	**12.50**
	مجموعة "ب"	94	79	**84**	5	**5.3**	6	**6.4**	1	**1.1**	3	**3.2**
	المجموع	126	100	**79.37**	8	**9.35**	9	**7.14**	2	**1.59**	7	**5.56**
– أمارس الرياضة	مجموعة "أ"	32	13	**40.63**	9	**28.13**	3	**9.37**	4	**12.50**	3	**9.37**
	مجموعة "ب"	94	37	**39.4**	21	**22.3**	32	**34.0**	1	**1.1**	3	**3.2**
	المجموع	126	50	**39.68**	30	**23.81**	35	**27.78**	5	**3.97**	6	**4.76**
– أطالع كتابا للتسلية	مجموعة "أ"	32	22	**68.75**	3	**9.37**	5	**15.63**	2	**6.25**	/	/
	مجموعة "ب"	94	49	**52.13**	27	**28.72**	10	**10.64**	5	**5.32**	3	**3.19**
	المجموع	126	71	**56.35**	30	**23.81**	15	**11.90**	7	**5.56**	3	**2.38**
– أستعمل الانترنت	مجموعة "أ"	32	13	**40.62**	5	**15.63**	6	**18.75**	2	**6.25**	6	**18.75**
	مجموعة "ب"	94	29	**30.85**	27	**28.72**	25	**26.60**	5	**5.32**	8	**8.51**
	المجموع	126	42	**33.33**	32	**25.40**	31	**24.60**	7	**5.56**	14	**11.11**
– أقوم بواجبات مدرسية	مجموعة "أ"	32	3	**9.37**	5	**15.63**	7	**21.87**	5	**15.63**	12	**37.50**
	مجموعة "ب"	94	6	**6.38**	9	**9.57**	18	**19.15**	27	**28.72**	34	**36.17**
	المجموع	126	9	**7.14**	14	**11.11**	25	**19.84**	32	**25.40**	46	**36.51**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا**

يوضح الجدول (18) مشاركة التلاميذ في الأنشطة الترفيهية قبل و بعد الثانوية في يوم دراسي عادي لدى المجموعتين كما يلي:

– بالنسبة لمشاهدة التلفاز و الفيديو، أكثر العبارات تكرارا تراوحت لدى المجموعة "أ" تراوحت ما بين لا وقت أبدا إلى ساعة أو ساعتين مخصصة لمشاهدة التلفاز و الفيديو حيث بلغت نسبتهما بالتساوي (31.25%) بالمقابل نسجل لدى تلاميذ المجموعة "ب" أكثر العبارات تكرارا تراوحت ما بين أقل من ساعة إلى ساعتين بنسبة (31.91%) في الثانية و بنسبة (29.79 %) في الأولى.

– بالنسبة لعبارة التسلية بألعاب الحاسوب أكثر العبارات تكرارا سجلت لدى المجموعة "أ" في عبارة لا وقت أبدا للتسلية حيث بلغت نسبتها (50%) بالمقابل سجل لدى تلاميذ المجموعة "ب" أكثر العبارات تكرارا تراوحت ما بين لا وقت أبدا بنسبة (46.80 %) و تليها التسلية أقل من ساعة بنسبة (29.75 %).

– بالنسبة لعبارة اللعب و التحدث مع الأصدقاء أكثر العبارات تكرارا تراوحت لدى المجموعة "ب" في ما بين أقل من ساعة إلى ما بين ساعة أو ساعتين بنسبة (40.42 %) في أقل من ساعة و بنسبة (28.73%) ما بين ساعة أو ساعتين بالمقابل سجلت لدى تلاميذ المجموعة "أ" أكثر العبارات تكرارا في نفس البدائل بنسبة (31.25%) في الأولى و بنسبة (25 %) في الثانية.

– بالنسبة لعبارة القيام بأعمال منزلية أغلبية التكرارات كانت في عبارة لا وقت أبدا للقيام بالأعمال المنزلية لصالح المجموعة "أ" بنسبة (34.37%) و اختارت أغلبية المجموعة "ب" نفس الوقت بنسبة (31.90%).

– بالنسبة لعبارة أعمل لقاء أجر أغلبية التكرارات كانت في عبارة لا وقت أبدا للقيام بعمل مقابل أجر لصالح المجموعة "ب" بنسبة (84%) و اختارت أغلبية المجموعة "أ" نفس البديل بنسبة (65.63%).

– بالنسبة لعبارة أمارس الرياضة أغلبية التكرارات تتراوح ما بين لا وقت أبدا إلى أقل من ساعة لصالح المجموعة "أ" بنسبة (40.63%) في الأولى و بنسبة (28.13%) في الثانية، و اختارت

أغلبية المجموعة "ب" لا وقت أبدا لممارسة الرياضة بنسبة (39.40 %) و تليها أمارسها ما بين ساعة أو ساعتين بنسبة (34.00%).

– بالنسبة لعبارة أطالع كتابا للتسلية أغلبية التكرارات كانت في عبارة لا وقت أبدا لمطالعة كتابا للتسلية لصالح المجموعة "أ" بنسبة (68.75%) و اختارت أغلبية المجموعة "ب" نفس البديل بنسبة (52.13%).

– بالنسبة لعبارة أستعمل الانترنيت كانت تتراوح ما بين لا وقت أبدا إلى أقل من ساعة لاستعمال الانترنيت لصالح المجموعة "أ" بنسبة (40.62%) في الأولى.

– بالنسبة لعبارة أستعمل الانترنيت كانت في عبارة لا وقت أبدا لاستعمال الانترنيت لصالح المجموعة "أ" بنسبة (40.62%) و كانت تتراوح ما بين لا وقت أبدا إلى ساعة أو ساعتين لدى المجموعة "ب" بنسبة (30.85%) في لا وقت أبدا و بنسبة (28.72%) استعماله أقل من ساعة و بنسبة (26.60 %) استعماله ما بين ساعة أو ساعتين.

– بالنسبة لعبارة أقوم بواجبات مدرسية كانت في عبارة أقوم بالواجبات المدرسية 4 ساعات و أكثر بنسبة (37.50 %) تم تليها ما بين ساعة أو ساعتين بنسبة (21.87 %) لصالح المجموعة "أ" و كانت تتراوح لدى المجموعة "ب" بأغلبية تكرار في عبارة أقوم بالواجبات المدرسية ما بين أكثر من ساعتين إلى 4 ساعات و أكثر بنسبة (36.17 %) في أربع ساعات و أكثر و بنسبة (28.72%) أكثر من ساعتين.

2– المساعدة من طرف العائلة و أطراف أخرى : تم توزيع تلاميذ العينة من حيث تلقي المساعدة من طرف أشخاص آخرين و حددت الأطراف إلى ستة (6) أطراف(الأب – الأم– الإخوة – الجار – الصديق – آخر).

الجدول19:توزيع أفراد العينة من حيث تلقي المساعدة من طرف العائلة أوأطراف أخرى(ن=126)

الأطراف المساعدة	ن	المجموعة "أ"				المجموعة "ب"				المجموع العام			
		نعم		لا		نعم		لا		نعم		لا	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الأب	110	18	**16.36**	13	**11.82**	32	**29.09**	47	**42.73**	50	**45.45**	60	**54.55**
الأم	109	18	**16.51**	13	**11.93**	41	**37.61**	37	**33.94**	59	**54.13**	50	**45.87**
الإخوة	107	12	**11.21**	16	**14.95**	27	**25.23**	52	**48.60**	39	**36.45**	68	**63.55**
الجار	102	10	**9.80**	18	**17.65**	8	**7.84**	66	**64.71**	18	**17.65**	84	**82.35**
الصديق	104	15	**14.42**	11	**10.58**	46	**44.23**	32	**30.77**	61	**58.65**	43	**41.35**
آخر	104	15	**14.42**	14	**13.46**	31	**29.81**	44	**42.31**	46	**44.23**	58	**55.77**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

يتضح من الجدول (19) أن أكبر عدد من التلاميذ يتلقى الدعم بمساعدة صديق له و بلغ 61 تلميذا بنسبة (58.65 %) من العينة الكلية، بينما كان أقل عدد من التلاميذ يتلقون المساعدة من طرف الجار و بلغ 18 تلميذا بنسبة (17.64 %)، أما مقارنة مع المجموعتين فنسجل أن أغلبية التكرارات المجموعة "أ" تتلقى المساعدة من طرف الوالدين (الأب و الأم) بالتساوي حيث بلغت النسبة (58.10%) يقابلها أغلبية التكرارات عند المجموعة "ب" تتلقى المساعدة و الدعم من طرف صديق بنسبة (59.00%).

3- دروس الدعم خارج المؤسسة : تم توزيع التلاميذ من حيث المستفيدين من الدروس الخاصة خارج المؤسسة، و عدد المواد التي يتلقى فيها هذا الدعم و قد سجنا 4 فئات (مادة واحدة- مادتين- ثلاث مواد- كل المواد).

أ- عدد المستفيدين من الدروس الخاصة:

الجدول 20: توزيع أفراد العينة من حيث الاستفادة من الدروس الخصوصية (ن = 126) :

الإجابة	المجموعة "أ"		المجموعة "ب"		المجموع العام	
	ك	%	ك	%	ك	%
نعم	20	**64.52**	74	**79.57**	94	**75.8**
لا	11	**34.38**	19	**20.43**	30	**24.19**
المجموع	**31**	**100**	**93**	**100**	**124**	**100**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

يشير الجدول (20) أن غالبية التلاميذ يستفيدون من الدروس الخاصة بتكرار 94 و نسبة مئوية (75.80%)، في مقابل (24.19%) لا يستفيدون من دروس خصوصية.

ب- عدد المواد التي يستفيد التلاميذ منها بدروس خاصة :

الجدول 21: توزيع أفراد العينة من حيث عدد المواد المستفاد منها بدروس خصوصية (ن = 107) :

الرقم	عدد المواد	المجموعة "أ"		المجموعة "ب"		المجموع العام	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	**مادة واحد**	10	**50**	11	**14.29**	21	**24.14**
2	**مادتين**	9	**45**	39	**50.65**	48	**43.68**
3	**ثلاث مواد**	1	**5**	25	**32.47**	26	**29.89**
4	**كل المواد**	/	/	2	**2.60**	2	**2.30**
	المجموع	20	**100**	77	**100**	107	**100**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

يكشف الجدول (21) المتعلق بعدد المواد التي يقدم فيها الأولياء بدروس خصوصية لأبنائهم، و قد عبرت نسبة (43.68%) من مجموع أفراد العينة أنهم يستفيدون في مادتين على الأقل من دروس خصوصية، أما حسب المجموعتين إن عدد المواد التي يستفيدو ن منها التلاميذ كانت أكبر نسبة تتراوح بين مادتين و ثلاثة مواد في المؤسسات الأقل نجاحا، أما المؤسسات الناجحة فكانت تتراوح بين مادة واحدة إلى مادتين.

4- الواجبات المدرسية:

تم توزيع التلاميذ في هذا السؤال من حيث طريقة إنجاز الفروض و حددت بـــ 5 فئات (أنهى الفروض في الوقت المحدد- أنجز الفروض و أنا أشاهد التلفا ز ز- أنهى الفروض خلال أوقات الدراسة- يعطي الأستاذ ملاحظات مهمة حول الفروض- يعطي لي فروض مفيدة للانجاز).

الجدول 22: توزيع أفراد العينة من حيث إنجاز الواجبات المدرسية (ن=124)

الواجبات المدرسية	المجموعة المقارنة	ن	دائما		معظم الأحيان		أحيانا		أبدا	
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
– أنهي الفروض في الوقت المحدد	المجموعة "أ"	32	2	**6.25**	14	**43.75**	14	**43.75**	2	**6.25**
	المجموعة "ب"	94	11	**11.70**	50	**53.19**	24	**25.53**	9	**9.57**
	المجموع	126	13	**10.32**	64	**50.79**	38	**30.16**	11	**8.73**
– أنجز الفروض و أنا أشاهد التلفاز	المجموعة "أ"	32	10	**31.25**	9	**28.13**	5	**15.63**	8	**25.00**
	المجموعة "ب"	90	55	**61.11**	22	**24.44**	10	**11.11**	3	**3.33**
	المجموع	122	65	**53.28**	31	**25.41**	15	**12.30**	11	**9.02**
– أنهي الفروض خلال أوقات الدرس	المجموعة "أ"	32	9	**28.13**	21	**65.63**	2	**6.25**	/	/
	المجموعة "ب"	90	42	**46.67**	36	**40.00**	7	**7.78**	5	**5.56**
	المجموع	122	51	**41.80**	57	**46.72**	9	**7.38**	5	**4.10**
– يعطي الأستاذ ملاحظات مهمة حول الفروض	المجموعة "أ"	32	/	/	20	**62.50**	12	**37.50**	/	/
	المجموعة "ب"	90	19	**21.11**	33	**36.67**	19	**21.11**	19	**21.11**
	المجموع	122	19	**15.57**	53	**43.44**	31	**25.41**	19	**15.57**
– تعطى لي فروض مفيدة للإنجاز	المجموعة "أ"	32	1	**3.13**	5	**15.63**	22	**68.75**	4	**12.50**
	المجموعة "ب"	92	18	**19.57**	24	**26.09**	24	**26.09**	26	**28.26**
	المجموع	124	19	**15.32**	29	**23.39**	46	**37.10**	30	**24.19**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

يوضح الجدول (22) عدد المرات و طريقة إنجاز الفروض لدى تلاميذ المجموعتين كما يلي :

– بالنسبة لعبارة إنهاء الفروض في الوقت المحدد أكثر العبارات تكرارا كانت في معظم الأحيان أنهي الفرض في الوقت المحدد لصالح المجموعة"ب" بنسبة(53.2 %) بالمقابل نسجل لدى المجموعة "أ" أكثر العبارات تكرارا كانت متساوية بين معظم الأحيان و أحيانا أنهي الفروض في الوقت المحدد بنسبة مشتركة (43.75 %) .

– بالنسبة لعبارة أنجز الفروض و أنا أشاهد التلفاز أكثر العبارات تكرارا كانت دائما أنجزها أمام التلفاز لصالح المجموعة "ب" بنسبة (61.1%) لتقابلها في نفس البديل المجموعة "أ" بنسبة (31.3%).

– بالنسبة لعبارة أنهي الفروض خلال أوقات الدرس أكثر العبارات تكرارا كانت تتراوح ما بين دائما و معظم الأحيان لصالح المجموعة "أ" بنسبة (65.6%) في الثانية و (28.10 %) في الأولى بالمقابل سجلت لدى تلاميذ المجموعة "ب" أكثر العبارات و في نفس البدائل بتفاوت نسبي بنسبة (46.70%) في دائما و بنسبة (40.00%) في معظم الأحيان.

– بالنسبة لعبارة يعطي الأستاذ ملاحظات مهمة حول الفروض أكبر العبارات تكرارا كانت في معظم الأحيان لصالح المجموعة "أ" بنسبة (62.50%) بالمقابل نسجل أكبر العبارات تكرارا لدى المجموعة "ب" في نفس البديل بنسبة(36.70%).

– بالنسبة للعبارة الأخيرة تعطى لي فروض مفيدة للإنجاز أكبر العبارات تكرارا كانت أحيانا لصالح المجموعة "أ" بنسبة (68.8%) بالمقابل نسجل أكبر العبارات تكرارا لدى المجموعة "ب" في عبارة أبدا بنسبة (28.3%).

5– أدوات الدراسة الاستطلاعية :

لجمع بيانات البحث و قياس متغيراته أعتمد على أربعة مجموعات من المقاييس، أدمجت في إطار بطارية اختبارات موجهة إلى التلاميذ. و تشمل البطارية بالإضافة إلى ذلك على استبيان يحتوي على مجموعة من الأسئلة التي وضعت للحصول على بعض المعلومات الشخصية حول المستجوبين و خصائصهم الاجتماعية و الاقتصادية و نشاطاتهم المدرسية و الغير المدرسية. تتمثل الأدوات فيما يلي :

1.5– استبيان لكشف عن خصائص التلميذ: الغرض منه جمع بيانات و معلومات حول خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية و سمي بكراسة بيانات التلميذ.

2.5– مقياس الدافع للإنجاز الذي أعده **هيرمانز (H.J.M.hermans)** و قد قام فاروق عبد الفتاح موسى بتعريبه و نشر كراسة التعليمات الخاصة به (**موسى، 1981**) و طبق من طرف د/ بوقصارة منصور في مذكرته لنيل شهادة الدكتوراه.

3.5– مقياس تقدير الذات الذي أعده روزنبارج (**Rozenberg**). تعريب علي بوطاق و مطبقة من طرف د/ بوقصارة منصور.

4.5- مقياس الحوافز المدرسية الذي أعده الباحث أنتوستيل **(Noel Entwistle)** و عربه د/ أحمد أغبال.

5.5 ــ مقياس روح المنظمة لرامسدن **(1989، Ramsden)** و عربه د/ **أحمد أغيال**.

6- وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية :

6. 1- كراسة بيانات التلميذ : و هي عبارة عن استمارة تضم مجموعة من الأسئلة موجهة إلى أفراد العينة من أجل الحصول على معلومات أو مواقف.

و قد مر تصميم الكراسة على مرحلتين هما :

المرحلة الأولى : بعد الانتهاء من صياغة أسئلة الكراسة و ترتيبها و وضع عناوين لموضوعاتها الفرعية، تم القيام بتطبيق أولي للاستمارة على عدد محدود من المبحوثين (التلاميذ) و الهدف من ذلك اكتشاف مدى صلاحية و سلامة الأسئلة، سواء ما تعلق منها بالأسلوب أو الغموض الذي يعتريها أو ترتيب عناصرها.

المرحلة الثانية : بعد إجراء التعديلات اللازمة التي لاحظناها ميدانيا، تم ضبط الاستمارة في شكلها النهائي و التي شملت محاور هي :

المحور الأول : و يشمل البيانات العامة التي تحتوي على سبعة أسئلة و التي تضمنت: الجنس، السن، الحالة الصحية، شعبة الدراسة، الإعادة، مهنة الأولياء (الأب و الأم)، المستوى التعليمي للأولياء.

المحور الثاني : و شمل بيانات خاصة بالبيئة المدرسية و قد احتوى هذا المحور على ستة أسئلة و التي تضمنت :دافع التسجيل في الثانوية، طموح التلميذ، سلوك و انضباط التلميذ، الأمن المدرسي، الأنشطة اللاصفية، مشاركة الأولياء.

المحور الثالث : شمل بيانات توفر الوسائل و استعمالها، و قد احتوى هذا المحور على أربعة أسئلة.

المحور الرابع : شمل بيانات خاصة بالأعمال التي يقوم بها التلميذ خارج المؤسسة. و لقد احتوى على أربعة أسئلة و التي تضمنت : إدارة الوقت، الدعم العائلي، الدروس الخصوصية، الواجبات المدرسية.

الكراسة في كليتها تظم 21 سؤال من النوع المغلق حتى يسهل تصنيف البيانات و أربعة أسئلة ذات النهاية نصف مفتوحة حتى يمكن التعرف على كافة الاحتمالات الممكنة.

1.1.6- الأساليب الإحصائية المستخدمة فيه : تم استخدام الإحصاء الوصفي و المتمثل في :

أ- النسب المئوية.

ب- الانحراف المعياري.

2.6- مقياس الدافع للإنجاز لهيرمانز :

صمم هذا المقياس هيوبير هيرمانز، 1970 **(H.J.M;Hermans)** تم ترجمته و تقنينه على البيئة العربية على يد فاروق عبد الفتاح موسى (1981). المقياس يشير إلى 10 صفات تميز مرتفعي الانجاز عن منخفضه و هي :

1 -مستوى الطموح العالي

2 -السلوك الذي تقل فيه المغامرة

3 -القابلية للتحرك إلى الأمام

4 -المثابرة

5 -الرغبة في إعادة التفكير في العقبات

6 -إدراك سرعة مرور الوقت

7 -الاتجاه نحو المستقبل

8 -اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف

9 -البحث عن التقدير

10 -الرغبة في الأداء الأفضل

و يتكون المقياس في صورته الأصلية من 29 عبارة متعددة الاختيار، مشتقة أساسا من التحليل التجمعي لـــ 90 عبارة متعددة الاختيار، غير أن فاروق عبد الفتاح (1981) حذف عبارة واحدة و لكنه لم يشر إلى محتواها. و بالتالي تصبح النسخة المقتبسة و المنقولة للعربية من المقياس تتكون من 28 عبارة.

تتكون كل فقرة من فقرات المقياس من جملة ناقصة خمس عبارات (أ، ب، جـــ، د، هـــ) أو أربع عبارات (أ، ب، جـــ، د). يوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس، على المفحوص أن يختار العبارة التي تناسبه بوضع إشارة (×) بين القوسين.

فقرات المقياس مصاغة في الاتجاهين الإيجابي و السلبي. 19 فقرة موجبة و 9 فقرات سالبة و هي على التوالي :

- **الفقرات الموجبة :** تتمثل في الفقرات رقم: 2، 5، 6، 7، 8، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 22، 23، 24، 25، 26
- **الفقرات السالبة :** تتمثل في الفقرات رقم : 1، 3، 4، 9، 10، 20، 21، 27، 28 (انظر الملحق رقم 1)
- **طريقة تقدير الدرجات :** (د/ بوقصارة منصور،2008: 127)

يتـــم التـــدرج في تقدير الدرجات في الفقرات 19 الموجبة، و تعطى الإجابات (أ= 5)، (ب=4)، (ج=3)، (د=2)، (هـــ =1)على الترتيب. أما الفقرات 09 السالبة فتعطى الإجابات (أ=1)، (ب=2)، (ج=3)، (د=4)، (هـــ=5) على الترتيب تعتبر129 أقصى درجة يحصل عليها المفحوص في هذا المقياس بينما 28 أقل درجة يمكن الحصول عليها.

ليس للمقياس زمن محدد و لكن وجد أن العاديين يستطيعون الإجابة عليه في مدة تتراوح من 35 إلى 45 دقيقة.

2.6- مقياس تقدير الذات لروزنبارج (Rozenberg)

أعد موريس روزنبارج الأستاذ بجامعة ماريلاند تقدير الذات الذي يحمل اسمه عام 1965 من أجل تقدير الذات لدى عينة عشوائية شملت عشرة ثانويات بمقاطعة نيويورك، ضمت 5024 من

المرهقين يتراوح مدى العمر لديهم 12 إلى 19 سنة، و منذ وفاته تتولى فلورانس روزنبارج بالتعاون مع جامعة ماريلاند بإعطاء الأذون للراغبين باستخدام المقياس للأغراض التربوية و البحثية.

يعتبـــر هذا المقياس من أكثر مقاييس تقدير الذات استخداما من قبل الباحثين على المستوى العالمي، و هو يتضمن عبارات تصف تقييم الفرد لذاته و شعوره نحوها. و على الفرد الإجابة عن كل عبارة طبقا لدرجة توافقها مع شعوره نحو ذاته.

المقياس متدرج وفق طريقة ليكرات بأربعة بدائل إجابة هي: موافق بشدة–موافق–غير موافق بشدة– غير موافق.

يتألف المقياس من عشرة عبارات خمسة منها إيجابية و هي العبارات التالية وفقا لترقيمها في المقياس :

الفقرات الموجبة هي : 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10

الفقرات السالبة هي : 3، 5، 7، 8، 9

- **طريقة تقدير الدرجات:** (د/ بوقصارة منصور،2008: 132)

وفيما يتعلق باحتساب الدرجات فإنها تمنح وفقا لسلم تنازلي رباعي التدرج (3–2–1–0) بالنسبة للعبارات الإيجابية في حين تحسب درجات العبارات السلبية وفقا لسلم تصاعدي التدرج (0–1–2–3)، و بالتالي فإن النهاية العظمى للمقياس تبلغ 40 درجة أما الدنيا فتبلغ صفرا (0).

3.6– مقياس تصورات التلاميذ للمدرسة و العمل المدرسي الذي أعده أنتوستل Noel (Entwistle)

فهو أحد أقطاب المدرسة الفينومينوغرافية التي تهتم بدراسة تجربة التعلم. تتألف الصيغة المختصرة لاستبيان " تصورات التلاميذ للمدرسة و العمل المدرسي" من مجموعتين من المقاييس. تشمل المجموعة الأولى على 16 مقياسا أعدت لقياس الحوافز المدرسية و تتألف المجموعة الثانية من عشرة مقاييس وضعت من أجل الكشف عن إستراتيجيات التعلم و الحوافز المرتبطة بها.

يتألف كل مقياس من مجموعة من العبارات تتراوح الإجابة عنها بخمس مراتب متدرجة على طريقة ليكرت متفق اتفاقا كليا- متفق شيئا ما أو متردد في الاتفاق- ليس لي رأي أو لا أعرف- غير متفق شيئا ما أو متردد في عدم الاتفاق- غير متفق تماما.

ـــ المقياس متدرج وفق طريقة ليكرت بخمسة بدائل، يكشف مقياس الحوافز المدرسية عن نظرة التلميذ إلى محيطه المدرسي، تنقسم المقاييس وفق مجالات محددة أو(أنواع الحوافز) (أنظر الملحق رقم18)

- يتألف المقياس المختصر من طرف الباحثة من 17 عبارة منها 11 فقرة موجبة و ستة سالبة :

الفقرات الموجبة:

ـــ يتضمن بعد الشعور برضا الوالدين و عطفهما أربع عبارات إيجابية أرقامها : 1، 2، 4، 6

ـــ يتضمن بعد الاندماج مع الأقران هو الآخر عبارات إيجابية أرقامها:1، 2، 3، 6

ـــ يتضمن الاهتمام بالأنشطة الدراسية و التحمس إليها ثلاث عبارات إيجابية أرقامها:3، 4، 5

الفقرات السالبة:

ـــ يتضمن بعد الشعور برضا الوالدين و عطفهما عبارتين سالبتين أرقامها : 3، 5

ـــ يتضمن بعد الاندماج مع الأقران عبارتين سالبتين أرقامها: 4، 5

ـــ يتضمن بعد الاهتمام بالأنشطة الدراسية و التحمس إليها عبارتين سالبتين أرقامها : 1، 2

اقتبست الباحثة من المقياس الأصلي (الحوافز المدرسية) ثلاثة مقاييس و هي :

مقياس الشعور برضا الوالدين و عطفهما، مقياس الاندماج مع الأقران و مقياس مدى الاهتمام بالأنشطة المدرسية و التحمس إليها المأخوذة من مقياس الحوافز المدرسية و هذا لارتباطها بأهداف الدراسة.

- **طريقة تقدير الدرجات :**(أحمدأغبال،2002: 366- 368)

يجيب المفحوص على العبارات بوضع إشارة (×) على إحدى الإجابات الخمسة المتواجدة أمام كل عبارة. فقرات المقياس مصاغة في الاتجاهين الإيجابي و السلبي. فيما يتعلق باحتساب الدرجات

فإنها تمنح وفقا لسلم تنازلي. خماسي التدرج و تعطى الإجابات (4-3-2-1-0) بالنسبة للعبارات الإيجابية في حين تحسب درجات العبارات السلبية وفقا لسلم تصاعدي التدرج (0-1-2-3-4).

4.6- مقياس روح المنظمة لرامسدن (Ramsden ,1989)

أعد هذه الأداة "رامسدن" من أجل الكشف عن تصورات التلاميذ لبعض جوانب المنظمة المدرسية. تتكون هذه الأداة من 18 بندا. يتألف كل سلم من السلالم الثمانية عشرة من خمس مراتب متدرجة على طريقة ليكرت متفق اتفاقا كليا – متفق شيئا ما أو متردد في الاتفاق- ليس لي رأي أو لا اعرف- غير متفق شيئا ما أو متردد في عدم الاتفاق و غير متفق تماما.(انظر الملحق رقم1)

- **طريقة تقدير الدرجات :**(أحمدأغبال،2002: 372)

يجيب المفحوص بوضع علامة (×) على إحدى الإجابات الخمس فيما يخص احتساب الدرجات فهي تتراوح الإجابة عنها بين متفق اتفاقا كليا (خمسة نقاط) و غير متفق تماما (واحد نقطة).

7ـ الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية :

1.7- كراسة التلميذ: تم التطرق لهذا الشطر من البحث و الخاص بنتائج كراسة التلميذ و الخصائص الذي تحتويه في الجزء الخاص بخصائص العينة كما سبق ذكره سلفا.

2.7- الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية الانجاز :

أولا : ثبات المقياس :

يقصد به الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام الأداة نفسها في الظروف نفسها **(الأغا، 2002: 123)**. وجد الباحث **هيرمانز** (1970) بعد حساب معاملات الثبات على عينة تلاميذ المستويات التعليمية الثلاث (الابتدائي، الإعدادي و الثانوي) المطبق عليها المقياس النتائج التالية :

* مرحلة التعليم الابتدائي : بلغ معامل ثبات هذا المقياس : 0.80.

* مرحلة الإعدادي : بلغ معامل ثبات هذا المقياس : 0.82.

* مرحلة التعليم الثانوي : بلغ معامل ثبات هذا المقياس : 0.80.

كما توصـــل عند تطبيقه لنفس المقياس على عينة الطلبة المستجدين بالجامعة مستخدما دائما معامل ألفا كرونباح إلى معامل ثبات يقدر بـــ 0.82 (على عبد العزيزموسى، 1944: 33) أما فاروق عبد

الفتاح موسى (1981) فبعد تطبيقه على عينة من التلاميذ قدر عدده ا بـــ 598 و تتراوح أعمارهم ما بين 13 و 24 سنـــة و ينتمـــون إلى ثـــلاث مراحل تعليمية مختلفة : المرحلة الابتدائية، الثانوية و الجامعة إلى معاملات الثبات بحساب معامل ألفا كرونباج :

لدى الذكور : 0.80

لدى الإناث : 0.64

و عند حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسب درجة النصف الأول للمقياس و كذلك درجة النصف الثاني من الدرجات و ذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين باستخدام معادلة سبيرمان براون، كانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية كما يلي :

* النتائج لدى العينة الكلية : 0.765 – 0.86

* النتائج لدى الذكور : 0.772–0.871

* النتائج لدى الإناث: 0.724– 0.839

ثانيا : صدق المقياس:

قامت الباحثة بتقدير صدق المقياس باستخدام طريقة الصدق الظاهري : و هو مدى استحسان المفحوص للأداة المستخدمة فلا غموض فيها و لا لبس و لا استهانة بقدراته **(الآغا و الأستاذ ، 1999: 108)** فقد استحسن العديد من المستجوبين أسئلة المقياس أثناء تمريرها و تفاعلهم معها، فإذا كان مظهره يدل على أنه يقيس صفة ما، أو صورته الخارجية من حيث نوع المفردات و كيفية صياغتها تقيس تلك الصفة، أو أن الاختبار مناسب للغرض الذي وضع من أجله أو أن عنوان الاختبار و مطابقة فقراته لهذا العنوان يقيس تلك الصفة (عبيدات، 1988: 153) فالصدق الظاهري يدل على المظهر العام للاختبار من حيث مدى مناسبته للمفحوصين، و انتماء العبارة للبعد، و مدى وضوح الصياغة و التعليمات، فقامت الباحثة بالتأكد من صدق الأداة ظاهريا من خلال إتباعها للخطوات العلمية في إعداد الأداة التي ذكرت سابقا.

توصل هيرمانز بعد حساب الصدق الذاتي على عينة تلاميذ المستويين التعليميين الأوليين إلى ما يلي:

* فيما يخص تلاميذ المرحلة الابتدائية : 0.89

* فيما يخص تلاميذ المرحلة الإعدادية : 0.90

* أما فيما يخص تلاميذ المرحلة الثانوية توصل فاروق عبد الفتاح موسى (1981) إلى 0.89.

و قد استعمل فاروق عبد الفتاح موسى (1981) قياس الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين و ذلك من خلال عرضه على ثمانية محكمين مختصين في علم النفس التربوي. و قد طلب منهم الإجابة على نقطتين.

أولهما : ما مدى انتماء الفقرة إلى دافع الانجاز.

ثانيهما : تحديد الفقرات الإيجابية منها و السلبية.

أسفرت النتائج على ما يلي :

- مجموع فقرات المقياس تنتمي إلى دافع الانجاز، قدرت نسبة إجماع المحكمين بـــ 78.50 %.
- يتضمن المقياس 19 فقرة موجبة و 9 فقرات سالبة.

- **ثبات و صدق مقياس الدافع للإنجاز في الدراسة الاستطلاعية:**

أولا : ثبات الأداة :

من أجل تحديد ثبات المقياس، تم حساب معامل الثبات بواسطة معادلة ألفا كرونبابخ **(Alpha crombach)** فسجلت النتائج قيمة 0.77 و هذا يدل على درجة الثبات عالية نسبيا.

ثانيا : صدق الأداة :

أـــ صدق المحتوى :

بهدف ملائمة المقياس على أفراد البحث (المستوى 3 ثانوي)، تم إدخال تعديلات على بعض الكلمات اللغوية نذكر منها :

* كلمة ثانوية بدلا من مدرسة في كل من الفقرات: 2، 11 ، 18 ، 23، 24، 25 و 28.

* كلمة أستاذ، الأساتذة بدلا من معلم، المعلمين في كل الفقرات: 6 و 18.

* كلمة المدرسي بدلا من الدراسي فقرة 9

كما تم إضافة عبارات توضيحية بين قوسين أمام الفقرات التالية :

* الفقرة 12، العبارة الأولى : دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة (مراجعة الدروس).

* الفقرة 14 ، العبارة الأولى : أذاكر بشدة جدا (أراجع دروسي)

* الفقرة 23 ، أرى زملائي في الثانوية الذين يذاكرون (يراجعون) بشدة جدا

ب ــ صدق الاتساق الداخلي :

للتحقق من صدق الأداة تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات مقياس دافع الانجاز و الدرجة الكلية .

الجدول23: معاملات الاتساق الداخلي بين درجة عبارة من عبارات مقياس دافع الانجاز و الدرجة الكلية لهذا المقياس (ن= 126) :

رقم الفقرة	معاملات الارتباط	رقم الفقرة	معاملات الارتباط	رقم الفقرة	معاملات الارتباط
1	0.399**	11	0.422**	21	0.439**
2	0.398**	12	0.438**	22	0.37**
3	0.394**	13	0.533**	23	0.216*
4	0.361**	14	0.369**	24	0.465**
5	0.561**	15	0.157	25	0.557**
6	0.495**	16	0.433**	26	0.536**
7	0.370**	17	0.270**	27	0.228*
8	0282.**	18	0.486**	28	0.388**
9	0.253**	19	0.323**	/	/
10	−0.34	20	0.294**	/	/

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من الجدول (23) أن معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات مقياس دافع الانجـــاز و الدرجـــة الكلية لهذا المقياس جاءت معظمها في " منطقة" الوسطى . و لم تبتعد صعودا أو هبوطا بمسافة كبيرة إلا في حالة قليلة، جميعها دالة إحصائيا عند درجة 0.01 باستثناء الفقرتين 23 و 27 دالة عند 0.05، تراوحت وسيطات معاملات الارتباط المحسوبة بين كل الفقرات ما بين (0.021 إلى 0.56) باستثناء 3 فقرات، واحدة كانت سلبية (فقرة 10) و قدرت بـــ 0.034−

و فقرتان غير دالتان و هما الفقرة 15 (0.15) و الفقرة 22 (0.07)، إلا أنه تقرر الاحتفاظ بهما ميدانيا إلى حين إجراء الدراسة الأساسية.

7. 3-: الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات لروزنبارج:

أولا : ثبات المقياس :

خلص كل من شوب و فرتمان (1997) **Chubb et Fertman** بطريقة إعادة إجراء المقياس على عينة من الطلبة، بفارق زمني يقدر بأسبوعين إلى معامل ثبات مقدر بـــ 0.88 و في دراسة أخرى أجراها كل من بلاسكوفيتش و توماكا **(Blaskovitch et Tomaka)**، و بطريقة إعادة التطبيق للمقياس بفارق زمني يقدر بأسبوع حصلا على معامل ثبات يقدر بـــ 0.82.

تم تطبيق هذا المقياس من طرف باحث جزائري بوقصارة منصور 2008 حول الانجاز مركز الضبط : تقدير الذات و الانجاز الأكاديمي لدى تلامذة التعليم الثانوي، حيث قام بحساب ثبات المقياس على عينة من 60 تلميذ و تلميذة بطريقة التناسق الداخلي بحساب معامل ألفا كرونباج فوجد أنه يساوي 0.71 و عند حذف البند 8 فأصبح معامل الثبات يساوي 0.79.

ثانيا : صدق المقياس :

أسفرت النتائج عند شوب و آخرون (1997) بعد حساب الصدق الذاتي على معامل يبلغ 0.93. أما بلاسكوفيتش و تامس فقدرت نتيجة المقياس لديهما بـــ 0.90 (بوقصارة منصور،2008: 140).

- **ثبات و صدق مقياس تقدير الذات لروزنبارج في هذه الدراسة :**

أولا : صدق الأداة :

للتأكد من ثبات المقياس، لقد تم استخدام معامل الثبات ألفا كرونباج، و بلغ معامل ارتباط ألفا مرونباج للدرجة الكلية للعينة الاستطلاعية 0.75 و تدل هذه النتيجة على درجة ثبات مقبولة جدا.

ثانيا : صدق المقياس :

الجدول24: معاملات الاتساق الداخلي بين الفقرات و الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات (ن= 126):

رقم الفقرة	معاملات الارتباط	رقم الفقرة	معاملات الارتباط	رقم الفقرة	معاملات الارتباط
1	**0.567****	5	**0.516****	9	**0.666****
2	**0.475****	6	**0.669****	10	**0.619****
3	**0.593****	7	**0.670****	/	/
4	**0.457****	8	**0.03**	/	/

**** دالة عند المستوى 0.01**

تم استخراج صدق الاختيار عن طريق معامل الارتباط بيرسون، كانت قيمة معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس و بين مجموع العبارات و جميع معاملات الارتباط دال إحصائيا عند مستوى 0.01 و هذا يؤكد على صدق المقياس، إن قيم معاملات الارتباط جميعها كانت موجبة و تتراوح بين 0.67 إلى 0.45 ما عدا الفقرة 8 الذي قدر معامل الارتباط بينه و بين الدرجة الطلية 0.03 و هو غير دال إحصائيا.

ثالثا:الصدق العاملي:استخدم التحليل العاملي كوسيلة من وسائل صدق الاختبار بهدف تحديد البنود التي ترتبط مع بعضها مكونة عوامل تسهم في تفسير الظاهرة موضوع البحث و تختزل عدد البنود إلى حد أدنى يسهل التعامل معها،و الجدول التالي يوضح العوامل التي أفرزتها نتائج التحليل العاملي.

الجدول 25: التحديد العاملي لمقياس الذات لروزنبيرج:

الرقم	الفقرة	التشبع قبل التدوير	التشبع بعد التدوير
1	**أحببت أنني فرد له قيمة و هذا على الأقل مقارنة مع الآخرين**	**0.59**	**0.54**
2	**أحس أن لدي العديد من الصفات الجيدة**	**0.57**	**0.61**
3	**أنا متأكد من إحساسي أحيانا بأني عديم الفائدة**	**0.71**	**0.71**
4	**باستطاعتي إنجاز الأشياء بصورة جيدة كغالبية الناس**	**0.49**	**0.67**
5	**أحس أنه لا يوجد لدي الكثير من الأمور التي أعتز بها**	**0.53**	**0.46**
6	**اتخذ موقفا إيجابيا نحو ذاتي**	**0.70**	**0.65**
7	**على العموم أنا راض عن نفسي**	**0.73**	**0.63**
8	**أتمنى لو يكون لي احترام أكثر لذاتي**	**0.68**	**0.70**
9	**في بعض الأوقات أفكر أنني عديم الجدوى**	**0.65**	**0.85**
10	**على العموم أنا ميال للإحساس بأنني شخص فاشل**	**0.67**	**0.73**

قامت الباحثة بإجراء التحليل ألعاملي على فقرات المقياس، من خلال تطبيقها على العينة الاستطلاعية وفقا لطريقة المكونات الأساسية. و قد أسفر التحليل ألعاملي عن وجود عاملين بعد حذف(08) عبارات تحمل الأرقام التالية :(10/9/8/7/6/5/4/3)، و قد استخدمنا التدوير المتعامد، و حرصنا أن لا يقل تشبع أي فقرة على العامل عن (0.30) و بلغت نسبة تباين العوامل مجتمعة (50.76) من حجم التباين الكلي و كانت نسبة تباين هذه العوامل بالترتيب كما يلي : (31.03)، (19.72)،

4.7-: الخصائص السيكومترية لمقياس الحوافز المدرسية:

أولا : ثبات المقياس :

توصل أنتوستل (1989) عند حسابه ثبات مقياس الحوافز المدرسية حيث بلغ معامل الثبات 0.67 في المقياس الفرعي الشعور برضا الوالدين، و 0.56 فيما يتعلق بالمقياس الفرعي الاندماج مع الأقران، و 0.66 فيما يتعلق بالمقياس الفرعي الاهتمام بالأنشطة الدراسية و التحمس لها (أحمد أغبال، 2002 : 158) كما تحصل د. **أحمد أغبال** (2002) عند حسابه لثبات المقياس على عينة شملت تلاميذ التعليم الثانوي تتراوح أعمارهم بين 18 و 23 عاما، بمتوسط قدره 20.89، حصل على النتائج التالية باستخدام معامل ألفا كرونباج :

- المقياس الفرعي شعور برضا الوالدين 0.61
- المقياس الفرعي الاندماج في مجموعة الأقران 0.53
- المقياس الفرعي الاهتمام بالأنشطة الدراسية و التحمس لها 0.57

ثانيا : صدق المقياس

- تحقق **سليمان** (1989) من صدق المقياس بطريقة الصدق المنطقي، و ذلك بعرض الفقرات و عددها 60، فقرة على ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الأردنية من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس لتحديد الفقرات المناسبة. و بعد الأخذ بآراء المحكمين جميعا. تم حذف (24) فقرة من فقرات المقياس لأنها لا تقيس مستوى حوافز التلاميذ المدرسية، و بالتالي تم استبقاء (36) فقرة من أصل 60 فقرة في المقياس الأصلي.

*** ثبات و صدق مقياس الحوافز المدرسية لأنتروستيل و كوزكي في هذه الدراسة :**

أولا : ثبات الأداة :

استخرجت معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألف كرونباج، حيث بلغت متوسطات الثبات 0.70 بين الحوافز الثلاثة مجتمعة، إذ كانت معاملات الثبات بالنسبة مقياس الشعور برضا الوالدين 0.58، بينما كانت لمقياس الاندماج في مجموعة الأقران0.32 في حين وجد أن معاملات مقياس الاهتمام بالأنشطة الدراسية و التحمس لها 0.54.

ثانيا : صدق الأداة :

للتحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية، تم حساب درجات الاتساق الداخلي و ذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بيرسون و مستوى الدلالة بين كل فقرة من فقرات الاختيار و الدرجة الكلية للمقياس، و الجدول رقم (04) يبين قيم معاملات الارتباط و مستوى بين كل فقرة من فقرات الاختبار و الدرجة الكلية للمقياس.

الجدول 26: معاملات ارتباط مقاييس حوافز التلاميذ المدرسية (ن = 126) :

مقياس الشعور برضا الوالدين		مقياس الاندماج في مجموعة الأقران		مقياس الاهتمام بالأنشطة الدراسية و التحمس لها	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.525**	1	0.498**	1	0.599**
2	0.703**	2	0.544**	2	0.517**
3	0.663**	3	0.556**	3	0.451**
4	0.573**	4	0.247**	4	0.640**
5	0.314**	5	0.478**	5	0.630**
6	0.558**	6	0.561**		/

**** دالة عند المستوى 0.01**

يتضح من البيانات أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات مقياس و المقياس الكلي تراوحت حسب المقاييس كالتالي :

- **المقياس الأول:**الشعور برضا الوالدين بين(0.31– 0.7)و هي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.
- **المقياس الثاني**: الاندماج في مجموعة الأقران : أن جميع قيم معاملات المقياس كانت دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، فقد تراوحت القيم بين 0.24 إلى 0.56.

- **المقياس الثالث:** الاهتمام بالأنشطة الدراسية و التحمس لها : يبين معامل الارتباط بين كل فقرة من الفقرات و المجموع الكلي إنها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01. تراوحت معاملات الارتباط ما بين 0.54 و 0.63.

6. 5- الخصائص السيكومترية لمقياس روح المنظمة لرامسدن Ramsden 1989:

أولا : ثبات و صدق المقياس : لحساب ثبات المقياس، استخدم الباحث رامسدن طريقة ألف كرونباج، و قد بلغت قيمة معامل الثبات به 0.86،و استخدم د/ أحمد أغبال في دراسته نفس الطريقة بحيث تحصل على معامل ارتباط 0.84 % كما قام بتقدير ثبات هذا المقياس بطريقة الاختبار. إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره حوالي ستة أسابيع على عينة قوامها 74 مبحوثا و تحصل على معامل ارتباط بلغت قيمته 0.76.

*** ثبات و صدق مقياس روح المنظمة لرامسدن في هذه الدراسة**

أولا : ثبات الأداة :قامت الباحثة في الدراسة الحالية بالتأكد من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباج، و بلغ معامـــل الثبات 0.92. و هو معامل ثبات مرتفع و دال إحصائيا.

ثانيا : صدق الأداة : قامت الباحثة في هذه الدراسة بحساب صدق الأداة بطريقة الاتساق الداخلي حيث تم حساب معاملات الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق معاملات الارتباط بين فقرات الدرجة الكلية لمقياس روح المنظمة.

الجدول 27: معاملات ارتباط مقياس روح المنظمة (ن = 126) :

رقم الفقرة	معاملات الارتباط	رقم الفقرة	معاملات الارتباط	رقم الفقرة	معاملات الارتباط
1	0.459**	7	0.384**	13	0.634**
2	0.413**	8	0.632**	14	0.678**
3	0.513**	9	0.744**	15	0.681**
4	0.720**	10	0.662**	16	0.668**
5	0.628**	11	0.589**	17	0.712**
6	0.664**	12	0.634**	18	0.747**

**** دال عند المستوى 0.01**

تم التحقق من العلاقة الارتباطية بين الفقرات و الدرجة الكلية على المقياس باستخدام معامل ارتباط "بيرسون". ظهر أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى 0.01. تراوحت

القيم بين (0.41)،(1.74)، و هذا يدل على أن هذا المقياس يمتاز بدرجة مقبولة جدا من الاتساق الداخلي.

8- كيفية تطبيق الأدوات : بعد إعداد وضبط أدوات البحث، تم توفير النسخ اللازمة لأفراد العينة الخاصة بكراسة بيانات التلميذ، مقياس الدافعية للانجاز، مقياس تحقيق الذات، مقياس الحوافز المدرسية و مقياس روح المنظمة. شرعت الباحثة بتطبيق الأدوات بشكل جماعي على التلاميذ، و بمساعدة مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي العاملين بالثانويات التي أجريت فيها الدراسة، و ذلك نظرا لخبرتهم في تطبيق أدوات القياس على التلاميذ، و يكون غالبيتهم خرجي معهد علم النفس و علوم التربية، مما ساعد الباحثة على إجراء البحث في جو من التعاون بين مستشاري التوجيه و أفراد العينة الذين أبدوا رغبة و استعداد للعمل المطلوب منهم.لقد أجري الجانب الميداني لهذه الدراسة خلال الفصل الثالث من السنة الدراسية لعام 2010، بعد ذلك شرعت الباحثة في عملية التصحيح ثم تفريغ البيانات للمعالجة الإحصائية اعتمادا على تقنية الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية 12 **SPSS**.

9 - الخلاصة:

جاء هذا الفصل ممهداً لعرض الدراسة الميدانية، فقد اشتمل على أهم الخطوات المنهجية التي تسير عليها الدراسة حيث اختارت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للبحث وذلك لكونه يتماشى وطبيعة الفرضيات ونوعية العلاقة الموجودة بين العناصر التي تحتويها الفرضيات ، وبعد ذلك وصف مجتمع الدراسة من حيث مصدره ، حجمه و خصائصه ، حيث كانت العينة مقصودة عند تحديد مؤسسات التعليم الثانوي العام الناجحة و الأقل نجاحا لولاية وهران ، و كانت العينة عشوائية عند تحديد عينة تلاميذ الثالثة ثانوي ،كما تم التعرف على كيفية توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث(المؤسسات الناجحة و المؤسسات الأقل نجاحا). ليتم التعريج بعد ذلك على الأداة التي استعملت في جمع المعطيات وصف لمقياس الدراسة حيث استخدمت بطارية تحتوي على كراسة بيانات التلميذ من إنجاز الباحثة و مقاييس(دافعية الإنجاز لصاحبه هيرمانز، تقدير الذات لصاحبه روزنبارج، الحوافز المدرسية لصاحبه أنتوستل ، روح المنظمة لصاحبه رامسدن)واتضح

للباحثة إمكانية الاطمئنان إلى استعمالها بالنظر لدرجات الصدق و الثبات العالية لها ، كما تم أيضا توضيح إجراءات تطبيق هذه البطارية خلال الدرا سة الأساسية ، وفي النهاية تم التطرق للأساليب الإحصائية المعتمد عليها في تحليل النتائج بغرض تسهيل تفسيرها وبالتالي اختبار صحة الفروض.

الفصل السابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

1. تمهيد
2. منهج الدراسة
3. منهجية الدراسة

أولا : منهجية الدراسة المتعلقة بالمؤشرات العامة

1. مراحل القيام بالدراسة المتعلقة بالمؤشرات العامة
2. الحدود المكانية و الزمانية لإجراء الدراسة المتعلقة بالمؤشرات
3. مجتمع الدراسة المتعلقة بالمؤشرات العامة
4. أدوات بحث الدراسة الخاصة بالمؤشرات العامة و مواصفاتها
5. كيفية إجراء و تفريغ البيانات المتعلقة بدراسة المؤشرات العامة

ثانيا : منهجية الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ

1. الحدود المكانية و الزمانية لإجراء الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ
2. عينة الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ و مواصفاتها
3. خصائص عينة الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ
4. أدوات الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ
5. وصف أدوات الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ
6. كيفية إجراء الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ
7. كيفية تفريغ البطارية و الحصول على الاستجابات
8. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ

4.الخلاصة

1- تمهيد :

يناقش هذا الفصل منهج الدراسة المتبع في هذه الدراسة الأساسية ، فهي تهدف إلى التعرف على الفعالية الداخلية و الكفاءة الداخلية لمجموعتي مؤسسات التعليم الثانوي المختارة (أنظر الجدول 28) من خلال تحليل نظم المؤشرات العامة و مؤشرات خصائص التلميذ التي توصلت إليها الدراسة النظرية و المتمثلة في المدخلات، العمليات (أو السياق) و المخرجات، التي قد تشير بياناتها إلى واقع فعالية وكفاءة هذه المؤسسات، و منها يمكن للدراسة أن تستخلص بعض المتطل بات اللازمة لبناء الفعالية أو المحافظة عليها، و لتحقيق هذا الهدف يأتي هذا الفصل ليحدد مجتمع الدراسة، أدوات البحث و المتمثلة إجمالا في المؤشرات المختارة، و التي لها علاقة بموضوع البحث و طريقة حسابها، تقنيات تحليل أفواج التلاميذ و أخيرا طريقة إجراء البحث.

2- منهج الدراسة :

انطلاقا من طبيعة الدراسة و البيانات المراد الحصول عليها لمعرفة مدى فعالية وكفاءة مجموعتي مؤسسات التعليم الثانوي من خلال مؤشراتها و علاقتها بالنجاح المدرسي، فقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع و يسهم بوصفها وصفا دقيقا و يوضح خصائصها عن طريق جمع البيانات و تحليلها و تفسيرها، و من ثم تقديم النتائج في ضوئها. و من خصائص هذا المنهج أنه لا يقف عند حد جمع المعلومات المتعلقة بظاهرة تربوية معينة و تبويبها و تنظيمها من أجل استقصاء جوانب الظاهرة المختلفة، وإنما يعمد للوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع من خلال تحليل تلك الظاهرة التربوية أو المشكلة التعليمية و تفسيرها، و من ثم التوصل إلى تعميمات ذات مغزى، تزيد بها الدراسة رصيد المعرفة عن تلك الظاهرة، و تسهم في تطوير الواقع و تحسينه (عبيدات :1997، 188).

3- منهجية الدراسة :

أولا: منهجية الدراسة المتعلقة بالمؤشرات العامة :

1- مراحل القيام بالدراسة المتعلقة بالمؤشرات العامة: لإنجاز الدراسة المتعلقة بالمؤشرات العامة ، حددت أربعة مراحل عمل هي:

1. 1 - مرحلة بناء نموذج لجمع البيانات : تتضمن معطيات خاصة بالتلاميذ،هيئة التدريس و الهيئة الإدارية و مساعديهم من حيث بعض الخصائص و المتمثلة في العدد، الصفة، الخبرة، السن، الجنس،

إضافة الحجم الساعي المدرسي الخاص بالطاقم البيداغوجي. كما تم بناء نموذج لجمع معطيات تخص التلاميذ تتمثل في عدد المسجلين و المعيدين للسنوات المحددة للبحث (أنظر الملاحق أرقام:2،3،10-17)

1. 2- مرحلة تبويب و تنظيم البيانات: و هي تتضمن معطيات إحصائية كمية للمتغيرات الخاصة بمجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

1. 3- مرحلة قياس الفعالية و الكفاءة الداخلية و تحليلها : يتم قياس و تحليل الفعالية و الكفاءة الداخلية من خلال متابعة أفواج التلاميذ مستعملين في ذلك تقنيات تحليل أفواج التلاميذ و المتمثلة في إعادة تركيب الحياة الدراسية لفوج دراسي عبر مسارهم الدراسي.

4.1 - مرحلة مقارنة قيمة مؤشرات الفعالية و الكفاءة الداخلية : تتضمن أولا : مقارنة قيمة المؤشر المقاسة لمجموعة المؤسسات الناجحة بقيمة المؤشر لمجموعة المؤسسات الأقل نجاحا (داخل المجموعة نفسها و ما بين المجموعتين). و هذا في نقط زمنية مختلفة لمعرفة مدى التحسن الذي طرأ أو معدل التغيير الذي حدث فيها خلال الفترة الزمنية المحددة سواء كان التغيير إيجابيا أو سلبيا (عطوة مجاهد، د. فتوح عنابي: 2010، 452).

2- الحدود المكانية و الزمانية لإجراء الدراسة المتعلقة بالمؤشرات العامة : جرى البحث في إطار الحدود التالية :

- **الحدود المكانية :**

تقتصر الدراسة المتعلقة بالمؤشرات العامة على مجموعة مؤسسات التعليم الثانوي.

الجدول رقم 28: توزيع الثانويات حسب مجموعة المؤسسات الناجحة و المؤسسات الأقل نجاحا

الرقم	مجموع المؤسسات الناجحة "أ"	متوسط نسب النجاح	الرقم	مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا "ب"	متوسط نسب النجاح
1	ثا/ الخوارزمي	64.18	1	ثا/ علال سيدي محمد	49.94
2	ثا/ بكاي محمد	68.41	2	ثا/ أحمد بن عبد الرزاق	49.74
3	ثا/ حيرش محمد	66.45	3	ثا/ سويح الهواري	45.08
4	ثا/ الشيخ عبد القادر الياجوري	65.89	4	ثا/ باستور	46.59
5	ثا/ مراح عبد القادر	63.88	5	ثا/ الضاية	44.57
6	ثا/ حمو بوتليليس	62.61	6	ثا/ أسامة بن زيد	41.73
7	ثا/ العقيد لطفي	63.30	7	ثا/ ابن محرز الوهراني	38.19
8	ثا/ ابراهيم التازي	62.10	8	ثا/ مهاجي محمد الحبيب	41.19
9	ثا/ واد تليلات	66.09	9	ثا/ الرائد فراج	49.74
10	ثا/ بن فريحة	74.42	10	ثا/ مولود قاسم	49.32
11	ثا/ عيسى مسعودي	62.45	11	ثا/ الأمير خالد	48.47
12	ثا/ العقيد عثمان	59.03	12	ثا/ القائد أحمد	48.06

- الحدود الزمانية :

أ- المدة الزمنية التي تمت خلالها جمع معطيات دراسة الفعالية الداخلية و الكفاءة الداخلية في مجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا كانت في شهر أكتوبر 2010 و دامت إلى غاية نوفمبر 2011 من خلال مقارنة النتائج التي تم التوصل إليها عبر الزمن.

ب- تتبع تدفق تعداد فوج التلاميذ المقيدين في السنة الأولى ثانوي في كلا المجموعتين خلال السنتين الدراسيتين 2004-2005 و 2006-2007.

3- مجتمع الدراسة المتعلقة بالمؤشرات العامة :

يمثل مجتمع الدراسة الأساسية الأولى 24 مؤسسة للتعليم الثانوي كما هو مبين في الجدول أعلاه . قسمت إلى مجموعتين مجموعة المؤسسات الناجحة و هي المؤسسات التي جاءت في المراتب الأولى، و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا و هي المؤسسات التي جاءت في المراتب الأخيرة حسب ترتيبها من حيث نسب النجاح في البكالوريا في الخمس سنوات الدراسية الأخيرة من دورة 2006 إلى غاية 2011. و هي عينة مقصودة.

و لقياس الفعالية الداخلية لمجموعة مؤسسات التعليم الثانوي يتكون مجتمع الدراسة من فئتين :

- إن الفئة الأولى هي فئة التلاميذ، الموارد البشرية و البيئة المدرسية في هذه المؤسسات في الفترة الممتدة ما بين السنة الدراسية 2004-2005 و السنة الدراسية 2010-2011. من خلالها سيتم تقديم المعطيات العامة لمجموعتي المؤسسات التعليمية المعتمدة.

- أما في الفئة الثانية هي فئة أفواج التلاميذ المسجلين في السنة الأولى ثانوي للسنتين الدراسيتين 2004-2005 و 2006-2007. و هذا بتتبع كل تلميذ طيلة حياته الدراسية حتى تخرجه من خلال إعادة تركيب الفوج و متابعة تدفقه.

و قد حددت هاتين السنتين كسنتين مرجعيتين للدراسة 2004-2005 هي أول سنة تنصيب هيكلة التعليم الثانوي و بالتالي غير ممكن متابعة فوج دراسي دون هذه السنة لأنه ينتمي إلى النظام القديم .

- اعتماد فوج السنة الدراسية 2006-2007، تمثل آخر فوج من تلاميذ السنة التاسعة أساسي المنتقلين إلى الأولى ثانوي و هو يتشكل من المعيدين فقط، لاستحالة متابعة فوج 2007-2008. و ذلك أن

متابعة تدفق التلاميذ لهذا الفوج يجعل أول دفعة من حملة البكالوريا تتخرج بدون تكرار في دورة جوان 2010، و تتخرج الدفعة الثانية بتكرارين دورة جوان 2011، في حين لن تتخرج الدفعة الثالثة إلا في دورة جوان 2012 و بالتالي يصعب علينا دراسة هذا الفوج.

- الاكتفاء بتفاوت الأفواج الدراسية بمقدار سنة واحدة فقط للتمكن من متابعة فوج ثاني و هذا للحصول على صورة أسهل و أكثر موضوعية من خلال مقارنة مؤشرات الفعالية و الكفاءة الداخلية لمجموعة المؤسسات عبر الزمن و الجدول يوضح تعداد التلاميذ الذين يكونون كل فوج من الأفواج التي سيتم متابعتها من السنة الأولى ثانوي إلى غاية السنة الثالثة ثانوي على مستوى المجموعتين.

الجدول 29: عدد أفواج التلاميذ المسجلين في السنتين الدراسيتين 2004-2005 و2006-2007 حسب المجموعتين

المجموعة المقارنة	2005-2004	2007-2006
المجموعة "أ"	4008	1652
المجموعة "ب"	3996	2124

4- أدوات بحث الدراسة الخاصة بالمؤشرات العامة و مواصفاتها:

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بالمؤشرات التربوية، تم الاعتماد على نماذج من المؤشرات الأكثر دلالة و الأكثر استعمالا من أكبر المنظمات العالمية كالمنظمة العالمية للتربية و العلوم و الثقافة (**UNESCO**) ومنظمة التعاون و التنمية الاقتصادية (**OCDE**) للكشف عن أهم مؤشرات النجاح المساهمة في الرفع من أداء المؤسسات التعليمية.

و من هنا تم استخدام عددا من المؤشرات التي تكشف لنا عن حالة و خصائص المؤسسات في كلا المجموعتين(مجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا) و بالتالي تقدير فعاليتها. أهم هذه المؤشرات تم تصنيفها إلى أربعة مجالات و هي كالتالي :

1.4- مؤشرات النتائج في مجموعتي مؤسسات التعليم الثانوي :indicateurs de resultats

فهي قياسات تصف مدخلات و عمليات مؤسسات المجموعتين في التعليم الثانوي، و تقدم معلومات مهمة عن السياق الذي يتم فيه أداء و سير المؤسسات التعليمية خلال السنوات الستة الماضية الممتدة ما بين 2005 و سنة 2011. و تتمثل في معدلات التكرار و معدلات التخلي، ضف إليها نسب التلاميذ

الناجحين دون أن تهتم بنوعية مكتسباتهم أو بمستوى أدائهم، و سيتم قياس هذه النتائج من خلال معدلات ارتقاء التلاميذ من سنة إلى أخرى و معدلات النجاح في نهاية مرحلة التعليم الثانوي على مستوى المجموعتين :

- معدل التكرار حسب المرحلة التعليمية: Taux de redoublement

و هو عبارة عن نسبة التلاميذ الملتحقين بصف معين في سنة دراسية معينة، و الذين يدرسون في نفس الصف في السنة الدراسية الموالية، و طريقة حسابه تكون كالتالي:

$$م\ ر^{ص}_{س} = \frac{ر^{ص}_{س+1} \times 100}{ت^{ص}_{س}}$$

حيث أن:

$م\ ر^{ص}_{س}$ = معدل التكرار في الصف "ص" من السنة الدراسية "س".

$ر^{ص}_{س+1}$ = عدد التلاميذ المكررين للصف "ص" في السنة الدراسية "س+1"

$ت^{ص}_{س}$ = مجموع تعداد التلاميذ المقيدين في الصف "ص" من السنة الدراسية "س".

- معدل التخلي حسب المرحلة تعليمية: Taux d'abandon par année d' études

و هو عبارة عن النسبة المئوية من التلاميذ المقيدين الذين يتخلون عن الصف، أو عن طور خلال سنة دراسية محددة و طريقة حسابه تكون كالتالي :

حيث أن :

$$م\ خ^{ص}_{س} = \frac{خ^{ص}_{س} \times 100}{ت^{ص}_{س}}$$

$م\ خ^{ص}_{س}$ = معدل التخلي عن الصف "ص" من السنة الدراسية "س".

$خ^{ص}_{س}$ = عدد التلاميذ الذين يتخلون عن الصف "ص" في السنة الدراسية "س"

$ت^{ص}_{س}$ = مجموع تعداد التلاميذ المقيدين في الصف "ص" من السنة الدراسية "س"

و يتم حساب عدد التلاميذ الذين يتخلون عن الدراسة كما يلي:

$$خ^{ص}_{س} = ت^{ص}_{س} - \left[ق^{ص+1}_{س} + ر^{ص}_{س+1} \right]$$

حيث أن :

$ت^{ص}_{س}$ = مجموع عدد التلاميذ المقيدين في الصف "ص" من السنة الدراسية "س"

$ق^{ص+1}_{س}$ = عدد التلاميذ المقبولين في الصف "ص+1"

$ر^{ص}_{س+1}$ = عدد التلاميذ المعيدين في الصف "ص" من السنة الدراسية "س+1"

- معدل الارتقاء: Taux de promotion

و هو عبارة عن نسبة التلاميذ المسموح لها بالارتقاء إلى الصف الأعلى و طريقة حسابه تكون على النحو التالي:

$$م إ^{ص}_{س} = \frac{ق^{ص+1}_{س} \times 100}{ت^{ص}_{س}}$$

حيث أن :

$م إ^{ص}_{س}$ = معدل الارتقاء إلى الصف " ص+1" من السنة الدراسية " س".

$ت^{ص}_{س}$ = عدد التلاميذ المقبولين في الصف "ص+1" من السنة الدراسية "س".

$ق^{ص+1}_{س}$ = مجموع تعداد التلاميذ المسجلين في الصف "ص" من السنة الدراسية "س"

4. 2- تقنيات قياس الفعالية الداخلية للتعليم الثانوي:

يتطلب قياس الفعالية الداخلية للتعليم الثانوي متابعة الحياة الدراسية الفعلية لفوج أو عدة أفواج من التلاميذ منذ دخولهم إلى الصف الأول من مرحلة تعليمية إلى أن يتخرجوا منها سواء أكان تخرجهم في الفترة المحددة أم بعد تأخير لعدد من السنوات. لذا يركز قياس الفعالية الداخلية على العلاقة بين مدخلات و مخرجات العملية التعليمية عن طريق التحليل الإحصائي و استخدام النماذج الكمية لقياس تلك الفعالية (أحمد حسن عبد المالك، 1982: 19) .

و نستعمل في هذا التحليل تقنيات مماثلة للتقنيات المستخدمة في تحليل الأفواج في مجال الديموغرافيا، وعلى غرار التعريف المستخدم لمصطلح " **الفوج**" في المجال الديموغرافي، يمكن هنا تعريف فوج التلاميذ بأنه " مجموعة من التلاميذ يدخلون في الصف الأول من مرحلة تعليمية معينة خلال السنة الدراسية ذاتها، ثم يمرون كل على طريقته الخاصة بالأحداث التعليمية مثل الانتقال إلى الصف الأعلى، الرسوب، التسرب و النجاح النهائي في نهاية السنة الأخيرة من المرحلة التعليمية المعينة **(UNESCO,1988 : 45)**

و يمكن التمييز بين ثلاث طرق واسعة الانتشار في قياس الفعالية الداخلية للتعلم.

تحليل تدفق تعداد فوج من التلاميذ و هي طريقة الفوج الحقيقي، طريقة الفوج الظاهر و طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية للفوج.

سنتولى تحليل الفعالية الداخلية من خلال تتبع و دراسة فوجين من التلاميذ.

1- تقنيات تحليل أفواج التلاميذ :

لتحليل تدفق تعداد دفعة من التلاميذ يمكن اعتماد إحدى التقنيات الثلاث المحددة في هذا المجال المذكورة سلفا بالنظر إلى نوع المعطيات المتوفرة **(UNESCO,1988 :14).**

- **طريقة الفوج الحقيقي** : تعد طريقة الفوج الحقيقي من أكثر الطرق دقة في قياس الفعالية للتعليم. إلا أن استخدامها يستلزم توفر نظام مركزي يسمح بتتبع التقدم الدراسي لكل تلميذ على حدة طوال دراسته، و بحساب مؤشرات دقيقة عن الفعالية الداخلية للمرحلة التعليمية و عن أثر الإعادة و التسرب على هذه الفعالية، و يعرف هذا النظام بنظام البيانات المفردة، و تتطلب هذه الطريقة الاستعانة بالحسابات الإلكترونية بالإضافة إلى الإمكانات المادية و البشرية مما يصعب استخدامها(سماك، 1974 :91).

الفوج الحقيقي مصطلح يقصد به " مجموعة التلاميذ الجدد الذين يلتحقون معا و لأول مرة في الصف الأول من أي مرحلة تعليمية و لا يعتبر التلاميذ الراسبون الباقون للإعادة في الصف الأول ضمن الفوج الجديد، و إنما يعتبرون من الفوج السابق.و المفروض أن الفوج يتدفق من الصف الأول إلى الصف الثاني ثم إلى الصف الثالث و هكذا " (النوري، 1988 : 259)

- **طريقة الفوج الظاهري** : استخدمت طريقة الفوج الظاهري في قياس الفعالية الداخلية للنظام التعليمي لفترات طويلة بسبب بساطة إجراءاتها من ناحية، و قلة البيانات التي تستند إليها من ناحية أخرى. فهي تتطلب فقط بيانات عن توزيع المسجلين في كل سنة دراسية حسب الصف بالإضافة إلى عدد الخريجين (سماك، 1974 :91).

يقصد بالفوج الظاهري كل التلاميذ المقيدين بالصف الأول بصرف النظر عن الجديد و الراسب منهم. و في تدفق هذا الفوج إلى السنوات الدراسية الأعلى يؤخذ تلاميذ كل سنة دراسية- في مجموعهم- على أنهم يمثلون الفوج و لا ينظر إلى ما إذا كان هناك من بين التلاميذ منقولون أو راسبون من أفواج أخرى أو محولين من مدارس أخرى (مرسي ، 1993 : 265)

يؤخذ على استخدام طريقة الفوج الظاهري في قياس الفعالية الداخلية للنظام التعليمي افتراضها أن هناك عاملا واحدا هو التسرب يؤثر في حجم الفوج الظاهري من صف إلى صف، و لا تأخذ في الحسبان تأثير الرسوب و البقاء للإعادة على حجم الفوج. لذا تعد هذه الطريقة أقل دقة في حساب الفاقد التعليمي.

2- طريقة حساب إعادة تركيب الحياة الدراسية لأحد الأفواج : و تعد طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية لأحد الأفواج من أكثر الطرق استخداما في قياس الكفاءة الداخلية للتعليم. و تستند هذه الطريقة إلى إعادة تركيب الحياة الدراسية المفترضة لفوج من التلاميذ دخلوا الصف الأول من المرحلة التعليمية في سنة دراسية واحدة. و أن الشكل الذي ستتخذه الحياة الدراسية المعاد تركيبها – أي نسبة أفراد الفوج المتخرجين خلال مدة الدراسة المقررة بالمرحلة، و نسبة التلاميذ المتخرجين بعد الإعادة مرة أو أكثر،و نسبة التلاميذ المتسربين و موقع تسربهم، سوف يسمح بحساب عدة مؤشرات تدل على مستوى الفعالية للمرحلة التعليمية التي أعيد تركيب الحياة الدراسية لفوج من أفواجها (سماك، 1974 :92،93)

3 – منهجية العمل لإعادة تركيب الحياة الدراسية للأفواج :

ينطلق تدفق التلاميذ مع بداية أية سنة دراسية، حيث يمكن توزيع التلاميذ المسجلين في صف من الصفوف إلى فئتين رئيسيتين هما : فئة المسجلين الجدد و فئة المعيدين في السنة الدراسية السابقة. و نظرا لهذا السببين أي توفر معطيات المتعلقة بتعداد التلاميذ المسجلين و تعداد التلاميذ المكررين على مستوى مديرية التربية و بالتحديد في كراسة الإحصاء التربوي حسب المؤسسات الصادر عن مديرية التخطيط و الإحصاء، و نظرا لسهولة تطبيق هذه الطريقة من الناحية العلمية و التطبيقية مع قدرتها على توفير حد أدنى من الموضوعية في دراسة التدفق و على ضوء ذلك، تبنينا هذه الطريقة:

3 .4 – مؤشرات الفعالية الداخلية: Indicateurs d'efficacité interne

لتحليل الفعالية الداخلية، اعتمدنا المؤشرات التالية :

– معدل الارتقاء: Taux de survie

و هو عبارة عن نسبة التلاميذ المسموح لها بالارتقاء إلى الصف الأعلى و طريقة حسابه تكون على النحو التالي :

$$م\ إ^{ص}_{س} = \frac{ق^{ص+1}_{س} \times 100}{ت^{ص}_{س}}$$

حيث أن :

$م\ إ^{ص}_{س}$ = معدل الارتقاء إلى الصف " ص+1" من السنة الدراسية " س"

$ق^{ص}_{س}$ = عدد التلاميذ المقبولين في الصف " ص+1" من السنة الدراسية "س"

$ت^{ص}_{س}$ = مجموع تعداد التلاميذ المسجلين في الصف "ص" من السنة الدراسية "س"

- معدل التكرار: Taux de redoublement

و هو عبارة عن نسبة التلاميذ المسجلين في صف معين خلال سنة دراسية معينة و الذين يدرسون في نفس الصف في السنة الدراسية الموالية، و طريقة حسابه تكون كالتالي :

$$م\ ر^{ص}_{س} = \frac{ر^{ص}_{س+1} \times 100}{ت^{ص}_{س}}$$

حيث أن :

$م\ ر^{ص}_{س}$ = معدل التكرار في الصف "ص" من السنة الدراسية "س".

$ر^{ص}_{س}$ = عدد التلاميذ المكررين للصف "ص" في السنة الدراسية "س+1"

$ت^{ص}_{س}$ = مجموع تعداد التلاميذ المسجلين في الصف "ص" من السنة الدراسية "س"

- معدل التخلي: Taux d'abondon

و هو عبارة عن نسبة التلاميذ الذين يتخلون عن صف، أو عن طور أو عن مستوى تعليمي خلال سنة دراسية معينة، و طريقة حسابه تكون كالتالي :

$$م\ خ^{ص}_{س} = \frac{خ^{ص}_{س} \times 100}{ت^{ص}_{س}}$$

حيث أن :

$م\ خ^{ص}_{س}$ = معدل التخلي في الصف "ص" من السنة الدراسية "س".

$خ^{ص}_{س}$ = عدد التلاميذ الذين يتخلون عن الصف"ص" في السنة الدراسية"س"

$ت^{ص}_{س}$ = مجموع تعداد التلاميذ المسجلين في الصف "ص" من السنة الدراسية "س"

و يتم حساب عدد التلاميذ الذين يتخلون عن الدراسة كما يلي:

$$خ^{ص}_{س} = ت^{ص}_{س} - \left[ق^{ص+1}_{س} + ر^{ص}_{س+1} \right]$$

حيث أن :

$ت^{ص}_{س}$ = مجموع عدد التلاميذ المسجلين في الصف "ص" من السنة الدراسية "س".

$ق^{ص+1}_{س}$ = عدد التلاميذ المقبولين في الصف "ص+1" من السنة الدراسية "س"

$ر^{ص}_{س+1}$ = عدد التلاميذ المعيدين في الصف "ص" من السنة الدراسية"س+1"

- معدل البقاء: Taux de suivie par année d'études

يمثل هذا المؤشر نسبة تلاميذ فوج معين الذين يصلون إلى مستوى تعليمي معين أو إلى آخر، سنة من طور تعليمي بدون تكرار أو بعد تكرار . و طريقة حسابه تكون كالتالي :

$$\text{معدل البقاء} = \frac{\text{مجموع تلاميذ السنة الأخيرة للطور خلال السنوات المتتالية} \times 100}{\text{العدد الأصلي لتلاميذ الفوج}}$$

$$\text{معدل البقاء حتى 3 ثانوي} = \frac{\text{مجموع تلاميذ السنة 3 ثانوي خلال السنوات المتتالية} \times 100}{\text{العدد الأصلي لتلاميذ الفوج}}$$

- نسبة التلاميذ الذين ينهون طورا تعليميا بنجاح و بدون تكرار : و هي عبارة عن نسبة تلاميذ الفوج المسجل في السنة الأولى من طور تعليمي معين، الذين ينهون الطور بنجاح و بدون تكرار و طريقة حسابها تكون كالتالي :

$$\text{نسبة ت.ن بدون تكرار في نهاية طور} = \frac{\text{ت.ن بدون تكرار في نهاية طور} \times 100}{\text{تعداد الدفعة الأصلي للسنة الأولى من طور}}$$

ت.ن = عدد التلاميذ الناجحين.

- نسبة التلاميذ الذين ينهون طورا تعليميا بنجاح بعد تكرار واحد :

و هي عبارة عن نسبة تلاميذ الدفعة، المسجلين في السنة الأولى من طور تعليمي معين، الذين ينهون الطور بعد تكرار واحد خلال الطور. و طريقة حسابها تكون كالتالي :

$$\text{نسبة ت.ن بعد تكرار واحد في نهاية طور} = \frac{\text{ت.ن بعد تكرار واحد في نهاية طور} \times 100}{\text{تعداد الفوج الأصلي للسنة الأولى من الطور}}$$

ت.ن = عدد التلاميذ الناجحين.

- نسبة التلاميذ الذين ينهون طورا تعليميا بنجاح بعد تكرارين :

و هي عبارة عن نسبة تلاميذ الفوج، المسجلين في السنة الأولى من طور تعليمي معين، الذين ينهون الطور بعد تكرارين خلال الطور، و طريقة حسابها تكون كالتالي :

$$\text{نسبة ت.ن بعد تكرارين في نهاية طور} = \frac{\text{ت.ن بعد تكرارين في نهاية طور} \times 100}{\text{تعداد الفوج الأصلي للسنة الأولى من الطور}}$$

ت.ن = عدد التلاميذ الناجحين.

- معامل الفعالية: Coefficient d'efficacité

و هو العدد المثالي للسنوات- تلميذ الذي يمكن لتلميذ ما أن ينهي فيه طورا تعليميا، منسوبا إلى عدد السنوات/ تلميذ المستعملة فعلا للحصول على هذه النتيجة، و طريقة حسابه تكون كالتالي :

$$\text{معامل الفعالية} = \frac{\text{عدد السنوات القانونية المحددة للتخرج} \times 100}{\text{متوسط عدد السنوات اللازمة لتخرج تلميذ بنجاح}}$$

4. 4- مؤشرات الكفاءة الداخلية : indicateur d'efficience interne

- متوسط عدد السنوات-تلميذ لكل متخرج بنجاح :

يظهر هذا المؤشر متوسط عدد السنوات/ تلميذ التي استعملها كل تلميذ خلال مساره الدراسي لإنهاء طور تعليمي بنجاح، و يتم حساب هذا المؤشر على النحو التالي :

$$\text{متوسط عدد السنوات/ تلميذ لكل متخرج بنجاح} = \frac{\text{مجموع عدد السنوات - تلميذ المستهلكة}}{\text{مجموع الناجحين في السنوات المتتالية}}$$

- **مؤشر المدخلات إلى المخرجات: indicateur inputs/outputs**

يقارن هذا المؤشر عدد السنوات/ تلميذ التي استعملها تلميذ أنهى طورا تعليميا بنجاح بالمدة القانونية للطور، و طريقة حسابه تكون على النحو التالي :

$$\text{مؤشر المدخلات إلى المخرجات} = \frac{\text{متوسط عدد السنوات اللازمة لتخرج تلميذ بنجاح}}{\text{عدد السنوات القانونية للتخرج}}$$

- **معدل الهدر الإجمالي الناجم عن التخلي و التكرار** : يظهر هذا المؤشر إلى أي مدى ينسب عدد السنوات/ تلميذ الضائعة إلى التخلي و إلى التكرار، و طريقة حسابه تكون على النحو التالي :

$$\text{م.ت.خ} = \frac{\left(\text{خ}^{\text{ص}}_{\text{س}} \times 1\right) + \left(\text{خ}^{\text{ص+1}}_{\text{س+1}} \times 2\right) + \left(\text{خ}^{\text{ص+2}}_{\text{س+2}} \times 3\right) + \ldots\ldots}{\text{عدد السنوات– تلميذ المهدرة}}$$

م.ت.خ= معدل الهدر الناجم عن التخلي.

$\text{خ}^{\text{ص}}_{\text{س}}$ = عدد التلاميذ المتخلين عن الصف "ص" من السنة الدراسية "س".

$\text{خ}^{\text{ص+1}}_{\text{س+1}}$ = عدد التلاميذ المتخلين عن الصف الأعلى من السنة الدراسية الموالية

السنوات المهدرة = مجموع السنوات/ تلميذ المستهلكة – عدد السنوات/ تلميذ التي استعملت فعلا للتخرج بنجاح.

معدل التسرب الناجم عن التكرار = 100 – معدل الهدر الناجم عن التخلي.

إن تتبع أفواج الداخلين إلى التعليم الثانوي و متابعتهم من خلال إعادة تركيب الفوج يمكننا من تقويم و مقارنة كل من :

- السنوات المكونة للمراحل المراد دراستها في كلا المجموعتين.
- نسبة التكرار في كل سنة من سنوات المرحلة الثانوية في كلا المجموعتين
- نسبة التخلي (الفاقد) في كل سنة من سنوات المرحلة.

– نسبة النجاح و الارتقاء في نهاية كل سنة (أو مرحلة) من سنوات المرحلة الثانوية إلى السنة التي تليها.

– عدد المتخرجين من الفوج المتابع، حسب سنوات تخرج كل مجموعة منهم، بسبب اختلاف عدد سنوات رسوبهم عبر تلاحق سنوات المرحلة.

– كما يكشف لنا عن تأثير التكرار و التخلي على مستوى فعالية المؤسسات التعليمية.

5.4 – مؤشرات البيئة المدرسية :

تحاول هذه المؤشرات أن تعطينا صورة موضوعية للطريقة التي تعمل بها مجموعة المؤسسات التعليمية المختارة (الناجحة و الأقل نجاحا) ببيان بنية كل مجموعة و هي تعتمد على عدد من المؤشرات منها.

– كثافة حجم الفوج التربوي: Taille de la division

و هو عبارة عن متوسط عدد التلاميذ المقيدين الموزعين في الفوج لمرحلة تعليمية معينة و طريقة حسابه تكون كالتالي :

$$\text{كثافة الفوج في مرحلة معينة} = \frac{\text{العدد الإجمالي للتلاميذ في مرحلة تعليمية معينة} \times 100}{\text{العدد الإجمالي للأفواج التربوية في تلك المرحلة}}$$

– معدل الأستاذ من التلاميذ :Ratio élèves enseignants

يستخدم هذا المؤشر في قياس مستوى مدخلات الموارد البشرية من حيث عدد الأساتذة بالمقارنة مع أعداد التلاميذ. كلما انخفض معدل الأستاذ من التلاميذ زادت احتمالات رفع الكفاءة الإنتاجية في تعليم المؤسسة و طريقة حسابه تكون كالتالي :

$$\text{معدل الأستاذ من التلاميذ} = \frac{\text{العدد الإجمالي لتلاميذ مرحلة تعليمية معينة} \times 100}{\text{العدد الإجمالي للأساتذة الممارسين فعليا بهذه المرحلة}}$$

- **توزيع القاعات على الأفواج : Rapport nombres de divisions et salles de classes utilisées**

و هو عبارة عن متوسط توزيع الأفواج التربوية على قاعات الدراسة المستعملة و طريقة حسابه تكون كالتالي:

$$\text{معدل توزيع القاعات على الأفواج} = \frac{\text{العدد الإجمالي للأفواج التربوية} \times 100}{\text{عدد الحجرات الدراسية المستعملة}}$$

- **عدد ساعات التدريس :Temps assuré par les enseignants**

و هو عبارة عن عدد الأساتذة موزعين على ساعات تدريس معينة– من أكثر من 15 ساعة، أو من 10 إلى 15 ساعة أو أقل من 9 ساعات. كلما انخفض معدل الساعات على الأستاذ زادت احتمالات رفع الكفاءة الإنتاجية في تعليم المؤسسة و طريقة حسابه تكون كالتالي:

$$\text{عدد ساعات التدريس} = \frac{\text{عدد الأساتذة في كل فئة من فئات الحجم الساعي} \times 100}{\text{العدد الإجمالي للأساتذة الممارسين فعليا بهذه المرحلة}}$$

- **نسبة غياب الأساتذة:** و هو عدد أيام غياب الأساتذة من العدد الإجمالي لأيام للتدريس المجدولة رسميا في سنة دراسية معينة و طريقة حسابه تكون كالتالي :

$$\text{نسبة غياب الأساتذة} = \frac{\text{إجمالي عدد أيام غياب الأساتذة من أيام التدريس المجدولة رسميا في سنة} \times 100}{\text{العدد الإجمالي لأيام التدريس المجدولة رسميا في تلك السنة} \times \text{العدد الكلي للأساتذة}}$$

6.4 – مؤشر الموارد البشرية : و يسمى أيضا مؤشر المسار لموظفي التعليم و هو تعبير عام يغطي فئات ثلاث :

أ– أفراد الهيئة التعليمية المنخرطون مباشرة في تعليم التلاميذ.

ب– العاملون في التربية و الإدارة كمديري المؤسسات التعليمية و غيرهم من الإداريين العاملين في هذه المؤسسات، و النظار و الموجهين و موظفي الخدمات الصحية و المكتبات و غيرهم من الإداريين التربويين.

ج– الموظفون المساعدون كالمستخدمين و عمال الصيانة و النقل و الطبخ،...الخ.

يهدف هذا المؤشر إلى توزيع الموظفين (مدرسين و غير المدرسين : الهيئة الإدارية و العمال المهنيون) حسب بعض المميزات الخاصة (الوضعية الإدارية،الخبرة المهنية، السن...الخ)

- نسبة موظفو التعليم حسب الوضعية الإدارية(الصفة): **Répartition du personnel d'enseignement par catégorie**

و هو عبارة عن توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب الوضعية الإدارية المتمثلة في مرسم، متربص و مستخلف من بين العدد الإجمالي للموظفين (مدرسين و غير مدرسين) في مجموعتي المؤسسات التعليمية و طريقة حسابه تكون كالتالي:

$$\text{نسبة موظفو التعليم} = \frac{\text{عدد الموظفين حسب الوضعية الإدارية} \times 100}{\text{العدد الإجمالي للموظفين}}$$

- سنوات خبرة لموظفي التعليم :

هو عبارة عن نسبة الموظفين (هيئة التدريس أو الإداريين أو المساعدون)الذين يزاولون عملهم في قطاع التعليم – حتى الآن– من سنة إلى سنتين أو من 3 إلى 8 سنوات ، أو من 9 سنوات إلى 13 سنة، أو من 14 إلى 18 سنة، أو من 19 سنة إلى 23 سنة، أو أكثر من 23 سنة، أي تصنيف الموظفين حسب سنوات خبرتهم في التعليم ،و طريقة حسابه تكون كالتالي :

$$\text{سنوات الخبرة لموظفي التعليم} = \frac{\text{عدد سنوات الخبرة التي قضاها الموظفين في كل فئة من فئات الخبرة} \times 100}{\text{العدد الإجمالي للموظفين (هيئة التدريس أو الإداريين) في المرحلة التعليمية}}$$

- توزيع موظفي التعليم حسب السن : **Personnel enseignant par age**

هو عبارة عن توزيع الموظفين حسب السن بالنسبة لهيئة التدريس موزعة : أقل من 35 سنة، أو من 35 إلى 39 سنة، أو من 40 إلى 44 سنة، أو من 45 إلى 49 سنة، أو من 50 إلى 54 سنة، أو من 55 إلى 59 سنة، أو أكثر من 59 سنة.

أما بالنسبة لتوزيع الموظفين الإداريين : أقل من 24 سنة، أو من 25 سنة إلى 29 سنة، أو من 30 سنة إلى 34 سنة، أو من 35 سنة إلى 39 سنة، أو من 40 سنة إلى 44 سنة، أو من 45 سنة إلى 49 سنة، أو من 50 سنة إلى 54 سنة، أو من 55 سنة إلى 59 سنة، أو أكثر من 59 سنة، و طريقة حسابه تكون كالتالي :

توزيع موظفي التعليم حسب السن $\frac{\text{فئة من فئات السن التي ينتمي إليها موظفو التعليم} \times 100}{\text{العدد الإجمالي للموظفين}}$

5- كيفية إجراء و تفريغ البيانات المتعلقة بدراسة المؤشرات العامة:

بعد ضبط المؤشرات، تطلب تطبيق الدراسة عدد من الخطوات المتتالية هي :

5. 1- جمع المعطيات :

لتحقيق أهداف الدراسة و تحليل البيانات الإحصائية، تم جمع المعطيات المتعلق ة بها من كراسة الإحصاء التربوي التي تبع ثها في بداية كل سنة دراسية مديرية التخطيط و الإحصاء لاستقصاء الوضعية الأولية لمؤسسات التعليم الثانوي و الخاصة بالفترة المتراوحة ما بين سنة 2005 و سنة 2011.

5. 2- تفريغ المعطيات :

تم استخدام البرنامج الإحصائي Excel for windows لحجز المعطيات على الحاسوب و معالجة البيانات الإحصائية و تصنيفها مع حساب المؤشرات و هذه المعطيات تتمثل فيما يلي :

- تعداد التلاميذ المقيدين في التعليم الثانوي ما بين سنة 2005 و سنة 2011 حسب المؤسسة و المجموعة .
- تعداد التلاميذ الناجحين في التعليم الثانوي ما بين سنة 2005 و سنة 2011 حسب المؤسسات و المجموعة.
- تعداد التلاميذ المعيدين في التعليم الثانوي ما بين سنة 2005 و سنة 2011 حسب المؤسسات و المجموعة.
- تعداد الأفواج التربوية في التعليم الثانوي ما بينة سنة 2005 وسنة 2011 حسب المؤسسات و المجموعة.
- تعداد قاعات التدريس في التعليم الثانوي ما بين سنة 2005 و سنة 2011 حسب المؤسسات و المجموعة.

– تعداد أعضاء هيئة التدريس حسب الحجم الساعي المدرس من سنة 2005 إلى سنة 2011 حسب المؤسسات و المجموعة.

–تعداد أيام غياب أعضاء هيئة التدريس من سنة 2010 إلى سنة 2011 حسب المؤسسات و المجموعة.

– تعداد موظفي التعليم الثانوي حسب الوضعية الإدارية ما بين سنة 2005 إلى سنة 2011 حسب المؤسسات و المجموعة.

– تعداد موظفي التعليم حسب الخبرة المهنية لسنة 2011 حسب المؤسسة و المجموعة.

– تعداد موظفي التعليم حسب السن من سنة 2005 إلى سنة 2011 حسب المؤسسة و المجموعة.

5. 3– أسلوب المعالجة الإحصائية :

لا يخلو أي بحث من استعمال أساليب إحصائية لمعالجة المتغيرات، فبعد جمع و حجز البيانات الإحصائية و تصنيفها، تم وضع مخطط بياني لحساب المؤشرات التي اشتملتها الدراسة بناء على الطرق المذكورة سلفا و تتمثل المؤشرات المحسوبة في :

أ– **حساب الفعالية الداخلية** : لمؤسسات التعليم الثانوي المختارة عن طريق استخدام طريقة إعادة تركيب الحياة الدراسية للفوج بالاستناد إلى معدلات التدفق و هي :

* معدل البقاء
* معدل الارتقاء
* معدل النجاح
* معدل التكرار
* معدل التخلي
* معامل الفعالية

ب– حساب الكفاءة الداخلية في كلا المجموعتين :

* عدد السنوات لكل تلميذ التي استهلكت لإنتاج خريج واحد.
* متوسط مدة الدراسة لكل خريج أي عدد السنوات التي قضاها الخريج في المؤسسة.
* معامل المدخلات إلى المخرجات.

* معدل الهدر المدرسي الناجم عن التخلي و التكرار.

ج- حساب مؤشرات البيئة المدرسية :

* معدل الفوج التربوي

* معدل التلميذ لكل أستاذ

* معدل توزيع القاعات على الأفواج الدراسية

* معدل توزيع الساعات لكل أستاذ

* معدل الغيابات لكل أستاذ

د- حساب مؤشرات الموارد البشرية: بحساب عدد موظفي التعليم (أعضاء هيئة التدريس، الأعضاء الإداريون و معاونيهم) حسب الوضعية الإدارية، الخبرة المهنية و السن).

4.5- دراسة أفواج التلاميذ:

قامت هذه الطريقة بعد تحديد الفترة الزمنية للمتابعة و المتمثلة في أفواج السنتين الدراسيتين 2004-2005 و 2006-2007، و بعد إدراج المعطيات الخاصة بتعداد التلاميذ المسجلين و تعداد المعيدين في مختلف الصفوف في هاتين السنتين، بإعادة تركيب الحياة الدراسية المفترضة من خلال تدفق فوج الدارسين في سنة دراسية واحدة، و تحرك أفراد الفوج من صف إلى صف، أو من صف إلى خارج المرحلة و هذا بحساب معدلات الارتقاء، التكرار و التخلي الخاصة بكل مستوى، و بتطبيق هذه المعدلات على تعداد التلاميذ من صف إلى صف أو من سنة إلى سنة و الحصول على المخطط البياني للتدفق المعروفة باسم مبتدعة لكسيس(unesco,1972:36) (diagramme des flux de lexis) فكما سبق ذكره، فهو يعطي صورة على تحرك أفراد الفوج حسب السنوات الدراسية و مستويات الدراسة، و لتمثيل هذه الخريطة يمكن الإشارة إليها بأشكال :

* **فئة المرتقين:** أي التلاميذ الذين نجحوا في نهاية السنة يرمز لهم بالشكل

* **فئة الباقين للإعادة:** أي التلاميذ الذين أعادوا الصف في نهاية السنة يرمز لهم بالشكل

* **فئة الذين تركوا الدراسة** لسبب أو آخر خلال السنة الدراسية سواء كانوا من المرتقين أو من المعيدين و يرمز لهم بالشكل.

مثال تطبيقي لفوج تدفق السنة الأولى ثانوي خلال السنة الدراسية 2004-2005 من السنة الأولى ثانوي إلى غاية السنة الثالثة ثانوي:

الجدول30: تعداد المسجلين و المعيدين حسب سنوات الدراسة

سنوات الدراسة	2005-2004		2006-2005	
	المسجلين	المعيدين	المسجلين	المعيدين
1 ثانوي	490	/	643	47
2 ثانوي	340	/	378	25
3 ثانوي	324	/	331	23

- قبل الدخول في مثال الفوج و متابعته نطرح الفرضيات التالية :

* لقد اختير فوج غير حقيقي أو غير مستقى من أرقام حقيقية و المتمثل في 490.

* نفترض أن التخرج يتم بعد ثلاث سنوات (عدد السنوات النظرية لمرحلة التعليم الثانوي)

* نفترض عاما كاملا (التخلي) للتسرب مهما كان سببه و أيا كان وقته عبر السنوات الثلاث.

* عدم السماح للتلاميذ الإعادة في الثانوية أكثر من مرتين.

لاستخراج معدل الارتقاء يتم تطبيق المعادلة التالية :

- **حساب معدل الارتقاء :**

$$\text{معدل الارتقاء} = \frac{\text{عدد التلاميذ المرتقين من 1 إلى 2 ثانوي (2005-2006)}}{\text{عدد المسجلين فى 1 ثانوي (2004-2005)}}$$

في الجدول المذكور أعلاه، لا تتوفر معطيات المنتقلين، إذن يجب حسابه :

يتوفر لدينا عدد المسجلين و المعيدين في السنة 2 ثانوي للسنة الدراسية 2005-2006.

و بالتالي يمكن حساب معدلات الارتقاء إلى السنة 2 ثانوي للسنة الدراسية 2005-2006.

عدد المرتقين = عدد المسجلين (2005-2006) - عدد المعيدين 2 ثانوي (2005-2006)

حيث:

- عدد التلاميذ المرتقين للسنة 2 ثانوي.

353 = 25-378

- نسبة الارتقاء (2004-2005) للسنة 2 ثانوي.

(353×100)/ 490 = 72.04 % .

– عدد التلاميذ المرتقين من السنة 2 ثانوي إلى السنة 3 ثانوي

لاستخراج معدل الارتقاء تم تطبيق المعادلة التالية :

$$\frac{\text{عدد التلاميذ المرتقين من 2 إلى 3 ثانوي (2005–2006) ×100}}{\text{عدد المسجلين في 2 ثانوي (2004–2005)}}$$

331– 23 = 308

(308×100) / 340 = 90.59 %

يمكن أن نستنتج ما يلي :

– من بين التلاميذ 378 المسجلين في السنة 2 ثانوي خلال السنة الدراسية 2005–2006، يسجل أن 353 ارتقوا من السنة الأولى ثانوي، و هو يمثل معدل ارتقاء نسبة 72.03 %.

– **حساب معدلات الإعادة :**

نسبة الإعادة (2004–2005) للسنة الأولى ثانوي :

$$\text{معدلات الإعادة} = \frac{\text{عدد المعيدين للسنة 1 ثانوي (2005–2006) ×100}}{\text{عدد المسجلين في 1 ثانوي (2004–2005)}}$$

حيث أن :

– نسبة التلاميذ المعيدين :

(47 ×100)/490 = 9.59 %.

– نسبة الإعادة (2004–2005) للسنة 2 ثانوي

$$\text{نسبة الإعادة} = \frac{\text{عدد المعيدين للسنة 2 ثانوي (2005–2006) × 100}}{\text{عدد المسجلين في 2 ثانوي (2004–2005)}}$$

(25 × 100)/ 340 = 7.35

يمكن القول :

إن من إجمالي التلاميذ 490 المسجلين في السنة الأولى ثانوي خلال السنة الدراسية 2004–2005، نسجل أن 47 تلميذا أعادوا السنة الأولى ثانوي، و هو ما يمثل معدل تكرار نسبته 9.59 %.

ومن بين إجمالي التلاميذ 340 المسجلين في السنة 2 ثانوي خلال السنة الدراسية 2004-2005، نسجل أن 25 تلميذا أعادوا السنة 2 ثانوي و هو ما يمثل معدل تكرار نسبته 7.35 %.

- حساب معدلات تخلي التلاميذ عن الدراسة :

لاستخراج معدل التخلي يتم تطبيق المعادلة التالي :

$$\frac{\text{عدد التلاميذ المتخلين من 1 ثانوي (2005-2006)} \times 100}{\text{عدد المسجلين في 1 ثانوي (2004-2005)}}$$

أيضا هنا لا تتوفر معطيات المتخلين، إذن يجب حسابه.

عدد المتخلين=عدد المسجلين (2004-2005) - (عدد المرتقين (2005-2006) + عدد المعيدين (2005-2006))

حيث :

- عدد تخلي التلاميذ (2004-2005) في السنة 1 ثانوي

90=(47+353)-490

- نسبة تخلي التلاميذ في السنة 1 ثانوي

% 18.37 = 490/(100 ×90)

-أو حسابه بطريقة أخرى سهلة و المتمثلة في :

18.37 = (9.59+72.04) -100

- عدد تخلي التلاميذ (2004-2005) في السنة 2 ثانوي

7=(25+308)-340

- نسبة تخلي التلاميذ في السنة 2 ثانوي

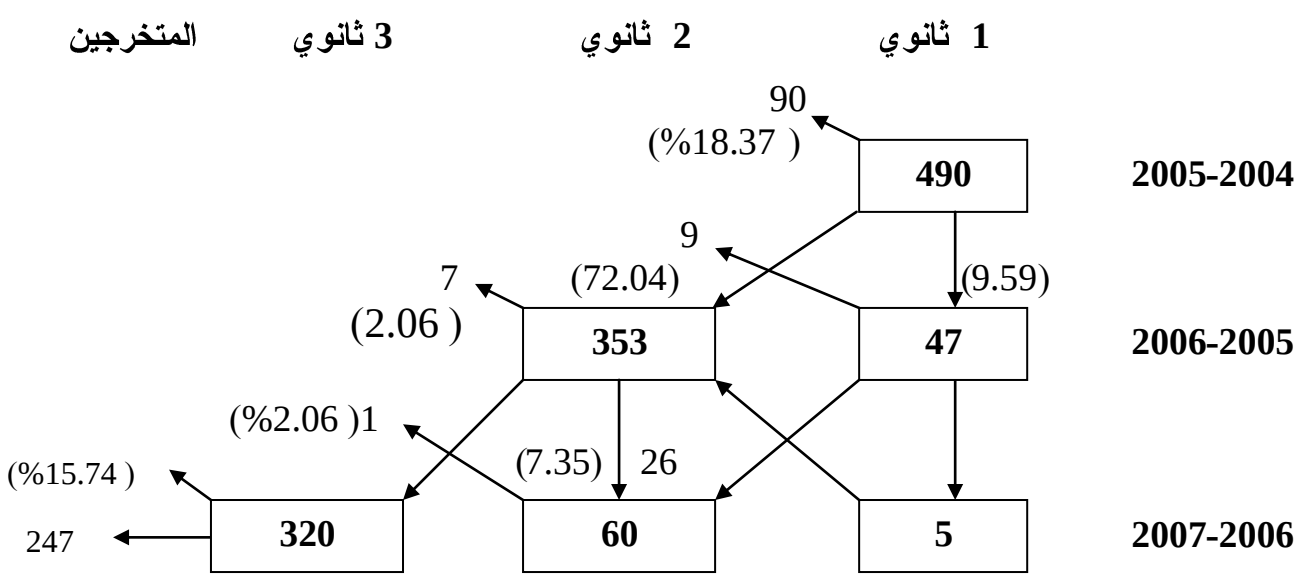
% 2.06=340/(100×7)

أو بالطريقة الثانية 100- (7.35+90.59) = 2.06 %

- من بين إجمالي التلاميذ 490 المسجلين في السنة 1 ثانوي للسنة الدراسية 2004-2005، نسجل أن 90 تلميذا انقطعوا عن الدراسة، و هو ما يمثل معدل تخلي نسبته 18.37 %.

– و من بين إجمالي التلاميذ 340 المسجلين في السنة 2 ثانوي للسنة الدراسية 2004–2005، يسجل أن 7 تلاميذ انقطعوا عن الدراسة و هو ما يمثل معدل تخلي نسبته 2.06 %.

و باستخدام معدلات الارتقاء، التكرار و التخلي السابقة يمكن تتبع تدفق التلاميذ و ذلك من خلال حساب عدد الناجحين المعيدين و المتخلين و المتخرجين في سنوات الدراسة.



المخطط البياني 6 : يمثل تدفق فوج التلاميذ 2004–2005 من السنة الأولى ثانوي إلى غاية الثالثة ثانوي

من خلال المخطط البياني السابق نحصل على :

1– مجموع التلاميذ المرتقين :

– إن 353 تلميذا (على 490) ارتقوا من السنة 1 ثانوي إلى السنة 2 ثانوي للسنة الدراسية 2005–2006، أي ما يعادل معدا ارتقاء ب– 72.04 %.

– 320 تلميذا (على 353) انتقلوا من السنة الثانية ثانوي إلى القسم الأعلى في نهاية السنة الدراسية 2005–2006، أي ما يعادل معدل ارتقاء 90.59 %.

2– مجموع التلاميذ المعيدين :

–47 تلميذا أعادوا السنة الأولى ثانوي خلال السنة الدراسية 2005–2006، أي ما يعادل معدل تكرار 9.59 %.

- 26 تلميذا أعادوا السنة الثانية ثانوي خلال السنة الدراسية 2006-2007، أي ما يعادل معدل تكرار 7.35 %.

3- مجموع التلاميذ المتخلين :

- 90 تلميذا انقطعوا في السنة الأولى ثانوي خلال السنة الدراسية 2004-2005، أي ما يعادل معدا انقطاع بمقدار 18.37 % .

- 7 تلاميذ انقطعوا في السنة الثانية ثانوي خلال السنة الدراسية 2005-2006، أي ما يعادل معدل انقطاع مقداره 2.06 %.

و من هنا، و بهدف حساب سواء مؤشرات الفعالية الداخلية (الارتقاء، الإعادة، التخلي،...الخ) أو حساب مؤشرات الكفاءة الداخلية (معدلات الهدر الناتجة عن التكرار و التخلي) أي تحديد نسبة المخرجات من المدخلات، استخدمنا هذا المخطط البياني من خلال إعادة تركيب الحياة الدراسية للفوجين من التلاميذ المسجلين في السنة الأولى ثانوي خلال السنتين الدراسيتين المحددتين 2004-2005 و 2006-2007 (أنظر الملاحق رقم 3، 4، 5 و6).

ثانيا : منهجية الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ:

1- الحدود المكانية و الزمانية لإجراء الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ:

الحدود المكانية :تمت الدراسة في ستة و عشرون (26) ثانوية على مستوى ولاية وهران هي كالتالي:

الجدول 31 : توزيع الثانويات حسب مجموعة المؤسسات الناجحة و المؤسسات الأقل نجاحا

الرقم	مجموع المؤسسات الناجحة "أ"	الرقم	مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا "ب"
1	ثا/ الخوارزمي	1	ثا/ علال سيدي محمد
2	ثا/ الياسمين	2	ثا/ أحمد بن عبد الرزاق
3	ثا/ بكاي محمد	3	ثا/ عمر المختار
4	ثا/ حيرش محمد	4	ثا/ سويح الهواري
5	ثا/ الشيخ عبد القادر الياجوري	5	ثا/ باستور
6	ثا/ مراح عبد القادر	6	ثا/ الضاية
7	ثا/ حمو بوتليليس	7	ثا/ أسامة بن زيد
8	ثا/ العقيد لطفي	8	ثا/ ابن محرز الوهراني
9	ثا/ ابراهيم التازي	9	ثا/ مهاجي محمد الحبيب
10	ثا/ واد تليلات	10	ثا/ الرائد فراج
11	ثا/ بن فريحة	11	ثا/ مولود قاسم
12	ثا/ عيسى مسعودي	12	ثا/ الأمير خالد
13	ثا/ العقيد عثمان	13	ثا/ القائد أحمد

أ- المؤسسات ذات نسب النجاح المرتفعة. **ب- المؤسسات ذات نسب النجاح المنخفضة.**

الحدود الزمانية :

لقد تمت الدراسة الأساسية خلال شهري مارس و أفريل .2011

2- عينة الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ و مواصفاتها :

تم اختيار عينة البحث وفقا لطريقتين لاختيار العينة، اعتمادا على نتائج الدراسة الاستطلاعية المتكونة من عينة صغيرة (مقارنة بعينة هذه الدراسة تم توسيع عدد المؤسسات و الحجم البشري للعينة، حيث تم توسيعه إلى عدد أكبر، إذ وصل مجموع المؤسسات 26 ثانوية أي زيادة 22 ثانوية و الحجم البشري قدر مجموعه ب- 641 تلميذا أي بزيادة 505 تلميذا عن حجم عينة الدراسة الاستطلاعية.

الطريقة الأولى : اختيار عينة الثانويات

تم اختيار الثانويات بطريقة ملائمة من مجموع ثانويات ولاية وهران. و هذا يعني أن اختيارها كان مقصودا. و اعتمدنا على نسب النجاح في امتحان البكالوريا للسنوات الممتدة من دورة جوان 2006 إلى غاية دورة جوان 2010، أي ما يعادل خمس سنوات، و بعد جمع هذه النسب و قسمتها على عدد السنوات، ليتم الحصول على نسبة نجاح إجمالية، و التي تم على أساسها ترتيب المؤسسات

من جديد. حيث قمنا بتقسيم المؤسسات إلى ربيعيات، و بذلك تم انتقاء ثلاثة عشر المؤسسة المرتبة الأولى و ثلاثة عشر مؤسسة المرتبة في الأخير من بين 50 مؤسسة.

الطريقة الثانية :اختيار عينة التلاميذ:

تم من خلال اختيار الأفواج التربوية أي الأقسام الخاصة بالثالثة ثانوي بطريقة عشوائية بسيطة و ذلك بكتابة أرقام على قصاصات تمثل الأفواج حسب المؤسسة ثم السحب العشوائي للوحدة أو الصف. فيما يلي سوف نقوم بعرض أهم الخصائص المميزة لعينة الدراسة و ذلك للتعبير بصورة أوضح و أدق عن خصائص عينة البحث الجنس، السن، الشعب الدراسية، الإعادة و فيما يلي عرض لأهم هذه الخصائص.

3-خصائص عينة الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ :

1.3- وصف عام للعينة :

بلغ الحجم الإجمالي للعينة 641 تلميذا، يمثل 307 المؤسسات الناجحة و 334 المؤسسات الأقل نجاحا، إن أغلبية أفراد العينة إناثا، مما يتفق مع خصائص مجتمع الدراسة بلغت نسبة الذكور (40.40 %) في المجموعة "أ" و تقابلها نسبة (39.8%) في المجموعة "ب" و نسبة الإناث قدرت ب- (59.60 %) في المجموعة "أ" لتقابلها النسبة (60.20 %) في المجموعة "ب"، يسجل تباين بسيط ما بين المجموعتين سواء بالنسبة للذكور أو الإناث و بالتالي يمكن اعتبار المجموعتين متجانستين من حيث الجنس.

2.3- متغير السن :

الجدول 32 : توزيع أفراد العينة وفقا للسن : (ن : 637)

السن	المجموعة "أ"		المجموعة "ب"		المجموع العام	
	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة
16	1	**0.3**	/	/	1	**0.2**
17	28	**9.2**	21	**6.3**	49	**7.7**
18	137	**44.8**	124	**37.5**	261	**41**
19	93	**30.4**	122	**36.9**	215	**33.8**
20	39	**12.7**	44	**13.3**	83	**13**
21	6	**2**	16	**4.8**	22	**3.5**
22	2	**0.7**	3	**0.9**	5	**0.8**
23	/	/	1	**0.3**	1	**0.2**
المجموع	**306**	**100**	**331**	**100**	**637**	**100**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

نلاحظ من خلال الجدول (32) أن أكبر فئة سن بالنسبة للتلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي من التعليم الثانوي يبلغ سنهم 18 سنة و 19 سنة (41 %) و(33.80%) و هذا هو السن القانوني للتمدرس في هذه المرحلة. و هذا يعني أنه لم يسبق لهم أن أعادوا السنة، مقارنة مع النسبة (17.42%) و التي تمثل فئة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين 20 سنة و 23 سنة حيث يبدو أنهم متقدمين عن بقية التلاميذ من حيث السن و هذا يعني أنهم أعادوا مرة أو أكثر من مرة في مسارهم الدراسي. ثم تليها أصغر نسبة (7.48%) و هي الفئة التي تتراوح أعمارهم ما بين 16 سنة و 17 سنة و هي فئة بدأت تمدرسها قبل السن القانوني للتسجيل و المتمثل في ستة سنوات ، كما أن نسبة من يتجاوز أعمارهم 20 سنة، مرتفعة لدى تلاميذ المؤسسات "**ب**" (19.33%) بالمقابل في المجموعة الأولى فكانت نسبة المعيدين (15.35%)، أما فئة التلاميذ المسجلين قبل السن القانوني للتمدرس (6 سنوات) فكانت نسبته (9.47%) لدى مؤسسات "أ" مقابل(6.34%) في المجموعة"ب".

3.3- متغير التوجيه

جدول 33 : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التوجيه (ن=641)

مجموعة الشعب	المجموعة " أ"		المجموعة " ب"		المجموع العام	
	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة
رياضيات	26	**8.5**	17	**5.1**	43	**6.7**
تقني رياضي	32	**10.4**	49	**14.7**	81	**12.6**
علوم تجريبية	71	**23.1**	113	**33.8**	184	**28.7**
تسيير و اقتصاد	41	**13.4**	57	**17.1**	98	**15.3**
لغات أجنبية	75	**24.4**	46	**13.8**	121	**18.9**
آداب و فلسفة	62	**20.2**	52	**15.6**	114	**17.8**
المجموع	**307**	**100**	**334**	**100**	**641**	**100**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

نستنتج من خلال الجدول (33) أن تلاميذ الأقسام النهائية موزعين على كل شعب التعليم الثانوي، يتراوح عددهم ما بين 184 تلميذا أكبر عدد في شعبة العلوم التجريبية إلى 43 تلميذا أصغر عدد في شعبة الرياضيات. مع العلم أنه تم اختيار أربعة (04) أفواج من كل شعبة، باستثناء شعبتي العلوم التجريبية و اللغات الأجنبية التي عدد الأفواج قدر بخمسة (5) وحدات، أي بمعدل فوجين من كل شعبة من المؤسسات "أ" و فوجين من كل شعبة من المؤسسات "**ب**".

كما يتضح من هذا الجدول أن حجم التلاميذ العلميين (علوم تجريبية) و الأدبيين يفوق حجم الشعب الأخرى و هذا طبيعي للتحجيم المحدد من طرف وزارة التربية الوطنية.

4.3- متغير الإعادة:

الجدول 34: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الإعادة في مرحلة التعليم الثانوي (ن = 641)

الإعادة	المجموعة "أ"		المجموعة "ب"		المجموع العام	
	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة
غير معيدون	251	**81.80**	269	**80.50**	520	**81.10**
معيدون مرة واحدة	43	**14.00**	44	**13.20**	87	**13.60**
معيدون أكثر من مرة	13	**04.20**	21	**06.30**	34	**05.30**
المجموع	**307**	**100**	**334**	**100**	**641**	**100**

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

يتضح من الجدول (34) أن عدد التلاميذ المعيدين في مرحلة التعليم الثانوي من أفراد العينة قد بلغ عددهم الإجمالي 56 تلميذا بنسبة(18.24%) في مجموعة المؤسسات "أ" و يقابلها عدد 65 تلميذا معيدا بنسبة (19.46%) في مجموعة المؤسسات"**ب**"

4. أدوات الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ :

تمثلت الأداة المستعملة في بطارية تم تصميمها خصيصا لهذه الدراسة بعد تجريبها في الدراسة الاستطلاعية و بعد التأكد من خصائصها السيكومترية و المتمثلة خاصة في ثبات و صدق أدوات البحث ثم الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

لقد احتوت البطارية على الأدوات التالية :

- كراسة بيانات التلميذ
- مقياس الدافع للإنجاز لهيرمانز (H.J.H.hermans)
- مقياس تقدير الذات لنروزنبارج (Rozenberg)
- مقياس الحوافز المدرسية لأنتوستيل (N.Entwistele)
- مقياس روح المنظمة لرامسدن(Ramsden)

5. وصف أدوات الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ:

1.5-كراسة بيانات التلميذ: تتضمن كراسة بيانات التلميذ في صورته النهائية:مقدمة توضح الفرض العلمي من الدراسة،معلومات خاصة بالمجيب و التي نحتاج إليها كما قسمت إلى خمسة محاور رئيسية:

1. الخصائص الشخصية للتلميذ : 4 أسئلة
2. الخصائص الأسرية للتلميذ : 3 أسئلة
3. خصائص البيئة المدرسية للتلميذ : 5 أسئلة
4. توفر الوسائل التعليمية و استعمالها: 4 أسئلة
5. المشاركة في الأنشطة خارج المؤسسة التعليمية : 4 أسئلة

تضم المحاور أسئلة تنقسم حسب نوع الإجابة عليها إلى :

- أسئلة مغلقة يطلب من التلميذ اختيار الإجابة المناسبة بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة التي يوافق عليها و عددها 6 أسئلة
- أسئلة ذات الإجابة الثنائية، يطلب من التلميذ الإجابة بـ (نعم / لا) و عددها 8 أسئلة.
- أسئلة ذات إجابة متدرجة من خمس اختيارات عدد فقراتها 9 (مفردة) و عددها سؤال واحد (1).
- أسئلة ذات إجابة متدرجة من أربعة اختيارات، عدد فقراتها 5 و عددها سؤال واحد.
- أسئلة ذات الإجابة نصف المفتوحة و عددها 4 أسئلة. (أنظر الملحق رقم19)

5. 2- مقياس دافع الإنجاز:

يتكون المقياس من 28 عبارة، على شكل جمل ناقصة موزعة على أربع عبارات (أ،ب،ج،د) أو خمسة عبارات (أ،ب،ج،د، ه ـــ) مكملة. الـ 28 عبارة تشمل 19 جملة ناقصة موجبة و 9 جمل ناقصة سالبة.

العبارات الإيجابية هي ذات الأرقام التالية :

2، 5، 6، 7، 8، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 22، 23، 24، 25، 26.

العبارات السالبة و هي ذات الأرقام التالية :

1، 3، 4، 9، 10، 20، 21، 27، 29.

- تميز الدرجة العالية على هذا المقياس إلى دافع الإنجاز المرتفع، بينما إذا كانت الدرجة منخفضة

دلت إلى دافع الانجاز المنخفض.

- **طريقة التصحيح :**

تم اعتماد نفس طريقة التصحيح المشار إليها في الدراسة الاستطلاعية.

و طبقا لما جاء في الدراسة الاستطلاعية من ملاحظات و ما توصلت إليه من نتائج أخذت بعين الاعتبار حسب ما يساعد على إجراء الدراسة الأساسية.

تم تطبيق المقياس كاملا بما فيها (الفقرة 10) التي كانت سالبة في الدراسة الاستطلاعية، بحيث لن تؤخذ في الحسبان درجة التلميذ في الفقرة رقم 10 في الدراسة الأساسية ، و عليه تكون أعلى درجة يمكن للتلميذ الحصول عليها هي 125 بينما تكون أدنى درجة يمكنه الحصول عليها هي 27.

3.5- مقياس تقدير الذات لروزنباج :

يحتوي هذا المقياس على تسع فقرات تقيس تقدير الذات العام منها خمس فقرات موجبة و أربع سالبة. يجيب التلميذ على العبارات بوضع إشارة (×) على إحدى الاختبارات الأربعة المتواجدة أمام كل عبارة و هي كالآتي : موافق بشدة، موافق، غير موافق بشدة.و عليه فإن الدرجة العالية على هذا المقياس تدل على تقدير الذات العالي، و الدرجة العكسية أي منخفضة على هذا المقياس تدل على تقدير الذات المنخفض.

- **طريقة التصحيح:**

على ضوء النتائج الإحصائية المسجلة في الدراسة الاستطلاعية تبقى نفس طريقة التصحيح المعتمدة، إلا أنه استبعدت درجة التلميذ في الفقرة رقم ثمانية (8) لغير دلالتها ، و عليه تكون أقصى درجة يمكن للتلميذ الحصول عليها على هذا المقياس هي ستة و ثلاثون (36) درجة، بينما تكون أدنى درجة يمكنه الحصول عليها هي تسع (9) درجات.

4.5- مقياس الحوافز المدرسية:

يتكون هذا المقياس من مجموعتين من المقاييس كل مجموعة تتشكل من مجموعة من المقاييس كما سبق ذكره في الدراسة الاستطلاعية، استغلت الباحثة منها ثلاثة (3) لارتباطها بأهداف الدراسة.

المقياس الأول: الشعور برضا الوالدين: يتكون هذا المقياس من ستة (6) بنود تتوزع العبارات بين عبارات موجبة وعددها أربعة (4) و هي1،2، 4 ،6. و عبارات سالبة و عددها اثنان(2) وهي3،5.

- **المقياس الثاني** : الاندماج في مجموعة الأقران هو الآخر يتكون من ستة (6) بنود. تتوزع العبارات بين عبارات موجبة و عددها أربعة (4) و هي 1، 2، 3، 6 و عبارات سالبة و عددها اثنان (2) و هي 4، 5.
- **المقياس الثالث** : الاهتمام بالأنشطة الدراسية و التحمس لها، يتكون من خمسة بنود (5). تتوزع العبارات بين عبارات موجبة و عددها ثلاثة (3) و هي 3، 4، 5 و عبارات سالبة و عددها اثنان (2) و هي 1، 2.

المقاييس الثلاثة (3) خماسية متدرجة يجيب عليها التلميذ بإحدى الإجابات التالية :

متفق اتفاقا كليا، متفق شيئا ما أو متردد في الاتفاق، ليس لي رأي أو لا أعرف، غير متفق شيئا ما أو متردد في عدم الاتفاق و غير متفق تماما.

- **طريقة التصحيح :**

تبقى طريقة التصحيح هي نفسها التي تم ذكرها في الدراسة الاستطلاعية، و عليه تكون أعلى درجة يمكن للتلميذ الحصول عليها على المقياس الأول و الثاني هي ثلاثون (30) درجة، بينما تكون أدنى درجة يمكنه الحصول عليها هي ستة (6) درجات. أما المقياس الثالث (الاهتمام بالأنشطة الدراسية و التحمس لها، أعلى درجة فيه هي خمسة و عشرون (25) و أدناه خمسة (5).

5.5- مقياس روح المنظمة لرامسدن :

يتكون هذا المقياس من ثمانية عشر (18) عبارة، تقابل كل عبارة خمسة (5) بدائل متدرجة بحيث يجيب التلميذ بإحدى الإجابات التالية:

متفق اتفاقا كليا، متفق شيئا ما أو متردد في الاتفاق، ليس لي رأي أو لا أعرف، غير متفق شيئا ما أو متردد في عدم الاتفاق و غير متفق تماما.

- **طريقة التصحيح :**

تبقى طريقة التصحيح هي نفسها التي تم ذكرها في الدراسة الاستطلاعية أي يكون التصحيح بإعطاء خمس (5) درجات للإجابة بمتفق اتفاقا كليا و درجة واحدة (1) للإجابة بغير متفق تماما.

6- كيفية إجراء الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ:

بعد ضبط أداة الدراسة و التأكد من صلاحيته، من خلال الدراسة الاستطلاعية. تطلب تطبيق البطارية عددا من الإجراءات الرسمية و الخطوات العلمية حيث حصلت الباحثة على الموافقة الرسمية على تطبيق أداة الدراسة و هي على النحو التالي :

- وجه طالبا إلى مدير التربية لولاية وهران بإذن الموافقة على تطبيق البطارية على عينة من تلاميذ الثالثة ثانوي التابعين لمؤسسات التعليم الثانوي المختارة لإجراء التطبيق.

- الاتصال بمديري التعليم الثانوي لتحديد جدول زمني حسب ظروف كل مؤسسة و تفاديا التأثير على الدراسة.

- الاستعانة بمستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي في تطبيق البطارية نظرا لخبرتهم في تطبيق أدوات القياس على التلاميذ، و نظرا أيضا لحجم العينة و كثرة المؤسسات الثانوية، و إلا كانت ستأخذ وقتا طويلا و جهدا كبيرا.

- جلسة عمل مع مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي لإعطاء التعليمات الخاصة بتمرير البطارية و المتمثلة في :

* توزيع نسخ الاستبيان على مستشاري التوجيه و الذي بلغ عددها 693 استبيانا خاصا بتلاميذ الثالثة ثانوي موزعة على 26 ثانوية بولاية وهران.

* تعيين الأفواج المختارة في العينة لإجراء الاستبيان.

* شرح الغرض من هذا الاستبيان و أهدافه.

* قراءة تعليمات الاستمارة و شرح طريقة تطبيقها و ملئها.

* شرح بنود الاستمارة بندا بندا لإزالة أي غموض يمكن أن يعتري التلميذ.

* تحديد فترات و آجال تمرير الاستبيان

*شرح كيفية الانتقال من كراسة بيانات التلميذ إلى المقاييس (مع إعطاء فترات الانتقال من كراسة بيانات التلميذ إلى أسئلة المقاييس (س17،س18،س19،س20).

* أعطاء حرية للتلميذ في كتابة الاسم و اللقب المطلوب في الاستبيان.

* التأكيد على ضرورة الإجابة على كل البيانات المطلوبة و كامل فقرات الاستبيان، لأنه لا توجد

إجابة خاطئة و إجابة صحيحة، كما لا علاقة لها بأي إدارة أو مؤسسة رسمية.

* التأكيد للتلميذ على السرية التامة لإجاباتهم و لن يطلع عليها غير الباحث.

* تم إجراء الدراسة في بداية الفصل الثالث في شهر أبريل من السنة الدراسية 2011-2012 في الثانويات المختارة لولاية وهران.

استغرق تطبيق البطارية ثلاثة (3) أسابيع و تم جمع البيانات و معالجتها إحصائيا بالأساليب المبينة في النقطة التالية.

7- كيفية تفريغ البطارية و الحصول على الاستجابات :

بعد جمع الاستمارة على فريق التوجيه و الإرشاد المدرسي، تم تحديد الاستمارات الصالحة و المقدرة عددها ب- 641 و تحديد الاستمارات الملغاة و المقدرة عددها ب- 36 نسخة لعدم استيفائها شروط الدراسة. و لتنتقل إلى ترميز المتغيرات و تفريغ الاستجابات على العدد 641 و هو العدد الذي يمثل العينة الحقيقية للدراسة، مستخدمين الحاسوب الآلي لجمع الدرجات المتحصل عليها ثم بداية المعالجة الإحصائية باستخدام spss، لقد تم تصميم جداول بكيفية مناسبة لطبيعة الاستبيان و طريقة الإجابة.

8-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ :

يعتبر الإحصاء وسيلة أساسية في أي بحث علمي لأنه يساعد الباحث على تحليل و وصف البيانات لمزيد من الدقة. (محمد ريات عمر: 1983، 318)

إن نوعية الفرضية تحدد الأساليب و الأدوات التي يستعملها الباحث للتحقق من صحة الفرضيات.

و نظرا لطبيعة فرضيات الدراسة المختارة التي جاءت كلها فرضيات فرقية، قد استخدمت مجموعة من المؤشرات و الأساليب و الأدوات الإحصائية باستعمال حزمة الإحصاء للعلوم الإنسانية و الاجتماعية (SPSS.12) و التي هي كالتالي :

- المتوسط الحسابي.
- اختبار "ت" للدلالة الإحصائية t.test.
- اختبار " كا^2" لدراسة الفروق في إطار بيانات في شكل تكرارات.
- اختبار "ز" "Z" لدراسة الفرق بين نسبتين.

9 – الخلاصة :

ألم هذا الفصل بأهم الخطوات المنهجية التي تسير عليها الدراسة، حيث اختارت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي و ذلك لكونه يتماشى و طبيعة الدراسة. و بعد ذلك تم التعرف على نوع العينة المختارة لهذا البحث و مكان اختيارها حيث كانت مقصودة عند اختيار الثانويات و عشوائية بسيطة عند اختيار الفوج التربوي المعين لكل مؤسسة تعليمية ، و تم تحديد ولاية وهران لإجراء بحث الدراسة. كما تم التعرف في هذا الفصل على كيفية توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث (المجموعة الناجحة "أ" و المجموعة الأقل نجاحا " ب") ، كذلك تطرق هذا الفصل إلى وصف بطارية الدراسة. و الأساليب الإحصائية المستعملة التي فرضتها طبيعة الموضوع.

الفصل الثامن

عرض نتائج الدراسة الأساسية

1. تمهيد

أولا : عرض نتائج الدراسة المتعلقة بالمؤشرات العامة

- عرض نتائج الفرضية العامة الأولى

1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى

2. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية

3. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة

4. عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة

5. عرض نتائج الفرضية الفرعية الخامسة

ثانيا : عرض نتائج الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ

- عرض نتائج الفرضية العامة الثانية

1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى

2. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية

3. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة

4. عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة

5. عرض نتائج الفرضية الفرعية الخامسة

6. عرض نتائج الفرضية الفرعية السادسة

1ــ تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضا مفصلا للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، وذلك من خلال معالجة المعطيات الإحصائية للمؤشرات المعتمدة، والتي هدفت إلى تحديد مؤشرات النجاح في مجموعة المؤسسات الناجحة "أ" و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا "ب" من خلال معرفة مدخلات المجموعتين و مخرجاتها و السياق لإعداد هذه المخرجات، وتمت عملية تحليل النتائج باستعمال الأساليب الإحصائية المحددة عالميا لكل مؤشر و المشار إليها في الفصل السابع الخاص بالإجراءات المنهجية.

سنقدم من خلال تناولنا لمؤشرات النتائج معلومات مهمة عن السياق الذي يتم فيه أداء هذه المؤسسات التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي و المؤشرات المؤثرة في نجاحها ، كما ستسمح لنا بقياس مدى قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق الأهداف المحددة لها وذلك من خلال ما ينتجه من خريجين بنجاح وهذه المؤشرات متمثلة في معدلات التكرار و معدلات التخلي و معدلات الارتقاء في كلا المجموعتين "أ" و "ب" .

مؤشرات الفعالية و الكفاءة الداخلية، ستسمح لنا بالتعرف على أثر العلاقة بين المدخلات و المخرجات في المجموعتين .إن فعالية العملية التعليمية تزداد كلما ازداد حجم الخارجين منه بالنسبة إلى الداخلين إليه.ويحدد هنا مفهوم الخارجين بعدد التلاميذ الذين أنهوا بنجاح مرحلة التعليم الثانوي خلال السنوات الدراسية المحددة، أي مدى احتفاظه بمداخلاته من التلاميذ ،و الانتقال بهم من مستوى إلى آخر.

وبتناولنا لمؤشرات البيئة المدرسية سنكشف عن ظروف العمل المدرسي و تأثيرها على أداء العملية التعليمية بالنسبة للأساتذة و التلاميذ من خلال البيئة المادية و الغير المادية للثانوية و علاقتها هي الأخرى بالفعالية والكفاءة الداخلية، و بالتالي في نجاح المؤسسة.

إن مؤشرات الموارد البشرية، ستسمح لنا بالتعرف على العناصر البشرية و خصائصها في مجموعتي المؤسسات التعليمية بما تحتويه من دلالات نوعية، فهي العناصر الحيوية في العملية التعليمية. و تتنوع العناصر البشرية بين أعضاء هيئة التدريسية، أعضاء الهيئة الإدارية و معاونيهم. فهي تشكل العمود الفقري لإنجاح العملية التعليمية. كما سنتطرق للمؤشرات الأسرية و علاقة المستوى التعليمية و المهني

لأولياء التلاميذ و تفاعلهم مع المدرسة الثانوية في نجاح التلميذ و بالتالي ارتفاع نسبة النجاح في المؤسسة .

إن مؤشرات الوسائل التعليمية و استعمالها و المتمثلة في توفر الوسائل في البيت، استعمال الحاسوب، مكان الاستعمال و عدد مرات الاستعمال و مؤشرات المشاركة في الأنشطة خارج المدرسة و المتمثلة في إدارة الوقت، الدعم العائلي، دروس الدعم، إنجاز الواجبات المدرسية تسمح لنا بالكشف على العلاقة التي تربط هذه المؤشرات بالنجاح المدرسي في المجموعتين. في الأخير سنتطرق للمؤشرات النفسية و المؤشرات الاجتماعية .

لقد قامت هذه الدراسة على مجموعة من الفرضيات التي حاولت الباحثة مناقشتها على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية.

أولاــ عرض نتائج الفرضيات المتعلقة بالمؤشرات العامة:

الفرضية العامة الأولى : نتوقع الفعالية الداخلية و الكفاءة الداخلية لمجموعة المؤسسات الناجحة أكبر من مثيلتها لدى مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

*** الفرضية الفرعية الأولى :**

إن مؤشرات النتائج المتمثلة في التكرار و التخلي و الارتقاء تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

1 – معدل التكرار العام في المجموعتين :

الجدول 35 : مقارنة معدلات التكرار لدى المجموعتين

السنة	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	الفارق
2005-2004	16.54	21.58	**-5**
2006-2005	16.53	22.63	**-6.1**
2007-2006	13.31	17.28	**-4**
2008-2007	9.55	12.13	**-2.6**
2009-2008	14.64	16.66	**-2**
2010-2009	15.46	14.34	**1.12**
المعدل	**14.34**	**17.44**	**-3.10**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يوضح الجدول (35) معدل تكرار تلاميذ المجموعة"أ" والمجموعة "ب" في المرحلة الثانوية من 2004- 2005 إلى 2009-2010 ، حيث يلاحظ عامة، أن معدل التكرار يفوق(14%).و أن نسبة التكرار انخفضت وعرفت تراجعا في كلا المجموعتين عبر السنوات المعتمدة .

إن المجموعة "أ"، عرفت انخفاضا في نسبة التكرار منذ 2005؛ فتراجعت النسبة من (16.54%) إلى (9.55%) سنة 2008، أي بفارق 6.99 نقطة، لترتفع بعد هذه السنة لتصل إلى (15.5%) سنة 2010 أي بفارق 5.91 نقطة مقارنة بسنة 2008 و بفارق نقطة واحدة بسنة 2005.

أما المجموعة"ب"، عرفت هي الأخرى انخفاضا في نسبة التكرار منذ 2005، فمن (21.68%) إلى (12.13%) سنة 2008 أي بفارق 9.45 نقطة. لترتفع بعد هذه السنة لتصل إلى (14.34%) سنة 2010 أي بفارق نقطتين مقارنة بسنة 2008 وبفارق 7.24 نقطة سنة 2010.

كما يلاحظ أن نسبة التكرار بالمجموعة "أ" منخفضة جدا على عكس المجموعة"ب" حيث تم رصد أعلى نسب التكرار بها حيث تجاوزت 20% بفارق عام مقدر بثلاثة نقاط ما بين سنة 2005 و سنة 2010 مقارنة مع المجموعة "أ" باستثناء سنة 2010 فان معدل التكرار لدى المجموعة "أ" يفوق معدل تكرار المجموعة "ب" بنقطة واحدة(1).

2ــ معدل التكرار حسب مستويات الدراسة في المجموعتين:

الجدول 36: مقارنة معدلات التكرار حسب المستويات التعليمية لدى المجموعتين

السنة	السنة 1 ثانوي			السنة 2 ثانوي			السنة 3 ثانوي		
	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	الفارق	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	الفارق	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	الفارق
2005-2004	17.09	20.67	**-3.58**	3.65	1.79	**1.86**	26.95	37.05	**-10.10**
2006-2005	7.73	11.78	**-4.05**	12.79	11.03	**1.76**	30.60	41.74	**-11.14**
2007-2006	13.98	10.83	**3.15**	6.77	8.09	**-1.32**	18.42	27.16	**-8.74**
2008-2007	10.31	12.84	**-2.52**	11.55	13.07	**-1.52**	8.30	11.40	**-3.10**
2009-2008	19.50	14.65	**4.85**	8.44	11.45	**-3.01**	15.56	23.65	**-8.09**
2010-2009	17.35	12.38	**4.97**	9.91	9.40	**0.51**	18.68	20.91	**-2.23**
المعدل	**14.32**	**13.86**	**0.46**	**8.85**	**9.14**	**-0.29**	**19.75**	**26.99**	**-7.24**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

إن دراسة تطور مؤشر الإعادة لدى المجموعتين على المستويات في مرحلة التعليم الثانوي خلال الست سنوات التي اعتمدت في الدراسة توضح أن متوسط نسبة الإعادة مرتفع، فهي (14%) بفارق 0.60 نقطة لصالح المجموعة "أ" في السنة الأولى ثانوي تهبط بمتوسط (9%) في السنة الثانية ثانوي و بفارق 0.29 نقطة لصالح المجموعة "ب"، ثم ترتفع بحدة في السنة الثالثة ثانوي (23%) و بفارق 7 نقاط لصالح المجموعة "ب".

أما نسبة التكرار حسب المجموعتين و المستوى فهي كمايلي:

- في السنة الأولى ثانوي، في المجموعة "أ" كانت المعدلات متذبذبة فهي تتراوح مابين (10 %) و (19%) في السنوات المحددة للدراسة ،باستثناء سنة 2006 فإنها أقل من (10%). إن معدلات التكرار تبدأ بـــ (17.09%) سنة 2005 لتصل إلى (17.35%) في سنة 2010 أي بفارق 0.26 نقطة. أما المجموعة"ب"، عرفت معدلات التكرار انخفاضا محسوسا،فمن نسبة (20.67%) في سنة 2005 إلى نسبة (12.38%) في سنة 2010 ، أي بفارق 8 نقاط ، للإشارة تسجل النسبة الأعلى للإعادة في (السنة الأولى ثانوي) في المجموعة "أ" في ثلاث سنوات هم سنة 2007 بنسبة (13.98%) أي بفارق 3 نقاط مقارنة مع المجموعة"ب". سنة 2009 بنسبة (19.50%) أي بفارق 5 نقاط تقريبا مع المجموعة"ب".في سنة 2010 بنسبة (17.35%) أيضا بفارق 5 نقاط تقريبا مقارنة مع المجموعة"ب" لتسجل بذل ك نسبة مرتفعة في متوسط التكرار في هذا المستوى خلال الست سنوات بنسبة (14.32 %) مقابل نسبة (13.86%) لدي المجموعة "ب" و بفارق 0.46 لصالحها.
- في السنة الثانية ثانوي ، ففي المجموعة "أ" كانت معدلات التكرار متذبذبة ما بين سنة 2005 و سنة 2006 و سنة 2007. فقدرت كالتوالي (3.65%) و (12.79%) و(6.77 %) لترتفع من جديد في سنة 2008 بنسبة (11.55%) أي بفارق 7.90 نقطة سنة 2005 ثم تبدأ بالتراجع في السنتين المتتاليتين لتصل إلى (9.91%)، إن معدلات التكرار تسجل النسبة الأدنى في سنة 2005 (3.65%) لترتفع في آخر سنة 2010 (9.91%) أي بفارق ستة نقاط، أما المجموعة"ب" فهي الأخرى كانت معدلات التكرار متذبذبة في الثلاث سنوات الأولى 2005، 2006 و 2007 فقدرت

نسبها كالتوالي: (1.79%) و (11.03 %) و (8.09%) لترتفع من جديد سنة 2008 بنسبة (13.07%) أي بفارق 11.28 نقطة بسنة 2005، ثم تبدأ بالتراجع في السنتين المتتاليتين لتصل إلى (9.40%) إن معدلات التكرار تسجل النسبة الأدنى في سنة 2005 (1.79%)لترتفع في سنة 2010 بنسبة (9.40%) أي بفارق 7.6 نقاط ، للإشارة تسجل النسبة الأعلى للإعادة في هذا المستوى (السنة2 ثانوي) في المجموعة "ب" في ثلاث سنوات ، سنة2007 بنسبة (8.09%) أي بفارق 1.32 نقطة مقارنة مع المجموعة"أ" و في سنة 2008 بنسبة (13.07%) أي بفارق 1.52 نقطة مقارنة بالمجموعة "أ" وفي سنة 2010 بنسبة (11.45%) أي بفارق 3 نقاط لصالح المجموعة "ب" لتسجل بذلك فارق 0.29 خلال الست سنوات المعينة.

- في السنة الثالثة ثانوي. تسجل النسب الأعلى للإعادة نفس مصير المستويين الآخرين. في تذبذب مستمر مع ارتفاعها المذهل . ففي المجموعة "أ" نسجل النسب الأدنى للإعادة بالنسبة لكل السنوات. تراوحت نسب التكرار بها ما بين (26.95%) في سنة 2005 إلى نسبة (18.68%) في سنة 2010 أي بفارق8.27 نقطة. أعلى نسبة تكرار سجلت في سنة 2006، بنسبة (30.60%) وأدنى نسبة تكرار في سنة 2008 بنسبة (8.30%). أما المجموعة "ب" تسجل النسب الأعلى للإعادة في هذا المستوى قدر معدل الإعادة بنسبة (26.99%) . تراوحت النسب مابين أعلى نسبة (41.70%) في سنة 2006 وأدنى نسبة (11.40%) في سنة 2008 .سجل فارق مقداره(16.14%) من سنة 2005 إلى سنة 2010. للإشارة النتائج تباينت أعلى معدل الإعادة كان في المجموعة"ب" بفارق 7.24 نقطة.

3 – معدل التخلي العام في مجموعتين:

الجدول 37: مقارنة معدلات التخلي بين المجموعتين

السنة	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	الفارق
2005-2004	15.69	17.26	**-1.57**
2006-2005	14.30	13.06	**1.24**
2007-2006	14.28	13.27	**1.01**
2008-2007	8.29	15.79	**-7.50**
2009-2008	8.18	11.25	**-3.07**
2010-2009	5.05	12.37	**-7.32**
المعدل	**9.25**	**13.83**	**-4.58**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يوضح الجدول (37) اختلاف واسع من حيث معدل التخلي (لدي المجموعتين) من عام 2004-2005 إلى 2009-2010، ويلاحظ أن معدل التخلي لتلاميذ المجموعة "أ" بلغ (9.25%) وازداد هذا المعدل لدى المجموعة"ب" بنسبة (13.83 %)، بالنظر إلى معدلات التخلي بين عامي 2005و2010 يمكن ملاحظة ما يلي:

ففي المجموعة"أ" يلاحظ أن نسبة تخلي التلاميذ بلغت (15.69%) في عام 2005 لتنخفض إلى (5.05%) أي بفارق 10.65 نقطة، أما المجموعة"ب"فتسجل أعلى معدلات التخلي مع تراجعها حينا من (17.26%) إلى (13.27%) مابين سنة 2005 و سنة 2007 و يقدر الفارق بينهما 3.99 نقاط. أما في سنة 2008 عرف ارتفاعا (15.79%) قبل أن تتراجع في سنة 2009 (11.25%) تم تعود لترتفع من جديد بنسبة (12.37%)، و تجدر الملاحظة إلى أن نسبة التخلي عند المجموعة"ب" هي أعلى مما عليه عند المجموعة"أ"، فبلغت(13.83%) و بفارق 4.58 نقطة لصالح المجموعة "ب".

4 - معدل التخلي حسب مستويات الدراسة في المجموعتين:

الجدول 38: مقارنة معدلات التخلي حسب المستويات التعليمية لدى المجموعتين

السنة	السنة 1 ثانوي			السنة 2 ثانوي			السنة 3 ثانوي		
	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	الفارق	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	الفارق	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	الفارق
2005-2004	11.60	7.88	**3.72**	8.58	11.19	**-2.61**	26.66	30.77	**-4.11**
2006-2005	31.31	24.12	**7.19**	1.86	3.02	**-1.16**	3.96	8.70	**-4.74**
2007-2006	21.73	20.90	**0.83**	-3.42	-16.43	**13.01**	25.56	30.94	**-5.38**
2008-2007	-3.29	2.34	**-5.67**	-19.94	-31.25	**11.31**	26.50	40.87	**-14.37**
2009-2008	-0.99	3.91	**-4.90**	5.12	-12.01	**17.14**	28.25	40.56	**-12.31**
2010-2009	6.36	8.61	**-2.25**	6.20	3.88	**2.32**	2.05	24.12	**-22.07**
المعدل	**11.11**	**11.29**	**-0.18**	**-0.27**	**-6.94**	**6.67**	**18.83**	**29.33**	**-10.50**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

تكمن مشكلة التخلي من خلال تتبع أفواج التلاميذ المستجدين في السنة الأولى ثانوي و حتى وصولهم إلى السنة الثالثة ثانوي لمعرفة و تحديد المستوى التعليمي الذي يعرف حجم تخلي مرتفع. تسجل النسبة الأكبر من تخلي التلاميذ في آخر مستوى (السنة 3 ثانوي) من مرحلة التعليم الثانوي حيث سجلت معدل بين المجموعتين مقدر بـــ (24.08%).

ويتبين أيضا أن نسبة التخلي منخفضة في السنة 2 ثانوي مقارنة مع المستويين الآخرين،

أما في السنة الأولى ثانوي يتقارب معدل التخلي لكلا المجموعتين من (11.11%) في المجموعة "أ" إلى (11.29%) في المجموعة "ب" بزيادة طفيفة جدا بلغت 0.27 نقطة. ففي المجموعة "أ" يلاحظ أن معدل التخلي في تراجع مستمر من نسبة(11.60%) في عام 2005 إلى نسبة (6.36%) في عام 2010، أي بفارق 5.24 نقطة، أما المجموعة "ب" فعرفت نسبة التخلي تذبذب، بحيث ارتفع المعدل في السنتين2005-2006، فقدرت كالتوالي (7.88%) و (24.12%) ، قبل أن تتراجع بــ 20 نقطة مابين سنة 2006 و سنة 2009 مع ميلها إلى التزايد مابين 2005 و 2010 حيث ازدادت بــ 0.73 نقطة. الإشارة أضعف معدل تخلي في هذه المجموعة في هذا المستوى قدر بنسبة (2.34%) في سنة 2008 و نسبة (3.91%) في سنة 2009 . و نشير أيضا أن نسبة التخلي عند المجموعة"ب" هي أعلى مما عليه عند المجموعة "أ"بسبب النسب المرتفعة في الثالثة ثانوي.

5- معدلات الارتقاء في المجموعتين :

الجدول 39 : مقارنة معدلات الارتقاء لدى المجموعتين

السنة	المجموعة"أ"	المجموعة"ب"	الفارق
2005-2004	67.77	61.16	**6.61**
2006-2005	69.17	64.31	**4.86**
2007-2006	72.42	69.45	**2.97**
2008-2007	82.16	72.08	**10.08**
2009-2008	77.18	72.09	**5.09**
2010-2009	79.48	73.29	**6.19**
المعدل	**74.69**	**68.73**	**5.96**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يوضح الجدول (39) أن معدلات الارتقاء لدى المجموعتين في ارتفاع مستمر منذ سنة 2005 إلى غاية 2010. على مستوى المجموعة "أ" عرفت معدلات الارتقاء ارتفاع متزايد من سنة 2005 إلى سنة 2008 لتعرف تراجع في السنتين المتتاليتين 2009(77.18%) و 2010 (79.48%) لكن مقارنة مع سنة 2005 عرفت ارتفاعا من (67.77%) 2005 إلى (79.48%) 2010 أي بفارق 11.71 نقطة. على مستوى المجموعة "ب" اللافت أن جميع معدلات الارتقاء شهدت ارتفاع متزايد من سنة 2005 بنسبة (61.16%) إلى سنة 2010 بنسبة (73.29%) أي بفارق 12.13 نقطة.

أما على صعيد المجموعتين، فإن نسبة ارتقاء المجموعة "أ" تفوق نسبة المجموعة"ب" حيث قدر معدل الارتقاء (74.69%) للمجموعة "أ" مقابل (68.73%) للمجموعة "ب" بفارق 5.96 نقطة .

6- معدلات الارتقاء حسب المستويات التعليمية في المجموعتين:

الجدول 40: مقارنة معدلات الارتقاء حسب المستويات التعليمية لدى المجموعتين

السنة	السنة 1 ثانوي			السنة 2 ثانوي			السنة 3 ثانوي		
	المج "أ"	المج"ب"	الفارق	المج "أ"	المج "ب"	الفارق	المج"أ"	المج "ب"	الفارق
2005-2004	71.31	71.45	**-0.14**	87.77	87.02	**0.75**	46.39	32.19	**14.20**
2006-2005	60.96	64.09	**-3.13**	85.36	85.95	**-0.59**	65.43	49.56	**15.87**
2007-2006	64.29	68.27	**-3.98**	96.65	108.35	**-11.70**	56.02	41.91	**14.11**
2008-2007	92.98	84.82	**8.16**	108.39	118.19	**-9.80**	65.20	47.73	**17.47**
2009-2008	81.49	81.44	**0.05**	86.44	100.57	**-14.13**	56.19	35.79	**20.40**
2010-2009	76.29	79.01	**-2.72**	83.89	86.72	**-2.83**	79.27	54.97	**24.30**
المعدل	**74.55**	**74.85**	**-0.30**	**91.42**	**97.80**	**-6.38**	**61.42**	**43.69**	**17.73**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

أدى انخفاض معدلات التكرار تارة و ارتفاعها تارة أخرى بين المستويات الثلاث إلى تغيير بتزايد مرات و تراجع مرات أخرى في معدلات الارتقاء .

ارتفاع نسبة الارتقاء من السنة الأولى ثانوي إلى السنة 2 ثانوي. حيث يلتحق حوالي ثلاثة من كل أربعة تلاميذ إلى السنة 2 ثانوي في كلا المجموعتين أما معدلات الارتقاء من السنة 2 ثانوي إلى 3 ثانوي تزايدت بقدر أكبر من 20 نقطة لتتراجع في نهاية السنة الثالثة ثانوي بقدر 42 نقطة .

أما على صعيد المجموعتين و حسب المستوى فنسجل مايلي:

- في السنة الأولى ثانوي : ففي المجموعة "أ" إن الارتقاء في هذا المستوى خلال الست سنوات المعتمدة في الدراسة يبقى غير مستقر حيث أخذت منحنى تنازلي مابين الأعوام 2005 و 2007، فبعد أن كانت نسبة الارتقاء في سنة 2005 تشكل (71.45%) من تلامذة الأولى ثانوي تراجعت في 2007 إلى (64.29%) أي بفارق 7.02 نقطة. لتتصاعد في سنة 2008 إلى(92.98%) قبل أن تنزل إلى (76.29%) سنة 2010 وبفارق 16.69 نقطة ، كما تجدر الإشارة إلى أن معدلات الارتقاء

عرفت ارتفاع منذ سنة 2005 (71.31%) إلى سنة 2010 (76.29%) أي تحسن بــ 4.98 نقطة . أما المجموعة "ب" عرفت هي الأخرى عدم الاستقرار في معدلات الارتقاء حيث أخذت منحنى تنازلي مابين الأعوام 2005 و 2007، فبعد أن كانت نسبة الارتقاء (71.45%) في سنة 2005 من تلامذة الأولى ثانوي تتراجع في 2007 إلى (68.27%) أي بفارق 3.18 نقطة ليتصاعد المنحنى في سنة 2008 إلى (84.82%) قبل أن تنزل إلى (79.01%) في سنة 2010 و بفارق 5.81 نقطة. للإشارة فان نسبة الارتقاء شهدت ارتفاعا من سنة 2005 (71.45%) إلى سنة 2010 (79.01%) أي بفارق 7.56 نقطة. اللافت للانتباه، أن نسبة ارتقاء المجموعة"ب" كانت تفوق نسبة ارتقاء المجموعة"أ" في أربع سنوات من سنة 2004–2005 إلى سنة 2006–2007 و سنة 2010 .كما يسجل الفارق في معدل الارتقاء لصالح المجموعة "ب" بفارق 0.30 نقطة.

- في السنة الثانية ثانوي : إن معدلات الارتقاء خلال الست سنوات في هذا المستوى عرف معدلات أعلى من 100% مما يعني ضم تلاميذ من مؤسسات أخرى: وهي الأخرى غير مستقرة. ففي المجموعة "أ" تبدأ النسبة بــ (87.77%) في سنة 2005 لتنزل إلى (83.89%) في سنة 2010 .أي بفارق 3.88 نقطة. تميزت سنة 2008 بمعدل أعلى من 100% . أما المجموعة"ب" عرفت في ثلاث سنوات معدلات تتجاوز 100% وهي كالتوالي 2007 (108.35%) و 2008 (118.19%) و 2009 (100.57%) .لتتراجع في سنة 2010 إلى (86.72%) و بفارق 0.30 نقطة مقارنة بسنة 2005. اللافت للانتباه أن جميع معدلات الارتقاء لجميع السنوات (ما عدا سنة 2005) عرفت ارتفاعا لدي المجموعة "ب" وبفارق 6.38 نقطة مئوية لصالحها.
- في السنة الثالثة ثانوي: إن معدلات النجاح في امتحان البكالوريا عرفت تراجع كبير وفادح لدى المجموعتين و تميزت بنسب نجاح مرتفعة لصالح المجموعة"أ" في جميع السنوات وبفارق 17.73 نقطة بينها و بين المجموعة "ب" ففي المجموعة "أ"، لقد عرفت معدلات نجاحها في امتحان البكالوريا، نفس التذبذب الذي عرفته معدلات الارتقا ء في المستويين التعليميين الآخرين الأولى و الثانية ثانوي رغم الزيادة التي عرفتها (في آخر السنة المختارة 2010) مقارنة مع 2005 و المقدرة بــ 32.88 نقطة. أما المجموعة"ب"، فهي الأخرى عرفت معدلات نجاح امتحان البكالوريا نفس التذبذب الذي

عرفته معدلات الارتقاء في السنتين الأولى و الثانية ثانوي . اللافت للانتباه أن نسب النجاح لديها أقل من 50% في جميع السنوات (ما عدا سنة 2010 التي تتجاوز 50% (54.97%) . للإشارة إن معدلات النجاح في امتحان البكالوريا هي الأخرى عرفت ارتفاع من سنة 2005بنسبة (32.19%) إلى سنة 2010 بنسبة (54.97%) وبفارق 22.78 نقطة، كما يسجل ارتفاع معدلات النجاح في امتحان البكالوريا لصالح المجموعة"أ" وبفارق 17.73 نقطة كما ذكر سابقا.

من أهم الاستنتاجات التي توصلنا إليها هي:

أظهر مؤشر الارتقاء الإجمالي لمجموعة مؤسسات التعليم الثانوي تطورا و تحسنا في الفترة الزمنية المحددة، فيما يتعلق بمعدلات الارتقاء حسب سنوات الدراسة و مقارنة ما بين المجموعتين فتبين ما يلي :

. مقارنة ما بين الصفوف، أعلى نسبة ارتقاء تسجل بصف 2 ثانوي لكن مقارنتها بالسنوات الدراسية عرفت تراجعا.

. و عند مقارنة معدلات الارتقاء نسجل الارتفاع المذهل لمعدلات النجاح في امتحان البكالوريا "أ" (3 ثانوي)، في حين المجموعة "ب" تسجل ارتفاع في معدلات ارتقاء السنة 2 ثانوي، و تساوي هذا الأخير (معدل الارتقاء) بفارق طفيف جدا في مستوى 1 ثانوي.

. أظهرت نسب الارتقاء في صف 2 ثانوي في بعض السنوات في كلا المجموعتين تجاوز نسبة 100 %، مما يعني تسجيل تلاميذ من مؤسسات أخرى أو ولايات أخرى بعد عملية الإحصاء السنوي المطلوب من مديرية التخطيط و الإحصاء بوزارة التربية.

*** الفرضية الفرعية الثانية :**

إن مؤشرات الفعالية الداخلية المتمثلة في معدل البقاء، معدل النجاح و معامل الفعالية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

1-معدل البقاء في المجموعتين:

جدول 41 : معدل بقاء أفواج تلاميذ السنة الأولى ثانوي حتى السنة الثالثة ثانوي

السنة	المجموعة المقارنة	تعداد تلاميذ الفوج	معدل البقاء بدون تكرار: عدد لتلاميذ	معدل البقاء بدون تكرار: %	معدل البقاء بتكرار واحد: عدد التلاميذ	معدل البقاء بتكرار واحد: %	معدل البقاء بتكرارين: عدد التلاميذ	معدل البقاء بتكرارين: %	معدل البقاء الإجمالي: عدد التلاميذ	معدل البقاء الإجمالي: %
2004-2005	المجموعة"أ"	4008	2508	**62.57**	520	**12.97**	92	**2.3**	3120	**77.84**
	المجموعة"ب"	3996	2484	**62.16**	559	**13.99**	116	**2.9**	3159	**79.05**
	الفارق			**0.41**		**-1.02**		**-0.6**		**-1.21**
2006-2007	المجموعة "أ"	1652	1026	**62.11**	213	**12.89**	35	**2.12**	1274	**77.12**
	المجموعة"ب"	2124	1571	**73.96**	297	**13.98**	42	**1.98**	1910	**89.92**
	الفارق			**-11.85**		**-1.09**		**0.14**		**-12.8**
المعدل الوسيط المجموعة"أ"				**62.34**		**12.93**		**2.21**		**77.48**
المعدل الوسيط المجموعة"ب"				**68.06**		**13.99**		**2.44**		**84.49**
الفارق				**-5.72**		**-1.06**		**-0.23**		**-7.01**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاح**

يوضح الجدول(41) معدلات البقاء في التعليم الثانوي لدى المجموعتين لأفواج التلاميذ المسجلين في السنة الأولى ثانوي خلال السنتين المعتمدتين 2004-2005 و 2006-2007، بداية كل مرحلة تعليمية يكون معدل البقاء 100% و مع الأخذ بالاعتبار معدلات البقاء ، الإعادة، التخلي في عام 2004-2005 إلى عام 2005-2006 بالنسبة للفوج الأول ، وأيضا الأخذ بالاعتبار عند تحليل تدفق فوج التلاميذ الثاني معدلات البقاء ، الإعادة، التخلي في عام 2006-2007 إلى عام 2007-2008.

ويتبين من الجدول بصفة عامة أن متوسط معدل البقاء الخاص بالمجموعة "ب" يفوق متوسط معدل البقاء للمجموعة "أ" بمقدار 7.01 نقطة و يبرز هذا التفوق أكثر من خلال النسبة الوسطى لتلاميذ الفوجين المسجلين في السنة الأولى ثانوي (2004-2005 و 2006-2007) حيث يظهر أن نسبة تلاميذ المجموعة "ب" الذين التحقوا بالسنة الأولى ثانوي و ارتقوا إلى السنة الثالثة ثانوي بدون تكرار قدرت بـــ (68.06%) في حين قدرت نسبة تلاميذ المجموعة "ب" بـــ (62.34%) أي بفارق 5.72 نقطة و يمتد هذا التفاوت من مجموع تلاميذ المجموعة"ب" الذين التحقوا بالمستوى الأولى ثانوي وصل منهم (13.99%) بعد تكرار واحد مقابل المجموعة "أ" وصل منهم (12.93%) أي بفارق 1.06 نقطة.

أما حجم التفاوت بين المجموعتين في نسبة التلاميذ الذين ارتقوا إلى الثالثة ثانوي بعد تكرارين فهو غير معتبر بحيث قدر في المجموعة"ب" بنسبة(2.44%) وفي المجموعة"أ" بنسبة (2.21%) أي بفارق 0.23 نقطة . أما من خلال متابعة أفواج التلاميذ للسنتين المعتمدتين فنلاحظ الفروق بين المجموعتين كالتالي.

- معدلات تدفق فوج التلاميذ 2004–2005 ، فإننا نلاحظ ارتفاع نسبة ارتقاء لدى المجموعة "ب" مقارنة مع المجموعة "أ"،حيث (79.05%) من التلاميذ (المجموعة"ب") الذين التحقوا بالسنة الأولى ثانوي في هذه السنة تمكنوا من الارتقاء إلى السنة 3 ثانوي من بينهم (62.16%) ارتقوا بدون تكرار و بنسبة(13.99%) ارتقوا بعد تكرار واحد و نسبة (2.90%) ارتقوا بعد تكرارين . نستنتج من هذا أن ارتفاع نسبة الارتقاء لدى المجموعة "ب" راجع إلى ازدياد معدل بقاء التلاميذ بعد التكرار مرة و مرتين . أما المجموعة "أ" فكانت نسبة ارتقاء التلاميذ المسجلين في السنة الأولى ثانوي في السنة الدراسية 2004–2005 و الذين أنهوا دراستهم حتى الثالثة بدون تكرار (62.57%) بفارق لصالحها مقدر بـــ 0.41 نقطة.

-معدلات تدفق فوج التلاميذ 2006–2007، يبرز هنا أيضا ارتفاع معدل البقاء عند المجموعة "ب" مقارنة مع المجموعة"أ" حيث أكثر من 80% (89.92%) من التلاميذ الذين يدخلون السنة الأولى ثانوي ينهون دراستهم في السنة الثالثة ثانوي من بينهم (73.96%) يصلون بدون تكرار.أي بفارق 12.8 نقطة على المجموعة "أ" وبنسبة (13.98%) ، يصلون بتكرار واحد و بفارق على المجموعة "أ" بـــ 1.09 نقطة ، وبنسبة (1.98%) يصلون بعد تكرارين .إلا أنه هنا ، سجل الفارق لصالح المجموعة "أ" بـــ 0.14 نقطة . نستنتج من هذا كله أن أغلبية تلاميذ فوج المجموعة "ب" ينهون دراستهم إلى آخر مستوى من مرحلة التعليم الثانوي (الثالثة ثانوي) أي أن المجموعة "ب" أكثر احتفاظا على قيد التلاميذ من السنة الأولى ثانوي إلى غاية أن يصلوا السنة الثالثةثانوي.

2- نسبة تلاميذ أفواج السنة الأولى ثانوي الذين ينهون التعليم الثانوي بنجاح في المجموعتين:

الجدول42 : مقارنة نسبة تلاميذ أفواج السنة الأولى ثانوي الناجحون في امتحان شهادة البكالوريا لدى المجموعتين :

السنة	المجموعة المقارنة	تعداد تلاميذ الفوج	عددالحاصلين على البكالوريا بدون تكرار	%	عددالحاصلين على الباكالوريا بتكرار واحد	%	عددالحاصلين على البكالوريا بتكرارين	%	المجموع	%
2004-2005	**المجموعة"أ"**	4008	1164	**29.1**	555	**13.85**	192	**4.8**	1911	**47.7**
	المجموعة"ب"	3996	800	**20.02**	476	**11.92**	214	**5.4**	1489	**37.3**
	الفارق			**9.03**		**1.93**		**-1**		**10.3**
2006-2007	**المجموعة"أ"**	1652	575	**34.81**	225	**13.62**	61	**3.7**	861	**52.1**
	المجموعة"ب"	2124	658	**30.98**	303	**14.27**	100	**4.7**	1062	**50**
	الفارق			**3.83**		**-0.65**		**-1.01**		**2.12**
المعدل الوسيط المجموعة"أ"				**31.9**		**13.53**		**4.25**		**49.9**
المعدل الوسيط المجموعة"ب"				**25.5**		**13.1**		**5.04**		**43.6**
الفارق				**6.43**		**0.43**		**-0.79**		**6.26**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاح**

يبرز الجدول (42) نسبة التلاميذ الذين أنهوا دراستهم الثانوية بنجاح سواء بدون تكرار أو بعد تكرار واحد و تكرارين . بصفة عامة،نسجل تفوق المجموعة "أ" على المجموعة "ب" و هذا بحصول أفواج التلاميذ على نسبة وسطى مقدرة بـــ (49.90%) و بفارق 6.26 على المجموعة "ب" . من بينهم (31.90%) حصلوا على البكالوريا بدون تكرار و نسبة (13.53%) بعد تكرار واحد . وبهذا يكون الفارق طفيفا جدا (0.43) لصالح المجموعة"أ"وبنسبة (4.25%) بعد تكرارين. وهنا يسجل ارتفاع نسبة المجموعة "ب" والتي قدرت بـــ (5.09%) نجحوا في البكالوريا بعد تكرارين،أي بفارق 0.79 نقطة لصالحها . أما من خلال متابعة أفواج التلاميذ للسنتين المعتمدتين فنلاحظ الفروق بين المجموعتين كالتالي:

معدلات نجاح فوج تلاميذ 2004-2005: فإننا نلاحظ ارتفاع نسبة النجاح في امتحان البكالوريا لدى فوج تلاميذ المجموعة "أ" بحيث قدرت بـــ(47.7%) و بفارق 10.3 نقطة. مقارنة مع فوج تلاميذ المجموعة "ب" التي قدرت نسبة نجاحها (37.3%). معدل نسبة فوج التلاميذ الذين نجحوا في امتحان

البكالوريا بدون أي تكرار في المجموعة "أ" و الذي قدر بـــ(29.10%) يفوق معدل نسبة التلاميذ الناجحين المجموعة"ب" و الذي قدر بـــ (20.02%) أي بفارق 9.03 نقطة. نفس الملاحظة سجلت في معدل نسبة التلاميذ الذين نجحوا في امتحان البكالوريا بعد تكرار واحد. فالمجموعة "أ" تسجل نسبة (13.85%) وبهذا يفوق معدل نسبة التلاميذ الناجحين في المجموعة "ب"المقدرة بـــ (11.92%) أي بفارق 1.93 نقطة لصالحها.

أما فوج التلاميذ الناجحين في امتحان البكالوريا بعد تكرارين ، فيسجل الاستثناء هنا ،بارتفاع معدل نسبة المجموعة"ب"(5.40%) مقارنة مع فوج تلاميذ المجموعة"أ" (4.8%) بفارق مقدر بواحد(1). معدلات نجاح فوج تلاميذ 2006-2007 تسجل نفس ملاحظات ،تفوق فوج تلاميذ المجموعة "أ" بنسبة (52.10%) مقارنة مع فوج تلاميذ المجموعة "ب" التي قدرت نسبتها (50%)، أي بفارق 2.12 نقطة . كما يتبين أن نسبة التلاميذ الذين تحصلوا على البكالوريا بدون أي تكرار بلغت (34.81%) بالنسبة للمجموعة"أ" قبل أن تتراجع لدى فئة التلاميذ الناجحين في البكالوريا بعد تكرار واحد (13.85%) مقارنة مع تلاميذ المجموعة "ب" التي تحصلنا على نسبة نجاح (14.27%) ،أي بفارق 0.65 نقطة.

كما يتبين أن نسبة التلاميذ الذين تحصلوا على البكالوريا بدون أي تكرار بلغت (34.81%) بالنسبة للمجموعة"أ" قبل أن تتراجع لدى فئة التلاميذ الناجحين في البكالوريا بعد تكرار واحد (13.85%) مقارنة مع تلاميذ المجموعة "ب" التي تحصلنا على نسبة نجاح (14.27%) ،أي بفارق 0.65 نقطة. كما عرفت أيضا المجموعة "أ" تراجع في نسبة التلاميذ بعد تكرارين حيث قدرت بـــ (4.8%) مقارنة مع المجموعة "ب" التي قدرت بـــ(5.4%) أي بفارق نقطة واحدة (1) .نستنتج إذن، أن أغلبية تلاميذ فوج المجموعة"أ" يحصلون على البكالوريا و ينتقلون إلى المرحلة الأعلى.

3- معامل الفعالية ابتداء من السنة الأولى ثانوي في المجموعتين:

الجدول 43 :مقارنة معامل الفعالية لأفواج السنة الأولى ثانوي لدى لمجموعتين:

الفوج	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	الفارق
2005-2004	0.45	0.33	**0.12**
2007-2006	0.54	0.47	**0.04**
المعامل الوسيط	**0.49**	**0.40**	**0.09**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاح**

يتبين من الجدول (43) معامل الفعالية الناجم عن تدفق تعداد تلاميذ أفواج السنة الأولى ثانوي مايلي:

-ضعف معامل فعالية المجموعتين بحيث قدر تدفق تلاميذ أفواج السنة الأولى ثانوي في المجموعة "أ" (49%) وفي المجموعة "ب" بنسبة (40%) وهذا يعني أن أكثر من 50% من الفعالية المهدرة تنجم عن التكفل بالتلاميذ المعيدين و بسبب تسرب التلاميذ خلال هذه المرحلة.

-ارتفاع معامل الفعالية الداخلية لأفواج السنتين المعتمدتين لتلاميذ السنة الأولى ثانوي للمجموعة "أ" مقارنة مع المجموعة"ب" حيث قدر الفارق بينهما 0.09 نقطة.

*** الفرضية الفرعية الثالثة :**

إن مؤشرات الكفاءة الداخلية و المتمثلة في متوسط عدد سنوات التلميذ للتخرج بنجاح، معامل مدخلات إلى المخرجات، نسبة سنوات التلميذ المهدرة و معدلات الهدر الناجمة عن التكرار و التخلي تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

1- متوسط عدد السنوات- تلميذ لكل متخرج بنجاح ابتداء من السنة الأولى ثانوي في المجموعتين:

الجدول 44 :مقارنة متوسط عدد سنوات /تلميذ لكل متخرج بنجاح في كلا المجموعتين ابتداء من السنة 1 ثانوي

السنة	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	الفارق
2005-2004	6.53	8.89	**-2.35**
2007-2006	5.54	6.29	**-0.75**
المعامل الوسيط	**6.03**	**7.59**	**-1.56**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاح**

ويوضح الجدول(44) أن أفواج التلاميذ الذين أنهوا التعليم الثانوي بنجاح (فوج سنة 2004-2005 و فوج سنة (2006-2007) في كلا المجموعتين يحتاج إلى فترة أطول من المدة المحددة نظاما وهي ثلاث سنوات للتخرج من التعليم الثانوي و هو ما يظهره المؤشر المتوسط بين المدة المحددة نظريا و اللازمة لإنهاء المرحلة الثانوية.

إن عدد السنوات المستهلكة لتخريج كل تلاميذ من تلاميذ المجموعة "أ" قدرت بـــ(6.03) سنوات.أما عدد السنوات المستهلكة لتخريج كل تلاميذ المجموعة "ب" قدرت بـــ (7.59) أي بفارق مقداره 1.56 سنة أي أن تلامذة الفوج "أ" استعملوا عددا أقل من السنوات- تلميذ للتخرج أو النجاح. أما إذا تناولنا

تطور هذا المؤشر بالنسبة لأفواج التلاميذ خلال السنتين المعتمدين (2004–2005 و2006–2007) حسب المجموعتين، فنلاحظ أن أفواج تلاميذ السنة الأولى ثانوي للمجموعة"أ" تخرجوا بنجاح في أقل مدة مقارنة مع أفواج تلاميذ المجموعة"ب".تطلب فوج تلاميذ السنة الأولى ثانوي للسنة الدراسية 2004–2005 لدى المجموعة "أ"استهلاك معدل 6.53 سنة تلميذ للتخرج بنجاح من التعليم الثانوي مقارنة مع تلاميذ المجموعة "ب" التي بلغت في السنوات المستهلكة لإنهاء المرحلة 8.89 سنة تلميذ .أي بفارق مقداره 1.19 سنة، نفس الملاحظة تسجل بالنسبة لفوج تلاميذ السنة الأولى ثانوي للسنة الدراسية 2006–2007.ففوج المجموعة "أ" استهلك عدد أقل من السنوات–تلميذ (5.54) مقارنة مع فوج المجموعة "ب"(6.29) .أي بفارق مقداره 0.75 نقطة (تقريبا سنة). نستنتج من هذا كله :

- أن أفواج تلاميذ السنة الأولى ثانوي للمجموعة "أ" استهلكوا عدد سنوات_تلميذ أقل للتخرج بنجاح من مرحلة التعليم الثانوي مقارنة مع أفواج المجموعة"ب".
- متوسط عدد سنوات– تلميذ التي يحتاج إليها تلاميذ المجموعتين(أ و ب) لإتمام دراستهم بنجاح من التعليم الثانوي تستغرق مدة طويلة مقارنة مع السنوات النظرية، وهذا يعني أن ارتفاع نسبة الإعادة وهدر الموارد، و بالتالي انعدام الكفاءة الداخلية لدى المجموعتين ، ولو أن المجموعة"أ" كانت أكثر كفاءة من المجموعة"ب".

2–مؤشر المدخلات إلى المخرجات ابتداء من السنة الأولى ثانوي في المجموعتين:

جدول45:مقارنة نسبة المدخلات إلى المخرجات(أفواج تلاميذ السنة الأولى ثانوي) لدى المجموعتين:

الفوج	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	الفارق
2005-2004	2.17	2.96	**-0.79**
2007-2006	2.84	2.53	**-0.69**
المعامل الوسيط	**2.00**	**2.74**	**0.74**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاح**

تبين النتائج المعروضة في الجدول (45) أن متوسط نسبة المدخلات إلى المخرجات للأفواج المعتمدة في الدراسة (2004–2005 و2006–2007) مرتفع عن الواحد(1) لدى المجموعتين (أ) و(ب). إلا أن معدل المجموعة "أ" (2.00) منخفض عن معدل المجموعة "ب"(2.74) بفارق مقداره 0.74 نقطة.

مما يعني أن المجموعة"أ" أكثر فعالية داخلية من المجموعة"ب". إذا ما تناولنا النتائج حسب المجموعتين و الأفواج إن نسبة المدخلات إلى المخرجات الخاصة بفوج التلاميذ المسجلين في السنة الأولى ثانوي لسنة الدراسية 2004–2005،فإنها منخفضة في المجموعة"أ"(2.17) مقارنة مع المجموعة "ب"(2.96)أي بفارق 0.79 نقطة .أما نسبة المدخلات إلى المخرجات لدى أفواج تلاميذ السنة الأولى ثانوي للسنة الدراسية 2006–2007 هي الأخرى عرفت معدل منخفض لدى المجموعة "أ"(1.84) مقارنة مع معدل المجموعة "ب" (2.53) وبفارق مقداره 0.69. مما سبق نلاحظ، حيث أن التخرج بنجاح في امتحان شهادة البكالوريا كل تلميذ من التلاميذ أفواج الأولى ثانوي يكلف 1.50 أكثر من القيمة المثالية لدى المجموعتين (أ) و(ب) رغم تسجيل المجموعة "أ" أقل كلفة من المجموعة "ب".

3- معدل الهدر الناتج عن التكرار و التخلي في المجموعتين :

الجدول46:مقارنة مقدار الهدر الناجم عن التكرار و التخلي في المجموعتين لفوج السنة الأولى ثانوي

الفوج / التقدير	2005-2004			2007-2006			المعدل		
	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	الفارق	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	الفارق	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	الفارق
عدد السنوات /تلميذ المستهلكة	12 485	13 249	**-764**	4 770	6 676	**-1905**	8 628	9 963	**1335**
عدد الخرجين الكلي	1 912	1 490	**421**	861	1 061	**-200**	1 386	1 276	**110**
عدد السنوات/تلميذ المهدرة	6 752	8 779	**-2027**	2 187	3 493	**-1306**	4 470	6 136	**-1666**
نسبة السنوات/ تلميذ المهدرة	54.08	66.30	**-12.22**	45.90	52.40	**-6.50**	51.80	61.58	**-9.78**
عدد السنوات/تلميذ التخلي	4 826	6252	**-1426**	1 570	2 475	**-905**	3 198	4 364	**-1166**
مقدار التسرب الناجم عن التخلي	71.47	71.30	**0.17**	71.80	70.90	**0.90**	71.54	71.12	**0.42**
مقدار التسرب الناجم عن التكرار	28.53	28.70	**-0.17**	28.20	29.10	**-0.90**	28.46	28.88	**-0.42**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاح**

ويتضح من الجدول (46) معدل السنوات–تلميذ التي أهدرها تلاميذ أفواج السنة الأولى ثانوي للسنتين الدراسيتين المعتمدين في هذه الدراسة (2004–2005 و 2007–2008)، على مستوى المجموعتين بعد طرح السنوات التي أهدرها التلاميذ الذين نجحوا في امتحان شهادة البكالوريا بعد تكرار أو تكرارين .أي عدد السنوات المهدرة من طرف كل أفراد الفوج بدون المجموع الكلي لعدد الخريجين.

- بلغ متوسط مقدار كلفة التخلي و التكرار على مستوى المجموعة"أ"(51%) من إجمالي الإنفاق على الفوجين في الفترة الأولى الممتدة من عام 2004–2005 إلى 2008–2009 وفي الفترة التالية من عام 2006–2007 إلى غاية 2010–2011 . بانخفاض قدره (9%) عن الكلفة على مستوى المجموعة "ب" ،حيث تخرج (61%) خريجا خلال مدة بقاء الفوج .أي أن المجموعة "أ" تفقد (51%) من إجمالي ما تنفقه وزارة التربية لتخريج 1386تلميذ أما المجموعة"ب" تفقد (61%) من إجمالي ما تنفقه وزارة التربية لتخريج 1276 تلميذ .
- بلغ أعلى مقدار الهدر الناجم عن التخلي على مستوى المجموعة"أ"(71.54%)، وبذلك تتزايد عن المجموعة "ب" بمقدار 0.42 حيث بلغت نسبة التخلي عندها(71.12%) .
- بلغ أعلى مقدار الهدر الناجم عن التكرار على المستوى المجموعة"ب"(28.98%)، وبذلك يتزايد عن المجموعة"أ" بمقدار 0.42 نقطة ،حيث بلغت نسبة تكرار أفواجها (28.46%).

أما إذا تفحصنا تطور نسبة السنوات –التلميذ التي أهدرها أفواج تلاميذ السنة الأولى ثانوي للحصول على شهادة البكالوريا. فإننا نسجل نفس تطور النتائج لدى المجموعتين (أ) و(ب) في الفوج الأول 2004–2005 وفي الفوج الثاني 2006–2007:

- انخفاض مقدار الكلفة الناجم عن التخلي و التكرار على مستوى الفوج الثاني (2006–2007) لكلا المجموعتين، أي انخفاض مقدار الكلفة على مستوى الفوج الثاني عن الفوج الأول 2004–2005.
- تراجع طفيف في مقدار الهدر الناجم عن التخلي في الفوج الثاني عنه من الفوج الأول.
- ارتفاع طفيف في مقدار الهدر الناجم عن التكرار في الفوج الثاني، من أسباب ارتفاعه ،ارتفاع نسبة التكرار عند المجموعة "ب" على مستوى الفوج الثاني (2006–2007).

من أهم الاستنتاجات التي توصلنا إليها هي:

- ارتفاع مقدار الهدر الناجم عن التخلي مقابل مقدار الهدر الناجم عن التكرار و في نفس الوقت تراجع مقدار الأولى مابين الفوج الأول و الثاني مع تزايد المقدار الثاني (الهدر الذي يعود إلى التكرار) خلال السنتين المعتمدتين (2004–2005 و 2006–2007) وذلك راجع إلى ارتفاع نسبة التكرار على مستوى المجموعة "ب".

- ارتفاع مقدار الكلفة الكلية من إجمالي الإنفاق لدى المجموعتين و اعتبار الفاقد التعليمي سنوات خسارة تقلل من الفعالية الداخلية للمجموعتين .

*** الفرضية الفرعية الرابعة :**

إن مؤشرات البيئة المدرسية المادية (الداخلية) و المتمثلة في حجم الفوج التربوي، معدل الأستاذ من التلاميذ، توزيع القاعات على الأفواج، عدد ساعات التدريس للأستاذ و نسبة غياب أعضاء هيئة التدريس تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

1 - كثافة حجم الفوج المدرسي في المجموعتين:

الجدول 47: مقارنة معدلات كثافة الفوج المدرسي لدى المجموعتين

السنة	المجموعة "أ"			المجموعة "ب"			الفارق
	عدد التلاميذ	عدد الأفواج	معدل الفوج	عدد التلاميذ	عدد الأفواج	معدل الفوج	
2005-2004	10286	329	**31.26**	11213	335	**33.47**	**-2.27**
2006-2005	9714	323	**30.07**	10213	321	**31.82**	**-1.75**
2007-2006	8222	272	**30.23**	9460	286	**33.08**	**-2.85**
2008-2007	7298	274	**26.64**	8628	293	**29.45**	**-2.81**
2009-2008	6942	245	**28.33**	7621	264	**28.87**	**-0.54**
2010-2009	8193	275	**29.79**	8737	279	**31.32**	**-1.53**
2011-2010	8214	274	**29.98**	8430	269	**31.34**	**-1.36**
المعدل			**29.46**			**31.34**	**-1.88**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

إذا أمعنا النظر في معطيات الجدول (47) فهو يحمل شقين :

الشق الأول ، يتعلق بتطور عدد التلاميذ في كلا المجموعتين بحيث يمكن إبداء الملاحظات التالية.

تفاوت نسبة الزيادة أو التناقص خلال هذه السنوات من المجموعة "أ" إلى المجموعة "ب" و ارتفاع عدد التلاميذ في المجموعة "ب" أما الشق الثاني ، يتعلق بمعدلات الفوج المدرسي التي تبين عدد تلامذة المجموعتين من حيث الكثافة العددية ، حيث يلاحظ أن المجموعة "ب" تضم النسبة الأكبر في كثافة الفوج بمعدل (31.34 %) أي بفارق 1.88 نقطة مقارنة مع المجموعة "أ" . ففي المجموعة "أ" نشهد تناقصا في معدل التلاميذ ،فمن (31.26) عام 2005 إلى (29.98%)، وقد بلغ معدل التطور 1.28،

أما المجموعة "ب" هي الأخرى شهدت تناقصا في معدل كثافة الفوج، فمن معدل (33.47 %) في سنة 2005 إلى معدل (31.34%) بسنة 2011 وقد بلغ معدل التطور 2.13.

بالرغم من تراجع معدل كثافة الفوج في كلا المجموعتين ،إلا أنه يسجل اكتظاظا في أفواج المجموعة "ب" وهذا لارتفاع عدد تلامذتها و نقص في الحجرات الصفية و بالتالي تتمتع المجموعة "أ" بوضعية أفضل عن المجموعة "ب".

2- معدل الأستاذ من التلاميذ في المجموعتين:

الجدول 48:مقارنة معدلات الأستاذ من التلاميذ لدى المجموعتين

السنة	المجموعة "أ"			المجموعة "ب"			الفارق
	عدد التلاميذ	عدد الأساتذة	معدل أستاذ تلميذ	عدد التلاميذ	عدد الأساتذة	معدل أستاذ تلميذ	
2005-2004	10286	680	**15.12**	11213	652	**17.20**	**-2.72**
2006-2005	9714	701	**13.85**	10213	642	**15.90**	**-2.48**
2007-2006	8222	639	**12.86**	9460	627	**15.08**	**-1.95**
2008-2007	7298	626	**11.65**	8628	605	**14.26**	**-2.28**
2009-2008	6942	599	**11.59**	7621	596	**12.78**	**-1.15**
2010-2009	8193	603	**13.58**	8737	592	**14.75**	**-1.36**
2011-2010	8214	600	**13.69**	8430	577	**14.61**	**-0.64**
المعدل			**13.24**			**15.04**	**-1.80**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

إذا أمعنا النظر في معطيات الجدول (48) فهو الآخر يحمل شقين : الشق الأول يتعلق بتطور عدد أعضاء هيئة التدريس في كلا المجموعتين بحيث يمكن إبداء الملاحظات التالية:

- تفاوت نسبة الزيادة أو التناقص في عدد الأساتذة خلال هذه السنوات لدى المجموعتين .
- انخفاض عدد أساتذة المجموعة "ب" رغم ارتفاع عدد تلامذة هذه المجموعة مقارنة مع المجموعة"أ"

أما الشق الثاني فيتعلق بمعدل عدد التلاميذ لكل أستاذ على مستوى المجموعتين، ويوضح الجدول معدل التلاميذ لكل أستاذ في المجموعة "أ" و المجموعة "ب" ويلاحظ أن معدل التلاميذ لكل أستاذ في المجموعة "ب" أكثر منه في المجموعة "أ" في كل السنوات حيث يصل الفارق بينهما 1.80 نقطة، ففي المجموعة "أ" يتبين أن المعدل خلال الأعوام 2004-2005 إلى 2011. قدر أقل من 15 تلميذ لكل أستاذ في عام 2005 إلى 13 تلميذ لكل أستاذ لعام 2011 وهذا بسبب انخفاض التلاميذ، أما المجموعة

"ب" فهي الأخرى شهدت تناقص في معدل التلاميذ لكل أستاذ فمن 17 تلميذ لكل أستاذ لعام 2005 إلى تقريبا 15 تلميذا لكل أستاذ لعام 2011، للإشارة فان المجموعة "ب" تحضى بالعدد الأكبر من تلاميذ لكل أستاذ منه على مجموعة "أ".

3-توزيع القاعات على الأفواج في المجموعتين :

الجدول 49: مقارنة معدلات توزيع القاعات على الأفواج لدى المجموعتين

السنة	المجموعة "أ"			المجموعة "ب"			الفارق
	القاعات المستعملة	عدد الأفواج	معدل توزيع القاعات /الأفواج	القاعات المستعملة	عدد لأفواج	معدل توزيع القاعات /الأفواج	
2005-2004	329	329	1	312	335	1.07	-0.07
2006-2005	315	323	1.03	312	321	1.03	0.00
2007-2006	305	272	0.89	292	286	1.02	-0.13
2008-2007	291	274	0.94	297	293	0.99	-0.05
2009-2008	268	245	0.91	279	264	0.95	-0.04
2010-2009	308	275	0.89	282	279	0.99	-0.10
2011-2010	304	274	0.90	283	269	0.93	-0.03
المعدل			0.94			1	-0.06

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاحا

يتبين و بشكل بارز تراجع عدد القاعات المستعملة و عدد الأفواج التربوية في كلا المجموعتين. ومع تناقص عدد التلاميذ أدى ذلك إلى تناقص أيضا معدل توزيع القاعات على الأفواج، بحيث نلاحظ أن معدل توزيع القاعات على الأفواج في المجموعة "أ" بلغ 0.94 بينما بلغ في المجموعة "ب" معدل واحد (1) .أي بفارق 0.06 نقطة.

أما تطور أعداد القاعات و الأفواج وبالتالي معدل توزيع القاعات على الأفواج في كلا المجموعتين فكان كالتالي:

المجموعة"أ"، تظم هذه المجموعة على أكبر عدد من القاعات وأقل عدد من الأفواج مما ساعد في الحصول على معدل توزيع القاعات على الأفواج أقل من 1 بحيث قدر بمعدل (0.94) باستثناء سنتي 2005 و 2006 التي كان فيهما المعدل واحد ويفوق السنوات الأخرى التي عرفت فيها معدل أقل من واحد مما يعني استقرار التلاميذ في أقسامهم.

المجموعة"ب"، تظم هذه المجموعة على أقل عدد من القاعات و أكبر عدد من الأفواج مما يعني أكبر عدد من التلاميذ من حيث معدل توزيع القاعات على الأفواج، فنلاحظ حركية وتنقل الفوج الواحد على عدة القاعات خلال الثلاث سنوات الأولى 2005، 2006 و2007 و هذا لتجاوز المعدل واحد (1)، بحيث بلغت كالتوالي (1.07)،(1.03) و(1.02).بدأت تعرف هذه المؤسسة استقرار الفوج التربوي في قاعته ابتداء من 2008 حيث كان المعدل أقل من واحد. وأهم ما يستخلص من هذه الأرقام أن المجموعة "أ" تشهد تطورا ملحوظا في نقص معدل توزيع القاعات على الأفواج وهناك تباين كبير في المعدل بين المجموعتين لصالح المجموعة "أ".

4- عدد ساعات التدريس للأستاذ في المجموعتين:

الجدول 50:مقارنة نسب ساعات التدريس للأستاذ لدى المجموعتين من 2004-2005 إلى غاية 2010-2011

السنة	أكثر من 15 ساعة			من 10 إلى 15 ساعة			أقل من 9 ساعات		
	مجموعة "أ"	مجموعة "ب"	الفارق	مجموعة "أ"	مجموعة "ب"	الفارق	مجموعة "أ"	مجموعة "ب"	الفارق
2005-2004	83.08	95.24	**-12.16**	12.20	5.21	**6.99**	0.29	0	**0.29**
2006-2005	86.02	93.30	**-7.28**	13.26	5.76	**7.50**	0.71	1.16	**-0.45**
2007-2006	55.12	67.14	**-12.02**	41.36	29.38	**11.98**	2.95	2.52	**0.43**
2008-2007	73.16	81.65	**-8.49**	23.64	16.86	**6.78**	3.19	1.48	**1.71**
2009-2008	64.27	78.69	**-14.42**	26.37	18.45	**7.92**	9.34	3.18	**6.16**
2010-2009	78.77	78.04	**0.73**	18.07	19.08	**-1.01**	3.51	2.87	**0.64**
2011-2010	77.57	76.91	**0.66**	20.76	20.93	**-0.17**	1.66	2.16	**-0.50**
المعدل الوسيط	73.99	81.56	**-7.57**	22.23	16.52	**5.71**	3.09	1.91	**1.18**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يوضح الجدول(50) متوسط ساعات التدريس للمراحل المختلفة من سنة 2004-2005 إلى غاية 2010-2011، حيث يلاحظ أعلى ساعات التدريس المخصصة للأستاذ الواحد تصل إلى أكثر من 15 ساعة، وهذا طبيعي لنظام المقررات الذي يخصص 18 ساعة تدريس للأستاذ الواحد. و تليها نسبة الأساتذة الذين يدرسون حجم ساعي ما بين 10 و 15 ساعة، وأقل نسبة خاصة بالأساتذة الذين يدرسون أقل من المعدل الرسمي المستهدف لكل أستاذ(9 ساعات). مقارنة للحجم الساعي المخصص للأستاذ الواحد على مستوى المجموعتين (أ) و(ب) فنلاحظ أن أقل ساعات التدريس مقارنة مع الساعات

القانونية المفروضة على كل أستاذ كانت في المجموعة "أ" حيث أكثر من 20% من الأساتذة يدرسون حجم ساعي أقل من 15 ساعة و 70% منهم يدرسون زمن التدريس المحدد لهم في المقرر.

مقارنة للحجم الساعي المخصص للأستاذ الواحد على مستوى المجموعتين (أ)و(ب) فنلاحظ أن أقل ساعات التدريس مقارنة مع الساعات القانونية المفروضة على كل أستاذ كانت في المجموعة "أ" حيث أكثر من 20% من الأساتذة يدرسون حجم ساعي أقل من 15 ساعة و 70% منهم يدرسون زمن التدريس المحدد لهم في المقرر.

في حين المجموعة"ب" أكثر من 80% من أساتذتها حجمهم الساعي الفعلي يتجاوز 15 ساعة خلال الأسبوع. وبناء على هذه النتائج يمكن القول أنه كلما كان الحجم الساعي لدى الأستاذ قليل كلما كان أداءه أحسن وعاد على التلاميذ بالمنفعة و هذا ما تؤكده نتائج المجموعة"أ".

5- نسبة غياب أعضاء هيئة التدريس في المجموعتين:

الجدول 51: مقارنة نسبة غياب أعضاء هيئة التدريس لدى المجموعتين للسنة الدراسية 2009-2010 و 2010-2011

السنوات / المجموعة المقارنة	المجموعة"أ"	المجموعة"ب"	الفارق
2010-2009	4.82	5.09	**-0.27**
2011-2010	4.84	5.54	**-0.70**
المعدل الوسيط	4.83	5.31	**-0.48**

المجموعة"أ":المؤسسات الناجحة المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاحا

يوضح الجدول (51) العبء التدريسي عن عدد الحصص الأسبوعية المتاحة و المخصصة للتدريس و تأثيرها على أداء التلاميذ. و تختلف عدد الأيام الفعلية للتدريس باختلاف خصوصية كل سنة دراسة (عدد الأيام اضطرابات الأساتذة، عدد أيام احتجاج التلاميذ ، عوامل طبيعية مؤثرة ... الخ ، وعلى هذا تكونت السنتين الدراسيتين المعتمدين في الدراسة من 166 يوم فعلي في سنة 2009-2010 ومن 157 يوم دراسي فعلي سنة 2010-2011 ، ويتبين من الجدول أن أعلى متوسط نسبة غياب تم رصدها في المجموعة "ب" حيث بلغت (5.31%) ، أي ازدياد معدل متوسط الغياب بـــ0.48 نقطة عن

المجموعة "أ" للإشارة ، فبين عامي 2009–2010 و 2010–2011 فإن نسبة الغياب أظهرت بعض الارتفاع لدى المجموعتين.

*** الفرضية الفرعية الخامسة :**

إن مؤشرات الموارد البشرية و المتمثلة في نسبة موظفو التعليم حسب الوضعية الإدارية، سنوات الخبرة المهنية و معدلات السن تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

1- نسبة موظفو التعليم حسب الوضعية الإدارية من 2004- 2005 إلى غاية 2010-2011 في المجموعتين:

أ- هيئة التدريس

الجدول 52: مقارنة نسب موظفو التعليم حسب الوضعية الإدارية لهيئة التدريس لدى المجموعتين من 2004-2005 إلى غاية 2010-2011

السنة	المرسمون			المتربصون			المتعاقدون			الشاغرة		
	مجموعة "أ"	مجموعة "ب"	الفارق	مجموعة "أ"	مجموعة "ب"	الفارق	مجموعة "أ"	مجموعة "ب"	الفارق	مجموعة "أ"	مجموعة "ب"	الفارق
2005-2004	92.69	93.48	**-0.79**	3.80	3.18	**0.92**	2.92	2.12	**0.8**	0.58	1.21	**-0.63**
2006-2005	93.75	91.52	**2.23**	2.26	2.46	**-0.2**	3.4	4.93	**-1.5**	0.56	1.07	**-0.51**
2007-2006	92.84	93.99	**-1.15**	1.39	0.78	**0.61**	5.13	4.26	**0.95**	0.62	0.94	**-0.32**
2008-2007	92.55	92.97	**-0.42**	2.69	1.96	**0.73**	3.96	3.92	**0.04**	0.79	1.14	**-0.35**
2009-2008	92.19	93.71	**-1.52**	1.99	1.32	**0.67**	5.31	3.47	**1.84**	0.49	1.48	**-0.99**
2010-2009	92.7	91.27	**1.43**	2.48	2.32	**0.16**	4.8	5.63	**-0.8**	0	1.82	**-1.82**
2011-2010	89.23	89.63	**-2.11**	1.66	1.81	**0.6**	8.77	7.57	**1.52**	0.33	0.99	**-0.01**
المعدل	**92.27**	**92.39**	**-0.09**	**2.32**	**1.97**	**0.35**	**5.89**	**4.55**	**0.4**	**0.48**	**1.23**	**-0.75**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يبين الجدول رقم (52) نمو نسبة هيئة التدريس حسب الوضعية الإدارية خلال السبع سنوات الأخيرة الماضية ويتضح من خلال هذه الفترة أن أغلبية أعضاء هيئة التدريس في كلا المجموعتين مرسمون و النسبة القليلة جدا تتراوح مابين متربص و متعاقد أو المنصب شاغر ،أما النتائج حسب المجموعتين فأفرزت مايلي:

- المجموعة"أ"، بلغت نسبة أعضاء هيئة التدريس المرسمون (92.27 %) تراجعت هذه الوضعية مابين العامين الدراسيين 2004-2005 و 2010-2011 بـــ 3.46 نقطة حيث وصلت نسبتهم

(89.23%) في عام 2011 أستاذا مرسما بعد أن كانت (92.69%) أستاذا مرسما شملت النسبة المتبقية من الوضعية الإدارية الثلاث أخرى لهيئة التدريس والممثلة في متربصون، متعاقدون و مناصب شاغرة. التي توزعت نسبهم كالتوالي (2.32%) و(5.89%) و(0.48%).

- المجموعة "ب" معظم الأساتذة مرسمون وذلك بنسبة (92.36%) النسبة المتبقية مقسمة بين الوضعيات الإدارية الثلاث الأخرى التي جاءت نسبها كالتوالي: (1.97%)، (4.55%) و (1.23%).

إذا قارنا بين المجموعتين نسجل مايلي :

- تفاوت نسبة الزيادة أو التناقص في الوضعية الإدارية لأعضاء هيئة التدريس خلال السنوات الأخيرة.
- تراجع نسبة المرسمين لترتفع بالمقابل نسبة المتعاقدين و المتربصين .
- ارتفاع نسبة المناصب الشاغرة لدى المجموعة "ب" بفارق 0.66 نقطة مقارنة مع المجموعة "أ" في جميع السنوات الأخيرة.

ب-الإداريون و العمال المهنيون في المجموعتين :

جدول 53 : مقارن معدلات موظفي التعليم حسب الوضعية الإدارية للإداريون و العمال المهنيون لدى المجموعتين 2004-2005 إلى غاية 2010-2011

السنة	الإداريون											
	مرسمون			متربصون			متعاقدون			الشاغرة		
	مجموعة "أ"	مجموعة "ب"	الفارق	مجموعة "أ"	مجموعة "ب"	الفارق	مجموعة "أ"	مجموعة "ب"	الفارق	مجموعة "أ"	مجموعة "ب"	الفارق
2005-2004	88.45	89.52	**-1.07**	1.65	2.5	**-0.86**	5.98	4.55	**1.63**	3.91	3.41	**0.3**
2006-2005	86.53	89.81	**-3.28**	0.85	0.23	**0.62**	4.27	5.92	**-1.65**	8.33	4.02	**4.31**
2007-2006	85.96	90.36	**-4.4**	1.55	0	**1.55**	8.24	6.74	**1.5**	4.23	2.89	**1.34**
2008-2007	88.64	87.68	**0.96**	0.72	0.48	**0.24**	6.03	6.76	**-0.73**	4.59	5.07	**-0.49**
2009-2008	82.01	87.99	**-66**	1.16	0.49	**0.67**	9.81	6.86	**2.95**	7	4.65	**2.35**
2010-2009	77.22	87.97	**-11.3**	2.98	1.75	**1.23**	10.55	6.01	**4.29**	8.71	4.65	**5.21**
2011-2010	74.71	79.8	**-5.09**	4.06	1.94	**2.12**	11.96	8.51	**3.45**	9.25	9.73	**-0.48**
المعدل	**83.36**	**87.59**	4.23	**1.85**	**1.06**	**0.8**	**8.12**	**6.47**	**1.64**	**6.57**	**4.86**	**1.70**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاح**

يبين الجدول (53) نمو نسبة الاداريون و العمال المهنيون حسب الوضعية الإدارية خلال السبع سنوات الأخيرة الماضية فيتضح أن أغلبية العمال الإداريون و العمال المهنيون هم مرسمون ثم تليهم

المتعاقدون وفي المركز الثالث المناصب الشاغرة و في المرتبة الأخيرة نسبة العمال المتربصون. أما النتائج حسب المجموعتين فتبرز مايلي:

المجموعة"أ":تراجع مستمر في نسبة المرسمين منذ سنة 2004–2005 حيث تراجعت أعدادهم بمقدار 13.74 نقطة خلال السبع سنوات حيث وصلت النسبة (74.51%) عامل مرسم سنة 2011 بعد أن كانت (88.45%) سنة2005 هذا التراجع كان له انعكاسا على الوضعيات الأخرى بارتفاع نسبة العمال المتربصون، العمال المتعاقدون و المناصب الشاغرة ما بين العامين الدراسيين 2004–2005 و 2010–2011 ولكن بنسب متفاوتة ، تزايد نسبة العمال المتعاقدون بمقدار 5.98 نقطة، تزايد نسبة المناصب الشاغرة بمقدار 5.34 نقطة ، تزايد نسبة العمال المتربصون بمقدار 2.41 نقطة .

- المجموعة "ب" عرفت هي الأخرى نفس التطور :

تراجع مستمر في نسبة العمال المرسمون منذ السنة الدراسية 2004–2005 حيث تراجعت أعدادهم بمقدار 9.72 نقطة خلال السنوات الأخيرة حيث بلغت النسبة (79.80%) عامل مترسم بسنة 2011 بعد أن كانت (89.52%) عامل مرسم. هذا التراجع انعكس على الوضعيات الإدارية الأخرى بارتفاع الوضعيات الإدارية (العمال المتعاقدون و المناصب الشاغرة) بنسب متفاوتة و التي تزايدت كالتوالي، المناصب الشاغرة بمقدار 6.32 نقطة و العمال المتعاقدون بمقدار 3.96 نقطة .

في حين العمال المتربصون عرفت تراجعا بمقدار 0.56 نقطة خلال العامين المحددين (2005 و 2011)،إذا قارنا بين المجموعتين نسجل تفاوت نسبة الزيادة أو التناقص في الوضعية الإدارية للعمال الإداريون والمهنيون، تراجع عدد أعضاء هيئة العمال الإداريون و المهنيون المرسمون الذي أدى بالمقابل إلى ارتفاع عدد العمال المتعاقدون و المناصب الشاغرة و تراجع عدد العمال الإداريون و المهنيون المتربصون لدى المجموعة "ب".

2- سنوات الخبرة المهنية لدى هيئة التدريس ، الإداريون و العمال المهنيون في المجموعتين السنة الدراسية 2010-2011:

الجدول رقم 54: مقارنة معدلات سنوات الخبرة المهنية لدى هيئة التدريس ، الإداريون و العمال المهنيون في المجموعتين :

سنوات الخبرة	هيئة التدريس			الإداريون و العمال المهنيون		
	المجموعة"أ"	المجموعة"ب"	الفارق	المجموعة"أ"	المجموعة"ب"	الفارق
من1 الى2سنتين	17.28	18.60	**-0.98**	16.17	19.68	**3.51**
3-8 سنوات	6.81	5.32	**1.52**	11.99	9.97	**3.74**
9-13 سنة	11.63	10.63	**1.05**	15.17	12.94	**-3.03**
14- 18 سنة	7.81	8.80	**-1.23**	15.92	17.25	**-0.92**
19-23 سنة	23.75	28.24	**-4.55**	25.37	28.57	**-9.45**
24 سنة و أكثر	32.72	28.41	**4.21**	16.17	11.59	**6.86**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يبين الجدول (54) توزيع سنوات الخيرة المهنية لأعضاء هيئة التدريس و الأعضاء الإداريون و الأعضاء المهنيون حسب المجموعتين، و يلاحظ من خلال مقارنة بين المجموعتين ما يلي :

- تفاوت نسبة الزيادة أو التناقص لدى المجموعتين في الخبرة المهنية لدى الفئات الثلاث.
- أكبر نسبة في الخبرة المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس عند المجموعتين تمركزت على ثلاث فئات متراوحة من فئة سنة إلى سنتين ، فئة 19-23 سنة و فئة 24 سنة و أكثر .
- أكبر نسبة في الخبرة المهنية لدى أعضاء الإدارة و مساعدوهم عند المجموعتين تمركزت عند المجموعة "أ" من بين الأربع فئات المتتالية المتراوحة ما بين 9 و 24 سنة و أكثر، أما المجموعة "ب" فكان التوزيع ما بين فئة سنة إلى سنتين ثم تنتقل إلى ثلاث فئات متتالية و المتراوحة ما بين 9 سنوات و 23 سنة، ما تجدر ملاحظته بالنسبة للخبرة المهنية أن أعضاء الهيئة التدريس و العمال الإداريون و مساعدوهم في المجموعة "أ" أكثر خبرة من عمال المجموعة "ب" إذا ما جمعنا الفئتين المتراوحتين ما بين 19 سنة و 24 سنة و أكثر.

3- توزيع موظفو التعليم حسب فئات الأعمار في المجموعتين من 2004-2005 إلى غاية 2010-2011:

أ-هيئة التدريس:

الجدول 55: مقارنة تطور معدلات السن لهيئة التدريس لدى المجموعتين من 2004-2005 إلى غاية 2010-2011.

السنة	35 سنة و أقل			39-35سنة			40-44 سنة			45-49 سنة			50-54سنة			55-59 سنة			أكثر من 59 سنة		
	مج"أ"	المج"ب"	الفارق	المج"أ"	المج"ب"	فارق	المج"أ"	المج"ب"	الفارق	المج"أ"	المج"ب"	الفارق	المج"أ"	المج"ب"	الفارق	المج"أ"	المج"ب"	الفارق	المج"أ"	المج"ب"	الفارق
2005-2004	23.23	18.25	**4.98**	17.79	27.91	**-10.12**	26.47	26.84	**-0.37**	18.82	15.18	**3.64**	11.61	9.66	**1.95**	2.05	2.14	**-0.09**	0	0	**0**
2006-2005	21.25	18.84	**2.41**	18.68	21.96	**-3.28**	26.53	28.03	**-1.50**	19.54	22.27	**-2.73**	6.27	6.85	**-0.58**	6.84	1.86	**4.98**	0.85	0.15	**0.70**
2007-2006	15.49	13.87	**1.62**	15.96	14.35	**1.61**	28.48	29.34	**-0.86**	23.00	25.51	**-2.51**	13.14	10.36	**2.78**	3.59	5.26	**-1.67**	0.31	1.27	**-0.96**
2008-2007	16.29	15.37	**0.92**	15.65	17.68	**-2.03**	23.96	28.59	**-4.63**	23.80	25.12	**-1.32**	14.21	8.92	**5.29**	5.75	3.96	**1.79**	0.31	0.33	**-0.02**
2009-2008	14.02	18.62	**-4.60**	11.68	14.42	**-2.74**	22.37	26.34	**-3.97**	26.71	22.81	**3.90**	17.19	12.75	**4.44**	8.01	5.03	**2.98**	0	0	**0**
2010-2009	18.73	11.14	**7.59**	11.27	15.03	**-3.76**	21.22	22.97	**-1.75**	24.21	31.92	**-7.71**	14.92	13.68	**1.24**	9.45	4.72	**4.73**	0.16	0.50	**-0.34**
2011-2010	19.66	17.33	**2.33**	10.50	10.22	**0.28**	26.33	19.93	**6.40**	16.83	30.33	**-13.5**	9.83	15.22	**−5.39**	9.83	6.93	**2.90**	0.16	0	**0**
المعدل	**18.4**	**16.2**	**2.18**	**14.5**	**17.4**	**-2.86**	**25.1**	**26**	**-0.95**	**21.8**	**24.7**	**-2.89**	**12.5**	**11.1**	**1.39**	**6.5**	**4.27**	**2.23**	**0.26**	**0.32**	**-0.06**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاح**

يوضح الجدول (55) توزيع أعداد أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للعمل لدى المجموعتين حيث يلاحظ أن أكثرية الأساتذة هي من الفئة العمرية المتراوحة ما بين 40–44 سنة و 45–49 سنة و تشكل هاتين الفئتين متوسط مقداره (48 %) من مجموع أعضاء هيئة التدريس و ذلك على مدى السنوات السبع المعتمدة.و إذ ما قارنا بين المجموعتين نجد ما يلي :

- المجموعة "أ" نجد أن أكبر فئة عمرية تتراوح ما بين 40–44 سنة، تم تليها الفئة العمرية التي تتراوح ما بين 45–49 سنة. لكن مرة أخرى تتفاوت هذه الأعمار بالتزايد أو النقصان خلال السنوات المعتمدة لتؤثر على بعضها البعض في نفس الاتجاه .

-المجموعة "ب" عرفت نفس التزايد و التناقص المختلفة خلال السنوات المعتمدة ، كما أن أكبر فئة عمرية تتراوح ما بين 40–44 سنة، و 45–49 سنة في الفئات العمرية ، نستنتج من توزيع أساتذة المجموعتين حسب الأعمار تباين جوهري في تطور الأعمار عبر السنوات حيث تتميز المجموعة "ب" بارتفاع نسب الفئات العمرية بدأ من فئة 45–49 سنة إلى آخر فئة 55 سنة فأكثر في حين تعرف المجموعة "أ" تراجع في الفئتين ما قبل الأخير أي في فئتي 45–49 سنة و فئة 50–54 سنة.

ب- الموظفون الإداريون و العمال المهنيون المساعدون في المجموعتين:

الجدول 56: مقارنة تطور معدلات السن الموظفين الإداريين و العمال المهنيون لدى المجموعتين من 2004-2005 إلى غاية 2010-2011

السنة	أقل من29سنة			30-34سنة			35-39سنة			40-44 سنة			45-49سنة			50-55سنة			55و أكثر		
	المج"أ"	المج"ب"	الفارق	المج"أ"	المج"ب"	الفارق	المج"أ"	المج"ب"	الفارق	المج"أ"	المج"ب"	الفارق	المج"أ"	المج"ب"	الفارق	المج"أ"	المج"ب"	الفارق	المج"أ"	المج"ب"	الفارق
2005-2004	4.06	2.36	**1.70**	16.12	16.04	**0.08**	26.06	26.18	**-0.12**	26.23	22.97	**3.26**	21.58	14.39	**7.19**	14.59	11.55	**3.04**	4.51	7.31	**-2.80**
2006-2005	3.03	2.47	**0.56**	13.05	13.58	**-0.53**	23.54	23.45	**0.09**	6.57	24.19	**-17.62**	14.45	18.27	**-3.82**	13.52	12.34	**1.18**	5.82	5.67	**0.15**
2007-2006	2.32	1.98	**0.34**	10.00	7.94	**2.06**	24.88	23.07	**1.81**	27.67	26.55	**1.12**	14.41	16.87	**-2.46**	19.76	12.65	**7.11**	7.21	10.91	**-3.70**
2008 -2007	1.26	1.27	**-0.01**	7.08	6.36	**0.72**	22.02	23.91	**-1.89**	31.39	29.00	**2.39**	14.17	19.84	**-5.67**	12.91	12.46	**0.45**	11.14	7.12	**4.02**
2009-2008	2.01	1.54	**0.47**	4.27	3.34	**0.93**	22.11	17.99	**4.12**	28.14	26.47	**1.67**	8.34	24.54	**-16.20**	18.34	16.45	**1.89**	11.55	11.31	**0.24**
2010-2009	3.01	2.07	**0.94**	3.01	3.63	**-0.62**	15.83	20.52	**-4.69**	25.62	25.97	**-0.35**	23.61	22.85	**0.76**	14.32	15.32	**-1.00**	14.57	9.61	**4.96**
2011-2010	11.19	1.88	**9.31**	5.72	2.69	**3.03**	13.18	13.74	**-0.56**	13.18	28.03	**-14.85**	19.65	26.68	**-7.03**	13.43	14.55	**-1.12**	14.67	12.39	**2.28**
المعدل	**3.84**	**1.94**	**1.90**	**8.46**	**7.65**	**0.81**	**21.09**	**21.27**	**-0.18**	**22.69**	**26.17**	**-3.48**	**16.60**	**20.49**	**-3.89**	**15.27**	**13.62**	**1.65**	**9.92**	**9.19**	**0.74**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

تظم هذه الفئة الموظفين الإداريين و موظفي الخدمات المهنية و مساعديهم لدى المجموعتين موزعتين حسب فئات الأعمار حيث يلاحظ أن أكثر هذه الفئة متمركزة مابين فئتي 35–39 سنة و 40–44 سنة وذلك على مدى السنوات السبع المعتمدة .

وإذا ما قارنا بين المجموعتين نجد مايلي:

-عرف توزيع هذه الفئة نفس تطور هيئة التدريس من حيث التزايد و التناقص في النسب عبر السنوات في الفئات العمرية المختلفة .

-تباين جوهري في تطور الأعمار حيث تميزت المجموعة "ب" في هذه الفئة أيضا بارتفاع نسب الفئات العمرية المتراوحة ما بين 40–44 سنة وفئة 55 سنة و أكثر.

-ارتفاع نسبة العمال في فئة أقل من 29 سنة لدى المجموعة "أ" فمن (4.06%) سنة 2005 إلى (11.19%) سنة 2011 أي بفارق 7.13 نقطة.

– ارتفاع نسبة العمال في الفئة 55 سنة وأكثر لدى المجموعتين من سنة 2005 إلى سنة 2011

الاستنتاج :

كما تمت الإشارة أعلاه ،على أن هناك مؤشرات عدة تجدر ملاحظتها بالثانويات لأنها ذات صلة بفعالية و كفاءة بعض المنظمات المدرسية و بالتالي نجاحها .فزيادة فعالية و كفاءة الثانويات ليس بالمهمة الهينة.ومن الأهمية تحديد معالم المدرسة الجيدة (الفعالة)،علما أن انخفاض معدلات التكرار ، التخلي، حجم الفوج الدراسي، معدلات التلاميذ للأستاذ الواحد،توزيع القاعات على الأفواج و نسبة غياب الأساتذة يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على معدلات الارتقاء، نسبة البقاء ،متوسط عدد السنوات لكل تلميذ ،مؤشر المدخلات و المخرجات و معامل الفعالية . فعلى السياسة العامة الوطنية و المدارس ،أن تقوم باستمرار بإمعان النظر في تسييرها و أنشطتها و تحسين أدائها. و يتطلب ذلك حصولها دوريا وبانتظام على معلومات عملية و مدعومة بالوقائع تمكنها من الوقوف على أفضل الشروط و أحسن الممارسات داخل المدرسة بل حتى في حجرة الدراسة . إن التركيز على المتعلمين و عمليتي التدريس والتعلم ، و ظروف البيئة المدرسية و النتائج ، يظل عملا أساسيا لتطوير و تحسين المدارس و إدارتها .

ثانيا : عرض نتائج الفرضيات المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ :

الفرضية العامة الثانية : نتوقع أن المؤشرات الخاصة بالتلاميذ و من خلال الوسائل المطبقة أن تلاميذ مجموعة المؤسسات الناجحة لديهم مواصفات أكثر إيجابية من تلاميذ المؤسسات الأقل نجاحا.

***الفرضية الفرعية الأولى :**

إن المؤشرات الأسرية و المتمثلة في مهنة الأولياء، المستوى التعليمي للأولياء و مشاركة الأولياء و تفاعلهم مع الثانوية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

لقد جاءت النتائج كما يلي :

1 -مؤشر مستوى تعليم أولياء التلاميذ (الأب و الأم):

جدول 57 : المقارنة بين المجموعتين من حيث المستوى التعليمي للأولياء (ن=618)

متغير	المجموعة المقارنة	ن	بدون مستوى ك	بدون مستوى %	الابتدائي ك	الابتدائي %	المتوسط ك	المتوسط %	الثانوي ك	الثانوي %	ليسانس ك	ليسانس %	أكثر من ليسانس ك	أكثر من ليسانس %	كا^2
الأب	المجموعة "أ"	296	17	**5.74**	31	**10.47**	61	**20.61**	107	**36.15**	43	**14.53**	37	**12.50**	3.13
	المجموعة "ب"	322	29	**9.01**	31	**9.63**	63	**19.57**	107	**33.23**	53	**16.46**	38	**11.80**	
	المجموع العام	**618**	**46**	**7.44**	**62**	**10.03**	**124**	**20.06**	**214**	**34.63**	**96**	**15.53**	**75**	**12.14**	
الأم	المجموعة "أ"	302	38	**12.58**	49	**16.23**	53	**17.55**	103	**34.11**	37	**12.25**	22	**7.28**	8.43
	المجموعة "ب"	322	48	**14.91**	45	**13.98**	57	**17.70**	125	**38.82**	38	**11.80**	9	**2.80**	
	المجموع العام	**624**	**86**	**13.78**	**94**	**15.06**	**110**	**17.63**	**228**	**36.54**	**75**	**12.02**	**31**	**4.97**	

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يتبين من الجدول (57) المتضمن نتائج المستوى التعليمي للأولياء (الأب، الأم) عدم ظهور فروق كبيرة عند كلا المجموعتين من حيث المستوى التعليمي للآباء، حيث قدرت قيمة(كا^2= 3.13) و هي غير دالة إحصائيا، أما بالنسبة لمستوى الأمهات كانت فيها قيمة كا ^{2} = 8.43 و هي دالة إحصائيا عند 0.01 .

2- مؤشر مهنة أولياء التلاميذ (الأب، الأم) :

جدول 58: المقارنة بين المجموعتين من حيث مهنة الأولياء (الأب، الأم) (ن= 619)

المتغير	مجموعة المقارنة	ن	قطاع حكومي		قطاع خاص		أعمال حرة		بدون عمل		متقاعد		منوفي	
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
الأب	المجموعة "أ"	292	153	**52.40**	10	**3.42**	33	**11.30**	19	**6.51**	58	**19.86**	19	**6.51**
	المجموعة "ب"	310	160	**51.61**	7	**2.26**	51	**16.45**	26	**8.39**	60	**19.35**	15	**4.84**
	المجموع العام	602	313	**51.99**	17	**2.82**	84	**13.95**	45	**7.48**	118	**19.60**	34	**5.65**
الأم	المجموعة "أ"	296	63	**21.28**	1	**0.34**	3	**1.01**	216	**72.97**	10	**3.38**	3	**1.01**
	المجموعة "ب"	323	55	**17.03**	0	**0.00**	1	**0.31**	258	**79.88**	8	**2.48**	1	**0.31**
	المجموع العام	619	118	**19.06**	1	**0.16**	4	**0.65**	474	**76.58**	18	**2.91**	4	**0.65**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

بعد جمع مهن الأولياء، لقد صعب على الباحثة اختيار محك تصنيفي موحد يتناسب مع المهن المذكورة، هل يتم وفقا لقيمتها الاجتماعية؟ أم وفقا للدخل الشهري؟(سؤال أغفلناه و لم يطرح في الاستبيان)، و بعد الإطلاع على بحوث عديدة، و نظرا لعدم اتفاق الباحثين حول هذه النقطة، امتدت الباحثة إلى تصنيفها إلى الفئات المحددة أعلاه،استنادا إلى ما هو متعارف عليه في الواقع الاجتماعي و المتمثل في الفئات التالية :وظائف القطاع العمومي، وظائف في القطاع الخاص، الأعمال الحرة، بدون عمل، متقاعد و أخيرا منوفي)، يتضح من الجدول (58) أن أعلى نسبة توزيع أفراد الدراسة في المتغير الخاص بوظيفة الأولياء كانت حسب الولي و المجموعتين كما يلي :

1.2ــ المجموعتين من حيث مهنة الأب:

يظهر أن أكبر نسبة من التلاميذ في كلا المجموعتين آباؤهم موظفون في القطاع العمومي، بأكبر تكرارات في المجموع "أ" بنسبة (49.80%) تم تليها المجموعة "ب" بنسبة (47.90%). بينما أقل نسبة من التلاميذ آبائهم في قطاع خاص بأكبر تكرارات في المجموعة "أ" (3.42%) تم تليها المجموعة"ب" بنسبة (2.25%).

2.2ــ المجموعتين من حيث مهنة الأم :

يظهر أن أكبر نسبة من التلاميذ في كلا المجموعتين أمهاتهم بدون عمل، بأكبر تكرارات في المجموعة

"ب" بنسبة (79.87%) ثم تليها المجموعة "أ" بنسبة (72.97%). بينما أقل نسبة من التلاميذ أمهاتهم موظفات بالقطاع الخاص بنسبة (0.33%) في المجموعة "أ" و بنسبة (0) في المجموعة "ب". و مقارنة بين المجموعتين، و المتعلق بمهنة كل من الأب و الأم يتضح أن نسبة الأمهات اللائي بدون عمل يشكلن نسبة أكبر (75%) لدى المجموعتين بينما الآباء يشكلون نسبة أقل من(8 %) في كلا المجموعتين. و بشكل عام يتضح سيطرة وظائف القطاع العمومي في كل من نسبة الآباء و الأمهات مع تفوق نسبة الآباء في ذلك. و تعني هذه النتائج أنه لا يمكن ربط المهنة بالنتائج المدرسية دون دراسة العلاقة بين المدخول الشهري و المستوى التعليمي للأولياء لنستطيع إصدار حكم مساهمة هذا المؤشر في نجاح التلاميذ و بالتالي بروز المؤسسات التعليمية.

3- مؤشر مشاركة و تفاعل أولياء التلاميذ مع الثانوية:

جدول 59: المقارنة بين المجموعتين من حيث مشاركة الأولياء و تفاعلهم مع المدرسة (ن=633)

المجموعة المقارنة	ن	أبدا		بعض المرات		كل الوقت		$كا^2$	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%		
المجموعة "أ"	305	125	40.98	154	50.49	27	8.85	1.51	غير دالة
المجموعة "ب"	328	143	43.60	164	50.00	21	6.40		
المجموع العام	633	268	42.34	318	50.24	48	7.58		

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يتبين من الجدول (59) المتضمن نتائج عدد مرات زيارة أولياء المجموعتين للأساتذة بلغت فيها قيمة($كا^2$ =1.51)غير دالة إحصائيا مما يعني عدم وجود اختلافات حقيقية بين المجموعتين، و بالرجوع إلى التكرارات المشاهدة في جدول البيانات يبين أن أغلبيتها كانت عند المجموعة "أ" لصالح زيارة الأساتذة بعض المرات بنسبة (50.49 %) و كل الوقت بنسبة (8.85 %).

***الفرضية الفرعية الثانية :**

إن مؤشرات البيئة المدرسية غير المادية و المتمثلة في دافع التسجيل، السلوك والانضباط، طموح التلاميذ، الأمن المدرسي و الاهتمام بالأنشطة اللاصفية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

لقد جاءت النتائج كما يلي :

1- مؤشر دافع التسجيل في الثانوية الحالية :

للإجابة على هذا المؤشر وزع تلاميذ العينة من حيث دافع التسجيل في الثانوية، فحددت أسباب التسجيل بخمسة (5) أسباب (مؤسسة الحي التي تستقبل تلاميذ القطاع- المؤسسة متميزة عن باقي مؤسسات الولاية- المؤسسة تقترح برنامجا متميزا في الدعم و المعالجة التربوية- أعضاء من الأسرة يدرسون في هذه المؤسسة- سبب آخر)

جدول 60 : مقارنة بين المجموعتين من حيث دافع التسجيل في الثانوية الحالية (ن=613)

المجموعة المقارنة	ن	1		2		3		4		5		كا^2	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
المجموعة "أ"	**298**	208	**69.80**	50	**16.78**	11	**3.69**	6	**2.01**	23	**7.72**	**11.53**	دالة عند 0.05
المجموعة "ب"	**315**	245	**77.78**	34	**10.79**	6	**1.90**	14	**4.44**	16	**5.08**		
المجموع العام	**613**	**453**	**73.90**	**84**	**13.70**	**17**	**2.77**	**20**	**3.26**	**39**	**6.36**		

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يتبين من الجدول (60) المتضمن واقع التسجيل في الثانوية الحالية تشير أن هناك اختلاف دال بين المجموعتين (كا^2 = 11.53).

2- مؤشر السلوك و الانضباط لدى التلاميذ خلال الأسبوعين المنصرمين :

جدول 61 : مقارنة بين المجموعتين من حيث السلوك و الانضباط خلال الأسبوعين المنصرمين (ن: 623)

المجموعة المقارنة	ن	أبدا		مرة أو مرتين		ثلاث أو أربع مرات		خمس مرات و أكثر		كا^2	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
المجموعة "أ"	298	196	**65.77**	86	**28.86**	8	**2.68**	8	**2.68**	**23.84**	**دالة عند 0.05**
المجموعة "ب"	325	174	**53.54**	96	**29.54**	16	**4.92**	39	**12.00**		
المجموع العام	623	370	**59.39**	182	**29.21**	24	**3.85**	47	**7.54**		

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يتبين من الجدول (61) المتضمن نتائج السلوك و الانضباط خلال الأسبوعين المنصرمين اختلافات جوهرية بين المجموعتين، بحيث أن (كا^2=23.84%)، مما يعني أن الاختلافات موجودة في التكرارات المشاهدة، فنجد (65.77%) من تلامذة المجموعة "أ" لم يصلوا متأخرين خلال الأسبوعين

المنصرمين مقابل تكرارات المجموعة "ب" في نفس الفقرة بنسبة (53.54%). تبين هذه النتائج أن تلاميذ المجموعة "ب" كانوا أقل انضباطا خلال الأسبوعين المنصرمين.

3- مؤشر طموح و تطلعات التلاميذ الدراسية :

جدول 62 : مقارنة بين المجموعتين من حيث المستوى الدراسي الذي يتوقع وصوله (ن=633)

المجموعة المقارنة	ن	الثانوي		البكالوريا		ليسانس		ما بعد التدرج		لا أدري		كا ^{2}	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
المجموعة "أ"	**305**	14	**4.59**	47	**15.41**	70	**22.95**	143	**46.89**	31	**10.16**		
المجموعة"ب"	**328**	18	**5.49**	46	**14.02**	71	**21.65**	150	**45.73**	43	**13.11**	**1.798**	**غير دالة**
المجموع العام	**633**	**32**	**5.06**	**93**	**14.69**	**141**	**22.27**	**293**	**46.29**	**74**	**11.69**		

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يتبين من الجدول (62) المتضمن نتائج تطلعات التلاميذ من حيث المستوى الدراسي المراد الوصول إليه بلغت فيها قيمة(كا^2 = 1.798) فهي أصغر من القيمة الجدولية و بالتالي فهي غير دالة، بالرجوع إلى جدول البيانات نلاحظ أن أغلبية إجابات المجموعة "أ" تشير إلى ارتفاع تصاعدي في طموحها من حيث المستوى المنشود بلوغه تراوحت ما بين أعلى نتيجة (46.89%) الحصول على شهادة ما بعد التدرج ثم تليها الحصول على شهادة الليسانس بنسبة (22.95 %) يقابلها أيضا أغلبية التكرارات عند المجموعة "ب" لكن بأقل نسبة و هذا يبين أن تلامذة المجموعة "أ" أكثر طموحا و تطلعا من تلامذة المجموعة "ب

4- مؤشر الأمن المدرسي على مستوى الثانوية:

جدول 63 : مقارنة بين المجموعتين من حيث الأحداث على مستوى المؤسسة (ن=641)

الرقم	المتغيرات	المجموعة المقارنة	ن	ك	نسبة	Z محسوبة	Z نظرية	مستوى الدلالة
1	سرقة أحد أغراضي	المجموعة "أ"	307	23	7.49	191.88	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	40	11.98			
		المجموع العام	641	63	9.83			
2	ضربني أو جرحني أحد أو بعض التلاميذ الآخرين	المجموعة "أ"	307	11	3.58	228.26	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	26	7.78			
		المجموع العام	641	37	5.77			
3	أرغمني بعض التلاميذ على القيام بأشياء لا أرغب فيها	المجموعة "أ"	307	11	3.58	4.84	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	16	4.79			
		المجموع العام	641	27	4.21			
4	كنت عرضة للسخرية أو أطلقت على ألقاب	المجموعة "أ"	307	18	5.86	53.63	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	23	6.89			
		المجموع العام	641	41	6.40			
5	حرمني تلاميذ آخرون من ممارسة بعض الأنشطة	المجموعة "أ"	307	14	4.56	19.39	1.66	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	20	5.99			
		المجموع العام	641	34	5.30			

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يبين الجدول (63) المتضمن نتائج الأمن على مستوى الثانوية خلال الشهر الماضي أن الاختلاف الحقيقي بين المجموعتين ظهر بشكل واضح في كل الفقرات بحيث كانت فيها قيمة "ز" "Z" دالة إحصائية عند مستوى 0.05، نلاحظ من خلال المقارنة بين المجموعتين (أ و ب) ما يلي :

1. المؤشر الأول المتعلق بسرقة أحد الأغراض قدرت القيمة المحسوبة Z (191.88) و هي دالة على مستوى 0.05.

2. المؤشر الثاني المتعلق بضربني أو جرحني أحد أو بعض التلاميذ الآخرين قدرت قيمة Z المحسوبة (228.26) و هي تفوق قيمة Z النظرية (1.65) و بالتالي فهي دالة عند المستوى 0.05.

3. المؤشر الثالث المتعلق بأرغمني بعض التلاميذ على القيام بأشياء لا أرغب فيها أن القيمة Z النظرية ظهرت أقل من Z المحسوبة المقدرة (4.84)، و بالتالي فإنها دالة على مستوى 0.05.

4. المؤشر الرابع المتعلق بكنت عرضة للسخرية أو أطلقت علي ألقاب بلغت قيمة Z المحسوبة

(53.63) و هي أكبر من قيمة Z النظرية 1.65 و هي دالة عند المستوى 0.05.

5. المؤشر الخامس المتعلق يحرمني تلاميذ آخرون من ممارسة بعض الأنشطة فكانت قيمة Z المحسوبة (19.39) أكبر من النظرية (1.65) و هي دالة عند المستوى 0.05، و تعني هذه النتائج أن مؤسسات المجموعة "أ" أكثر أمنا من مؤسسات المجموعة "ب" ، و بالتالي الأمن المدرسي له علاقة بالنجاح المدرسي.

5- مؤشر اهتمام و مشاركة التلاميذ في الأنشطة اللاصفية داخل الثانوية:

جدول64:مقارنة بين المجموعتين من حيث المشاركة في الأنشطة اللاصفية داخل الثانوية (ن=641)

الرقم	المتغيرات	المجموعة المقارنة	ن	ك	نسبة	Z محسوبة	Z نظرية	مستوى الدلالة
1	نشاطات ثقافية	المجموعة "أ"	307	26	8.47	77.45	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	23	6.89			
		المجموع العام	641	49	7.64			
2	نشاطات علمية	المجموعة "أ"	307	24	7.82	77.66	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	21	6.29			
		المجموع العام	641	45	7.02			
3	نشاطات رياضية	المجموعة "أ"	307	58	18.89	12.47	1.68	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	62	18.56			
		المجموع العام	641	120	18.72			
4	لا يشارك في أي نشاط	المجموعة "أ"	307	139	45.28	215.25	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	180	53.89			
		المجموع العام	641	319	49.77			

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يتبين من الجدول (64) المتضمن مشاركة التلاميذ في النشاطات اللاصفية داخل الثانوية أن الفرق واضح بين المجموعتين، في كل الفقرات، بحيث فيها قيمة "ز" كانت دالة إحصائية عند المستوى 0.05، نلاحظ من خلال الجدول المقارن بين المجموعتين أن دلالة فقراتها حسب النشاطات اللاصفية كانت كما يلي :

1. المؤشر الأول المتعلق بالمشاركة في النشاطات الثقافية قدرت القيمة المحسوبة "ز" (77.45) و هي دالة عند مستوى 0.05.
2. المؤشر الثاني المشاركة في النشاطات العلمية قدرت قيمة "ز" المحسوبة (77.66) و هي تفوق قيمة "ز" النظرية (1.65) و بالتالي فهي دالة عند المستوى 0.05 .

3. المؤشر الثالث في المشاركة في النشاطات الرياضية بلغت القيمة المحسوبة "ز" (12.47) و هي تفوق قيمة ز النظرية (1.65) و بالتالي فهي دالة عند المستوى 0.05 .

4. المؤشر الرابع لا يشارك في أي نشاط فكانت قيمة "ز" (215.25) أكبر من النظرية 1.65 و هي دالة عند المستوى 0.05 لصالح تلاميذ المجموعة "ب" و بالتالي تعني هذه النتيجة وجود علاقة بين النجاح المدرسي و المشاركة في النشاطات اللاصفية.

***الفرضية الفرعية الثالثة :**

أن مؤشرات توفر الوسائل التعليمية و استعمالها و المتمثلة في توفر الوسائل في البيت، استعمال الحاسوب في إنجاز الواجبات وعدد مرات استعماله تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.لقد جاءت النتائج كما يلي :

1 - مؤشر توفر الوسائل في بيت التلميذ:

جدول 65:مقارنة بين المجموعتين من حيث استعمال الوسائل التعليمية (ن= 641)

الرقم	المتغيرات	المجموعة المقارنة	ن	ك	نسبة	Z محسوبة	Z نظرية	مستوى الدلالة
1	غرفة مخصصة للمراجعة	المجموعة "أ"	307	154	50.16	157.142	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	147	44.01			
		المجموع العام	641	301	46.96			
2	خزانة للكتب (مكتبة)	المجموعة "أ"	294	180	61.22	61.224	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	311	181	58.20			
		المجموع العام	605	361	59.67			
3	غرفة خاصة بك	المجموعة "أ"	293	181	61.77	538.75	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	307	187	60.91			
		المجموع العام	600	368	61.33			
4	مكتب/طاولة للدراسة	المجموعة "أ"	290	232	80.00	23.885	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	313	225	71.88			
		المجموع العام	603	457	75.79			
5	جهاز الإعلام الآلي	المجموعة "أ"	291	200	68.73	87.395	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	309	202	65.37			
		المجموع العام	600	402	67.00			
6	اشتراك بشبكة الإنترنيت	المجموعة "أ"	281	131	46.62	266.285	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	286	128	44.76			
		المجموع العام	567	259	45.68			
7	قاموس	المجموعة "أ"	300	269	89.67	2.373	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	319	263	82.45			
		المجموع العام	619	532	85.95			
8	آلة حاسبة	المجموعة "أ"	303	290	95.71	153.529	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	322	303	94.10			
		المجموع العام	625	593	94.88			

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يبين الجدول (65) أن الاختلافات بين المجموعتين تبدو واضحة أكثر في هذا المؤشر، بحيث أن كل قيم "ز" دالة إحصائيا، و أنها أكبر من القيمة الجدولية لتأكيد الاختلافات الحقيقية و جاءت دلالات مؤشرات استعمال الوسائل في البيت كما يلي :

. المؤشر الأول المتعلق بتوفر غرفة مخصصة للمراجعة في البيت قدرت القيمة المحسوبة Z (157.142) أكبر من النظرية (1.65) و هي دالة عند المستوى 0.05.

. المؤشر الثاني المتعلق بتوفر خزانة للكتب في البيت، قدرت القيمة "ز" (75.84) أكبر من النظرية (1.65) و هي دالة عند المستوى 0.05.

. المؤشر الثالث المتعلق بتوفر غرفة خاصة بالتلميذ في البيت قدرت قيمة "ز" (538.75) أكبر من النظرية (1.56) و هي دالة عند المستوى 0.05.

. المؤشر الرابع المتعلق بتوفر على مكتب أو طاولة في البيت، قدرت قيمة "ز" (23.885)، و هي تفوق قيمة "ز" النظرية (1.65) و بالتالي فهي دالة عند مستوى 0.05.

. المؤشر الخامس المتعلق بتوفر جهاز الإعلام الآلي في البيت قدرت قيمة "ز" (87.395) و هي تفوق قيمة "ز" النظرية (1.65) و بالتالي فهي دالة عند مستوى 0.05.

. المؤشر السادس المتعلق بتوفر شبكة الإنترنيت في البيت فجاءت قيمة "ز" المحسوبة (266.285) تفوق القيمة النظرية (1.65) و هي دالة عند المستوى 0.05.

. المؤشر السابع المتعلق بتوفر قاموس في البيت قدرت قيمة "ز" المحسوبة (2.372) تفوق القيمة النظرية (1.65) و هي دالة عند المستوى 0.05.

. المؤشر الثامن المتعلق بتوفر آلة حاسبة في البيت قدرت قيمة "ز" المحسوبة (153.529) تفوق القيمة النظرية (1.65) و هي دالة عند المستوى 0.05، مما يعني أن توفر الوسائل التعليمية في البيت من مؤشرات النجاح المدرسي و كانت النتائج لصالح تلاميذ المجموعة "أ".

2 –مؤشر استعمال الحاسوب لإنجاز الواجبات المدرسية:

جدول 66: مقارنة بين المجموعتين من حيث استغلال الحواسيب في إنجاز الواجبات المدرسية (ن= 625)

المتغيرات	المجموعة المقارنة	ن	ك	نسبة	Z محسوبة	Z نظرية	مستوى الدلالة
استعمال الحاسوب	المجموعة "أ"	305	145	47.54	142.46	1.65	دالة عند 0.05
	المجموعة "ب"	320	134	41.88			
	المجموع العام	625	279	44.64			

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يتبين من الجدول (66) المتضمن الاستعمال للحاسوب عند إنجاز الواجبات المدرسية،أن أكبر التكرارات لصالح المجموعة "أ" (47.54%) بقيمة "ز" محسوبة (142.46) تفوق القيمة النظرية و هي دالة عند المستوى 0.05. مما يعني أن استعمال جهاز الإعلام الآلي في إنجاز الواجبات المدرسية مؤشر نجاح للمجموعة "أ".

3- مؤشر مكان استخدام الحاسوب :

جدول 67: مقارنة بين المجموعتين من حيث مكان استخدام الحاسوب (ن= 641)

الرقم	المتغيرات	المجموعة المقارنة	ن	ك	نسبة	Z محسوبة	Z نظرية	مستوى الدلالة
1	استخدام الحاسوب في البيت	المجموعة "أ"	307	174	56.68	94.13	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	177	52.99			
		المجموع العام	641	351	54.76			
2	استخدام الحاسوب في الثانوية	المجموعة "أ"	307	17	5.54	139.58	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	11	3.29			
		المجموع العام	641	28	4.37			
3	استخدام الحاسوب في المكتبة	المجموعة "أ"	307	14	4.56	129.05	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	9	2.69			
		المجموع العام	641	23	3.59			
4	استخدام الحاسوب في بيت الصديق	المجموعة "أ"	307	44	14.33	77.15	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	41	12.28			
		المجموع العام	641	85	13.26			
5	استخدام الحاسوب في مقهى الإنترنيت	المجموعة "أ"	307	159	51.79	122.56	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	157	47.01			
		المجموع العام	641	316	49.30			
6	استخدام الحاسوب في مكان آخر	المجموعة "أ"	307	46	14.98	123.59	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	39	11.68			
		المجموع العام	641	85	13.26			

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يتبين من الجدول (67) المتضمن تحديد المكان الذي يتردد عليه التلاميذ لاستخدام الحاسوب بلغت فيه النسبة الزائية مستوى الدلالة الإحصائية المؤكدة لوجود اختلاف حقيقي بين المجموعتين في كل الفقرات و جاءت دلالة المؤشرات كما يلي :

1. المؤشر الأول المتعلق باستخدام الحاسوب في البيت، أغلبية التكرارات كانت في هذا المؤشر لصالح المجموعة "أ" (56.68%) و اختارت أغلبية المجموعة "ب" نفس المكان بنسبة (52.99%). القيمة الزائية المحسوبة (94.13) و هي أكبر من القيمة النظرية (1.65) و بالتالي هي دالة عند المستوى 0.05 .

2. المؤشر الخامس المتعلق باستخدام الحاسوب في مقهى الإنترنيت جاء كثاني اختيار بالرجوع إلى التكرارات المشاهدة، نجد أن اختيار المجموعة "أ" لهذا المكان كان بنسبة (51.79%) بينما اختارت أغلبية المجموعة "ب" نفس المكان بنسبة (47.04%) بالقيمة الزائية المحسوبة (122.56) و هي أكبر من القيمة النظرية (1.65) و بالتالي هي دالة عند مستوى 0.05.

3.المؤشر الرابع المتعلق باستخدام الحاسوب في بيت الصديق أختبر هذا المكان في المجموعة "أ" بنسبة(14.33%) بينما اختارته المجموعة "ب" بنسبة (12.28%) بالقيمة الزائية المحسوبة (77.15) و هي أكبر من القيمة النظرية (1.65) و بالتالي هي دالة عند المستوى 0.05.

4. المؤشر الثاني المتعلق باستخدام الحاسوب في الثانوية قدرت القيمة الزائية المحسوبة (139.58) و هي أكبر من النظرية (1.65) و هي دالة عند المستوى 0.05.

5. المؤشر الثالث المتعلق باستخدام الحاسوب في المكتبة، قدرت القيمة الزائية المحسوبة (129.05) و هي أكبر من النظرية (1.65) و هي دالة عند المستوى 0.05.

و تعني هذه النتائج ظهور فروق كبيرة عند كلا المجموعتين من حيث مكان استخدام الحاسوب لصالح المجموعة "أ" كما يظهر أيضا أن الأماكن أكثر ترددا عليها هي البيت و مقهى الإنترنيت.

4- مؤشر عدد مرات استعمال الحاسوب للقيام بالعمل المدرسي :

جدول 68: المقارنة بين مجموعتين من حيث عدد مرات استعمال الحاسوب للقيام بالعمل المدرسي(ن= 604)

المتغير	المجموعة المقارنة	ن	بضع مرات		10 مرات في الشهر		مرة في الأسبوع على الأقل		كل يوم		كا²	مستوى الدلالة
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
عدد مرات استخدام الحاسوب	المجموعة "أ"	290	124	42.75	42	14.48	95	32.75	29	10.00	2.962	غير دالة
	المجموعة "ب"	314	123	37.17	61	19.42	96	30.57	34	10.82		
	المجموع العام	604	247	40.89	103	17.05	191	31.62	63	10.43		

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يتبين من الجدول (68) المتضمن المقارنة من حيث عدد المرات التي يستعمل فيها الحاسوب للقيام بالعمل المدرسي عدم ظهور اختلافات حقيقية بين المجموعتين بحيث كانت قيمة(كا ^{2} =2.962) أقل بكثير من القيمة الجدولية (6.251) و هذا يعني أن عدد مرات استعمال الحاسوب لإنجاز العمل المدرسي ليس له أثر في كلا المجموعتين، بالرجوع إلى جدول البيانات نلاحظ أن جميع إجابات المجموعتين تشير إلى استعمال الحاسوب بضع مرات للقيام بالعمل المدرسي. بحيث تستعمله بضع مرات تلاميذ المجموعة "أ" بنسبة (42.75%) و يستعمله بنسبة (37.17 %) تلاميذ المجموعة "ب". أما الفترة الثالثة فتبين أن ثاني أكبر التكرارات جاءت أيضا في استعمال الحاسوب مرة في الأسبوع على الأقل بمجموع التكرارات في المجموعة "أ" بنسبة (32.75%) و هي أعلى من نسبة المجموعة "ب" المقدرة بـــ (30.57%)،و تعني هذه النتيجة أن عدد مرات استعمال الحاسوب للقيام بالعمل الدراسي لا تؤثر في نجاح أو رسوب التلميذ.

***الفرضية الفرعية الرابعة :**

أن مؤشرات المشاركة في الأنشطة خارج المدرسة و المتمثلة في إدارة الوقت، الدعم العائلي، دروس الدعم، إنجاز الواجبات المدرسية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

لقد جاءت النتائج كما يلي :

1- مؤشر إدارة الوقت قبل و بعد المدرسة :

جدول 69 : المقارنة بين المجموعتين من حيث إدارة الوقت قبل و بعد المدرسة(ن= 626)

المجموعة المقارنة	ن	لا وقت أبدا		أقل من ساعة		ساعة أو ساعتين		أكثر من ساعتين لكن أقل من 4 ساعات		4 ساعات و أكثر		كا^2	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
المجموعة "أ"	303	42	13.86	108	35.64	100	33.00	37	12.21	16	5.28	24.608	دالة عند 0.05
المجموعة "ب"	323	41	12.69	68	21.05	123	38.08	36	11.15	35	10.84		
المجموع العام	626	83	13.26	176	28.12	223	35.62	73	11.66	51	8.15		

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يتبين من الجدول (69) المتضمن مقارنة نتائج المجموعتين من حيث إدارة الوقت، اختلافا حقيقيا بين المجموعتين قدرت(كا^2= 24.608) و هي دالة عند المستوى 0.05، بالرجوع إلى جدول البيانات فإن أغلبية تلاميذ المجموعة "أ" يخصصون أقل من ساعة من الوقت للأنشطة الترفيهية بنسبة(35.46**%**) في حين الأغلبية من المجموعة "ب" تخصص من الوقت ما بين ساعة أو ساعتين و ذلك بنسبة (38.08**%**)، مما يعني أن تلاميذ المجموعة "أ" لا يخصصون وقت كبير للنشاطات الترفيهية و معظم وقتهم مخصص للدراسة، مما يجعل هذا مؤشرا من مؤشرات النجاح.

2- مؤشر المساعدة من طرف العائلة و أطراف أخرى:

جدول 70 : المقارنة بين المجموعتين من حيث تلقي المساعدة من طرف العائلة و الأصدقاء (ن= 614)

الرقم	المتغيرات	المجموعة المقارنة	ن	ك	نسبة	Z محسوبة	Z نظرية	مستوى الدلالة
1	تلقي المساعدة من الأب	المجموعة "أ"	307	156	50.81	2.03	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	170	50.90			
		المجموع العام	641	326	50.86			
2	تلقي المساعدة من الأم	المجموعة "أ"	307	161	52.44	13.99	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	177	52.99			
		المجموع العام	641	338	52.73			
3	تلقي المساعدة من الإخوة	المجموعة "أ"	307	120	39.09	72.26	1.55	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	121	36.23			
		المجموع العام	641	241	37.60			
4	تلقي المساعدة من الجار	المجموعة "أ"	307	36	11.73	56.64	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	44	13.17			
		المجموع العام	641	80	12.24			
5	تلقي المساعدة من الصديق	المجموعة "أ"	307	189	61.56	59.07	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	198	59.28			
		المجموع العام	641	387	60.37			
6	آخر	المجموعة "أ"	307	69	22.48	93.77	1.65	دالة عند 0.05
		المجموعة "ب"	334	65	19.46			
		المجموع العام	641	134	20.90			

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يتبين من الجدول (70) المتضمن مقارنة نتائج المجموعتين من حيث تلقيهم المساعدة من العائلة و الأطراف الأخرى، بلغت فيها قيمة الزائية مستوى الدلالة الإحصائية المؤكدة لوجود اختلاف حقيقي بين المجموعتين، و جاءت دلالات المؤشرات كما يلي :

1. المؤشر الخامس المتعلق بتلقي المساعدة من طرف صديق أغلبية التكرارات كانت في هذا المؤشر، لصالح المجموعة "أ" بنسبة (61.56%) و اختارت أغلبية المجموعة "ب" نفس الطرف بنسبة (59.28%) بالقيمة الزائية المحسوبة (59.07) وهي أكبر من القيمة النظرية (1.65) و بالتالي هي دالة عند مستوى 0.05.

2. المؤشر الثاني و المتعلق بتلقي المساعدة من طرف الأم كانت التكرارات متقاربة بين المجموعتين، بحيث قدرت في المجموعة "ب" (52.99%) و المجموعة "أ" (52.44%) بقيمة الزائية محسوبة

(13.99) و هي أكبر من القيمة النظرية (1.65) و بالتالي هي دالة عند المستوى 0.05.

3. المؤشر الأول و المتعلق بتلقي المساعدة من طرف الأب كانت التكرارات أيضا متقاربة بين المجموعتين، بحيث قدرت في المجموعة "ب" (50.90%) و في المجموعة "أ" (50.81%) بقيمة زائية محسوبة (2.03) و هي أكبر من القيمة النظرية (1.65) و بالتالي هي دالة عند المستوى 0.05.

4. المؤشر الثالث المتعلق بتلقي المساعدة من طرف الإخوة أغلبية التكرارات كانت لصالح المجموعة "أ" بنسبة (37.60 %) بقيمة زائية محسوبة (72.26) و هي أكبر من القيمة النظرية (1.65) و بالتالي هي دالة عند المستوى 0.05.

5. المؤشر السادس المتعلق بتلقي المساعدة من أطراف أخرى أغلبية التكرارات كانت لصالح المجموعة "أ" بنسبة (22.48 %) و بقيمة زائية محسوبة (93.77) و هي أكبر من القيمة النظرية (1.65) و بالتالي هي دالة عند المستوى 0.05.

6. المؤشر الرابع المتعلق بتلقي المساعدة من طرف الجار أغلبية التكرارات كانت لصالح المجموعة "ب" بنسبة (13.17 %) و بقيمة زائية محسوبة (54.64) و هي أكبر من القيمة النظرية (1.65) و بالتالي هي دالة عند المستوى 0.05، و تعني هذه النتائج أن مؤشر مساعدة التلميذ من أطراف آخرين و المذكورين أعلاه مؤشر إيجابي في النجاح.

3- مؤشر الاستفادة من دروس خصوصية خارج المؤسسة :

جدول 71: المقارنة بين المجموعتين من حيث الاستفادة من دروس خاصة خارج المؤسسة (ن=635)

المجموعة المقارنة	ن	ك	نسبة	Z محسوبة	Z نظرية	مستوى الدلالة
المجموعة "أ"	**304**	201	**66.12**	**503.21**	**1.65**	**دالة عند 0.05**
المجموعة "ب"	**331**	276	**83.38**			
المجموع العام	**635**	**477**	**75.12**			

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يتبين من الجدول (71) المتضمن مقارنة نتائج المجموعتين من حيث استفادتهم من دروس خاصة خارج المؤسسة من حيث أغلبية التكرارات كانت في هذا المؤشر لصالح المجموعة "ب" بنسبة (83.38%) و المجموعة "أ" بنسبة (66.12%). قدرت القيمة الزائية المحسوبة (503.21) و هي أكبر

من القيمة النظرية (1.65) و بالتالي هي دالة عند مستوى 0.05، تعني هذه النتيجة أن رغم تلقي أكثر من 80 % من تلاميذ المجموعة "ب" دروس خصوصية،إلا أن هذا المؤشر لم يؤثر في نتائجها إيجابيا.

4- مؤشر عدد المواد المستفاد منها في الدروس الخاصة خارج المؤسسة :

جدول رقم 72 : المقارنة بين المجموعتين من حيث عدد المواد المدعمة (ن=470)

المجموعة المقارنة	ن	مادة واحدة		مادتين		ثلاث مواد		أكثر من 3		كل المواد		$كا^2$	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
المجموعة "أ"	200	53	26.50	95	47.50	30	15	19	9.50	3	1.50	8.26	دالة عند 0.05
المجموعة "ب"	270	82	30.37	96	35.55	58	21.48	26	9.62	8	2.96		
المجموع العام	470	135	28.72	191	40.63	88	18.72	45	9.57	11	2.34		

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يتبين من الجدول (72) المتضمن مقارنة نتائج المجموعتين من حيث عدد المواد التي يتلقى التلميذ دروس خصوصية فيها خارج المؤسسة أغلبية التكرارات كانت في فقرة تلقي الدروس في مادتين لصالح المجموعة "أ" بنسبة (47.50 %)،في حين اختارت الأغلبية من المجموعة "ب" نفس الاختيار بنسبة (35.55 %). قيمة($كا^2$= 8.26) ، و هي أكبر من القيمة النظرية (7.78) و بالتالي هي دالة عند المستوى 0.05، تشير البيانات الواردة في الجدول تمركز أغلبية تكرارات تلاميذ المجموعة "أ" ما بين تلقي دروس خصوصية في مادتين أو مادة بينما المجموعة "ب" فكانت تتراوح ما بين مادة واحدة إلى ثلاثة مواد،تعني هذه النتيجة أن اندفاع التلاميذ على الدروس الخصوصية رغم عددها لا ينعكس على نجاح المؤسسات التعليمية و بالتالي لا يعتبر من مؤشرات النجاح.

5- مؤشر إنجاز الواجبات المدرسية :

جدول 73: المقارنة بين المجموعتين من حيث إنجاز الواجبات المدرسية (ن=620)

المتغيرات	المجموعة المقارنة	مج	أبدا		بعض المرات		أغلب الوقت		دائما		$كا^2$	مستوى الدلالة
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
أنهي الفروض في الوقت المحدد	المجموعة "أ"	296	42	**14.18**	129	**43.58**	87	**29.39**	38	**12.83**	**0.98**	غير دالة
	المجموعة "ب"	324	44	**13.58**	150	**46.29**	85	**26.23**	45	**13.88**		
	المجموع العام	**620**	**86**	**13.87**	**279**	**45**	**172**	**27.47**	**83**	**13.38**		
أنجز الفروض و أنا أشاهد التلفاز	المجموعة "أ"	300	157	**52.33**	107	**35.66**	24	**8**	12	**4**	**1.585**	غير دالة
	المجموعة "ب"	321	157	**48.90**	115	**35.82**	32	**9.96**	17	**5.29**		
	المجموع العام	621	314	**50.32**	222	**35.74**	56	**9.01**	29	**4.66**		
أنجز الفروض خلال أوقات الدرس	المجموعة "أ"	292	152	**52.05**	97	**33.21**	30	**10.27**	13	**4.45**	**0.668**	غير دالة
	المجموعة "ب"	313	155	**49.52**	111	**35.46**	35	**11.18**	12	**3.83**		
	المجموع العام	**605**	**307**	**50.74**	**208**	**34.38**	**65**	**10.74**	**25**	**4.13**		
يعطني الأستاذ ملاحظات مهمة حول الفروض	المجموعة "أ"	299	33	**11.03**	100	**33.44**	81	**27.09**	85	**28.42**	**15.426**	دالة عند 0.05
	المجموعة "ب"	318	63	**19.81**	121	**38.05**	74	**23.27**	60	**18.86**		
	المجموع العام	**617**	**96**	**15.55**	**221**	**35.81**	**155**	**25.12**	**145**	**23.50**		
تعطى لي فروض مفيدة	المجموعة "أ"	300	33	**11**	97	**32.33**	98	**32.66**	72	**24**	**3.471**	غير دالة
	المجموعة "ب"	319	51	**15.98**	96	**30.09**	103	**32.28**	69	**21.63**		
	المجموع العام	**619**	**84**	**13.57**	**193**	**31.17**	**201**	**32.47**	**141**	**22.77**		

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة   **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يتبين من الجدول (73) المتضمن نتائج المقارنة بين المجموعتين عدد المرات لإنجاز الواجبات المدرسية، فيما جاءت دلالات المؤشرات كما يلي:

1. المؤشر الأول المتعلق بإنهاء الفروض في الوقت المحدد، قدرت القيمة المحسوبة($كا^2$ =0.98) و هي أصغر من النظرية (4.46)، و بالتالي هي غير دالة.
2. المؤشر الثاني المتعلق بإنجاز الفروض مع مشاهدة التلفاز قدرت القيمة المحسوبة($كا^2$= 1.585) و هي أصغر من النظرية (4.46) و بالتالي هي غير دالة.
3. المؤشر الثالث المتعلق بإنجاز الفروض خلال أوقات الدرس، قدرت القيمة المحسوبة $كا^2$ (0.668) و هي أصغر من النظرية (4.46) و بالتالي هي غير دالة.
4. المؤشر الرابع المتعلق بإعطاء أستاذ ملاحظات مهمة حول الفروض فجاءت القيمة المحسوبة ($كا^2$ =15.426) و هي أكبر من النظرية (4.46) و بالتالي هي دالة عند المستوى 0.05.
5. المؤشر الخامس المتعلق بإعطاء فروض مفيدة للإنجاز، قدرت القيمة المحسوبة ($كا^2$ =3.471)

و هي أصغر من النظرية (4.46) و بالتالي هي غير دالة، تعني دلالة المؤشر الرابع المتمثل في إعطاء الأساتذة ملاحظات مهمة حول الفروض من بين مؤشرات النجاح ،مما يعني أيضا أنه لا توجد علاقة بين إنجاز الواجبات و النجاح المدرسي.

الفرضية الفرعية الخامسة :

أن المؤشرات النفسية و المتمثلة في دافع الإنجاز، تقدير الذات تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.لقد جاءت النتائج كما يلي :

جدول 74: المقارنة بين المجموعتين من حيث المؤشرات النفسية.

المؤشرات النفسية	المجموعة المقارنة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	مجموعة "أ"	307	95.68	8.70	2.288	1.645	دالة عند 0.05
	مجموعة "ب"	334	93.69	9.98			
تقدير الذات	مجموعة "أ"	304	28.53	4.04	2.168	1.645	دالة عند 0.05
	مجموعة "ب"	330	27.76	4.87			

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة   **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يتبين من الجدول (74) المتضمن المقارنة بين المجموعتين من حيث المؤشرات النفسية المتعلقة بدافع الإنجاز، تقدير الذات و الاهتمام بالأنشطة الدراسية بلغت "ت" مستوى الدلالة الإحصائية المؤكدة لوجود اختلاف حقيقي بين المجموعتين.

1. مؤشر دافع الإنجاز، كانت قيمة "ت" (2.288) و هي أكبر من القيمة الجدولية (1.645) و بالتالي الفرق دال لصالح المجموعة "أ" عند 0.05.

2. مؤشر تقدير الذات كانت فيها قيمة "ت" (2.168) و هي أكبر من القيمة الجدولية (1.645) و هي بالتالي دالة لصالح المجموعة "أ" عند مستوى 0.05. و تعني هذه النتيجة أن تلاميذ المجموعة "أ" أكثر دافعية للإنجاز و أكثر تقدير للذات من تلاميذ من المجموعة "ب".

***الفرضية الفرعية السادسة :**

أن المؤشرات الاجتماعية و المتمثلة في الشعور برضا الوالدين و الاندماج مع الأقران و الاهتمام بالأنشطة الدراسية و روح المنظمة تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

جدول 75: مقارنة بين المجموعتين من حيث المؤشرات الاجتماعية

المؤشرات الاجتماعية	مجموعة المقارنة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة
الشعور برضا الوالدين	مجموعة "أ"	302	24.51	4.04	1.842	1.645	دالة عند 0.05
	مجموعة "ب"	333	23.89	4.33			
الاندماج مع الأقران	مجموعة "أ"	303	22.56	3.50	2.366	1.645	دالة عند 0.05
	مجموعة "ب"	330	21.86	3.88			
الاهتمام بالأنشطة الدراسية	مجموعة "أ"	297	19.33	3.84	0.259	1.645	غير دالة
	مجموعة "ب"	326	19.25	4.25			
روح المنظمة	مجموعة "أ"	297	66.81	14.58			
	مجموعة "ب"	331	64.70	17.09	1.655	1.645	دالةعند0.05

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة"ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

يتبين من الجدول (75) المتضمن المقارنة بين المجموعتين من حيث المؤشرات الاجتماعية المتعلقة بالشعور برضا الوالدين، الاندماج مع الأقران و روح المنظمة، بلغت "ت" مستوى الدلالة الإحصائية المؤكدة لوجود اختلاف حقيقي بين المجموعتين.

1. مؤشر الشعور برضا الوالدين فإن قيمة "ت" المحسوبة (1.842) أكبر من "ت" النظرية (1.645) و بالتالي هي دالة عند مستوى 0.05.

2. مؤشر الاندماج مع الأقران فإن قيمة "ت" المحسوبة (2.366) أكبر من قيمة "ت" النظرية (1.645) و بالتالي هي دالة عند المستوى 0.05.

3. أما مؤشر الاهتمام بالأنشطة الدراسية فإن المعالجة الإحصائية أفرزت فروق طفيفة في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين أما القيمة "ت" المحسوبة فقدرت بـــ (0.259) و هي أصغر من القيمة الجدولية و بالتالي غير دالة.

4. مؤشر روح المنظمة فإن قيمة "ت" المحسوبة (1.655) أكبر من "ت" النظرية (1.645) و بالتالي الاستنتاج: المستوى 0.05.و تعني هذه النتيجة بصفة عامة أن المؤشرات الاجتماعية تؤثر في النجاح المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي للمجموعة "أ".

الاستنتاج :

سجلت النتائج وجود ارتباط بين مؤشرات خصائص التلميذ و النجاح الدراسي ، وهذا يعني أن ارتفاع أو انخفاض أحد المؤشرات قد يؤثر على أداء التلاميذ و بالتالي على المؤسسة وهذا ما دلت علية

المقارنة ما بين المؤسسات الناجحة و المؤسسات الأقل نجاحا.كما كشفت عن أهم المؤشرات الداخلية و الخارجية التي لها تأثير في نجاحها ، فبرزت المؤشرات الضرورية التي يجب الاهتمام بها و متابعتها لارتباطها بالأداء التعليمي للتلميذ و تحسين المدارس .أهم هذه المؤشرات هي :

مؤشرات البيئة المدرسية غير المادية المتمثلة في الانضباط ، الأمن المدرسي و الأنشطة اللاصفية المؤطرة على مستوى المؤسسة التعليمية ، تكمن أهميتها في كونها توفر المناخ الصحي للتلميذ الذي يسمح له بالتكيف مع بيئته و تقبلها والاندماج فيها .فكلما ضبطت مؤشرات البيئة المدرسية و انفتحت الإدارة على المتعلمين كلما تم التحكم في سلوك التلاميذ .

مؤشرات توفر الوسائل التعليمية المتمثلة في توفر الوسائل في بيت التلميذ ،استعمال الحاسوب لإنجاز الواجبات المنزلية ، مكان استخدام الحاسوب كشفت هي الأخرى على وجود ترابط وثيق بين الإمكانات المتوفرة في البيت من مختلف الوسائل و على رأسها جهاز الإعلام الآلي حيث يعتمد النجاح الدراسي لأبناء الأسرة على ما توفره من إمكانات مادية .

مؤشرات المشاركة في الأنشطة خارج المدرسة و المتمثلة في إدارة الوقت، الدعم العائلي أبرزت أهمية و طريقة تنظيم الوقت و الدور الذي تلعبه الأسرة و الجماعة المختلفة في تعزيز مكتسبات أبنائهم بدعمهم الدراسي لهم.

المؤشرات النفسية و الاجتماعية التي تتفاعل مع باقي المدخلات تأثيرا و تأثرا فهي تؤثر على مجمل العملية التعليمية فضلا عما تتركه من آثار نفسية على التلاميذ .

لتحسن أداء المتعلمين و الرفع من مردود المؤسسات التعليمية يجب إضافة إلى الاهتمام بالمؤشرات العامة التي تسمح بتتبع خصائص المؤسسة التعليمية و طبيعة عميلة التدريس و التعلم و خصائص المدرسين و الوسائل البيداغوجية التي تمثل صلة بين المدخلات و المخرجات. لقد بات من الضروري الاهتمام بمؤشرات خصائص التلميذ لتشخيص عمليات التفاعل بين المؤشرات و تقويمها لما لها من علاقة في نجاح المنظمات المدرسية.

الفصل التاسع

مناقشة نتائج الدراسة الأساسية

1. تمهيد

أولا : مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة

بالمؤشرات العامة

-مناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى

1. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى

2. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية

3. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة

4. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة

5. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة

ثانيا : مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ

- مناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية

1. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى

2. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية

3. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة

4. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة

5. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة

6. مناقشة نتائج الفرضية الفرعية السادسة

ثالثا- مناقشة عامة

1- تمهيد :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الفعالية و الكفاءة التعليمية في مؤسسات التعليم الثانوي بمجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

و هذا الفصل يتناول مناقشة نتائج الدراسة من خلال استعراض مستوى فعالية و كفاءة المؤسسات الناجحة و المؤسسات الأقل نجاحا، حيث سعت الباحثة إلى تضمين أكبر قدر ممكن من المؤشرات، و نظرا لكثرة تلك العناصر، فقد تم جمعها و تصنيفها.

و حيث أن مستوى الفعالية و الكفاءة التعليمية في هذه الدراسة يعتمد على نسبة المخرجات إلى المدخلات و المخرجات في هذه الدراسة هي معدلات الارتقاء، معدلات التكرار، معدلات التسرب، معدلات البقاء، معدلات النجاح، متوسط عدد السنوات- تلميذ، معامل الفعالية، معدل الهدر الناجم عن التكرار و التخلي، و المدخلات هي فئات التلاميذ، فئات الموارد البشرية و فئة البيئة المدرسية المادية.

كما يتناول هذا الفصل نتائج المؤشرات النوعية التي لها علاقة بالنجاح المدرسي (المؤشرات الأسرية، مؤشرات البيئة المدرسية غير المادية، مؤشرات توفر الوسائل التعليمية و استعمالها، المشاركة في الأنشطة خارج المؤسسة و المؤشرات النفسية و الاجتماعية) و للوصول إلى ذلك استهدف تلاميذ الأقسام النهائية عن طريق تطبيق بطارية أدوات تحتوي على كراسة بيانات التلميذ، مقياس الدافعية للإنجاز، مقياس تقدير الذات، مقياس حافز للتعليم و مقياس روح المنظمة، و على ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة في هذا المجال.

و تم تحقيق هدف الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة و فيما يأتي عرض فرضيات الدراسة و نتائج الإجابة عنها.

أولا : مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بالمؤشرات العامة :

ـ مناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى :

*مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى :

نظرا لارتباط معدلات الرسوب و التسرب بمستوى الفعالية الداخلية للتعليم الثانوي في مجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا، فسنستعرض بعض نتائج ذات العلاقة مثل معدلات التكرار الإجمالية، معدلات التكرار حسب الصفوف، معدلات التخلي الإجمالية و معدلات التخلي حسب الصفوف خلال الفترة الممتدة بين 2004−2005 و 2009−2010 و من ثم الإجابة على السؤال الأول.

بالرجوع إلى الجدول (34) المتعلق بمعدلات التكرار الإجمالي لدى المجموعتين، و استنادا إلى المعدلات، فيلاحظ أنه بالرغم من أن معدلات التكرار عرفت تطورا إيجابيا و هاما خلال الست سنوات و الممتدة ما بين سنة 2004−2005 إلى سنة 2009−2010 لدى المجموعتين إلا أن أعلى نسب التكرار تم رصدها كانت في المجموعة الأقل نجاحا حيث قدر المعدل الوسيط للسنوات المختارة 17.44 % و بفارق 3.10 نقطة عن المجموعة الناجحة إلا أنه تسجل نفس المجموعة استثناء في سنة 2009−2010 حيث عرف معدل التكرار انخفاض بمقدار 1.12 نقطة عن المجموعة الناجحة.

غير أن تحليل معدلات التكرار حسب الصفوف التعليمية، و هذا بالرجوع إلى الجدول (35) فهي تتباين بصورة كبيرة بين المجموعتين و بين الصفوف، ففي حين انخفضت معدلات الإعادة ما بين عامي 2004−2005 و 2009−2010 في صفوف الأولى ثانوي و الثالثة ثانوي، فارتفعت بصورة مغايرة في الصف الثانية ثانوي لدى المجموعتين، و ما يثير الاهتمام المعدلات العالية للتكرار في مستوى الثالثة ثانوي.

أما مقارنة ما بين المجموعتين الناجحة و المجموعة الأقل نجاحا فتظهر أن معدلات التكرار حسب الصفوف مرتفعة دائما في المجموعة الأقل نجاحا بحيث يلاحظ أن هذا المعدل يصل

إلى زيادة بـــ 7.24 نقطة في مستوى الثالثة ثانوي و إلى 0.29 نقطة في السنة الثانية ثانوي في حين يتراجع معدل التكرار لصالح المجموعة الناجحة بفارق 0.46 نقطة في سنة الأولى ثانوي.

توحي لنا هذه النتائج إلى عدة احتمالات نذكر منها :

– لتفسير ارتفاع معدل التكرار في الأولى ثانوي، فيرجع إلى إجراءات الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي، فقد أصبحت شبه آلية منذ العديد من السنوات، حيث يتم الانتقال إلى السنة الأولى وفق مرحلتين :

المرحلة الأولى : يتم قبول كل التلاميذ الناجحين في امتحان شهادة التعليم المتوسط، أي الحاصلين على معدل 10 فما فوق إلى الأولى ثانوي، أما المرحلة الثانية فيتم فيها الإنقاذ، أي التلاميذ الراسبين في الامتحان (الذين لم يحصلوا على 10 في شهادة التعليم المتوسط) يضاف لهم التقويم المستمر المتمثل في المعدل السنوي إلى شهادة التعليم المتوسط، الحاصل بينهما يقسم على أثنين. كل تلميذ يحصل بعد هذه العملية الحسابية على 10 فما فوق ينتقل إلى السنة الأولى ثانوي. و هنا التساؤلات الأولى التي تطرح نفسها، هل فعلا الفئة المنقذة من التلاميذ في المرحلة الثانية تنجح في السنة الأولى ثانوي؟ إذا كان الجواب لا، هل هي الفئة التي تكون عرضة إلى التكرار ؟ مع العلم أن نسبة الإنقاذ غير محددة و تختلف من قطاع لآخر.

الاحتمال الثاني و تبعا للمنشور الوزاري رقم123المؤرخ في2009/9/8 المتعلق بتنظيم الإعادة في السنة الثالثة ثانوي، يؤكد على ضرورة إعطاء فرصة الإعادة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين لم يسبق لهم الإعادة أو تراوحت معدلاتهم في امتحان البكالوريا ما بين 9 و 9.99.

أما الاحتمال الآخر و هو أن نتائج المجموعة الأقل نجاحا لدى عدد لا بأس به من تلامذتها تجد صعوبات في الارتقاء من مستوى لآخر و هذا لتدني مستويات التحصيل و هنا يعني تكرار للجهد و مضاعفة للكلفة التي يمكن تثقيلها بكلفة المتعلم الواحد و تأخير في الحصيلة النهائية للتخرج من المرحلة التعليمية، إضافة إلى الأضرار النفسية الاجتماعية التي يتحملها التلميذ و أسرته.

جاءت هذه النتائج مطابقة لنتائج الدراسة التحليلية عن مؤشرات الالتحاق بالتعليم في البلدان العربية للأستاذ الدكتور محمد بن إبراهيم التويجري إلى أن "أعلى معدلات الإعادة في التعليم الثانوي في الأقطار العربية كانت في الجزائر و العراق حيث بلغت أكثر من 30 % للذكور و أكثر من 20 % للإناث (...) و أدنى المعدلات كانت في فلسطين، جيبوتي و الإمارات حيث لم تتجاوز 10 % للجنسين. عموما فإن معدلات الإعادة تبدو مرتفعة في عموم الأقطار العربية مقارنة بالمعدلات العالمية التي عادة ما تكون أقل من 20 % (محمد بن براهيم التويجري، 2005: 9)

تجدر الإشارة، أنه رغم ما حققه الإصلاح من النتائج بكل موضوعية و بقدر كاف من التجرد، و هذا من خلال تحسن معدلات التكرار و التخلي إلا أن مجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا لازالت تعاني من ارتفاع معدلات الإعادة و التخلي (رغم التفاوت ما بين المجموعتين) مقارنة مع ما حددته وزارة التربية، حيث حددت نسبة 8 % كأقصى حد للإعادة في الأولى ثانوي و نسبة 6 % كأقصى حد للإعادة في السنة الثانية ثانوي و 25 % كنسبة إعادة في الثالثة ثانوي و هذا ما لم تحققه المجموعتين.

إضافة إلى معدلات التكرار، تشير معدلات التخلي الإجمالية و هذا بالرجوع إلى الجدول (36)إلى أن نسبة التلاميذ الذين يتركون الدراسة خلال أو في نهاية العام الدراسي تحسنت ما بين سنة 2004–2005 و 2009–2010 لدى المجموعتين.

بعض معدلات التخلي بالسالب و لعل في ذلك التحاق بعض التلاميذ بمجموعة المؤسسات التعليمية بعد إجراء الإحصاء السنوي للمؤسسات.

لكن بالرجوع إلى الجدول (37) فيتغير الوضع في سنوات الدراسة، فإن معدلات التخلي مرتفعة في مستوى الثالثة ثانوي و تقل في الصفوف الأخرى خاصة في مستوى الثانية ثانوي، كما يظهر أن معدلات التخلي في كلا المجموعتين، حتى و إن عرفت تحسنا فإنها تبقى مرتفعة في المجموعة الأقل نجاحا حيث بلغت نسبة 13.83 % مقابل 9.25 % في المجموعة الناجحة أي بفارق 4.58 نقطة.

و أخيرا تجدر الإشارة إلى أن ظاهرة التسرب (التخلي) ترجع إلى أسباب و عوامل عديدة، و أنه في كثير من الأحيان يصعب إرجاع التخلي إلى سبب واحد فقط، بل إلى مجموعة من الأسباب تتفاعل مع بعضها تؤدي في النهاية إلى اتخاذ التلميذ قرار التخلي من الثانوية و أهمها عوامل داخلية خاصة بالمؤسسة التعليمية نذكر منها :

- التلاميذ الذين ينهون التعليم عند مستوى الثالثة ثانوي دون النجاح في امتحان البكالوريا يضافون ضمن تعداد التلاميذ المتخلين.
- القرار رقم157المؤرخ في1991/2/26 و المتعلق بإنشاء مجالس الأقسام و تنظيمها و عملها ، يعطى الصلاحيات لمجلس الأقسام الفصل في قضايا التلاميذ دون وضع مقاييس لذلك، مما كان ضحاياها التلاميذ بالطرد .
- كثافة الأفواج التربوية، نقص في التأطير .....الخ
- عوامل خارجية ترتبط بالنواحي الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية لأسرة التلاميذ المتخلين.

و التساؤلات التي تفرض نفسها هنا أيضا هل الإجراءات المتخذة من طرف وزارة التربية و المتمثلة في إعادة تنظيم المنظومة التربوية من كل جوانبه، الدعم المادي المخصص للتلاميذ (المنحة المدرسية، الإطعام، المتابعة الصحية) و الدعم البيداغوجي (الدروس المحروسة و العمل بالأفواج و الدعم) كفيلة للحد من ظاهرة الإعادة و التخلي أما الموضوع (المشكلة) تتجاوز هذه النقاط و يتعدى إلى نقطة ألا و هو حجم الميزانية المخصصة لقطاع التربية، إذا كان حجمها يحتل المرتبة الثانية بعد قطاع الدفاع الوطني، إذن كيف يتم توزيع هذه الميزانية في قطاع التربية؟ هل هو مخصص للتعويضات و العلاوات و نفقات التعليم و الصيانة و نفقات التسيير اليومي فقط؟ أم ترصد منها نفقات لدراسة الإجراءات لمواجهة الإعادة و التخلي؟

إن كانت نسب الإعادة و التخلي الإجمالية عرفت تحسنا عبر السنوات الست المختارة فهذا يفترض منطقيا أن تكون نسب الارتقاء الإجمالية جدول (38)، أحسن و مرتفعة في كلا المجموعتين، إلا أن المجموعة الناجحة أحرزت على معدلات ارتقاء أعلى عن المجموعة "ب" حيث

قدر الفارق لصالحها بـــ 5.96 نقطة و لقد أدى انخفاض معدلات الإعادة و التخلي (39) في المستويين الأولى و الثانية ثانوي إلى ارتفاع معدلات الارتقاء و خلافا على هذا التطور يلاحظ أن السنة الثانية ثانوي عرفت تراجعا في الارتقاء خلال نفس الفترة كما أظهرت معدلات الارتقاء في نفس المستوى (2 ثانوي) في بعض السنوات و في كلا المجموعتين تجاوز نسبة 100 %، مما يعني تسجيل تلاميذ من مؤسسات أخرى أو ولايات أخرى بعد عملية الإحصاء السنوي المطلوب من مديرية التخطيط و الإحصاء بوزارة التربية.

أما مقارنة ما بين المجموعتين فبقدر ما كانت معدلات الارتقاء بين الصفوف الأولى و الثانية ثانوي مرتفعة في المجموعة "ب" و التي قدر الفارق لصالحها على التوالي بـــ 0.30 نقطة في الأولى ثانوي و 6.38 نقطة في الثانية ثانوي، إلا أن المجموعة الناجحة سجلت ارتفاعا مذهلا في معدلات النجاح في امتحان البكالوريا بفارق يقدر بـــ 17.73 نقطة. و هذا يعني أن تقريبا من بين أربعة تلاميذ الذين يصلون إلى الثالثة ثانوي، ثلاثة يحصلون على امتحان البكالوريا. بالمقابل نلاحظ أن أغلبية مترشح ي البكالوريا في المجموعة الأقل نجاحا و المقدرة نسبتهم حوالي 57 % يتخرجون من المنظومة التعليمية بعد مزاولتهم مدة 12 سنة و أكثر للدراسة بدون شهادة البكالوريا و لينسد بذلك أمامهم باب الالتحاق بالتعليم العالي.

و للإشارة هنا أيضا أن كلا المجموعتين بعيدتين عن نسب الارتقاء إلى الأولى و الثانية ثانوي المحددة من طرف وزارة التربية الوطنية و المتمثلة في 90 % في كلا المستويين، و حتى و إن تجاوزتا المجموعتان النسبة المحددة في السنة الثانية ثانوي إلا أنها تبقى بعيدة عنها في السنة الأولى ثانوي.

توحي معدلات التكرار و التخلي إلى أن التعليم الثانوي يعاني من عدد من المشكلات و الصعوبات التي تمنع من تحقيق الأهداف (النتائج) المحددة من طرف السلطات المختصة. و هنا تتبادر تساؤلات عما قامت به السلطات المعنية لمواجهة ظاهرة الإخفاق، علما أننا في زمن كفيل بإيجاد حلول من خلال تحليل حالة التعليم الثانوي؟

و إذا كان النظام ينتقي مجموعة المنتقلين إلى الأولى ثانوي وفقا لمقاييس مدروسة، يفترض أن تكون موضوعية، كيف يفسر الفشل الضخم في التعليم الثانوي بصفة عامة و في السنة الثالثة ثانوي بصفة خاصة؟ هل نظام التقويم و الانتقال المحدد فعالين فعلا؟

خلاصة لما سبق، لقد اثبت تحليل مؤشرات النتائج أن مؤسسات التعليم الثانوي للمجموعة الناجحة أكثر فعالية من مؤسسات المجموعة الأقل نجاحا. و هذا لإنخفاض معدلات الإعادة و التخلي و ارتفاع معدلات الإرتقاء." و يدل انخفاض معدلات الإعادة و التسرب على ارتفاع الفعالية الداخلية و انخفاض الهدر التعليمي في مرحلة تعليمية معينة أو فرقة دراسية معينة. و يمكن أن يعزي ارتفاع معدلات الإعادة و التسرب إلى عدد متنوع من العوامل المتصلة بالبيئة المدرسية و الأساتذة و التلاميذ" (المؤشرات القومية للتعليم في مصر، 2009: 37ـــ43)

و من هنا يمكن الإقرار بقبول الفرضية الفرعية الأولى على أن مؤشرات النتائج المتمثلة في التكرار و التخلي و الارتقاء تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا .

***مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية :**

لكي تتضح الصورة و يكتمل التحليل، فإن التعرف على نسب التكرار و التخلي و الارتقاء وحدهم لا تمكننا من تقدير مستوى القدرة على تحقيق الأهداف المرسومة (محمد الضويان، 2005 :13) أو لتقدير"مدى تحقيق الأهداف المنشودة لذلك النظام بغض النظر عن تعددها في الفترة المحددة" (محمد الضويان، 2005 :13) و نظرا إلى أن هذا التعريف شامل لمفهوم الفعالية، فإن الباحثة تبنته، و تحقيق بعض الأهداف المنشودة لمجموعتي مؤسسات التعليم الثانوي تتمثل في قدرة هذه المؤسسات بالاحتفاظ (بقاء) بالتلاميذ و الوصول بهم لآخر الصف الدراسي (3 ثانوي) مع التخرج بنجاح و معامل الفعالية لكل مجموعة.

بالرجوع إلى الجدول (40، 41 و 42) و باستخدام أسلوب إعادة تركيب الفوج، تم حساب معدلات البقاء و النجاح و معامل الفعالية في مجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات

الأقل نجاحا، فإننا نلاحظ أن ¾ من تلاميذ المجموعتين يصلون إلى الثالثة ثانوي، إلا أن هناك تباين أكبر إذا ما قارنا ما بين المجموعتين. فإن معدلات البقاء الإجمالية إلى غاية الثالثة ثانوي مرتفعة في المجموعة الأقل نجاحا حيث قدر معدلها بـــ 84.49 % . و بذلك فهي تتجاوز معدلات البقاء إلى غاية الثالثة ثانوي لدى المجموعة الناجحة بفارق مقدر بـــ 7.01 نقطة.

و بصورة مشابهة، يمتد التفاوت في معدلات البقاء عند متابعة تدفق الفوجين المعتمدين في الدراسة.

فوج 2004–2005 و هو الفوج أول سنة إصلاح، أي أول دفعة.

فوج 2006–2007 و هو فوج الفئة المتبقية من نظام التعليم الأساسي السابق و هي دفعة مشكلة من معيدين فقط و انطلاقا من النتائج المحققة حسب الأفواج سجلنا ما يلي :

- أفرز فوج 2004–2005 أن معدل بقاء فوج الأولى ثانوي للمجموعة الناجحة تمكن منهم 79.05 % من الوصول إلى الثالثة ثانوي من بينهم 62.16 % وصلوا بدون تكرار في حين معدل بقاء فوج السنة الأولى ثانوي للمجموعة الناجحة تمكن منهم 77.84 % من الوصول إلى الثالثة ثانوي من بينهم 62.57 % وصلوا بدون تكرار. يمكننا هذا من استخلاص أن معدلات بقاء المجموعة الأقل نجاحا ارتفعت عن معدلات المجموعة الناجحة لارتفاع معدلات البقاء بعد تكرار واحد و تكرارين.

أما فوج 2006–2007 أفرز تفوق المجموعة الأقل نجاحا في جميع الفئات سواء بدون تكرار أو بعد تكرارين، فقدر معدل البقاء بـــ 89.92 % أي بفارق 12.8 نقطة على المجموعة الناجحة. تدفعنا هذه النتائج المثيرة للاهتمام، أنه فيما يخص هذا المؤشر، فإن المجموعة الأقل نجاحا أكثر احتفاظا بالتلاميذ للوصول بهم إلى الثالثة ثانوي من المجموعة الناجحة، كما أن انخفاض معدلات البقاء في المجموعة الناجحة تشير إلى "وجود مشكلات في صفوف معينة سواء، إعادة الصفوف أو حدوث تسرب"**(unesco:2009,13)**

أما بالرجوع إلى الجدول (41)، ما يقلق فيما يخص هذا المؤشر أن من مجموع التلاميذ الذين وصلوا إلى نهاية مرحلة التعليم الثانوي (3 ثانوي) أقل من نصف عددهم يحصلون على شهادة

البكالوريا في كلا المجموعتين، و هذه النتيجة توحي إلى عوامل لا مجال لذكرها في هذه الدراسة. و مع أن نسب النجاح دون 50 % في كلا المجموعتين، إلا أن معدلات نجاح امتحان البكالوريا للمجموعة الناجحة تفوق نظيرتها المجموعة الأقل نجاحا حيث ثلث التلاميذ تقريبا (31.90 %) أي أكبر نسبة من التلاميذ حصلوا على شهادة البكالوريا بدون تكرار و بفارق 6.43 نقطة عن المجموعة الناجحة.

أما المقارنة بين الفوجين يبقى التفوق للمجموعة الناجحة حيث قدرت في فوج 2004–2005 47.7 % و بفارق 10.3 نقطة عن المجموعة الأقل نجاحا من بينهم 29.10 % حصلوا على البكالوريا بدون تكرار و بتفوق عن المجموعة الأقل نجاحا بفارق 9.03 %.

و نسجل نفس الملاحظة في فوج 2006–2007 إضافة إلى ارتفاع معدلات النجاح في هذا الفوج مقارنة مع الفوج الأول (2004–2005) لكلا المجموعتين، تحتفظ المجموعة الناجحة بالتفوق عن المجموعة الأقل نجاحا، إلا أن الفارق يتقلص من 2.12 نقطة لصالح المجموعة الناجحة طبعا. و هذا يوحي أنه رغم التطور الإيجابي للتعليم و المتمثل في ارتفاع عدد الخريجين بنجاح من مرحلة التعليم الثانوي تبقي النتائج حبيسة الضعف. و هنا يطرح التساؤل التالي ما هي الأسباب التي تعيق هذه المؤسسات الثانوية من الوصول إلى مستوى النتائج المحققة في أنظمة الدول المتقدمة؟

يجدر الإشارة هنا إلى أن " فرنسا التي تعد من الخمس دول الأكثر تقدما في العالم. حددت لنظامها هدف الوصول بـــ 80 % من شريحة السن ما إلى مستوى القسم النهائي (الثالثة ثانوي في النظام التربوي الجزائري) في أفاق سنة 2000 الماضية بالمقابل بلد اليابان تمكن من تحقيق أكثر من هذه النتيجة سنة 1968 و كهدف لسنة 2007 الوصول بـــ 70 % من شريحة السن ما إلى مستوى البكالوريا زائد سنتين" (س.ميزايب ،2002: 27)

هذه الوضعية مقلقة لأن أكبر فئة تكون عرضة للتخلي في السنة الثالثة و تؤثر على معامل الفعالية الداخلية للمجموعتين (الجدول 42) فيشير" معامل الفعالية الذي يقارب 100 % إلى مستوى مرتفع إجمالا من الفعالية الداخلية و إلى قدر ضئيل من الهدر الناجم عن إعادة الصفوف و التسرب،

أما نسب دون 100 % فتعكس تأثير إعادة الصفوف و التسرب على الفعالية التعليمية في إنتاج الخريجين" **(unesco:2009,14)**

و يمكن اعتبار تقدير الفعالية الداخلية للمجموعتين بالرجوع إلى معامل الفعالية بأنها ضعيفة و بعيدة عن 100 %، حيث قدرت في المجموعة الناجحة بـــ 49 % و في المجموعة الأقل نجاحا بـــ 40 %. فبقدر ما هي بعيدة عن النسبة المرجوة فينبغي أن نشير بأن الفعالية الداخلية للمجموعة الناجحة أحسن من المجموعة الأقل نجاحا بـــ 0.09 + بالنسبة للمعدل الوسيط للفوجين.

خلاصة لما سبق، و رغم انخفاض معدلات البقاء في المجموعة الناجحة التي تدلي بوجود مشكلات في الصفوف تتمثل في الإعادة أو التخلي، و نظرا لطبيعة الفرضية المطروحة فإنه يمكن الإقرار بقبول الفرضية الفرعية الثانية على أن مؤشرات الفعالية الداخلية و المتمثلة في معدل النجاح و معامل الفعالية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

***مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة :**

يتضح من مقارنة نتائج دراسة الكفاءة الداخلية في مجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا من خلال تدفق تلاميذ السنة الأولى ثانوي لفوج 2004–2005 و تدفق فوج تلاميذ السنة الأولى ثانوي لفوج 2006–2007 بالرجوع إلى الجدول رقم (43، 44، 45) ما يلي:

– سمح مؤشر متوسط معدل سنوات تلميذ بتوفير تقدير عدد سنوات التعليم الفعلية التي يحتاجها التلميذ للتخرج بنجاح من مرحلة التعليم الثانوي. في الوقت الذي تحدد فيه وزارة التربية الوطنية مدة التخرج أو إنهاء مرحلة التعليم الثانوي في مدة ثلاث سنوات، فنجد أن متوسط عدد سنوات التي يقضيها التلميذ للتخرج بنجاح (بعد إدراج سنوات الإعادة و التخلي) في كلا المجموعتين غير مستقر، و يتجاوز ضعف المدة النظرية، أي التلميذ يتطلب ضعف المدة للتخرج بنجاح و المتمثلة في زيادة ثلاث سنوات أخرى، حيث قدر متوسط عدد السنوات التلميذ في كلا فوجي المجموعتين أكثر من 6 سنوات (الجدول 43) و هذا يعني أن تلاميذ كلا المجموعتين يحتاجون إلى فترة أطول

من المدة المحددة. و تكمن خطورة هذا المؤشر كونه يتعلق بمجال تعليمي يوصف بأنه عالي التكلفة و تأتي الدراسة التي قامت بها منظمة Unesco إلى تأكيد هذا، بحيث خلصت إلى" أن مؤشر متوسط معدل سنوات- تلميذ فهو على غرار نسبة القيد الإجمالية، يتأثر بحجم إعادة الصفوف و يسهم عامل إعادة الصفوف في عشرين بلدا على الأقل في إضافة أكثر من سنة كاملة على متوسط طول الحياة المدرسية. تصل إلى سنتين في الجزائر، البرازيل، غابون، روندا، توغو".

(يونسكو،2005 :105).

عند مقارنة هذا المؤشر ما بين مجموعتي المؤسسات الناجحة و المؤسسات الأقل نجاحا، نجد أن رغم ارتفاع متوسط عدد سنوات تلميذ إلا أن فوجي تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمجموعة المؤسسات الناجحة يقضون أقل عدد سنوات للتخرج بنجاح من تلاميذ المجموعة الأقل نجاحا بفارق أكثر من سنة (1.56 سنة). و يشير هذا الاختلاف الكبير بين أدنى و أعلى متوسط أي عدد السنوات إلى وجود تفاوت في مؤشر (معامل) المدخلات إلى المخرجات (جدول 44) في كلا فوجي السنة الأولى ثانوي لكلا المجموعتين بحيث قدر معامله بأكثر من واحد (1). قدر المعامل الوسيط لفوجي السنة أولى ثانوي 2004-2005 و 2006-2007 بـــ 2 في المجموعة الناجحة و بـــ 2.74 مرة في المجموعة الأقل نجاحا. إلا أن المعامل عرف تحسن مستمر عبر الزمن، حيث لوحظ تراجعه ما بين الفوج الأول و الثاني في المجموعتين بـــ 0.33 مرة في المجموعة الناجحة و 0.43 في المجموعة الأقل نجاحا، و هذه المعطيات تشير إلى تدني الكفاءة الداخلية للمجموعتين كما يدل على أن" كل متخرج من المرحلة كلف النظام أكثر من الضعف ما افترض أن يكلفه". و تعتبر منظمة اليونيسكو أن نسبة المدخلات إلى المخرجات التي تعادل واحد تمثل كفاءة قصوى. و بالتالي فكلما ارتفعت النسبة المسجلة عن واحد كلما كانت كفاءة التعليم ضعيفة. و الفرق بين الكفاءة القصوى(القيمة المثالية واحد) و العدد الذي ينتج عن هذه النسبة يمثل كلفة إضافية بالتعبير غير النقدي". **(Unesco,1972: 106)**. و تشير هذه النتائج إلى تدني في مستوى الكفاءة التعليمية و يعزي التفاوت في مستوى الكفاءة للمجموعتين (الناجحة و الأقل نجاحا) إلى سبب أو أكثر من

الأسباب التالية :

- ارتفاع نسبة التكرار و التخلي
- الارتفاع الكبير لنصاب الأستاذ - تلميذ
- معدلات التلميذ فوج التربوي
- نصاب الأفواج من الحجرات المدرسية
- ارتفاع تعداد التلاميذ .... الخ

أما مقارنة بين المجموعة الناجحة و المجموعة الأقل نجاحا، فلقد بلغ معامل (المعدل الوسيط للفوجين) المدخلات إلى المخرجات في الأولى معامل 2 و نسبة 51.80 من إجمالي السنوات (الجدول45) المستهلكة من قبل الخريجين أهدرت بسبب الإعادة و التخلي في حين قدر معامل المجموعة الثانية 2.74 و بنسبة 61.58 من إجمالي السنوات المستهلكة و هذه المؤشرات تدل على وجود هدر كبير في كلا المجموعتين حيث تعدى 50 % رغم تراجع نسبة الإهدار ما بين الفوج الأول 2004-2005 و الفوج الثاني 2006-2007. كما تدل على أن أعلى نسبة الهدر هي النسب الناجمة عن التخلي، الذي يزيد بما يقرب عن الثلاثة أضعاف عن الهدر الناتج عن الإعادة، بحيث قدر المعدل المتوسط للأول أكثر من 70 % و قدر في الثانية بأكثر من 28 %.

أما مقارنة ما بين المجموعتين و رغم تدني الكفاءة الداخلية في كلا المجموعتين بسبب ارتفاع التخلي و الإعادة، إلا أن المجموعة الناجحة أقل هدرا من المجموعة الأقل نجاحا. و يبقى معدل التسرب الناجم عن التخلي هو العنصر الأكثر تأثيرا للتسرب و الطاغي على الموارد المهدرة و سجل بالخصوص في المجموعة الناجحة(الصيغة الغير النقدية). كما سجل أن النسبة الناجمة عن التكرار و التخلي تبقى في نفس المستوى و مرتفعة عبر الزمن.

إن تدني مستوى الكفاءة الداخلية في التعليم الثانوي على مستوى المجموعة الناجحة و المجموعة الأقل نجاحا يتطلب من المسئولين عن التعليم أولا و مديري المؤسسات التعليمية الثانية توحيد الجهود و معالجة الخلل الذي ظهر في بعض مدخلات التعليم الثانوي بهدف رفع كفاءته

و تحقيق أهدافه بفعالية عالية. و عليه، و بمعنى آخر، و من خلال تحليلنا للكفاءة الداخلية لمجموعتي مؤسسات التعليم الثانوي أظهرت النتائج أن الهدر المدرسي الناجم عن التخلي و الإعادة يؤثران سلبا في الكفاءة الداخلية و يؤدي إلى تبديد الكثير من الجهد و ضياع الكثير من الطاقات و تآكل رأس المال البشري، حيث أن معامل التخلي لوحده يسبب في إهدار ثلاثة أرباع من الحجم الإجمالي لعدد السنوات المهدرة. و في المقابل ربع $\frac{1}{4}$ يعود إلى إهدارها إلى الإعادة. و يمكن الإشارة إلى أن"الكفاءة الداخلية تتحقق بتخريج أكبر قدر من المخرجات باستخدام أقل هدر من المدخلات. و يكون الإهدار التربوي أقل ما يمكن حينما تكون معدلات الكفاءة أكبر ما يمكن. و ما تحقق ذلك هو عندما تكون نسب الرسوب و التسرب قريبة من الصفر أو تكاد أن تكون معدومة " (د. عنتر عبد العال،2010: 54)

و تأتي هذه النتائج مخالفة لنتائج دراسة النظام التعليم في المرحلة الثانوية العامة بنات على مستوى مدينة الرياض (المملكة العربية السعودية) حيث يقدر معامل المدخلات إلى المخرجات 1.28، بنسبة 28 % من إجمالي السنوات تلميذ المستهلكة. نسبة الهدر الناجمة عن الإعادة في الفوج قدرت بـــ 9.97 % و نسبة الهدر الناجمة عن التخلي 3.75 %. متوسط مدة الدراسة للخريج الواحد 3.83" (هيا بنت سليمان الشامخ، 2004: 6) و هي نسب مقبولة إذا ما قورنت مع نتائج الدراسة الحالية و بالتالي النظام السعودي أكثر كفاءة من نظام التعليم الثانوي الجزائري.

و عليه، و رغم ارتفاع نسبة الهدر الناجمة عن التخلي في المجموعة الناجحة التي تدلي أن تلاميذ المجموعة أكثر تسربا من زملائهم للمجموعة الأقل نجاحا، و نظرا لانخفاض كل من المؤشرات الخاصة متوسط عدد السنوات- تلميذ للتخرج بنجاح، و انخفاض معامل المدخلات إلى المخرجات و انخفاض نسبة للسنوات- تلميذ المهدرة في مجموعة المؤسسات الناجحة و نظرا لطبيعة الفرضية المطروحة، فإنه يمكن إقرار الفرضية الفرعية الثالثة على أن الكفاءة الداخلية و المتمثلة في متوسط عدد سنوات التلميذ للتخرج بنجاح و معامل المدخلات إلى المخرجات و نسبة

السنوات تلميذ المهدرة و معدلات الهدر الناجحة عن الإعادة و التخلي تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل عن مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

***مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة :**

تعتبر البيئة المدرسية من أهم مدخلات النظام التعليمي، فهي الوسط الذي تحدث داخله عمليات التعليم بكاملها، و هي التي تتحقق من خلالها الأهداف التعليمية المرغوبة و قد أظهرت مؤشرات البيئة المدرسية (كثافة الفوج المدرسي، معدل الأستاذ من التلاميذ، توزيع القاعات على الأفواج، عدد ساعات التدريس للأستاذ و نسبة غياب أعضاء هيئة التدريس) و التي تعتبر من أهم المؤشرات التي تمكن من تقييم نوعية التعليم.كما أنها مؤشرات جيدة للحكم على الاستخدام الفعلي للمدرس في عملية التدريس (بالرجوع إلى الجداول 46، 47، 48، 49 و 50) و بعد دراسة و تحليل بيانات الجداول السابقة الذكر سجلنا ما يلي :

- انخفاض كبير و بشكل ملحوظ في أعداد التلاميذ خلال أعوام (2004-2005 /2010-2011).

حيث تناقصت بفارق 2072 تلميذ في المجموعة الناجحة و بفارق 2783 تلميذ في المجموعة الأقل نجاحا و هذا كان له انعكاسا إيجابيا على معدلات كثافة الفوج التربوي و معدلات الأستاذ الواحد من التلاميذ و توزيع القاعات على الأفواج التربوية التي عرفت هي الأخرى انخفاضا في معدلاتها، و قد يرجع هذا الانخفاض إلى تراجع في نسبة زيادة الولادات أولا، ارتفاع عدد الثانويات مما أدى إلى إعادة النظر في توزيع التلاميذ ثانيا و تراجع أعداد التلاميذ المقيدين في السنة الأولى ثانوي ثالثا.

انخفاض معدل كثافة الفوج المدرسي بالرجوع إلى الجدول (46) بفارق 1.28 نقطة في المجموعة الناجحة و بفارق 2.13 نقطة في المجموعة الأقل نجاحا. و تظل معدلات مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا مرتفعة عن مثيلتها المجموعة الناجحة حيث قدر معدل الفوج التربوي فيها 31.43 تلميذ للفوج في حين بلغت في المجموعة الناجحة 29.46 تلميذ للفوج.

تجدر الإشارة أنه رغم تحسن كثافة الفوج في كلا المجموعتين لكنه يبقى متوسط هذه المعدلات

مقارنة مع دول (**OCDE**)أكبر بكثير من دول هذه المجموعة الذي يقدر المعدل بـــ 24 تلميذ فـي الفوج. و لقد أكدت دراسات في هذا المجال أن "كثافة الفصول يعوق المدرس من السيطرة على التلاميذ و قيادتهم قيادة صحيحة و يترتب عن ذلك ضعف مستوى التعليم و تخلف التلاميذ بل و انصراف كثير منهم عن مواصلة التعليم" (محمد بن عبد الله بن عبد الكريم الزمل، 2008: 146) و اقترن هذا المؤشر بمؤشر آخر هو الآخر يؤثر في نوعية التعليم و التعلم و في أداء التلاميذ و هو مؤشر معدل الأستاذ من التلاميذ (الجدول 47) و أظهرت البيانات معدلات الأستاذ من التلاميذ أنه تراجع خلال الفترة ما بين 2004–2005 و 2010–2011. أعلى معدل سجل في المجموعة الأقل نجاحا بحيث بلغ 15.04 تلميذ للأستاذ الواحد و بفارق 1.08 تلميذ عن المجموعة الناجحة.

و يشير تقرير مؤشرات المركز القومي للإحصاء التربوي الأمريكي (**NCES**) إلى الأسباب التي تجعل بعض المدارس لها أداء أفضل من مدارس أخرى في مساعدة الطلاب على التعلم و قد توصل التقرير إلى 13 مؤشرا لجودة الأداء المدرسي و من بين هذه المؤشرات " أن هناك ارتباط بين كثافة الفصل التي تتراوح بين (13–20) طالبا و بين تعلم الطالب و ذلك بالمقارنة بالفصول ذات الأعداد الكبيرة، لأنها تساعد المعلم على استخدام طرق تدريس متنوعة و تنفيذ المنهج و أنشطته بطريقة فعالة" (محمد عطوة مجاهد، د. هشام عنابي، 2011: 493)

مقارنة مع الدول العربية نلاحظ "أن أقل معدل لنصاب الأستاذ من التلاميذ بلغ 9 تلاميذ في دولة قطر و تليها ليبيا 11 تلميذ ثم عمان 13 تلميذ"(فاروق شوقي البوهي، 1999: 248) أما في دول (**OCDE**) فقدر بـــ 13 تلميذ لكل أستاذ في التعليم الثانوي **(indicateurs ,2009: 399 OCDE)** و هو يقارب معدل المجموعة الناجحة.

و تكملة لما سبق، أن الوضع الطبيعي يفرض أن يتوفر لكل فوج تربوي قاعة أو حجرة دراسية (بالرجوع إلى الجدول 48) بحيث سجلنا في الأربع سنوات الأخيرة 2007–2008 إلى غاية 2010–2011 تحسن معدل توزيع القاعات على الأفواج أكثر من واحد إلى أقل من واحد و هذا

يعني استقرار الأفواج على الحجرات و عدم وجود أقسام متنقلة و بالتالي استقرار التلاميذ في حجرة محددة خلال السنة الدراسية في كلا المجموعتين.

و تأسيسا لما سبق، جاءت دراسات مدعمة لأهمية المؤشرات السالفة الذكر، حيث يعد حجم المدرسة من حيث مجموع عدد التلاميذ، و متوسط كثافتهم في الفوج الدراسي و معدل توزيع القاعات على الأفواج و متوسط عدد التلاميذ للأستاذ من المؤشرات المؤشرة في فعالية المؤسسة. و لم يتفق الباحثين بشكل دقيق حول ما هو الحجم الأمثل للمدرسة و هذا لارتباطه بعدة متغيرات و عوامل و على رأسها نوع التعليم و سياساته و عدد السكان و المستوى الاقتصادي في الدولة. فقد أشار ويليامز (**williams**) إلى أنه "ليس هناك اتفاق واضح و دقيق على حد رقمي يفصل بين المدارس الصغيرة و المدارس الكبيرة" (محمد الضويان، 2005: 36).

كما أشار ويليامز على أنه رغم أن معظم الباحثين التربويين يؤكدون على أن المدارس الصغيرة أكبر فعالية إلا أن تحديد حجم المدرسة نادرا ما يعتمد على نتائج البحوث. و لقد توصلت العديد من البحوث التربوية على أن حجم المدرسة يؤثر على عديد من العوامل و على رأسها الفعالية، و قد توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين حجم المدرسة و التحصيل الدراسي، ففي دراسة أجراها **(Fowler, 1991)** حول حجم المدرسة، و خصائصها و مخرجاتها، من خلال تحليل بيانات 300 مدرسة ثانوية عامة في نيوجرسي لتحديد العلاقة بين خصائصها المدرسية و الطالب، و مخرجات المدرسة، أتضح أن المدارس الكبيرة لها علاقة سالبة مع تحصيل الطالب و المشاركة في نشاطات المدرسة و الرضا و الحضور و شعور الانتماء للمدرسة.

و لقد توصل **(Lee & barro,2001)** " أن زيادة نسبة التلاميذ إلى الأستاذ تفضي إلى انخفاض في متوسط درجات الاختبارات، الأمر الذي يشير إلى أنه كلما صغر حجم الصف، تحسن تحصيل التلاميذ" (يونسكو،2005: 62) و تعني نتائج هذه الدراسة بأن انخفاض نسبة التلاميذ إلى الأستاذ، يرفع درجات الاختبارات، كما توصلا نفس الباحثان إلى" أن النتائج المتعلقة بمعدلات الرسوب

و التسرب ذات صلة وثيقة بالموارد المدرسية، فالانخفاض في نسبة التلاميذ إلى الأساتذة يرتبط بانخفاض معدلات الرسوب و التسرب . و أن المدخلات المدرسية هذه لها تأثير على تحسين نتائج التعليم"(يونسكو، 2005: 62).

و تأكيدا لتأثير عدد التلاميذ للأستاذ فقد قام **(kru eger ; 1999)** بدراسة في الثمانينات بولاية تينيسي علاقة التحصيل الدراسي بنسبة التلاميذ إلى المدرسين و عمل المشروع على متابعة زهاء 12000 تلميذ و تم تقسيم التلاميذ بصفة عشوائية إلى مجموعة معالجة في صفوف صغيرة تتألف من ثلاثة عشر إلى سبعة عشرة تلميذ و مجموعة ضابطة في صفوف عادية تتألف من اثنين و عشرين إلى خمسة و عشرين طالبا بمساعدة أو بدون مساعدة مدرس يعمل بدوام كامل و وضعت الفروق على أساس الفروق القائمة بين درجات الاختيار داخل كل مدرسة مشاركة. و أظهرت النتائج أن" أداء التلاميذ في الصفوف الصغيرة كان أفضل من أداء أولئك الموجودين في الصفوف العادية الذين يتلقون المساعدة "(يونسكو، 2005: 72).

إن ارتفاع نسبة تلاميذ إلى الأستاذ قد يعني " قلة في عدد الأساتذة، بينما النسب الدنيا قد تعني أن هناك قدرة استيعاب إضافية" (يونسكو: 2005: 114)

و لقد بين توزيع عدد ساعات التدريس الفعلية في التعليم الثانوي لكلا المجموعتين (بالرجوع إلى الجدول49) تراجعا في حجم الساعات الأسبوعية، المخصصة للأستاذ و المستهدفة للتدريس، و يسجل بالأخص في مجموعة المؤسسات الناجحة، حيث أكثر من 25 % يدرسون أقل من المعدل الرسمي (اقل من 15 ساعة) في الأسبوع في حين سجل 17 % فقط من أساتذة المجموعة الأقل نجاحا يدرسون أقل من 15 ساعة في الأسبوع. علما أن مقاييس تحديد فتح المناصب المالية التربوية و المحددة في المنشور الوزاري رقم 16 الصادر بتاريخ 1997/01/06 و المتضمن المقاييس المعتمدة في وضع الخرائط التربوية تحدد 18 ساعة تدريس لكل أستاذ مع فتح منصب إضافي إذا كان يساوي 10 ساعات عند الضرورة، إلا أن هذا الحجم الساعي يختلف من مادة إلى أخرى و بالتالي من أستاذ لآخر.

مما يعني أن أساتذة كلا المجموعتين يعملون في ارتياح أكثر. و يعني أيضا أن أعضاء هيئة التدريس ، خاصة أساتذة المجموعة الناجحة لديهم الوقت الكافي للتحضير و تحسين المستوى و تقديم دروس الدعم وفقا لنفس المنشور الوزاري المذكور سلفا الذي يتعين فيه على الأساتذة استغلال الساعات الفائضة باستكمال النصاب بدروس الدعم و الاستدراك.

و تظهر دراسات أجريت في بلدان نامية **(OCDE,1996 ;DOLL ,1996)** وجود تباين بين الوقت المراد تخصيصه للتعليم، و الوقت الفعلي المخصص للتعليم في المدارس، و الوقت الذي يمضونه في إنجاز الوظائف المدرسية (وقت التعليم المدرسي)"(يونسكو، 2005: 151) "إن الوقت المخصص للتعليم هو أحد أوجه المنهاج الدراسي التي تستحق عناية خاصة. فالوقت الضروري لتحقيق الأهداف التعليمية مسألة ذات أهمية كبرى. و هي كذلك مؤشر قوي على انتفاع التلاميذ بالفرص التعليمية (يونسكو، 2005: 150).

" يساعد تعدد الفترات على تحسين نوعية التعليم من خلال خفض أعداد التلاميذ ملحوظ في قاعات الدراسة. مما يخفف من الضغط الواقع على المرافق الدراسية. و لكن من ناحية أخرى، يمثل الإفراط في تقليص الوقت الدراسي أو تكثيف استخدامه خطرا يهدد نوعية التعليم. كما أن المعلمين قد يصابون بالإجهاد و الإرهاق و يتوقف ذلك على كيفية توزيع العمل عليهم" (يونسكو،2005: 150)

و تحرص النظم التربوية على وضع التشريعات و القوانين التي تضبط ساعات حضور الأستاذ أو غيابه حرصا منها الحفاظ على فاعلية أدائها. و لقد أظهرت نتائج معدل غياب أعضاء هيئة التدريس (بالرجوع إلى الجدول 50) في ارتفاع معدل الغياب ما بين 2009–2010 و 2010–2011 حيث تجاوز نسبة 4 % مع ارتفاع معدل غياب أعضاء هيئة التدريس لمجموعة المؤسسات الأقل نجاحا تراوح معدل الغياب لكلا المجموعتين ما بين (4.83 المجموعة الناجحة و 5.31 المجموعة الأقل نجاحا).

و أكدت دراسات **(Brad lelya , Green & Leevesd ,2007")** أن غياب الأستاذ يؤثر سلبا في مستوى الأداء المدرسي فهو من أسباب انخفاض أداء الطلبة، و تدني تحصيلهم، فضلا عن كونه يشكل خسارة مادية، و هدرا للموارد البشرية و المادية (عيسان و آخرون،2009 : 2)

و لقد لاحظ **(Marshall Carnoy & Gove)** أنه" يستحق ضياع الوقت المخصص للتعليم قدرا كبيرا من الاهتمام، بالنظر إلى أنه يمثل أحد القيود الرئيسية على طريق تحسين نوعية التعليم" (يونسكو، 2005: 151). كما تؤكد دراسة **(Brad lelya & al)** " أنه يعد التزام الأستاذ و حضوره اليومي المدرسة أحد مؤشرات جودة الأداء المدرسي كما أن تكرار غياب المعلم عن المدرسة له الكثير من الانعكاسات السلبية على العملية التربوية برمتها، متمثلة في تدني التحصيل الدراسي لدى المتعلمين و انخفاض جودة الأداء التعليمي بالمدرسة (عيسان و آخرون،2001: 3)

و من هنا يمكن الإقرار بقبول الفرضية الفرعية الرابعة أن مؤشرات البيئة المدرسية و المتمثلة في معدل حجم الفوج المدرسي، معدل الأستاذ من التلاميذ، توزيع القاعات على الأفواج، عدد ساعات التدريس للأستاذ و نسبة غياب أعضاء هيئة التدريس تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

***مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة :**

تعتبر مؤشرات الموارد البشرية أحد أبرز المؤشرات لقياس مكونات الكفاءة الداخلية لأي نظام فهي أحد أهم العناصر التي تتضافر للارتقاء بالعملية التعليمية وصولا إلى التميز و جودة المخرجات. فهم الذين يترجمون الخطط و الأهداف إلى واقع ينعكس في أداء خريجيهم من التلاميذ مستقبلا، لذلك كان من الضروري تحديد مؤشرات خاصة بوضعيتهم الإدارية، سنوات الخبرة و معدلات الأعمار لما لهذه المؤشرات من تأثير على مردود المؤسسات التعليمية (بالرجوع إلى الجداول (51،52،53،54 و55). و لقد أظهرت النتائج (بيانات أعضاء هيئة التدريس و الإداريون و معاونيهم) ما يلي : و بالرجوع إلى الجدول 51 و 52 أن عدد أعضاء هيئة التدريس، الإداريون

و معاونيهم المرسمين و المتربصين في تراجع مستمر خلال العقود السبعة الأخيرة و هذا واضح أن عدد المتعاقدين تضاعف مع وجود دائما مناصب الشاغرة.

مقارنة ما بين مجموعة المؤسسات الناجحة و المؤسسات الأقل نجاحا نسب متقاربة في الوضعية الإدارية لعمال المؤسسات التعليمية (هيئة التدريس و غير هيئة التدريس) باستثناء نسبة المناصب الشاغرة في أعضاء هيئة التدريس التي كانت مرتفعة في المجموعة الأقل نجاحا (1.23%) مقارنة مع المجموعة الناجحة 0.48. ينعكس انخفاض نسب الأساتذة المرسمين و المتربصين (أو المعينين رسميا) على أداء التلاميذ و تحسين نوعية التعليم، و يمكن أن يعتبر هذا التراجع في التوظيف من بين العوامل الرئيسية للهدر المدرسي و قوة مدمرة لكفاءة النظام التربوي و الجهود المبذولة لتطويره حيث أن وضعية المتعاقد غير مستقرة و غالبا ما يستخلف على هذا المنصب الشاغر الواحد أكثر من ثلاثة أشخاص على مدار السنة و التساؤلات التي تطرح نفسها هنا هي : ما هي مستويات تحصيل التلاميذ في المادة؟ هل يدرس التلميذ الحجم الفعلي في المادة (حجم ساعي و برنامج)؟ و هل وجود المتعاقدون و المناصب الشاغرة يفي بغرض تحقيق أهداف التعليم المتمثلة في تحسين نوعية التعليم و فعالية التدريس و بالتالي خفض معدلات الإعادة و التخلي؟ علما أن شريحة الموظفين على المناصب الشاغرة (المتعاقدون) يلتحقون مباشرة بأقسام التدريس دون أي إعداد للتدريس و تلقي أي تكوين أو توجيه. في حين يشمل إعداد المدرسين الناجحين مهمتين، الإعداد العلمي أو الأكاديمي و الإعداد المهني التربوي، فالإعداد العلمي يزوده بأفكار و نظريات و مفاهيم تتعلق بالمادة التي سيقوم بتدريسها أثناء أدائه لعمله و الإعداد المهني يتمثل في تزويده بالأفكار و النظريات و المفاهيم التربوية (السلوكية) بالإضافة إلى التربية العلمية كمجال تطبيقي، و من الممكن اعتبار مثل هذه المقررات التربوية و النفسية و الثقافية أكثر العوامل أهمية في نجاح المدرس في عمله. و يؤكد كل من جوهان و كي (John & kay,1984) " إن المقررات التي يدرسها الطالب المدرس و الخبرات العلمية التي يتعرض لها في كلية التربية يمثلان طرفين مهمين يساعدان على تنمية اتجاهاته و ثقته قبل التحاقه بالخدمة" (مهدي أحمد الطاهر،1991 :36)

"إن إعداد الأفراد مهنيا ضرورة لكل العاملين في شتى المهن لا يستثنى من ذلك المشتغلون في مهنة التدريس باعتبارها إحدى المهن التي تشمل على ألوان من الخبرات العلمية و التربوية و النفسية التي تستند في تكوينها، و نموها، و نضجها إلى أصول و أسس نظرية و تطبيقية يكتسبها الطالب المدرس خلال دراسته في الكلية" (مهدي أحمد الطاهر، 1991: 36).

أما من حيث سنوات الخبرة لأعضاء هيئة التدريس و العمال الإداريون و معاونيهم (بالرجوع إلى الجدول 53) أظهرت هي الأخرى تقارب في الخبرة مما يعني أن مؤشر سنوات الخبرة لا يؤثر على نجاح أو فشل المؤسسات التعليمية لأن العاملين بغض النظر عن سنوات خبراتهم، يقومون و بالدرجة نفسها بتطبيق القوانين و التعليمات و تنفيذ الدروس.و كلا الفئتين سواء أصحاب الخبرة القصيرة من 13 سنة أو أصحاب الخبرة الطويلة أكثر من 14 سنة لديهم صفات مميزة يتميزون بها فالعمال ضمن الفترة القصيرة يكونون أكثر حماسا و تفهما لأهمية العلاقات الإنسانية في عمليات الاتصال و التواصل و ما لها من أثر في تحقيق أهداف المدرسة بفعالية أو ربما لتعطشهم للكشف المعرفي الذي يخص المادة أو ربما لأنهم أكثر حرصا على تطبيق القوانين و التعليمات سعيا لإثبات كفاءتهم أولا و خوفا من تعرضهم إلى عقوبات ثانيا، بينما العاملين أصحاب الخبرة الطويلة بالرغم من ميلهم إلى النمطية و الروتين في العمل التي تعيق ممارستهم بصورة عامة إلا أنهم يكتسبون رصيد معرفي كبير في المادة كما يكتسبون طرق التعامل مع مختلف الشرائح من التلاميذ و إدارة. ضف إليها قدرتهم على مواجهة حل الصعوبات التي تعترضهم، و بالتالي قد تعزي النتيجة إلى" أن العاملين في المؤسسات التعليمية يفتقرون إلى ممارسة و معايشة أنظمة فعالة جادة مهما كانت خبراتهم و مواقعهم الوظيفية، و التي ربما تعود إلى المركزية التي تمارسها الإدارة العليا على الإداريين مما يحد من إبداعهم و تميزهم أو ربما يعود السبب إلى اعتبار أن جميع العاملين يخضعون لنفس ظروف العمل الموضوعة و دون تمييز على أساس عدد سنوات الخبرة أو اعتبار أن الإدارة المدرسية لها خصائص و ضوابط و متطلبات تستلزم من المسئولين على اختلاف سنوات خدمتهم التأكيد عليها" (مي محمد محمود الحسن، 2010: 157)

أما توزيع موظفو التعليم من حيث أعمارهم (بالرجوع إلى الجداول 54 و55) تبين أنه لا توجد فروق بين المجموعة الناجحة و المجموعة الأقل نجاحا و أن نسب الأعمار متقاربة و سجل التمركز في كلا المجموعتين لدى كل من أعضاء هيئة التدريس و الإداريين و أعوانهم في فئتين الأعمار 40-44 سنة و 45-49 سنة و تعد هذه النتيجة منطقية لأن تعيين العمال على المؤسسات يتوقف على أساس المناصب الشاغرة في المؤسسات التعليمية.

و من هنا يمكن الإقرار برفض الفرضية الفرعية الخامسة أن مؤشرات الموارد البشرية و المتمثلة في نسبة موظفو التعليم حسب الوضعية الإدارية، سنوات الخبرة المهنية و معدلات السن تثبت عدم وجود فروق إحصائية بين المجموعة الناجحة و المجموعة الأقل نجاحا.

ثانيا : مناقشة نتائج الدراسة المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ :

ـ مناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية

***مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى :**

هدف المؤشرات الأسرية الكشف عن مدى تأثيرها على نجاح التلاميذ و من بين المؤشرات المستوى التعليمي و الرتبة المهنية للأولياء بالإضافة إلى مؤشر مشاركة الأولياء و تفاعلهم مع الثانوية و المتمثل في عدد مرات زيارتهم للثانوية و بالرجوع إلى نتائج الجدول (57) و الذي يوضح الفروق من حيث المستوى التعليمي للأولياء ما بين تلاميذ مجموعة المؤسسات الناجحة "أ" و تلاميذ مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا،فإن النتائج دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية استنادا إلى قيمة $كا^2$ التي بلغت (3.13) عند تحديد مستوى الآباء لدى المجموعتين (أ و ب) و بلغت (8.43) عند تحديد مستوى الأمهات لدى المجموعتين، و هي قيمة ذات دلالة إحصائية. و بدراسة المؤشر بالنسب المئوية رغم تقارب النتائج وجدنا أن المستوى التعليمي لدى أولياء تلاميذ المجموعة "أ" مرتفع في بعض المستويات مقارنة مع المجموعة "ب". تتمثل في المستوى الثانوي (36.15%) المستوى المتوسط (20.61%)، مستوى أكثر من الليسانس (12.50%).

أما تلاميذ المجموعة "ب" سجلوا أعلى نسب مقارنة مع المجموعة "أ" في المستويين هما : بدون مستوى (9.01%) و ليسانس (16.36%) لكن على العموم، إذا ما تناولنا توزيع المستوى التعليمي للأولياء في كلا المجموعتين فلا يوجد فرق يسجل، فأكبر التكرارات و تمركزها هو نفسه لدى المجموعتين و بالتالي ليس للمستوى التعليمي للأولياء علاقة كبيرة بنجاح المؤسسات و هذا يعني نفي دور أهمية المستوى التعليمي في النجاح المدرسي، و قد ترجع هذه النتيجة كون المؤسسات التعليمية تستقبل تلاميذ القطاع المحددة لها من طرف الوصاية (مديرية التربية) و هو يمثل أبناء الحي. أي أن تشكيلة الأولياء متجانسة و لا يوجد اختيار مقصود (انتقاء) بين التلاميذ من حيث مستوى أوليائهم عند الانتقال من مرحلة إلى أخرى.

و من خلال جدول البيانات (58) و المتضمن نتائج مؤشر مهنة أولياء الأقسام النهائية لدى المجموعتين، فبينت أنه يوجد فرق جزئي بينهما فأكبر تكرار كان العمل في القطاع الحكومي بمختلف رتبه، مما يعين أن نوعية مهنة الأولياء ليس لها علاقة مباشرة بالنجاح الدراسي.

و نفس الشيء ينطبق على مؤشر مشاركة الأولياء و تفاعلهم مع الثانوية لدى المجموعتين، (بالرجوع إلى الجدول 59)حيث وصلت كا^2 إلى (1.51) و هي قيمة غير دالة إحصائيا، و رغم ارتفاع النسبة المئوية للمجموعة "أ" و هذا بزيارة أوليائهم للأساتذة مقارنة مع المجموعة "ب" إلا أن هذا ليس له علاقة بالنجاح المدرسي. نتائج هذه المؤشرات الغير الدالة لا تلغي بتاتا أهميتها و أثرها في نجاح التلميذ إلا أن النجاح مرتبط أيضا بقوة العلاقة التي تجمع بين الوالدين و الأطفال . مما لا شك فيه يجمع الدارسون على أن لدى الأبوين و بيئة المنزل مفتاح سر نجاح الأطفال ، و قد أشار العديد منهم على مستوى تحصيل التلميذ و كان من ضمنهم كولمان (**Coleman,1988**) الذي طور مفهوم رأس المال الاجتماعي و قسم فيه الخلفية الأسرية من الناحية التحليلية إلى عناصر مثل الرأس المال البشري و رأس المال الاجتماعي رأس المال البشري يقاس عن طريق تعلم الوالدين و في المقابل فإن رأس المال الاجتماعي (العائلي) مرتبط بقوة العلاقة بين الوالدين و الأطفال و بمدى تأثير هذه العلاقة على مستوى التحصيل الدراسي للأبناء. و يضيف كولمان أن رأس المال

البشري (التعلم)الذي يمتلكه الوالدان إذا لم يستكمل عن طريق رأس المال الاجتماعي المتضمن في العلاقات الصحية بين أفراد الأسرة فلن يكون له تأثير إيجابي على نمو قدرة الطفل على التعلم (محمد شراز، 2006: 95) ، هذه النتائج دفعت بروكوفر (**Brookover ,1979**) للتأكد من فعالية المدارس و من قدرتها على خلق الفروق الجوهرية في مستوى التحصيل بين المدارس المختلفة و تضمنت دراسته مظاهر متعددة للنظام المدرسي كان من أهمها الخلفية الأسرية و الاجتماعية ، جاءت نتائجها مخالفة لكولمان حيث تؤكد على تأثير الخصائص المدرسية على مخرجاتها التعليمية بصورة أكثر و وضوح إذا ما قورنت بتأثير خصائص الخلفية الأسرية . نفس الدراسة أعاد تطبيقها عبد الله الثبيتي (1983) في المملكة العربية السعودية وبوشار (**Bouchar,1987**) في كندا و لقد توصلا إلى وجود اختلاف بين المجتمعات الثلاثة حيث بينت النتائج هناك تماثلا قويا بين متغيري الخلفية الأسرية و المناخ الاجتماعي للمدرسة من حيث درجة التأثير على مستوى التحصيل المدرسي في الولايات المتحدة الأمريكية ، إلا أن هذا الوضع يختلف في المملكة العربية السعودية و في كندا حيث لوحظ أن متغير المناخ الاجتماعي كان أقوى تأثيرا على مستوى التحصيل الدراسي إذا ما قورن ذلك بتأثير الخلفية الأسرية للطلاب و هذه النتيجة تدل على أهمية متغير المناخ الاجتماعي للمدرسة المتمثل في النظم المعيارية و القيمية و نظم التوقعات التي تظهر أثناء عملية التفاعل داخل المدرسة و ما تحدثه من تأثير ينعكس سلبا أو إيجابا على مستوى التحصيل الأكاديمي لطلاب المدرسة الواحدة . كما أن متغيرات الخلفية الأسرية تظهر بصورة أقوى تأثيرا في الدول المتقدمة ويقل تأثيرها في الدول النامية.ولعل السبب في ذلك كما يتصور(**Rutter &al ,1979**) يرجع إلى درجة التماثل و التشابه بين الخلفيات ا لأسرية و تناقض الفروق بين المدارس في الدول النامية على عكس المتقدمة (عبد الله الثبيتي ، 1993 :248). كما تتوافق دراسة روسر و آخرون (**Roser&other,1995**) التي تشير إلى وجود ضعف في الاتصال و التعاون بين المدرسة و البيت (زياد علي الجرجاوي،2004: 18).

و من هنا يمكن الإقرار برفض الفرضية الفرعية الأولى أن المؤشرات الأسرية و المتمثلة في

المستوى التعليمي للأولياء، مهنة الأولياء، مشاركة الأولياء و تفاعلهم مع الثانوية تثبت عدم وجود فروق إحصائية بين المجموعة الناجحة و المجموعة الأقل نجاحا.

***مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية :**

ارتبطت الفرضية الثانية للدراسة بمؤشرات البيئة المدرسية غير المادية و التي تعتبر أحد مدخلات النظام المدرسي و علاقتها بالنجاح الدراسي وتمثلت في مؤشرات (دافع التسجيل ، السلوك و الانضباط ، طموح التلميذ ، الأمن المدرسي ، الاهتمام بالأنشطة اللاصفية). ما يخص مؤشر دافع التسجيل في الثانوية ، فلقد أكدت هذه الدراسة التي افترضت خمس (5) متغيرات لدافع التسجيل و المتمثلة في :كونها مؤسسة الحي التي تستقبل تلاميذ القطاع ، تميزها عن باقي مؤسسات الولاية ، تقترح برنامجا متميزا في الدعم و المعالجة التربوية، تدريس أعضاء من الأسرة في هذه المؤسسة ، أو لسبب آخر، إن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية مؤكدة و قوية لوجود اختلاف حقيقي بين المجموعتين" أ" و"ب"، حيث قدرت قيمة كا^2 بـــ(11.53) عند مستوى دلالة 0.05 (جدول 60)، كما رجع أهم سبب لدافع التسجيل في كلا المجموعتين إلى كونها تمثل مؤسسة الحي.

أما ما يخص مؤشرالسلوك و الإنضباط لدى التلاميذ في كلا المجموعتين و من خلال النتائج المعروضة (الجدول 61) يتبين إستنادا إلى قيمة كا ^{2} (23.84) على أن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 ، حيث ترتفع مشكلات التأخر الدراسي في المجموعة "ب"وتأخذ مشكلات التأخر مستوى أقل شيوعًا في المجموعة " أ". وبشكل عام فإن هذه المظاهر السلوكية السلبية ،تدخل في إطار مشكلة أكثر اتساعًا هي مشكلة الانضباط المدرسي . فالانضباط شرط أساسي للتدريس والتعلم ، وبدونه لا يمكن أن يكون هناك تدريس فعال ، مما قد يؤدي إلى انخفاض في تحصيل التلاميذ الدراسي. و خاصة إذا ارتبط ذلك بالمواد الأساسية التي تحتاج معظم الأحيان إلى تركيزو مجهود أكبر لفهمها و استيعابها و هذا ما يؤثر سلبا على الوتيرة العادية لتمدرس التلميذ . ويقدر بعض التربويين أن نصف وقت الأستاذ في القسم يضيع في التعامل مع عوارض سلوكية خارج نطاق التدريس معظمها مشكلات انضباط ومخالفات سلوكية. و مما يعني أيضا أن مجموعة المؤسسات

الناجحة تعمل كل ما ييسر تحقيق الانضباط المدرسي . و بشكل عام فإن المظاهر السلوكية السلبية (السلوك العدواني، التأخيرات الصباحية، الغياب و إهمال الواجبات) تدخل في إطار المشكلات الأكثر اتساعا و هي مشكلة الانضباط المدرسي) . فالإنضباط شرط أساسي للتدريس و التعليم ، و بدونه لا يمكن أن يكون تدريس فعال ، مما قد يؤدي إلى انخفاض في تحصيل الطلاب الدراسي . و يقدر بعض التربويين أن معظم وقت المعلم في الفصل يضيع في التعامل مع العوارض السلوكية خارج نطاق التدريس معظمها مشكلات انضباط و مخالفات سلوكية (الحكمي،2001: 26-38).

فيما يخص طموح و تطلعات التلاميذ الدراسية، ومن خلال الجدول (62) المتعلق بالمستوى الدراسي الذي يطمح التلاميذ الوصول إليه ، دلت النتائج على عدم وجود فروق في كلا المجموعتين "أ" و"ب"رغم ارتفاع نسبة الطموح بالرجوع إلى النسب المئوية عند المجموعة "أ" ، حيث بلغت قيمة كا ^{2} (1.798) و هي أصغر من القيمة الجدولية و بالتالي هي قيمة غير دالة إحصائيا و هذا ما يدل على غياب العلاقة بين المتغيرين في كلا المجموعتين .

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتربوية التي يعيشها التلاميذ في كلا المجموعتين، حيث يعيشون في نفس البيئة ويخضعون لنفس العوامل والظروف ،كما يعيشون نفس التحدي المستقبلي في مواجهه نفس المصير باجتياز امتحان البكالوريا ثم يليها الانتظارلمنصب وظيفة ، ضف إلى ذلك مستوى الطموح يختلف بين التلاميذ باختلاف المستوى الدراسي لديهم ، و المؤسسة التعليمية تتشكل من تلاميذ لديهم مختلف مستويات التحصيل و لتحديد مستوى الطموح يستدعي تحديد التلاميذ وفقا لدرجة التحصيل(التلاميذ المتفوقين و التلاميذ الغير المتفوقين). فلقد توصل الباحثون إلى أن مستوى الطموح مرتبط عند الفرد بفكرته عن نفسه، فكلما كان مفهوم الفرد عن ذاته ايجابيا كلما ارتفع مستوى طموحه، وكلما كان مفهومه لذاته سلبيا هبط مستوى طموحه .وان شعور الفرد بالنجاح يزيد مستوى الطموح في حين إن الشعور بالفشل ينتج الإحباط ويشكل عقبة أمام طموحات الفرد، كما توصلوا إلى أن الشعور بالنجاح والفشل تحدده خبرات الفرد، ويقع في منطقة محدودة من الصعوبة ، أي إن الفرد لا يشعر بالنجاح أو الفشل إذا كانت العملية صعبة جدا أو سهله

جدا . وعليه ، فان القياس الأساسي لارتفاع مستوى الطموح هو الأداء الذي يكون الإنسان قد اختبر فيه النجاح.

فيما يخص الأمن المدرسي و استنادا إلى نتائج الدراسة التي تهتم بإيجاد علاقة بين الأمن المدرسي و النجاح الدراسي لدى المجموعتين " أ" و "ب" و عقب توزيع تلاميذ العينة من حيث الحوادث التي تعرضوا لها في مؤسستهم إلى خمس فئات (سرقة أغراضي ، ضربني أو جرحني أحد أو بعض التلاميذ الآخرين ، أرغمني بعض التلاميذ على القيام بأشياء لا ارغب فيها ، كنت عرضة للسخرية أو أطلقت علي ألقاب ، حرمني تلامذة آخرون من ممارسة بعض الأنشطة) .استطعنا أن نلاحظ من جدول (63) بان جميع الفقرات المذكورة اجتمعت فيما بينها عند نقطة مشتركة كون أن قيمة Z المحسوبة تفوق و بدرجات كبيرة من قيمة Z النظرية و بالتالي جميعها دالة إحصائية عند مستوى 0.05 . و لهذا بإمكاننا القول أن النجاح الدراسي يتأثر بدرجة كبيرة بالأمن المدرسي فالعلاقة بينهما تكمن في انه كلما زاد مستوى الأمن الذي يعيشه التلاميذ بالثانوية انعكس ذلك و بالإيجاب على درجة النتائج الدراسية ، و كلما قل ذلك اثر سلبا على النجاح لديهم وهذا ما وصلنا إليه بعد دراستنا للمجموعتين "أ" و"ب". و لم تختلف نظرية **ماسلو (MASLOW)** عن نتائج دراستنا ، حيث ربط الاطمئنان و الأمن النفسي بأحد أهم الحاجات التي يحتاج إليها الفرد ، هذه الأخيرة التي تمثل أساس البقاء و الوجود التي يحتاج إليها الفرد و درجة إشباعها تؤثر في زيادة نشاطه و حيويته وبالتالي تحسين مستوى أدائه . و لهذا صنفت الحاجة إلى الأمن ضمن هرمه المشهور في المستوى الثاني لهرم القاعدة بعد الحاجة الفسيولوجية.

و من ه نا نستنتج أن مستوى أداء ال تلاميذ يرتكز أساسا على حالته النفسية و درجة اطمئنانه الداخلي مما يحفزه أكثر على الرفع من مستواه ألتحصيلي و بالتالي الرفع من درجة استجابته للحاجيات و هذا كله بفضل توفر عامل جد مهم ألا و هو الأمن النفسي .

و لقد هدفت دراسة عطية (1994) إلى التعرف على الحاجات النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الإسكندرية . و تكونت العينة من 193 طالبا و طالبة في المرحلة الثانوية ،

و استخدم الباحث مقياسين من إعداده ،أحدهما للحاجات النفسية و أظهرت النتائج أن أهم الحاجات النفسية لدى عينة الدراسة هي الحاجة إلى الأمن النفسي و لم تظهر فروق دالة بين الذكور و الإناث (وفاء خويطر،2010: 86) و لذا كلما شعر التلميذ بالأمن و الاطمئنان كلما انتقل ذلك في حياته المدرسية وكافة حياته .

فيما يخص الاهتمام بالأنشطة اللاصفية، يعرض الجدول (64) أهم الفروق المتعلقة بمشاركة تلاميذ مجموعة المؤسسات الناجحة " أ" و تلاميذ مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا "ب" في كل من النشاطات الثقافية ، العلمية ، الرياضية، أو عدم المشاركة في أي نشاط . حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعبر عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين النجاح الدراسي و المشاركة في النشاط الصفي، فظهرت Z المحسوبة أكبر من Z النظرية في جميع المؤشرات المذكورة و هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 مما يؤكد و يثبت صحة فرضيتنا لأن المشاركة في تلك النشاطات تعد محفزا كبيرا للدراسة حتى و إن كانت نشاطا ترفيهيا لأنه سيخلق نوعا من المنافسة مع الأقران فيصبح التلميذ أكثر مثابرة و اجتهادا لتحقيق التفوق المنشود سواء لصالحه أو لصالح الجماعة .

و قد جاءت دراسة بندر **(BENDER ,1978)** مؤكدة لنتائج دراستنا ، حيث طبق الباحث دراسة على عينة تتكون من 300 طالب و طالبة بالمرحلة المتوسطة و الثانوية ، حيث حاول معرفة العلاقة الرابطة بين كل من التحصيل الدراسي و المشاركة في الأنشطة اللاصفية موضفا كل من متغير الجنس ، العمر و المكانة الإجتماعية . و من إحدى النتائج التي إستخلصها أن الإنضمام و المشاركة في هذه اللأنشطة اللاصفية يؤثر تأثيرا إيجابيا على التحصيل الأكاديمي .

كما أن دراسة **(LEVELEY,1982)** هي الأخرى سارت في نفس التيار و أثبتت أن مشاركة التلاميذ في الأنشطة اللاصفية يؤثر تأثيرا إيجابيا على نسبة نجاحهم المدرسي . يرى التربويون أن النشاطات اللاصفية جزءا من منهج المدرسة الحديثة ، فهو يساعد التلاميذ على اكتساب خبرات خارجية ،حتى يفهموا بيئتهم الطبيعية و الاجتماعية و الثقافية بكافة مستوياتهم .

و ترى الباحثة مشاركة التلاميذ في الأنشطة المختلفة يزيد بينهم أواصر الصداقة و الأخوة مما

يولد مشاعر المودة فيما بين التلاميذ و بين التلاميذ و الأساتذة فتزداد ثقة الفرد بنفسه و تجعل منه شريكا إيجابيا في مؤسسته وتزيد من التفوق والإحساس بالنجاح سواء الأكاديمي أوفي الحياة العملية.

خلاصة لما سبق، و رغم عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مؤشر الطموح المدرسي، و نظرا لطبيعة الفرضية المطروحة فإنه يمكن الإقرار بقبول الفرضية الفرعية الثانية على أن مؤشرات البيئة المدرسية الغير المادية و المتمثلة في دافع التسجيل، السلوك و الانضباط ، الأمن المدرسي و الاهتمام بالأنشطة اللاصفية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا .

***مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة :**

للتحقق من صدق الفرضية الفرعية الثالثة التي تنص على وجود فروق بين المجموعتين في مؤشرات توفر الوسائل التعليمية في البيت و مدى استعمالها .و لإثبات هذه الفرضية وظفنا كل من Z المحسوبة و Z النظرية زيادة على النسب المئوية .

فيما يخص مؤشر توفر الوسائل التعليمية في البيت فقد بينت النتائج الموضحة في جدول (65) على وجود فروق بين المجموعتين، حيث أنه في جميع المؤشرات ظهرت نسبة توفرالوسائل مرتفعة لدى المجموعة "أ" الخاصة بتلاميذ المؤسسات الناجحة على عكس المجموعة "ب" التي تمثل تلاميذ المؤسسات الأقل نجاحا ، إن قيمة Z المحسوبة فاقت و بشكل واضح قيمة Z الجدولية بالنسبة لجميع الوسائل المذكورة و كانت دالة عند مستوى دلالة 0.05 ، مما يعني أنه كلما توفرت الوسائل التعليمية في البيت كلما زادت الحظوظ في النجاح ، و كلما نقص أثر سلبا على مردود التلاميذ . و هذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه كل من **جورج بضرة** و **عصام جانو** (1976) ، حيث وجد أن العوامل البيئية و الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية تؤثر على المستوى التحصيلي للطلاب ، كما توصلا إلى أن ذوي المعدلات المرتفعة يتوفر لديهم جو دراسي مناسب و لهم خدمات منزلية أكثر من الطلاب ذوي المعدلات المنخفضة . إن إمكانيات الأهل التعليمية واتجاهاتهم نحو الدراسة وما يتوفر في البيت من وسائل تثقيفية هي التي تكمل عمل المدرسة إلى حد كبير و تساهم

في تكييف هذا التلميذ مع المحيط المدرسي و بالتالي الرفع من مستوى أدائه.(عباس بلقوميدي ،2001 : 31).

و في هذا الصدد أيضا يقول عبد السلام حبيب " إن المسكن الصالح أحد الدعامات الأساسية التي يبنى عليها مجد الأمم ، و تقوم عليها حياة الشعوب و حضاراتها ، فسوء حالة السكن و عدم استيفائ لوسائل الصحة و مقومات الحياة يؤثر تأثيرا بالغا في الطمأنينة و الصحة و الإنتاج بل و في التكوين الخلقي و الاجتماعي (عباس بلقوميدي ،2001 : 25) .

فيما يخص استعمال الحواسيب في إنجاز الواجبات المدرسية ، دلت النتائج المستخلصة من الجدول (66) الذي يدور محور انشغاله حول مؤشر استغلال الحواسيب في إنجاز الواجبات المدرسية لدى تلاميذ المجموعتين "أ" و" **ب**" أن نسبة استعمال الحاسوب عند المجموعة "أ" فاقت نسبتها لدى المجموعة "ب" ، حيث قدرت قيمة Z المحسوبة (142.46) وهي أكبر من Z النظرية (1.65) و بالتالي دالة عند مستوى دلالة 0.05 ، و من هنا نعتبر استعمال جهاز الإعلام الآلي في إنجاز الواجبات المدرسية أحد المؤشرات المرتبطة بالنجاح .

و في هذا الصدد يقول إسماعيل "أن العديد من الدراسات والأبحاث العلمية التي تؤكد فاعلية استخدام الحاسوب في تأكيد الاتجاهات التربوية الحديثة القائمة على التعلم الذاتي، تعلم كيفية التعلم، وزياد مسؤولية الفرد عن تعلمه، هذا بالإضافة إلى تزايد الحاجة إلى تفريد التعلم، ليتماشى مع قدرات الفرد واحتياجاته، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين (إسماعيل، 85:2001)

فيما يخص مؤشر مكان استخدام الحاسوب و بالرجوع إلى الجدول (67) نلاحظ أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين "أ" و" **ب**" حيث ظهرت قيم Z أكبر من قيم Z النظرية ،

و كانت هذه الفروق جد واضحة في جميع الأماكن المحددة الاستعمال (البيت ، الثانوية ، المكتبة ، بيت الصديق ، مقهى الإنترنيت ، مكان آخر) و بالتالي فهي دالة عند مستوى دلالة 0.05 . و من الملاحظ أيضا أن المجموعة "أ" أكثر أوقات استعمالها تكمن إما في البيت أو في مقهى الإنترنت بدلا من الأماكن الأخرى .

فيها يخص عدد مرات استعمال الحاسوب و من خلال الجدول (68) الذي يهدف إلى التوصل إلى عدد المرات التي يتم فيها توظيف الحاسوب في إنجاز العمل المدرسي لدى تلاميذ المجموعة "أ" و تلاميذ المجموعة "ب" ، و بهدف معرفة ا لعلاقة بين النجاح المدرسي و عدد مرات استعمال الحاسوب لأداء الواجبات التي يلزم بها هؤلاء ال تلاميذ وعلى ضوء هذا بلغت قيم كا ^{2} بعد تطبيقه (2.962) و هي نسبة أقل من كا^2 الجدولية . و بالتالي لا توجد فروق بين المجموعتين مما يعني لا علاقة للنجاح المدرسي بعدد مرات استعمال الحاسوب في أداء الواجبات .

جاءت دراسة هذه المؤشرات حول استخدام الحاسب الآلي لأداء الواجبات المنزلية للاطلاع على واقعه في بيوتنا و مدارسنا واتجاه التلاميذ نحو هذه التقنية ، وأثر على تنمية التحصيل الدراسي، علما أنه أدرجت مادة الإعلام الآلي في هيكلة التعليم الثانوي الجديدة كما يتم استعماله في تدريس بعض المواد (التكنولوجيا، العلوم الطبيعية، الفيزياء). ضف إلى ذلك يمكن الحصول على تقنيات وكميات هائلة من المعلومات ، وخصوصا بعد تزايد أعداد مستخدمي الحاسب والإنترنيت في العالم المراهقين .

هذه النتيجة أكدتها دراسة الحيلة (2001) حول " أثر الاستخدام المنزلي للإنترنت في التحصيل الدراسي لمستخدميه . وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر الاستخدام الم نزلي للإنترنت في التحصيل الدراسي لمستخدميه ، واستقصاء أسباب ارتياد الطلبة المراهقين لمقاهي الإنترنت من وجهة نظرهم . ولتحقيق هذين الهدفين استخدم الباحث أداتين لجمع بياناته هما : كشوف العلامات المدرسية للحصول على المعدلات العامة للطلبة أفراد العينة الأولى في ثلاثة فصول

دراسية،وتوصلت هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المعدلات العامة للطلبة في نهاية الفصل الدراسي 1998 تعزى إلى طريقة تنظيم الاستخدام المنزلي للإنترنت ، ومن أجل تحديد مصدر هذه الفروق الدالة إحصائيا استخدم اختبار شافيه للمقارنات ألبعديه وكانت نتائج هذه المقارنات أن الفروق كانت دالة إحصائيا بين معدلات طلبة مجموعة إشراف الوالد مع استخدام الانترنت يومي الخميس والجمعة ، ومعدلات طلبة المجموعة التي لا تخضع لأي إشراف ، لصالح

المجموعة التي يشرف عليها الوالد، كما أظهرت هذه الدراسة أن السبب الرئيسي لارتياد الطلبة مقاهي الإنترنت هو التسلية والترفية ولقضاء أوقات الفراغ. (الحلية،138:2001)

و عليه، و رغم عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مؤشر عدد مرات استعمال الحاسوب في إنجاز الواجبات المدرسية ، و نظرا لطبيعة الفرضية المطروحة فإنه يمكن الإقرار بقبول الفرضية الفرعية الثالثة على أن مؤشرات توفر الوسائل التعليمية و استعمالها و المتمثلة في توفر الوسائل في البيت، استعمال الحاسوب في إنجاز الواجبات،عدد مرات استعماله تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا .

***مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة :**

و لأجل إثبات أو إلغاء فرضياتنا استخدمنا كل من اختبار **كا**^{2} و القيمة الزائية، بالإضافة إلى النسب المئوية المحسوبة .

فيما يخص إدارة الوقت الذي يعنى الكشف عن مقدار توزيع الوقت خارج أوقات الدراسة لدى تلامذة المجموعة "أ" و كذا تلامذة المجموعة "ب" و بالرجوع إلى الجدول (69)، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية مؤكدة ، حيث بلغت قيمة **كا**^{2} (24.608) و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 . مما يعني أنه كلما أستثمر التلميذ وقته فيما يعود عليه بالنفع و الفائدة أثر ذلك إيجابا على نجاحه الدراسي و العكس صحيح ، لذا يمكن القول أن تلاميذ المجموعة "أ" تخصص أ قل وقت في النشاطات الترفيهية . هذا ما أكدته دراسة اللحياني التي تناولت بالدراسة توزيع ميزانية الوقت لدى طلبة كليات جامعة ملك عبد العزيز بجدة التي توصلت وجود وقت فراغ كبير لد ى الطلاب يقدر بثلاث ساعات وبصف يوميا و خرج بتوصيات متمثلة في التخطيط لاستثمار أوقات الفراغ و هذا بإجراء ندوات لحث الطلاب على الاجتهاد و الجد و المذاكرة مع إصدار نشرات بتوعية الطلاب بالمشكلات الناتجة عن ضياع الوقت (الليحاني،1993: 73). إذن تنظيم الوقت هو أحد المؤشرات الهامة للنجاح .

فيما يخص مؤشر الدعم العائلي أو أطراف أخرى و مدى تأثيره على نجاح تلاميذ المجموعتين (أ و ب) و بالرجوع إلى (جدول 70) فجاءت النتائج على أن Z المحسوبة تراوحت قيمها ما بين 2.03 إلى 93.77 و ظهرت أكبر من Z النظرية في جميع الفقرات المذكورة و بالتالي هي دالة عند مستوى دلالة 0.05 ، أي مساعدة التلميذ من شتى الأطراف هو مؤشر إيجابي و فعال في النجاح . يرى كثير من علماء الاجتماع منهم "ج.لوك ،ستيوارت ميل، دبلاج" أن التلميذ الذي والداه يساعداه على استيعاب المادة ، يتيح له الفرصة أكثر عل ى التعليم الجيد و زيادة في التحصيل و المردود الدراسي. كما يرى **(Moore & Pepler, 1998)** "أنه يتم عادة في البيوت تعزيز قدرة الطفل على التعلم و اكتساب اللغة من خلال تشجيع الآباء للأبناء على القراءة بعد توفير الكتب و جعلها متاحة لهم أو بقراءتها عليهم و تعويدهم على قراءتها بأنفسهم "(شراز،2006: 94)

فيما يخص الاستفادة من دروس الدعم المتعارف عليها بالدروس الخصوصية ، تؤكد نتائج الجدول (71) فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة "ب" هذا باستفادة أكبر عدد تلامذتها من الدروس ألتدعيميه خارج المؤسسة لا يمكن اعتبارها مؤشرا للنجاح الدراسي ،و هذا يدل أن النجاح غير مربوط بحصص الدعم و إنما بدرجة استيعابهم للمواد التربوية . و بالتالي لا توجد علاقة بين المتغيرين حصص الدعم و النجاح .

فيما يخص عدد المواد المستفاد منها في الدروس ألتدعيميه ، و من خلال القراءة لنتائج الجدول (72) دلت على وجود فروق في عدد الحصص ألتدعيميه التي يتلقاها تلاميذ لصالح مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا "ب" حيث بلغت قيمة **كا**^{2} المحسوبة (8.26 %) عند مستوى دلالة 0.05 و هي أكبر من **كا**^{2} النظرية (1.65 %) و بالتالي فهي دالة . فلوحظ أن عدد المواد التي تخصص فيها المجموعة "ب" دروسا للدعم تفوق المجموعة "أ" و رغم هذا عدد التلاميذ الناجحين يبقى منخفضا . و في هذا المجال (مؤشر الدعم و عدد المواد المستفاد منها) جاء في كتاب " واقع الدروس الخصوصية " لصاحبه **(Bray, 1999)** "إنّ الآباء والمعلمين

والساسة في بعض البلدان يوجّهون انتقادات لاذعة للدروس الخصوصية التي باتت تتحكم في حياة الأسر والتلاميذ. إذ عادةً ما تخلق الدروس الخصوصية حالة من التفاوت الاجتماعي وتكرّسها، وتستنزف موارد بشرية ومادية كان من الأجدى، ربما، أن تُستغل في نشاطات أخرى. ويضيف المنتقدون أن الدروس الخصوصية قد تحدث خللا في المناهج المعتمدة في التعليم النظامي، وذلك بتشويه تسلسل التعلّم المخطط له من قبل المعلمين النظاميين، وتعميق التفاوت في الصفوف. وهكذا فإن الدروس الخصوصية التكميلية، على خلاف معظم الظلال، لن تشكلّ كياناً سلبياً فحسب، بل إنّها قد تؤثر سلباً حتّى على الكيان الذي تعكس صورته".(يونسكو،2009: 13)

فيما يخص إنجاز الواجبات المدرسية ، توضح نتائج الجدول (73) أن قيمة **كا^2** المحسوبة في جميع التصنيفات ظهرت أ قل من **كا^2** النظرية ماعدا في المتغير الرابع (يعطي الأستاذ ملاحظة مهمة حول الفروض)، حيث وصلت قيمة **كا^2** إلى 15.426 و بالتالي هي دالة عند مستوى 0.05 .و هذا رغم اتفاق الأهل و التربويون على أهمية الواجبات المدرسية هي تدعيم مادة الدرس التي يتعلمها التلميذ في المدرسة و استيعابها جيدا ، امتداد الأنشطة التعليمية التي تحدث داخل حجرة الدراسة . و قد ذكرت حمدي حسنة (2009) أنه توجد العديد من الأسباب لإهمال الواجبات المنزلية و صنفتها على النحو التالي:

ــ أسباب اجتماعية : عدم متابعة أولياء الأمور لواجبات أبنائهم (أمية بعض الأولياء التي تعيق عملية المتابعة دراسيا في المنزل ، ظروف أسرية كانفصال الوالدين أو انشغالهم بأعمالهم و الخروج المتكرر عن المنزل)

ــ أسباب نفسية : عدم رغبة الطالب نفسه في إنجاز الواجبات ، الرغبة في التمرد وعصيان أوامر المعلم و الوالدين .

ــ أسباب تربوية تعليمية : عدم اكتراث المعلم و عدم متابعته للطلاب داخل الصف، عدم تعويد الطلاب على الواجبات المنزلية باستمرار، عدم انتباه الطلاب للمعلم و الحصول على تعليمات واضحة حول الواجبات المنزلية و كيفية أدائها (حمدي حسنة،2009) منقول من موقع (www.yzeed.com)

رغم وجود فروق دالة إحصائيا في مؤشر ي إدارة الوقت و الدعم العائلي لصالح المجموعة " أ" تم الإقرار برفض الفرضية الفرعية الرابعة لأن مؤشرات المشاركة في الأنشطة خارج المدرسة و المتمثلة في دروس الدعم وإنجاز الواجبات المدرسية تثبت وجود فروق لكن لصالح المجموعة الأقل نجاحا.

***مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة :**

ما يخص المؤشرات النفسية (دافع الإنجاز و تقدير الذات) .

دلت نتائج هذه الفرضية و بالرجوع إلى الجدول (74) و من خلال مقارنة "ت" الجدولية مع "ت" النظرية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث ظهرت قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية ، و بالتالي دالة عند مستوى 0.05 . و هذا يعني ، كلما وجدت دوافع تقود التلميذ نحو الإنجاز و إثبات الوجود كلما زادت درجة حبه و تقديره لذاته و انعكست بالإيجاب على الجانب النفسي لديه و رفع مستواه الدراسي . و من بين الدراسات التي أيدت نتائجنا التي تعلقت بدافعية الإنجاز نذكر أهمها :

- دراسة محمد رمضان **(1987)** : قام الباحث بدراسة علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من 120 طالب بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية ، و قسم أفراد العينة إلى مجموعتين : الأولى ذات التحصيل المرتفع ممن حصلوا على 80 % فلكثر من معدلاتهم الدراسية ، و الثانية ذات التحصيل المنخفض ممن حصلوا على 50 إلى 60 من معدلاته الدراسية ، و قد كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق جوهرية في الدافعية لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع ، فالطلاب مرتفعي التحصيل كانوا أكثر دافعية .(عبد اللطيف خليفة ،2000 :53)

- قامت دويك **(DWECK ,1986)** بدراسة تأثير الدافعية في التعلم على عينة عدد أفرادها 780 من تلاميذ الصف الابتدائي و استخدام اختبار الدافعية للتعلم و مقاييس أخرى ، تم التوصل إلى أن الدافعية تؤثر في اكتساب و استغلال التلاميذ للمعرفة و المهارات .

كما وجدت أن أفعال التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية في التعلم ، تتمثل في السلوك النشط (الإيجابي) مثل المعرفة ، الجهد التركيز ، الانتباه ، المثابرة ، واستمرار، المحاولات في مواجهة الصعوبات ، و الاستقلالية في التعلم ، بينما تتمثل أفعال ذوي الدافعية الخارجية في التعلم في السلوك الضعيف (السلبي)، مثل النفور، التجنب، المعارضة ، ألتخل و الاعتماد على الآخرين . (نبيلة خلال ، 2006: 61)

- و قد أجرى محمد (1987) دراسة لمعرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي، و تكونت عينة الدراسة من 120 طالبا من طلاب المرحلة الثانوية في الإمارات ، و قد قسمت العينة إلى مجموعتين الأولى ذات تحصيل مرتفع ممن حصلوا على 80 % فأكثر و الثانية ذات تحصيل منخفض ممن حصلوا على 60 % فأقل ، و كشفت نتائج الدراسة أن الفروق كانت جوهرية و دالة في دافعيةِ الإنجاز بين ذوي التحصيل المرتفع و المنخفض لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع . (غرم الله الغامدي، 2009 :170)
- كما قام الحامد (1996) بدراسة كان الهدف منها بناء مقياس لدافعية الإنجاز الدراسي و معرفة مدى قدرة المقياس على التنبؤ بذوي الإنجاز الدراسي المرتفع و المنخفض، و تكونت العينة من 200 طالب من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، و تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز – إعداد الباحث – و دلت النتائج على وجود ارتباط قوي و دال إحصائيا بين درجات الدافعية و التحصيل الدراسي (غرم الله الغامدي، 2009 :174) .

كما أجرى دنهام **(DUNHAM,1973)** دراسة كان الهدف منها التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي عن طريق قياس دافعية الإنجاز ، و تألفت عينة الدراسة من **303** طالبا و طالبة منهم **161** ذكور و **142** إناث من كلية هانوفر في جامعة أنديان ، واستخدم الباحث مقياس TAT لدافعية الإنجاز ،

و توصل إلى أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من معرفة دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة . (غرم الله الغامدي، 2009 :166)

يعتبر دافع الإنجاز طاقة نفسية ضرورية تنشط التلميذ و تحفزه على أداء واجباته المختلفة ، فبقدر ما تنمو هذه الدافعية تزداد رغبته في الدراسة و يشعر بالمتعة و النشاط ." فدافعية الإنجاز الدراسي لها أهمية في زيادة انتباه الطالب ، و زيادة وقت اندماجه في النشاطات التعليمية ، و تركيز عزوه لنجاحه أو فشله إلى عوامل داخلية ، و سيطرته على العوامل المؤثرة في إنجاز مهمة التعلم و أن ذلك يسهم في زيادة جهده و السيطرة على خبرات التعلم لديه " (عبد الرحمن بن بريكة، :26).

أما الدراسات التي أيدت نتائجنا التي تعلقت بتقدير الذات فنذكر منها ، دراسة BAILEY (1971) ، كان هدف الدراسة الكشف عن الفروق في متوسطات درجات الذات لدى المتأخرين و المتفوقين ، و بلغت عينة هذه الدراسة 100 طالب من الفصول التمهيدية في علم النفس ، و قد دلت نتائج تلك الدراسة على :

- وجود فروق بين متوسطات درجات المتفوقين و المتأخرين لصالح المتفوقين على مقياس الذات
- وجود فروق بين متوسطات درجات المتفوقين و المتأخرين لصالح المتفوقين في الابتكار و القوة و في تقديراتهم الجامعية و في الذات المثالية . (نبيلة خلال ، 2006: 33) .

و يرى بروكوفير **BROOKOVER** أن مفهوم الذات له علاقة بالأداء المعرفي للفرد ، و أن فشل بعض الطلاب في الأداء المعرفي ليس انخفاض القدرة العقلية ، و لكن بسبب انخفاض مفهوم الذات الإيجابي . و ذكر سيرز **SEARS** أن هناك علاقة وطيدة بين مفهوم الذات و التحصيل، فكلما كان مفهوم الذات إيجابيا ساعد ذلك على النجاح و التحصيل. (غرم الله الغامدي،2009: 3)

كذلك، دراسة **(COMPS ,1964)** كان الهدف منها معرفة درجة الاختلاف في مفهوم الذات لدى المرتفعين و المنخفضين تحصيليا، و تكونت من عينة من تلاميذ المدارس الثانوية في الولايات

المتحدة الأمريكية ، و توصلت إلى أن ذوي التحصيل المنخفض اقل تقبلا لذواتهم من ذوي التحصيل المرتفع .

كما أجرى **حسي (1970)** دراسة كان الهدف منها التحقق من الفروق بين المتفوقين دراسيا و العاديين في مفهوم الذات ، و تكونت عينة الدراسة من 192 طالب من طلاب الصف الثاني ثانوي علمي بالقاهرة ، و توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين المتفوقين دراسيا و العاديين لصالح المتفوقين.(غرام الله الغامدي، 2009 : 159)

كما يؤكد العديد على أن الأشخاص الذين لديهم تقدير إيجابي لذواتهم يكونون في الغالب أسعد حالا و أفضل صحة ، و أكثر إنتاجية ممن لديهم تقدير متدني لذواتهم . وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأمريكيين مثلا قد وسعوا في اهتماماتهم بتقدير الذات ليكون عاملا مهما في الحياة المدرسية ، فهم يؤكدون على أن تقدير الذات الإيجابي أكثر أهمية لديهم من النتائج المدرسية . (إبراهيم محمد بلكيلاني ،2008 :11) .

و من هنا يمكن الإقرار بقبول الفرضية الفرعية الخامسة على أن المؤشرات النفسية والمتمثلة في دافع الإنجاز، تقدير الذات تثبت إحصائيا أن تلاميذ مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

***مناقشة نتائج الفرضية الفرعية السادسة :**

1. ما يخص المؤشرات الاجتماعية (الشعور برضا الوالدين، الاندماج مع الأقران، الاهتمام بالأنشطة الدراسية وروح المنظمة):

أكدت النتائج بعد الرجوع إلى نتائج الجدول (75) على وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح المجموعة "أ" بين مؤشرات الشعور برضا الوالدين ،الاندماج مع الأقران و روح المنظمة . من جهة أخرى كشف مؤشر الاهتمام بالأنشطة الدراسية عدم وجود فروق و تشير هذه النتائج إلى تأثر التلميذ بشكل مباشر أو غير مباشر بمدى شعوره بعطف والديه و مدى اندماجه وتوافقه المدرسي . فتلاميذ المجموعة "أ" كانوا الأكثر توافقا مع المحيط العائلي و المدرسي و لعلا

هذا ما يعطيهم الإيمان بقدراتهم الذاتية و أسلوبا متجه إلى الإنجاز كما أن العوامل التنظيمية لها تأثير الذي تمارسه على البنية العاطفية و الوجدانية و المعرفية للتلميذ. هذا التأثير كما يلاحظ ليس مباشر بل يمر عبر متغير الحالة النفسية و الاجتماعية للأستاذ.

و هذا يتفق مع ما جاء في دراسة(اغبال ،2002) الذي يرى "أن اختلاف درجة الفعالية العامة من سياق إلى آخر يرافقه تغير جوهري في روح المنظمة التي تتجلى من خلال تصورات التلاميذ للمحيط المدرسي. فإذا كانت درجة الفعالية العامة مرتفعة نسبيا في بيئة معينة أدى ذلك إلى ارتفاع نسبة التلاميذ ذوي الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة و العمل المدرسي . و عندما تكون منخفضة تنتشر الاتجاهات السلبية على نطاق واسع .وهكذا ،فإن تقدير المدرس لقدراته (..) يحدد تصور التلميذ لذاته وتقديره لقدراته"(أحمد اغبال ،2002: 293)

إذن تدلي لنا هذه النتائج أن نجاح التلاميذ في المجموعة "أً ليست حصيلة التدريس دائما و لكنها أيضا حصيلة ناتجة عن أسلوب تدبير المنظمات المدرسية و المتمثل في الثقافة المدرسية أو التنظيمية . و إدراكا لأهمية الدور الذي تلعبه المشاعر و القيم الجماعية المشتركة و تاثيرها في أداء المنظمات المدرسية إرتقى بها الباحثون من إنصار حركة المدارس الفعالة إلى مستوى المبدأ المنظم للحياة المدرسية . حيث جعلوا من مبدأ التنظيم الجماعي بديلا للمبدأ البيرقراطي. (أحمد اغبال،2002: 333).

أما الاهتمام بالأنشطة الدراسية فـيبقى مؤشر مستبعدة و ليس من مؤشرات النجاح ، حيث قدرت "ت" الجدولية (1.645) أصغر من "ت" المحسوبة (0.259) و بالتالي فهي غير دالة .

– رغم عدم دلالة مؤشر الاهتمام بالأنشطة الدراسية إلا لطبيعة الفرضية أقررنا تأكيد الفرضية الفرعية السادسة على أن المؤشرات الاجتماعية والمتمثلة في الشعور برضا الوالدين والاندماج مع الأقران و روح المنظمة تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

ثالثا- مناقشة عامة:

بعد عرض و مناقشة النتائج لهذا البحث. و بناء ما آلت إليه النتائج المتعلقة بالمؤشرات العامة و المؤشرات المتعلقة بخصائص التلميذ، ننتهي إلى الربط بين النتائج المتوصل إليها على مستوى مجموعتي المؤشرات و فيما يلي سيتم عرض التساؤلات المطروحة في الدراسة و النتائج المتحصل عليها :

التساؤل الأول

فيما يخص مؤشرات النتائج في مجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا :

1- مؤشرات النتائج :

دلت مؤشرات النتائج أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا. فلقد بينت المؤشرات الثلاث (الارتقاء، التكرار و التخلي) تجسيد الأداء المدرسي بتسجيل معدلات ارتقاء أفضل مما أدى إلى انخفاض معدلات الإعادة و التخلي الأمر الذي انعكس إيجابا على المجموعة الناجحة.

و يشير تيتشمان **(Teachman,1996)** " أن التسرب يعود إلى ضعف العلاقة بين المدرسة و الطالب، و تؤكد دراسة هيثر **(Heather,2007)** أن التسرب من المدرسة يعود إلى المشاكل التي تعود إلى المدرسة مثل الملل، قلة الاهتمام، مشاكل الواجب المدرسي مع المدرسين، كأحد أسباب يجعلهم يتركون المدرسة (عنتر محمد عبد العال، 2010: 56)

2- مؤشرات توفر الوسائل التعليمية و استعمال الحاسوب :

ثمة مؤشرات أخرى لها علاقة بالنتائج و هي ضرورية لضمان نجاح التلميذ (توفر الوسائل في البيت، استعمال الحواسيب و مكان استعمالها و عدد مرات استعمالها) تفضي إلى النتائج نفسها. أظهرت أن مؤشرات توفر و استعمال الوسائل لها انعكاسات إيجابية على نتائج التلاميذ حيث ظهرت تفاوت كبير بين المجموعة الناجحة و المجموعة الأقل نجاحا في توفر الوسائل في البيت

و استعمال الحواسيب في إنجاز الأعمال لصالح المجموعة الناجحة. و هذا يبرز الحاجة إلى ضرورة توفير و استعمال الوسائل بمختلف أنواعها بغض النظر عن المكان و عدد المرات الذي يستعمل فيه لضمان تحصيل جيد للتلاميذ.

إن هذه النتائج أكدتها دراسة (بلجون، 2008) حول التعرف على مدى فاعلية استخدام الحاسوب و الإنترنت كوسيلة تعليمية لأداء الواجبات المنزلية، و أثر ذلك على تنمية التحصيل المدرسي لدى طلبة الأولى ثانوي. و ذلك النتائج "أن هناك فاعلية لاستخدام الحاسوب و الانترنيت كوسيلة تعليمية لأداء الواجبات و لها أثر إيجابي على تنمية التحصيل الدراسي (صفوت هشام حسن عبد الرحمن، 2011: 33)

3- مؤشرات المشاركة في الأنشطة خارج المدرسة :

لقد دلت مؤشرات المشاركة خارج المدرسة أن مؤشر إدارة الوقت (أي كيفية استغلال الوقت قبل و بعد المدرسة) أنه كلما خصصت ساعات أقل للأنشطة الترفيهية و خصص الوقت فيما يفيد (الواجبات المنزلية، دروس،...) كلما عاد ذلك بالنفع على نجاح التلميذ. و هذا ما حققته مجموعة المؤسسات الناجحة و تأتي هذه النتيجة مؤكدة للدراسة التي أجرتها (زينب حقي، 1995) و الخاصة بإدارة الوقت و علاقته بالدافعية للإنجاز و التحصيل الدراسي و قد أسفرت النتائج عن تفوق الطلبة الذين درسوا مادة إدارة الوقت، و وجود علاقة إيجابية بين إدارة الوقت و معظم أبعاد الدافعية للإنجاز (عمار عبد الله محمود فريحات و آخرون، 2011: 454).

كما كانت موافقة لنتائج الدراسة التي قام بها دونالد **(Donald,1997)** حول العلاقة الإرتباطية للتنظيم الذاتي و إدارة الوقت و نموذج الشخصية مع التحصيل، و أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية قوية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من السيطرة الذاتية و إدارة الوقت و نموذج الشخصية مع التحصيل الدراسي (عمار عبد الله محمود فريحات و آخرون،2010: 456)

كما أجرت أبو دنيا (2003) دراسة على الطلبات المتفوقات تحصيليا و الطالبات المتأخرات تحصيليا بهدف معرفة تأثير التحصيل و الشخصية على تنظيم الوقت و دقة تقديره و الأداء

التدريسي و كانت من بين النتائج، وجود تأثير دال إحصائيا بين المتفوقات و المتأخرات تحصيليا في تنظيم الوقت ووجود علاقة ارتباطيه دالة بين تنظيم الوقت و الأداء التدريسي(عمار عبد الله محمود فريحات و آخرون،2010: 456)

أما فيما يخص مؤشر الدعم العائلي، فأظهرت النتائج أن تلاميذ المجموعة الناجحة يتلقون دعما تربويه عائليا أكثر مما أتاح لهم فرصة تحقيق النجاح خلافا على المجموعة الأقل نجاحا الذي كان دعم الأولياء و آخرون أقل بكثير.

و جاءت نتيجة هذا المؤشر موافقة للدراسة التي قام بها نولمان و وايلد **(knollman & wild,2007)** و التي هدفت إلى تقصي العلاقة بين نوعية الدعم الذي يقدمه الأولياء، لأبنائهم خلال الواجبات المنزلية و دافعية الطلبة لإنجاز الواجبات و طبيعة مشاعرهم خلال الإنجاز و أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يمتلكون دافعية خارجية كانت مشاعرهم جيدة عند تلقيهم المساعدة من طرف الوالدين لإنجاز الواجبات و كان دافع الإنجاز الواجب لتجنب الفشل (صفوت هشام حسني عبد الرحمن، 2010 :46)

و يشير مؤشر الدروس الدعم أو (المساندة) للعملية التعليمية و التي يتلقاه التلاميذ خارج أوقات الدراسة و يتكفل الأولياء بدفع مصارفه، رغم تلقي تلاميذ مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا دعما في عدد أكبر من المواد مقارنة مع المجموعة الناجحة إلا أنها لا تنعكس على نتائجهم.

و تأتي هذه النتائج موافقة لدراسة بيير **(pyyer ,1998)** في دراسة أجراها على طلبة جامعة أريزونا لمعرفة أثر تطبيق برامج التعليم المساندة على التحصيل المدرسي، فكانت نتائج مجموعة الطلاب الذين يلتحقوا بدروس اللغة الإنجليزية، القراءة و الرياضيات أقل من أولئك الذين لم يلتحقوا بمساقات التعليم المساند و أن الالتحاق بمثل هذه البرامج يؤثر سلبا على ثقة الطالب بنفسه، ناهيك عن التكلفة العالية و أنه يمكن الاستعاضة عن التعلم المساند بالتخطيط الجيد، التعاون بين أعضاء هيئة التدريس (صفوت هشام حسن عبد الرحمن،2011: 40).

و ارتبط مع مؤشرات المشاركة مؤشر إنجاز الواجبات المدرسية حيث جاءت غير دالة و ليس لها علاقة بين النتائج المدرسية باستثناء الفقرة الخاصة بإعطاء الأستاذ ملاحظات مهمة حول الفروض و هذه النتيجة جاءت موافقة مع الدراسة التي أجراها أبو علي (2002) حول الصعوبات التي تحد من فاعلية الواجبات المنزلية لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين و التلاميذ.

و أظهرت النتائج عند المعلمين:(المناهج الدراسية، ظروف المدرسة و أنظمتها، المعلم، الواجبات المدرسية، الأسرة و المجتمع المحلي و التلميذ) عند الطلبة: الأسرة، المجتمع المحلي، الطالب، ظروف المدرسة و أنظمتها، المعلم، الواجبات المدرسية و المناهج الدراسية.

و على ضوء هذه النتائج طرح توصيات مثل تعليم التلاميذ تنظيم الوقت و استغلاله بشكل صحيح و دعوة المعلمين الاهتمام أكثر بتخطيط و تنظيم الواجبات البيتية و إعداد خطوط عريضة لسياسة إعداد و تنظيم الواجبات (صفوت هشام حسين عبد الرحمن، 2011: 40 ،41)

التساؤل الثاني :

أما عن المؤشرات المؤثرة في الفعالية و الكفاءة الداخلية و حجم الهدر المدرسي و مدى تأثيره في الكفاءة الداخلية في كل من المجموعة الناجحة و المجموعة الأقل نجاحا،

كانت النتائج كالتالي :

1- مؤشرات الفعالية الداخلية :

أفاد تحليل تدفق تلاميذ السنة الأولى ثانوي لفوجي 2004-2005 و 2006-2007 ارتفاع معدلات البقاء في مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا، مما يعني قدرة احتفاظها بأكبر عدد من التلاميذ في نهاية مرحلة التعليم الثانوي. بصرف النظر عن عدد السنوات التي يتم قضاؤها في المدرسة و يمكن أن نترجم انخفاض معدلات البقاء في المجموعة الناجحة لسببين، إما يوجد إقصاء أو تسرب التلاميذ قبل إنهاء المسار الدراسي أو هناك عملية انتقاء التلاميذ من مستوى لآخر و هذا بعدم منح فرص الإعادة للتلاميذ، إلا أن ارتفاع معدل البقاء في مجموعة المؤسسات الناجحة لا تؤكده معدلات

التخرج بنجاح من هذه المرحلة، بحيث تتفوق المؤسسات الناجحة بارتفاع نسبة التلاميذ الحاصلين على شهادة البكالوريا. و من ثم جاء معامل الفعالية للمجموعة الناجحة أفضل من المجموعة الأقل نجاحا. إلا أن معامل الفعالية يظل منخفضا في كلا المجموعتين.

وتكمن فعالية النظام في مدى احتفاظه بمدخلاته من التلاميذ. و الانتقال بهم من مرحلة إلى أخرى بعد إنهاءهم لمتطلبات المرحلة السابقة بنجاح. و بمعنى آخر "أن النظام التعليمي ذو فعالية داخلية عالية إذا تحققت المعاير التالية :

- انخفاض عدد الراسبين
- زيادة التحصيل
- تحسن مهارات و عادات الطلاب" (عنتر عبد العال،2010: 52)

2- مؤشرات الكفاءة الداخلية :

جاءت مؤشرات الكفاءة الداخلية في كلا المجموعتين متدنية لـــ :

- ارتفاع نسب الرسوب و التسرب
- ارتفاع متوسط عدد السنوات – تلميذ لتخريج كل تلميذ بنجاح
- ارتفاع معامل المدخلات إلى المخرجات بتجاوزه واحد (1)

لكن من خلال مقارنة المعدلات لهذه المؤسسات ما بين المجموعتين فتبرز معدلات المجموعة الناجحة أفضل من المجموعة الأقل نجاحا.

و يرى البعض "أن انخفاض الكفاءة يحدد خلل أو قصور أو سوء تشغيل و استخدام لأي مدخل من مدخلات النظام التربوي "(عنتر عبد العال،2010: 54)

كما يحدده البعض الآخر على" أنه الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل جهد و مال و في أسرع وقت، أي الحصول على اكبر قدر من المخرجات التعليمية باستخدام أدنى حد من المدخلات أي نسبة المخرجات من المدخلات (عنتر عبد العال،2010: 54)

و يمكن للإشارة إلى أن الكفاءة الداخلية تتحقق بتخريج أكبر قدر من المخرجات بنجاح باستخدام أقل قدر من المدخلات.

3- مؤشر الهدر المدرسي الناجم عن الرسوب و التسرب :

يرتبط الهدر المدرسي بالكفاءة التعليمية، بحيث يكون الإهدار التربوي أقل ما يمكن حينما تكون معدلات الكفاءة أكبر ما يمكن. و ما يتحقق ذلك إلا إذا كانت نسبة الرسوب و التسرب قريبة من الصفر أو تكاد تكون معدومة.

افتقار المجموعتين إلى الكفاءة الداخلية و هذا بوجود هدر مدرسي كبير و تمثل في جوانب عدة كان أبرزها:

- ارتفاع نسبة سنوات التلميذ المهدرة الذي أنجر عنه في زيادة عدد السنوات اللازمة لتخريج التلميذ عن عدد السنوات المقررة للمرحلة الثانوية.
- ارتفاع معدلات الهدر الناجمة عن الإعادة
- ارتفاع معدلات الهدر الناجمة عن التخلي

بالإضافة إلى ارتفاع نسبة المخرجات إلى المدخلات عن المعدلات المثالية (كما ذكر أعلاه)، أما بالمقارنة مع المجموعتين، و رغم ضعف الكفاءة الداخلية لكليهما، و رغم ارتفاع معدلات الهدر الناتجة عن الرسوب و التسرب تبقى معدلات المجموعة الناجحة أفضل من المجموعة الأقل نجاحا.

إن مشكلة ارتفاع الهدر المدرسي الذي يبرز خاصة في الرسوب و التسرب " يزيد من نفقات التربية زيادة كبيرة، و يمكن تحقيق وفر واضح في هذه النفقات من خلال التحقيق من مداه، فلو كان مجموع طلاب مدرسة ما 1000 طالب، و أعاد منهم 500 طالب من مجموع الطلاب (أي 50 %) فإن هذا يعني الحصول على مردود قدره 500 طالب من أصل ما تنفقه الدولة على 1000 طالب، أي بتغيير آخر يلزم الإنفاق على طالبين للحصول على طالب واحد فقط في نهاية الأمر.

و في حالة التسرب، فإن التكلفة تكون أكبر من ذلك بكثير لكون الطالب المتسرب خاصة في الصفوف الدراسة الدنيا كلف الجهة التعليمية و أسرته نفقات مالية لسنوات عدة و ليس لسنة واحدة " (محمد الضويان، 2005 :38، 39).

و جاء في تقرير المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم حول تسرب التلاميذ –منقول عن محمد الضويان– أن التسرب يؤثر بشكل مباشر على نواتج العملية التعليمية، فهو يؤدي إلى خلل في التوازن بين المدخلات (من التلاميذ) الذين التحقوا في الصف الأول و مخرجاته المتمثلة في الناجحون بعد نهاية المرحلة الدراسية بالإضافة إلى زيادة الكلفة التعليمية المرتبة على إضافة تكلفة الخريج.

يعد الهدر فاقدا تعليميا ينجر عنه انعكاسات سلبية خطيرة تربوية، اجتماعية، اقتصادية على المدرسة، الأسرة، التلميذ نفسه و المجتمع. بل و يمتد إلى اقتصاد الدولة فيمثل الإنفاق مع الهدر عبئا ثقيلا على كل الأطراف.

و جدير بالذكر أن المؤسسة التعليمية ليست الطرف الوحيد المسئول عن الهدر الناتج عن الرسوب و التسرب. فلقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن العوامل المؤدية إلى ذلك:

أ– "**عوامل مدرسية :** و تسمى أحيانا بالعوامل المدرسية الطاردة و هي تلك العوامل التي تتفاعل داخل المدرسة و تكون المدرسة سببا فيها، تؤدي في النهاية إلى طرد التلميذ خارج النظام. مثل المعلم، المنهج المدرسي، طرق التدريس، إدارة المدرسة و أنظمتها و لوائحها.

ب– عوامل أسرية : وهي التي تتمركز حول الأسرة، و يأتي في مقدمتها الوضع الاقتصادي، الاجتماعي للأسرة.

ج– عوامل ذات علاقة بالتلميذ نفسه : مثل قدراته العقلية، عدم تكيفه مع البيئة المدرسية" (محمد الضويان، 2005 : 40)

التساؤل الثالث :

أما عن ما إذا كانت مدخلات البيئة المدرسية المادية و غير المادية (الداخلية و الخارجية)

و مدخلات الموارد البشرية المسخرة تسمح بتحقيق النجاح فقد بينت النتائج ما يلي:

- أن مؤشرات البيئة المدرسية المادية و المتمثلة في معدل حجم الفوج التربوي، معدل الأستاذ من التلاميذ، توزيع القاعات على الأفواج، عدد ساعات التدريس للأستاذ و نسبة غياب أعضاء هيئة التدريس تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.
- إن مؤشرات البيئة المدرسية الغير المادية (أو الخارجية) و المتمثلة في دافع التسجيل، السلوك و الانضباط، طموح التلاميذ، الأمن المدرسي و الاهتمام بالأنشطة اللاصفية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.
- إن مؤشرات الموارد البشرية و المتمثلة في نسبة موظفو التعليم حسب الوضعية الإدارية، سنوات الخبرة المهنية- معدلات السن تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.
- إن المؤشرات الأسرية و المتمثلة في مهنة الأولياء، المستوى التعليمي للأولياء، مشاركة الأولياء و تفاعلهم مع الثانوية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

هذه المؤشرات طريقة ثانية لتقويم الكفاءة الداخلية النوعية لمجموعة المؤسسات الناجحة والأقل نجاحا.

من النتائج الأخرى المهمة ما يلي :

1- مؤشرات البيئة المدرسية المادية :

مؤشر كثافة الفوج التربوي، و هو من أهم المؤشرات التي حظيت بالكثير من الدراسات، و لقد جاء هذا المؤشر منخفض في مجموعة المؤسسات الناجحة مقارنة مع مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

و لقد أثبتت الدراسات أنه كلما قلت كثافة الفصل من المتوقع زيادة التحصيل الطلابي، إلا أنه يوجد عدم الاتفاق على مفهوم الفصل الصغير مقابل الكبير. نجد بعض الأبحاث تعتبر أن الفصل الصغير هو الذي يحوي أقل من 25 تلميذا، مقابل أبحاث أخرى رأت أنه هو الذي يحتوي على أقل من 20 تلميذ، بل أقل من 15 تلميذ، و بتباين مماثل أعتبرت بعض الأبحاث الفصل الكبير هو الذي يحتوي على أكثر من 30 تلميذا (المركز العربي للبحوث التربوية، 2012: 141).

و قد توصلت دراسات أخرى إلى أن الزيادة في حجم الفصل تقلل من التحصيل التربوي و المكاسب المستقبلية للطلاب من بينها دراسة شب و مو **(Chubb & Moe,1990)** التي مؤداها " أن المدارس ذات الأداء العالي لديها حجم فصل أقل نسبيا من المدارس ذات الأداء المنخفض بمقدار طالبين لكل فصل (المركز العربي للبحوث التربوية، 2012: 143).

إلا أنه لا يجب أن تغفل أنه أحيانا نرى أن الأساتذة الأكفاء يدرسون الأفواج الكبيرة و الطلاب الضعفاء و ربما يحدد لهم أفواج معينة عادة ما تكون صغيرة و تكون النتائج الإجمالية هي تشويه اثر حجم، إذن هنا فالأمر يتوقف على إمكانات الأساتذة و اتجاهاتهم، و عليه، فانخفاض حجم الفوج بالتدريج عبر الزمن، و وفرة الإمكانات و تكوين الأساتذة على طرق التعليم الفردي و دعم إمكاناتهم و اتجاهاتهم نحو تفاعل أفضل بينهم و بين التلاميذ لاسيما إذا علمنا أن الدراسات أوضحت أن نقص في حجم الفصل يؤدي بشكل أفضل إلى تدريس منفرد و إلى تفاعل أفضل بين المعلم و التلميذ وإلى تعدد طرق التدريس (المركز العربي للبحوث التربوية، 2012: 144).

و قد تمخض عن انخفاض معدل كثافة الفوج انخفاض التعداد الإجمالي للتلاميذ على مستوى المؤسسة، و هذا له تأثير إيجابي دال على مؤشر معدل الأستاذ- تلميذ و معدل توزيع القاعات على الأفواج. فكلما انخفض حجم التلاميذ، انخفض معدل كثافة الفوج، معدل أستاذ- تلميذ و معدل توزيع القاعات على الأفواج و العكس صحيح.

و قد أسفرت نتائج الدراسة الحالية على أن هذه المؤشرات كانت أفضل في المجموعة الناجحة عنه من المجموعة الأقل نجاحا، و لقد أثبتت الدراسات أن انخفاض مدخلات الموارد و المتمثلة في

المؤشرات المذكورة تساعد الأستاذ على القيام بدوره التربوي و التعليمي و الارتقاء بأدائه و تشكل علاقات إيجابية مع المجتمع المدرسي، و بالخصوص مع التلاميذ بتوجيه المزيد من العناية بهم و تفهم مشكلاتهم المختلفة.

و بالنظر إلى الكتابات التي تناولت وظيفة الإنتاج التعليمي، فقد أسفرت على وجود مؤشرات اختبارية قوية و منتظمة تثبت أن المدخلات من الموارد تحفز التحصيل الدراسي بحيث لها تأثير إيجابي على تحصيلهم و خلصت نتائج هذه الدراسات " أن تحسين مستويات الموارد المتاحة لمدارس البلدان النامية أميل إلى تحسين مستويات التحصيل المعرفي للتلاميذ من عدم تحسينها (يونسكو،2005: 65).

إلى جانب هذه المؤشرات، أظهر مؤشر غياب أعضاء هيئة التدريس أن عدد ساعات التدريس المقدمة في المجموعة الناجحة أعلى عن المجموعة الأقل نجاحا، فنسبة غياب أعضاء هيئة التدريس في المجموعة الناجحة أقل من المجموعة الأقل نجاحا، فالغياب المتكرر لبعض الأساتذة مؤشر على ضعف آليات الضبط المتعلقة بالأستاذ و هذا مؤشر سلبي يدخل في إطار عدم الانضباط المدرسي. يوضح لاجراند **(Le grand,1969)** "أن انضباط المعلم بغض النظر عن تخصصه يسهم في عملية ضبط الطلاب. فدور المعلم لا يقتصر على تعليم المادة المدرسية، فغرس السلوك المنضبط لا يمكن تحقيقه من خلال المعارف وحدها، و لا من خلال جهود الهيئة الإدارية فقط. و إنما يجب مشاركة المعلم بفاعلية في وضع سياسات الانضباط و تحقيقها. أضف إلى ذلك أن عدم انضباط المعلمين و تأخرهم في حضور المدرسة أو تغيبهم عنها دون عذر مقبول أو الدخول إلى الفصل بشكل متأخر عن بداية الحصة، يمثل قدوة سلبية للطلاب و قد يعزز بشكل ما مناخ عدم الانضباط في المدرسة". (حسن علي حسن مسلم، 1422هـ :4).

و من نتائجه أيضا تقليص الحجم الساعي المقدم للتلميذ (هدر الوقت الدراسي) و المنهاج المدرسي يحدد الوقت الضروري لتحقيق الأهداف التعليمية و إنهاء البرنامج. فمجرد هدر الوقت بغياب الأستاذ يؤدي بالضرورة إلى ضعف الأداء. ففعالية إنفاق الوقت و تنظيم الصف و إدارته هو

مؤشر قوي على انتفاع التلاميذ بالفرص التعليمية، و أظهرت البحوث التي أجريت بشأن فعالية المدارس وجود علاقات إيجابية ثابتة بين الوقت المخصص للتعليم و تحصيل التلاميذ الدراسي.

" إذا كانت نتائج التعلم تعتمد على استراتيجيات تعليم الطلاب و حافز الطالب على التعلم (الالتزام)، فإن شروط التدريس و إيلاء الاهتمام للوقت المخصص لمجالات و موضوعات المنهاج الدراسي الرئيسية وفقا للجداول الزمنية الرسمية. و على مستوى المدرسة، يشكل صافي المدة الزمنية المخصصة للتدريس في قاعة الدراسة، أي الوقت الرسمي المخصص للتدريس مطروحا منه الوقت الضائع في أنشطة أخرى، أحد المتغيرات الأساسية للنوعية. و أخيرا إن توفير مستوى أمثل للمدة الزمنية التي يقضيها الطلاب بفعالية في أنشطة التعليم يحدث أثرا بالغا في التحصيل الدراسي للتلاميذ" (يونسكو،2005: 71).

و قد دلت دراسات **(Benavot ,2004)** على "أن كما كبيرا من الوقت المخصص للتعليم في البلدان النامية يضيع بسبب تغيب المعلمين و التلاميذ ونقص قاعات الدراسة و الافتقار إلى الموارد التعليمية، و نتيجة لظواهر تتميز بطابع عالمي أكبر كالافتقار إلى الانضباط و صعوبة الاستمرار في جلب اهتمام المدرسي "(يونسكو،2005: 15).

و من ناحية أخرى، و فيما يتعلق بعدد الساعات الرسمية الأسبوعية، و إذا اعتبرنا، أن عدد الساعات الأسبوعية في مرحلة التعليم الثانوي هي 18 ساعة لكل أستاذ، فلقد تبين أن الحجم الساعي الأسبوعي للمجموعة الناجحة أفضل من المجموعة الأقل نجاحا، فمن المؤكد أن حجم التوقيت المنخفض يؤثر إيجابا على ممارسات الأستاذ و تكون توقعات الأستاذ عالية و يسهم إسهاما في أداء التلاميذ و يسمح بتشكيل علاقات أكثر انتظاما مع التلاميذ و الإدارة. فلقد أثبتت دراسات "أن مجرد إطالة يوم العمل المدرسي لا تؤدي بالضرورة إلى تحسين الأداء، فالعامل الأهم من ذلك هو نهاية المطاف مدى فعالية إنفاق هذا الوقت" (يونسكو،2005: 67)

2- مؤشرات البيئة المدرسية غير المادية أو الخارجية :

و من منظور أوسع و لمزيد من الجلاء، تناولنا مؤشرات البيئة المدرسية غير المادية(أو الخارجية) لمعرفة تأثيرها على فعالية المؤسسات و أكدت دلالة نتائجها بالنسبة للمجموعة الناجحة على أهمية المؤشرات الأربعة التالية :

- دافع التسجيل في الثانوية
- الانضباط المدرسي
- الأمن المدرسي
- المشاركة في الأنشطة اللاصفية

و من ناحية أخرى، و رغم عدم دلالة المؤشر الخامس الخاص بطموح و تطلعات التلاميذ الدراسية، إلا أنه بالرجوع إلى النسب المئوية فجاءت نتائجها معززة للمؤشرات الأربعة المذكورة أعلاه لصالح المجموعة الناجحة.

و لا شك أن هناك دراسات عديدة استعرضت أهمية هذه المؤشرات و أثرها في نجاح التلميذ. و في هذا السياق، تثبت البحوث المتعلقة بفعالية المدرسة " أن المدارس الناجحة تتميز نموذجيا بإدارة قوية، و مدرسة منظمة و بيئة مدرسية مواتية في قاعة الدراسة و معلمين يركزون على العناصر الأساسية في المقررات الدراسية و يعلقون آمالا كبيرة على إمكانيات تلاميذهم و أدائهم" (يونسكو،2005: 288). فالانضباط شرط أساسي للتدريس و التعلم، و بدونه لا يمكن أن يكون هناك تدريس فعال، مما يؤدي إلى انخفاض في تحصيل الطلاب الدراسيين.

و يقدر بعض التربويين أن نصف وقت الأستاذ في القسم يضيع في التعامل مع عوارض سلوكية خارج نطاق التدريس معظمها مشكلات انضباط و مخالفات سلوكية.

و يشير (الحكمي،2001) في دراسة إلى أن المدرسة المنضبطة سلوكيا تعاني من خلل في أسلوب تعامل المعلمين مع مشكلات عدم الانضباط، و يتمثل في اللامبالاة و عدم الانضباط الذاتي و انعدام تفعيل آليات الثواب و العقاب فيما يتعلق بمعاقبة الطلاب المتأخرين، كما أن عدم انضباط المعلمين

أنفسهم بتأخرهم في الحضور إلى المدرسة أو الدخول إلى الفصول عند بداية كل حصة أو حتى التغيب عن المدرسة دون عذر، يمكن أن يؤثر سلبا فيما يتعلق باقتداء الطلاب بهم (حسن علي حسن، 2001،14)

و تشير الدراسات التي أجراها أكيرلوف و كرانتون (**Akerlof & Kramtan ,2002**) إلى" أن نوعية التعلم تعتمد على سلوك الطالب أكثر من أي شيء آخر، و أن سلوك الطالب يستجيب مباشرة لعمليات التنشئة الاجتماعية التي تتم في المدرسة" (يونسكو،2005: 288).

و تثبت الأدلة "أن التلاميذ الأذكياء غير المنتظمين من الذكور المتسربين من المدارس، و الذين يفتقرون إلى المواظبة و الجدارة و الثقة يكتسبون بدرجة أقل من الآخرين الذين يتمتعون بنفس المستويات من القدرات و التحصيل المعرفي، كما أن المدارس التي تنجح في تشجيع الخصائص المشار إليها أعلاه، أكثر من سواها، إنما تدر على الأفراد الذين يواظبون على حضورها مزايا أكبر و أطول عهدا"(يونسكو،2005: 226).

و كشفت بقية المؤشرات الخاصة بالطموح و تطلعات التلاميذ المدرسية، الأمن المدرسي و المشاركة في الأنشطة اللاصفية أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مجموعة المؤسسات الغير الناجحة، و أوضحت دراسة (الحكمي، 2001) "أن الطلاب الذين لا يحبون المدرسة أو أصحاب الأداء المدرسي الضعيف، و كذلك أن الطلاب الذين لا توجد لهم أهداف مهنية محددة هم أكثر الطلاب إحداثا للفوضى" (حسن علي حسن مسلم، 2001 :18)

كما أثبتت الدراسات أن النجاح المدرسي يرتبط بنوعين من المتغيرات هما : " المتغير الأول ذاتي و يتمثل في الذكاء و الدافعية و مستوى الطموح و المتغير الثاني يتضمن البيئة الدراسية بكل ما يتوافر فيها من تفاعلات اجتماعية و مواد تعليمية و طرق تدريس و إمكانات مادية " (عبد الله حميد حمدان السهلي، 2002: 3).

إن عدم الأمن المدرسي ذا آثار سلبية في تحصيل الطلاب و تأخرهم الدراسي، لما له من علاقة ارتباط بينه و بين النجاح المدرسي. و يرى (إسماعيل عبيد، 1999) "أن الأمن المدرسي هو عملية

التي تكفل وجود بيئة مدرسية مستقرة ينعم فيها كل شاغلي المدرسة و المنتفعون منها بجو يسوده الأمن و الاطمئنان و السلام. و هو الحالة التي يجد فيها كل من يتعامل مع المدرسة نفسه مرتبطا بها و محبا لها" (منزل عسوان جهاد العنزي، 2003 :95).

و أظهرت دراسة بندر **(Bender ,1975)** التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأنشطة غير الصفية و التحصيل الأكاديمي، و من أهم نتائج الدراسة أن التحصيل الأكاديمي يرتبط ارتباطا بالمشاركة في كل من مجالات الأنشطة اللاصفية (منزل عسران جهاد العنزي،2003 :106)

و دعمت هذه الدراسة، دراسة ليفي **(Levey ,1982)** التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل و المشاركة في الأنشطة اللاصفية، و من أهم النتائج التي توصل إليها "أن النجاح المدرسي يرتبط ارتباطا إيجابيا بالاشتراك في الأنشطة اللاصفية" (منزل عسران جهاد العنزي، 2003 :106)

و قد أثبتت دراسة أخرى قام بها كل من كانترويز و إيفانز **(Kantrawitz & evans ,2004)** على وجود علاقة سلبية بين عدد الطلاب و الرغبة في المشاركة في النشاطات اللاصفية، كما وجد أن زيادة عدد الطلاب يؤثر سلبا في التحصيل التربوي (زيادة العنف، ضعف العلاقات، المشاركة في النشاطات) و تؤدي إلى الإحباط، الضغط و التوتر بين الطالب و المعلم.

و أكدت هذه النتيجة دراسة **(Bell & all,2001)** حيث ذكر فيها بعض المعلمين أن تفاعل الطلاب و اهتمامهم بالمشاركة و تحصيلهم العلمي يزداد أكثر في الفصول التي تحتوي على عدد أقل من الطلاب **(Faculty,ksu.edu.sa/publication :6)**

3- مؤشرات الموارد البشرية :

حددت مؤشرات الصفة الإدارية، الخبرة المهنية و السن في مدخلات الموارد البشرية (أعضاء هيئة التدريس و العمال الإداريين و أعوانهم) و هذا لكونها مؤشرات أساسية داعمة من أجل تحسين نوعية التعليم و اتضح من مقارنة نتائج هذه المؤشرات ما بين مجموعتي الدراسة على وجود أوجه تشابه أو تقارب (عدم دلالتها أو ارتباطها بالنجاح المدرسي) من حيث ارتفاع معدل الخبرة المهنية

و معدلات السن لأعضاء هيئة التدريس و الغير المعنيين بالتدريس، مع تباين ملحوظ في نسبة المناصب الشاغرة على مستوى المؤسسات الأقل نجاحا مع تراجع فئة المرسمين عبر الزمن في كل المجموعتين، و يعتبر وجود تراجع في الموارد البشرية المرسمة عامل قوي يؤثر في فعالية المؤسسات. كما أن الممارسات المتعلقة بالتعيين في الوظائف (تدريس أو غير تدريس) يكون غير مستقر، و هذه عوامل أساسية و حاسمة في تحديد وضع التلاميذ و مدى انتفاعهم بالمواد التعليمية و أثرها على نتائجهم المدرسية.

و فيما يتعلق بالسن و مدة الخدمة في المؤسسة فقد كشفت دراسات عن وجود ارتباط قوي إيجابي بينها و بين الالتزام التنظيمي. فعندما يكون الأفراد أكبر سنا و أمضوا فترة أطول في العمل فإن فرص العمل البديلة المتاحة أمامهم تميل إلى الانخفاض و استثمارهم الفردي يميل إلى الزيادة و هذا يؤدي بدوره لتعزيز التزام الفرد لمنظمته (خالد محمد أحمد الوزان،2000: 143)

و في هذا السياق، يمكن أن تعتبر أمام وظيفية بغض النظر عن صفته أو خبرته أو عمره تكون لديه التزامات أمام مهنته ليحافظ عليها و ليثبت وجوده.و بالتالي أين يكمن الفرق في مدخلات الموارد البشرية؟

فقد ساد الاعتقاد طويلا بأن "المعلمين هم العامل الأساسي المحدد لنوعية التعليم و من ثم فقد ركز الباحثون التربويون بشدة على أفضل السبل الكفيلة بتحسين كفاءة المعلمين. فقد ركزت على ملاحظة سلوك المعلمين في قاعة الدراسة و وجدت علاقة أكثر انتظاما بين بعض صفات المعلمين (مثل الوضوح،المرونة،الحماس،الانتظام في تحضير الدروس) وأداء التلاميذ (يونسكو،2005:67)

و من هنا، يعد التدريس المتميز العنصر الأهم في نشاط عضو هيئة التدريس و كذلك الأنشطة التي يقوم بها لتحسين طرائق و كفاءة التدريس مع مساعدة التلاميذ على اكتساب مهارات تؤهله للتواصل و التعامل مع الغير، القدرة على التغيير، الانضباط الأمانة، الاعتماد على النفس و الثقة بها و العمل ضمن الفريق و الإداريون و أعوانهم هم جزء من النظام و لا يمكن أن يندرج سلوكهم بشكل منفرد عن باقي أجزاء النظام التعليمي.

إن فعالية المؤسسة تتطلب تعاون و مشاركة الإدارة و أعوانهم مع هيئة التدريس لتحسين فعاليتهم، كما تتطلب ممارسات عمليات التخطيط، التنظيم، الرقابة، الإشراف، الاتصال، التواصل و إقامة علاقات إنسانية مثل احترام و تقدير شعور التلاميذ، التعاون و إقامة علاقات مع التلاميذ و المدرسين، الاهتمام بمشاكلهم مع مساعدة أعضاء هيئة التدريس في أداء مهامهم .

4- المؤشرات الأسرية :

خلصت نتائج المؤشرات الأسرية المتمثلة في مهنة الأولياء و المستوى التعليمي للأولياء، و مشاركة الأولياء و تفاعلهم مع الثانوية على عدم دلالتها إحصائيا. لكن بالرجوع إلى النسب المئوية جاءت لصالح المجموعة الناجحة عنه عن المجموعة الأقل نجاحا. و هذا يوحي بأن مهنة الأولياء و مستواهم التعليمي و مشاركتهم و تفاعلهم مع المؤسسة لا يؤدي مباشرة إلى النجاح، ولكن هذا لا يجعلنا ننكر دور الأسرة المؤثر و المعزز للنجاح المدرسي لأبنائهم. و جاءت نتائج هذه الدراسة موافقة لدراسة العالم الاجتماعي الفرنسي بول لابي **(Paul lapie,1904)** الذي استنتج من عمله ما يلي :

" و هكذا فإن المدرسة تنجح أحيانا في كسر حلقات السلاسل التي تأسر مصائرنا في سجن الظروف الاقتصادية، و لئن كان فعلها ليس هائلا فهو أيضا ليس بمعدم ".**(**يونسكو، 2005: 63**)**، كما توصل **(Walberg ,1991)** إلى "أن تأثير العوامل الاجتماعية و الاقتصادية يكون أقل في البلدان النامية مما هي في البلدان الاقتصادية" **(** يونسكو، 2005: 67**)**.

و لقد توصل **(Raham,2002)** مجموعة من 12 دراسة حالة حول المدارس الثانوية الناجحة ذات المركز الاقتصادي الاجتماعي المنخفض في كندا إلى عدد من الاستنتاجات حول العوامل التي يبدو أنها تساهم في نجاح تلك المدارس في ظروف صعبة، حيث يستنتج هذا البحث أن هذه المدارس الثانوية ساهمت في تقليص الفوارق الاجتماعية عن طريق تأكيد على التوقعات الواضحة و على نظام من المساعدة و الدعم مما أدى إلى تحفيز التلاميذ، كما لوحظ نسق واضح للتدريس في

الصف و المعايير التقليدية للسلوكات بالإضافة إلى مناخ مدرسي آمن مبني على الاحترام و العلاقات الودية"

و لقد توصل **(Carter,2001)** استنتاجات مماثلة في دراسة شملت 21 مدرسة عالية الأداء في مجتمعات شديدة الفقر في الولايات المتحدة، و قد توصل **(Cawelti,1999)** في دراسة الحالة المتعلقة بالمدارس التي حققت مستويات عالية من النجاح مع التلاميذ الذين يأتون من خلفيات اقتصادية اجتماعية منخفضة إلى أن هذه المدارس تمنح الأولوية لأهمية رفع المعايير و الحفاظ عليها و تميز الحاجة للتحسن و تمتلك أهدافا أخلاقية عالية، إن لهذه المدارس إيمانا جماعيا عميقا بقدرة جميع التلاميذ على النجاح (التوقعات العالية).

فيما يخص ضعف مشاركة أولياء الأمور مع المدرسة في حل مشكلات أبنائهم و انخفاض وعيهم بدور المدرسة، فهو مظهر سلبي يشيع في الكثير من الأنظمة التعليمية و يوضح عبد العزيز الحر(2001) على أن الشراكة بين المدرسة و الأسرة ضرورة حتمية لنجاح العملية التعليمية، غير أن هذه الشراكة لابد لها من عدة أمور كي تحقق الأهداف المرجوة و تتمثل في ما يلي :

1- وجود عقد اجتماعي واضح بين المدرسة و الأسرة يحدد الحقوق و الواجبات لجميع الأطراف.

2- وجود برنامج تفاعلي مستمر تساهم فيه الأسرة بشكل إيجابي في تعليم و تربية أبنائها في المدرسة.

3- النظر في الأسرة كشريك و ليس كمستفيد أو عميل، لذا لابد للأسرة أن تشارك في صناعة و اتخاذ القرار في المدرسة في العدد من المجالات و الموضوعات حتى تشعر الأسرة بالانتماء إلى المدرسة و المسؤولية اتجاهها(حسن علي حسن مسلم،2001 : 35).

التساؤل الرابع :

وبشكل عام ، ما طبيعة العلاقة بين المؤشرات النفسية و الاجتماعية و النجاح الدراسي ؟ تجدر الإشارة إلى ما يلي:

أن مستوى دافعية الإنجاز و تقدير الذات لدى المجموعة الناجحة أعلى منه لدى المجموعة الأقل نجاحا و وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز و تقدير الذات بين المجموعتين لصالح المجموعة الناجحة، كما دلت نتائج المؤشرات الاجتماعية أن مستوى الشعور برضا الوالدين و الاندماج مع الأقران و روح المنظمة لدى المجموعة الناجحة أعلى منه لدى المجموعة الأقل نجاحا و وجود فروق دالة إحصائيا في هذه المؤشرات بين المجموعتين لصالح المجموعة الناجحة.

و بالنسبة لمؤشر الاهتمام بالأنشطة الدراسية فنسجل عدم وجود فروق بين المجموعتين، و هذا يعني أن تلاميذ المجموعة الناجحة يمتلكون أكبر تقدير لذاتهم و يسعون دائما لإنجاز ما أوكل إليهم من أعمال في أوقاتها المحددة لأنهم يشعرون بمستوى أعلى برضا الوالدين و الأمن في مؤسستهم مما يسمح لهم الاندماج أحسن مع الأقران، كما ساعدتهم في ذلك البيئة المدرسية الإيجابية مع توفر الوسائل و من ثمة فأصبحت هذه المؤشرات تغذي بعضها البعض إيجابيا مما انعكس بدوره على حصولهم على درجات عالية في مؤشرات الدافعية للإنجاز و تقدير الذات مقارنة مع المجموعة الأقل نجاحا.

و تعزو الباحثة ذلك إلى أن تلاميذ المجموعة الأقل نجاحا بسبب انخفاض المؤشرات السالفة لا تسمح لهم بالقدر الكافي بتحقيق ذواتهم و النجاح و الإنجاز، و في هذه الظروف هم أكثر عرضة للرسوب و بالتالي للهدر التربوي و زيادة التكاليف و في ظل هذه العوامل تغيب لدى تلاميذ المجموعة الأقل نجاحا المؤشرات المثيرة لتقدير الذات و دافعية الإنجاز، و تولد لديهم تذبذب اجتماعي مما أدى إلى قلة اندماجهم مع أقرانهم و بيئتهم المدرسية.

و لقد تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين تقدير الذات و دافعية الإنجاز و النجاح المدرسي التي خلصت إلى وجود علاقة قوية بين تحصيل التلاميذ الدراسي و مفهومهم لذواتهم، كما توصلت إلى أن التلميذ الناجح يرى نفسه بطريقة إيجابية و لديه مفهوم ذات مرتفعة و أن الفشل لدى التلاميذ منخفض التحصيل يرتبط بأنهم يرون أنفسهم على أنهم غير أكفاء و أقل من غيرهم و أقل قبولا من

الآخرين فتصور التلميذ لذاته يحدد مدى إنجازه و ترتبط بقدرته على الإنجاز و التحصيل إيجابا أو سلبا.

و قد أكدت دراسة محمود عبد القادر(1978) أن لدافعية الإنجاز علاقة ببعض عوامل الشخصية و النجاح المدرسي، حيث كشفت نتائج هذه الدراسة على وجود ارتباط إيجابي دال بين درجات النجاح في نهاية الفصل الدراسي و كل من الطموح، التحمل و المثابرة. فالنجاح المدرسي يتطلب بالإضافة إلى الطموح تحمل و مثابرة (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: 32).

و يرى أبو دية (2003) " أن المرء بحاجة إلى امتلاك نظرة إيجابية لذاته، و يميل إلى تحقيق ما لديه من إمكانيات لتصبح إمكانياته حقيقية واقعية، و أنه كلما كان المتعلم أكثر إنجازا كان تقديره لذاته مرتفعا و واقعيا، فالحاجة إلى تحقيق الذات يرتبط بالإنجاز و التحصيل و التعبير عن الذات" (منى الحمودي، 2010: 177).

و قد أشار الدكتور عنتر عبد العال في دراسة أجراها حول العوامل المؤثرة على الكفاءة الداخلية على عينة من طلبة السنة التحضيرية بجامعة حائل " أن مسببات الرسوب و التسرب ضعف الدافعية لدى بعض الطلاب نحو الدراسة، انخفاض مستوى طموح، انشغال بعض الطلبة بأعمال خارج أوقات الدوام الرسمي (عنتر عبد العال، 2010: 60)

و في ختام مناقشة و دمج نتائج الدراسة ترى الباحثة، أنه بالرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها الجزائر لتطوير أداء المدارس الثانوية سواء فيما يتعلق بإدارتها أو تمويلها أو أساتذتها أو تلامذتها، إلا أن عمليات التطوير تواجه العديد من المشكلات التي تؤثر في فعالية و كفاءة التعليم و لن يتحقق التصدي لهذه المشكلات إلا بدراسة معمقة لها و اتخاذ إجراءات فعلية.

الخلاصة العامة :

انطلاقا من معالجة الموضوع نظريا و تطبيقيا، وجدنا أن موضوع مؤشرات النجاح بالغ الأهمية. بحيث أن كل مؤشرات النجاح ترتبط من قريب أو من بعيد بمؤشرات الفعالية و الكفاءة الداخلية و تعالج على أساس أن لها علاقة بين هيكلة المؤسسة و بيئتها و مدخلات المؤسسة المتمثلة في كل الموارد البشرية من تلاميذ، أساتذة، إدارة و أولياء.

كما تكمن أهميتها في توفير المعلومات التي تساعد رؤساء المؤسسات التعليمية و كل من هو مهتم بتهيئة بيئة تعليمية جيدة، و رفع مستوى الفعالية و الكفاءة الداخلية على مستوى التعليم بصفة عامة و مؤسسات التعليم الثانوي بصفة خاصة، مما زاد من أهمية هذه الدراسة مواكبة أهدافها لتوجهات وزارة التربية الأخيرة في الجزائر التي ركزت على ضرورة الاهتمام بنوعية التعليم و رفع فعاليته. فالتعرف على المؤشرات ذات العلاقة بنجاح المؤسسات التعليمية، أي المؤشرات ذات العلاقة بمستوى فعالية و كفاءة المدرسة الثانوية يساعد الجهات الرسمية للتدخل لرفع مستوى فعالية و كفاءة المؤسسات التعليمية ذات المستويات المنخفضة. كما تكمن أهميتها في كونها طبقت على مؤسسات ناجحة و مؤسسات أقل نجاحا و تمثل جميع مستويات التعليم الثانوي ، كما أن ندرة الدراسات التي تناولت هذه الجوانب زاد من أهمية الدراسة، و تبرز أهميتها لكونها تدرس العلاقة بين مدخلات المدرسة و مخرجاتها و التعرف على العوامل المؤثرة فيها من أجل تحسين نوعية المتعلم و فعاليته و تأتي أيضا تلبية لحاجة أصحاب القرار إلى المؤشرات التي تساعد في الحد من الهدر المدرسي من خلال التعرف على المؤشرات المؤثرة على فعالية و كفاءة المؤسسة التعليمية.

و قد تمت في هذه الدراسة محاولة مناقشة مختلف المؤشرات بتحليل الفعالية الداخلية و الكفاءة الداخلية و تناقضاتها لكي يتم الفهم الجيد لها و الاهتمام بها. و منه الوصول إلى تحديد مؤشرات النجاح التي تسمح لمؤسسات التعليم الثانوي بتحقيق مختلف الأهداف المسطرة.

و عليه و بناء على محاور الإشكالية التي تم مناقشتها، تم التوصل إلى النتائج التالية حول مؤشرات النجاح و مدى الحكم على فعالية و كفاءة مؤسسات التعليم الثانوي.

- ترتبط الفعالية و الكفاءة الداخلية بعدة مؤشرات منها :

– نسبة الإعادة و التخلي في مرحلة التعليم الثانوي.

– نسبة البقاء أو الاحتفاظ بالتلاميذ من السنة الأولى ثانوي و الوصل بهم إلى السنة الثالثة ثانوي.

– نسبة التلاميذ الذين ينهون طور التعليم الثانوي بنجاح أي الحصول على امتحان شهادة البكالوريا.

– متوسط عدد سنوات لكل متخرج

– مؤشر المدخلات إلى المخرجات

– نسبة الهدر المدرسي الناجم عن التكرار و التخلي من خلال السنوات المستنفذة للتخرج.

- ترتبط الفعالية الداخلية بالسلوكات و العوامل النفسية و الاجتماعية و الاتصال و الوسائل و طبيعة البيئة المدرسية.
- ترتبط الفعالية و الكفاءة في غالب الأحيان على مجموعة الخصائص التي يجب أن تتوفر في الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية، و المتمثلة في حجم الأفواج، عدد التلاميذ للأستاذ الواحد، توزيع الحجرات على الأفواج، تعداد التلاميذ، حيث يجب أن تتفاعل بشكل جيد ليتحقق مستوى فعالية مقبول.
- ترتبط الفعالية و الكفاءة بمؤشرات نوعية و هي ذات علاقة بالعنصر البشري (أعضاء هيئة التدريس و الإداريين و أعوانهم) و المتمثلة في نسبة الغيابات، الحجم الساعي الفعلي للتدريس لكل أستاذ و من خلال تفاعل هذه المؤشرات نحصل على فعالية أو عدم فعالية هذه المؤسسات.

و بناء على النتائج السابقة الذكر تم التوصل إلى إثبات الفرضيات التي تم تبينها في الدراسة كما يلي :

– تم تأكيد الفرضية الفرعية الأولى على أن مؤشرات النتائج المتمثلة في الإعادة و التخلي و الارتقاء تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

– رغم انخفاض معدل البقاء للمجموعة الناجحة إلا أن لطبيعة الفرضية أقررنا تأكيد الفرضية الفرعية الثانية أن مؤشرات الفعالية الداخلية و المتمثلة في معدل النجاح، معامل الفعالية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

– تم تأكيد الفرضية الفرعية الثالثة على أن مؤشرات الكفاءة الداخلية و المتمثلة في متوسط عدد السنوات تلميذ للتخرج و معامل المدخلات إلى المخرجات و نسبة سنوات التلميذ المهدرة و معدلات الهدر الناجمة عن الإعادة و التخلي تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل عن مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

– تأكيد الفرضية الفرعية الرابعة على أن مؤشرات البيئة المدرسة و المتمثلة في معدل حجم الفوج التربوي، معدل الأستاذ من التلاميذ، توزيع القاعات على الأفواج، عدد ساعات التدريس للأستاذ و نسبة غياب أعضاء هيئة التدريس تثبت إحصائيا أن المجموعة الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

– رفض الفرضية الفرعية الخامسة على أن مؤشرات المواد البشرية و المتمثلة في نسبة موظفي التعليم حسب الوضعية الإدارية، سنوات الخبرة المهنية، معدلات السن تثبت عدم دلالتها إحصائيا.

– رفض الفرضية السادسة على أن المؤشرات الأسرية و المتمثلة في مهنة الأولياء، المستوى التعليمي للأولياء، مشاركة الأولياء و تفاعلهم مع الثانوية تثبت عدم دلالتها إحصائيا.

– رغم عدم دلالة مؤشر الطموح إلا لطبيعة الفرضية أقررنا تأكيد الفرضية الفرعية السابعة أن مؤشرات البيئة المدرسية غير المادية و المتمثلة في دافع التسجيل، السلوك و الانضباط، الأمن المدرسي و الاهتمام بالأنشطة اللاصفية تثبت إحصائيا أن المجموعة الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

– تم تأكيد الفرضية الفرعية الثامنة على أن مؤشرات في الوسائل التعليمية و استعمالها و المتمثلة في توفر الوسائل في البيت، استعمال الحاسوب، مكان الاستعمال و عدد مرات الاستعمال تثبت إحصائيا أن المجموعة الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

– رغم عدم دلالة مؤشري إنجاز الواجبات المنزلية و دروس الدعم إلا لطبيعة الفرضية أقررنا تأكيد الفرضية الفرعية التاسعة على أن مؤشرات إدارة الوقت، الدعم العائلي تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

– تأكيد الفرضية الفرعية العاشرة على أن المؤشرات النفسية والمتمثلة في دافع الإنجاز، تقدير الذات تثبت إحصائيا أن تلاميذ مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

– رغم عدم دلالة مؤشر الاهتمام بالأنشطة الدراسية إلا لطبيعة الفرضية أقررنا تأكيد الفرضية الفرعية الحادية عشر على أن المؤشرات الاجتماعية والمتمثلة في الشعور برضا الوالدين والاندماج مع الأقران و روح المنظمة تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

التوصيات و الاقتراحات

التوصيات والاقتراحات:

في النهاية نخلص إلى جملة من التوصيات التي نرفعها إلى المعنيين بالأمر:

- ضرورة تدريب مديري المؤسسات التعليمية على كيفية تطبيق المؤشرات في التعليم حسب المواصفات العالمية.
- العمل على تشكيل فريق تقويم داخلي على مستوى كل مديرية التربية لدراسة أداء المؤسسات التعليمية بعد تحديد بطارية المؤشرات الضرورية لقياس الفعالية الداخلية و التدخل باقتراح إجراءات المعالجة لتدارك الخلل الموجود.
- تشكيل لجان رئيسية متخصصة لإجراء دراسات مسحية و ميدانية لواقع مؤسسات التعليم الثانوي و تنبثق عنه لجان فرعية و يكون للجان الفرعية اجتماعات دورية في نهاية كل فصل دراسي و نهاية السنة لتقييم تطور مؤسسات التعليم الثانوي تعزيز الإيجابيات و معالجة نقاط الضعف و تكون هذه اللجان تابعة إلى السيد مدير التربية.
- إعادة النظر في إجراءات الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي من التعليم الثانوي.
- إعادة النظر في طريقة إجراء امتحان شهادة البكالوريا.
- توجيه اهتمام الباحثين في مختلف التخصصات علم الاجتماع و علم النفس نحو دراسة الظواهر المرتبطة بالهدر المدرسي لما لها من أثر سلبي على فعالية و كفاءة المؤسسات التعليمية و ما يمكن أن تساهم به هذه الدراسات من تطوير النظام التربوي.
- تقديم الدعم و التعزيز و رصد روح التنافس للموارد البشرية المتمدرسة و العاملة منها بالثانوية (أساتذة، إداريون، أعوان، تلاميذ) و ما بين الثانويات.
- توفير الأمن و الاستقرار و الرضا الوظيفي الذي يعزز روح الانتماء إلى المؤسسة التعليمية.
- تكوين مستشاري التوجيه و الإرشاد المدرسي لما له من أهمية للاهتمام بمشكلات التلاميذ النفسية (الثقة بالنفس ، الدافعية ،....الخ)

بناء على هذه التجربة المتواضعة و التي كانت أول دراسة في البيئة الجزائرية يتناول موضوع مؤشرات النجاح في التعليم الثانوي في حدود علم الباحثة و من خلال نتائج الدراسة فإننا نقترح

بضرورة إثراء الموضوع بدراسات موازية تتناول مؤشرات النجاح بدراسة معمقة كل مؤشر على حدا مثل :

- إجراء دراسة لتحديد مفهوم فعالية المؤسسات التعليمية و منه تصميم المؤشرات المناسبة .
- إجراء دراسة لتقييم الأسباب وراء معدلات النجاح المنخفضة في امتحان البكالوريا للدفعة الواحدة (عن طريق تدفق الفوج)، لتطوير عملية علاج الوضع.
- إجراء دراسة لتقييم الأسباب وراء معدلات الرسوب و التسرب العالية و توزيعها على الصفوف و المنطقة و الجنس.
- إجراء دراسة لتفحص عن كثب الحاجات الضرورية لتخفيض الأفواج التربوية و تخفيض الاكتظاظ.
- إجراء دراسة حول دور أولياء التلاميذ في النجاح المدرسي.
- إجراء دراسات حول تطبيق المؤشرات في التعليم الثانوي.
- إجراء دراسة حول العقبات التي تعيق مؤسسات التعليم الثانوي من تحقيق الفعالية الداخلية.
- إجراء دراسة مقارنة للفاقد التعليمي المترتب على التسرب أو الانقطاع عن الدراسة.
- إجراء دراسة تطبيقية بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية و مخابر البحث العلمي للجامعة تستهدف وضع مؤشرات واضحة و دقيقة لتقييم أداء المؤسسات التعليمية.

المراجـــــع

الكتب باللغة العربية:

1. إبراهيم، أحمد أبو زيد (1987): **سيكولوجية الذات والتوافق** ، دار المعرفة، الإسكندرية، مصر.
2. أبو الفتوح، عطيفة (1996): **منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية** ، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1.
3. أبو بكر، بن بوزيد (2009): **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات و إنجازات**، دار القصبة للنشر، الجزائر.
4. أبو جادو، صالح محمد علي (**2002**): **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار الميسرة، عمان، ط3.
5. أحمد، عكاشة (1998) : الطب النفسي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
6. أخوار، شيدة، عالية خلف (2006) : **المساءلة والفاعلية في الإدارة التربوية** ، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن
7. إسماعيل، الغريب زاهر (2001): **تكنولوجيا المعلومات و تحديث التعليم**، عالم الكتب، المنصورة، مصر.
8. الأحمري، حسن (1998): **فعالية برامج السجون في تغيير اتجاهات النزلاء و سلوكهم** ، دراسة ميدانية لسجن الحائر بالرياض، قسم الدراسات الاجتماعية ،جامعة الملك سعود.
9. الأعسر، صفاء و آخرون (1983) : **دراسات في تنمية دافعية الانجاز** ، مركز البحوث التربوية، المجلد الثاني، جامعة قطر.
10. الأغاء، إحسان (1997) : **البحث التربوي**، مطبعة مقداد، غزة
11. الحكمي، علي الصديق (2001): **سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط**، المعرفة عدد 72، وزارة المعارف ، الرياض.
12. الشرقاوي، أنور محمد (1991): **التعليم نظريات و تطبيقات** ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ط4.
13. الشيخ، دعد (2003) : **مفهوم الذات بين الطفولة و المراهقة** ، دار كيوان، دمشق.

14.الصانع، محمد عبد الله و آخرون (1980): **الاتجاهات الحديثة في التعليم الثانوي بدول الخليج العربي** – دراسة مسحية وثائقية : المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، المجلد الأول، الكويت.

15.الطامي، وفاء (2001) : **محددات فعالية أقسام النساء و الولادة بمستشفيات الرياض** ، دراسة وصفية، قسم الدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود.

16.الطاهر، زرهوني (1993): **التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال**، الجزائر.

17.الطواب، سيد محمود (1986): **أثر خبرة النجاح و الفشل في الموقف التعليمي على تقدير الذات لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية**، التربية المعاصرة، لجنة اجتماعيات التربوية، القاهرة.

18.العساف،صالح (1995):**المدخل إلى البحث في العلوم السيكولوجية**، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1.

19.المالكي، نوف (2001): **مدى فعالية منظمات رياض الأطفال** ، دراسة وصفية، قسم الاجتماع، جامعة الملك سعود.

20. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،**الميثاق الوطني(1986):** حزب جبهة التحريرالوطني، الجزائر.

21.النوري، عبد الغني (1988):**اتجاهات جديدة في اقتصاديات التعليم في البلاد العربية** ، دار الثقافة، الدوحة، قطر،ط1.

22.اليونسكو (2009): **مؤشرات التربية** ، توجيهات فنية / تقنية، نوفمبر 2009.

23.باهي، مصطفى حسين و أمينة، إبراهيم شلبي (1999): **الدافعية نظريات و تطبيقات**، مركز الكتاب للنشر،القاهرة، ط1.

24.بلوك دوجلاس، ميريت جون (2005): **قوة الحديث الإيجابي**، المملكة العربية السعودية، ط1.

25.بوفلجة، غياث (2002): **التربية والتكوين بالجزائر**، الكتاب الثاني دار الغرب للنش،الجزائر، ط1.

26.تركي، رابح (1981): **أصول التربية والتعليم** ، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،ط 2.

27.تركي، رابح (1981): **وظائف التعليم في المرحلتين الثانوية و الجامعية**، دار الثقافة، الجزائر.

28.تيليوين، حبيب (2002): **التكوين في التربية**، دار الغرب للنشر و التوزيع، وهران.

29.تيليوين، حبيب و فريد بوقريرس (2003): **الدافعية وإستراتيجية ما وراء المعرفة في وضعية التعلم**، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

30.جبريل، موسى عبد الخالق (1983): **تقدير الذات و التكيف المدرسي لدى الطلاب**، دمشق.

31.جمجوم، هشام محمد (1990) : **سيكولوجية الإدارة**، دار الشروق، جدة.

32.جيمس، جونسون (1981): **مؤشرات النظم التعليمية** ، ترجمة محمد الرشيد، مكتب التربية العربي لدول الخليج ــ طبعة اليونسكو.

33.حامد عبد السلام زهران (1984): **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب ، القاهرة، ط2.

34.حسن، عبد الحميد رشوان (2006) : **العلم و التعليم و المعلم من منظور علم الاجتماع** ، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر.

35.ريحي مصطفى عليان، عثمان مصطفى غنيم(2000): **مناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية و التطبيق)**، دار الصفراء للنشر والتوزيع،عمان.

36.زهران، حامد عبد السلام (1982): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، القاهرة، ط2.

37.سعيد، إسماعيل علي (1985): **بحوث في التعليم في المملكة العربية السعودية**، دار الفكر العربي. القاهرة، مصر.

38.سلطان، محمود السيد (1981): **دراسات منهجية في الكفاءات البشرية و الكفاية التعليمية** ، دار الحسام، القاهرة، مصر.

39.سيد، محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكتابي (1998): **سيكولوجية التعلم بين النظرية و التطبيق**، دار النهضة العربية، بيروت.

40.سيد، محمد غنيم (1975): **سيكولوجية الشخصية "محدداتها، قياسها، نظريتها** ، دار النهضة العربية ،القاهرة.

41.سيزلاقي، آندرودي (1991): **السلوك التنظيمي و الأداء** ، ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد، معهد الإدارة العام ،المملكة العربية السعودية.

42.صالح، محمد علي أبوجود (1998): **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** ، دار التوزيع والطباعة، عمان.

43.صحبي، حسان (2005):**النظام التربوي الاستعماري في الجزائر1830/1962**.رياض العلوم للنشر والطبع والتوزيع، الجزائر، ط1.

44.عابدين، محمود عباس (2000)**: علم اقتصاديات التعليم الحديث.** الدار المصرية اللبنانية،القاهرة.

45.عبد الرحمان، الأزرق (2000)**: علم النفس التربوي للمعلمين،** دار الفكر العربي ،بيروت، ط1.

46.عبد السلام، أبو قحف (2001)**: اقتصاديات الأعمال والاستثمار الدولي** ، مكتبة و مطبعة الإشعاع الفنية، مصر.

47.عبد اللطيف، حسين فرج (2007)**: تحفيز التعلم،** دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان، ط1.

48.عبد اللطيف، محمد خليفة (2000)**: الدافعية للانجاز** ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، مصر.

49.علاء الدين، كفافي (1997)**: الصحة النفسية** ، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، القاهرة، ط4.

50.علي، بن محمد (2001)**: معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية " الصراع بين الأصالة والانسلاخ في المدرسة الجزائرية،** دار الأمة، الجزائر، ط1.

51.فاروق شوقي، البوهي (1999)**: التخطيط التربوي (عمليات و مداخلة)**، دار المعرفة، الجامعة الإسكندرية، مصر، ط1.

52.فريد، عادل (2003)**: مرجعية عامة للمناهج الجديدة،** المركز الوطني للوثائق، الجزائر.

53.قحطان، أحمد الظاهر(2004)**: مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق** ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

54.قطامي يوسف (1989)**: سيكولوجية التعلم و التعليم الصفي،** دار الشرق، عمان.

55.قطامي يوسف و عدس عبد الرحمن (2002) **: علم النفس العام** ، دار الفكر للطباعة و النشر، عمان.

56.كلود، سوفاجو (1999)**: مؤشرات للتخطيط التربوي**، دليل عملي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، بيروت، لبنان.

57.كورنسكي، روبرت (2000) **: تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في التعلم والتدريب،** مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، الإمارات العربية المتحدة.

58.كومز فيليب (1986): **أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينيات** ، ترجمة محمد خيري حربي وآخرون، دار المريخ للنشر، الرياض.

59.لطيفة، حسين الكندري، بدر، محمد ملك (2005) : **تعليقة أصول التربية** ، مكتبة الفلاح، دولة الإمارات العربية المتحدة، ط3

60.محمد ريات عمر(1983):**البحث العلمي ومناهجه وتقنياته**،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،ط3

61.محمد عطوة مجاهد و هشام فتوح عناني(2011): **استراتيجيات الجودة في التعليم** ، دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية.

62.محمد، السيد عبد الرحمن (1981): **نظريات الشخصية**،دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

63.محمد، السيد عبد الرحمن (1998): **سمات الشخصية و علاقتها بأساليب مواجهة أزمة الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية و الجامعية في دراسات في الصحة النفسية** ، دار قباء للطباعة و النشر والتوزيع، القاهرة.

64.محي الدين، أحمد حسين (1988): **دراسات في الدافع و الدافعية** ، دار المعارف "أ"، القاهرة.

65.مرسي منير، النوري محمد (1977): **تخطيط التعليم واقتصادياته** ، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

66.مرسي، محمد منير(1993): **الإدارة التعليمية أصولها و تطبيقاتها**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

67.مصطفى، فهمي (1975): **الإنسان وصحته النفسية** ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

68.مكاريوس،صموئيل (1974):**الصحة النفسية و العمل المدرسي**،دار النهضة العربية،القاهرة، ط 2.

69.نبيل، محمد زايد (2003): **الدافعية للتعلم**، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط1.

70.نشواتي، عبد المجيد (1986): **المراهقون: دراسة نفسية إسلامية** ، دار المسلم، الرياض.

71.هول و ليندزي (1978): **نظريات الشخصية** ، ترجمة فرج أحمد وقدري حفني، الهيئة المصرية العامة للنشر و التوزيع، القاهرة.

المعاجم و القواميس: باللغة العربية :

72.ابن منظور(1988): **لسان العرب**، مجلد 12،دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1.

73.بتروفسكي، ياروشفسكي (1996): **معجم علم النفس المعاصر**، دار العالم الجديد، القاهرة، ط1.

74.أحمد، زكي بدوي (1987) : **معجم مصطلحات علم الاجتماع** – مكتبة بيروت، لبنان.

المجلات و المقالات العلمية:

75. إسماعيل ،محمد المري آخرون (1995) : **الدافع للابتكار والدافع للتعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية العامة في كل من مصر والكويت**، المجلة التربوية، العدد 34، جامعة الكويت.

76.البسام، عبد العزيز (1972): **المدرسة الثانوية الشاملة نموذج لتجديد التعليم الثانوي في البلاد العربية**، حلقة المدرسة الثانوية للتعلم العام و المهني في البلاد العربية، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم– إدارة التربية– عمان **25– 1972/11/30** م.

77.الحلية، محمد محمود (2001):**أثر الاستخدام المنزلي للإنترنيت في التحصيل الدراسي لمستخدميه**، مجلة العربية للتربية، العدد 2 عمان **(150ــ 169).**

78.الزيات، محمد مصطفى (1996) : **الدافعية للانجاز و الانتماء لدى ذوي الإفراط ألتحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية**، مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

79.السيد، سلامة الخميسي (2007): معايير الجودة المدرسة الفعالة في ضوء منحنى النظم ــ ورقة عمل للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسيةــ كلية التربية ــ المملكة العربية السعودية.

80.الشيخ الداوي (2010): **تحليل الأسس النظرية لمفهوم الأداء** ، مجلة الباحث– عدد 07، جامعة الجزائر (217 ــ 227).

81.الطريري عبد الرحمن سليمان (1988): **العلاقة بين الدافع و بعض المتغيرات الأكاديمية والديمقراطية**، حولية كلية التربية، العدد (6)، كلية التربية، جامعة قطر.

82.العبد الله، يوسف محمد و الخليفي، سبيكة يوسف (2001): **أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الانجاز و عادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر** ، المجلة التربوية، المجلد 15 ، العدد 60، جامعة الكويت.

83.العدوي، محمد أمين (1990): **الكفاية الداخلية للمؤسسات التعليمية المفهوم و القياس** ، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، مجلد (16). دار الفكر العربي ، القاهرة.

84.المطوع ،محمد حسن: **التوازن لدى الطلاب و طالبات المرحلتين الإعدادية و الثانوية و علاقته بالدافع للإنجاز و الاتجاه نحو الاختيارات و تقدير الذات بدولة البحرين** ، مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإسلامية ،جامعة ملك سعود، المجلد الثامن،الرياض.

85.اليونسكو (2005): **التعليم للجميع ضرورة ضمان الجودة.**

86.براهيمي، الطاهر(2009) : **المردود التربوي للمدرسة الجزائري**، مجلة العلوم الإنسانية ، المجلد أ، العدد 31 جامعة منتوري ، قسنطينة ،الجزائر (101 ــ 119).

87.حسان، حسن محمد (1986): **واقع الكفاية الداخلية الكمية للدراسات العليا بكلية التربية جامعة أم القرى(دراسة تحليلية)**. الكتاب السنوي للتربية و علم النفس ، المجلدان (11) و (12)، دار الفكر العربي ، القاهرة.

88.حسن ،علي حسن مسلم (2001): **مشكلات التعليم العام مظاهر سلبية و تطلعات إيجابية دراسة تحليلية لمدركات عينة مديري المدارس المتدربين بكلية التربية** ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

89. حسن، البيبلاوي (1996): **إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر** ، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر: التعليم العالي في مصر و تحديات القرن 21 ، مركز إعداد القادة، 20–21 ماي 1996، مجلد أوراق العمل ، القاهرة، ص12.

90. ريمون، معلولي (2010): **جودة البيئة المادية للمدرسة و علاقتها بالأنشطة البيئية** ــ مجلة دمشق ــ المجلد 26، العدد 1، 2، سوريا **(97ــ 136).**

91.زيدان، الشناوي عبد المنعم (1997): **علاقة وضع الضبط بالدافع للانجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة** ، المجلة التربوية، العدد 42، جامعة الكويت.

92.سماك، أندريه (1974): **قياس الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي** ، مجلة التربية الجديدة، العدد الثالث، السنة الأولى، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية ، بيروت.

93.سهيل رزق دياب (2006): المدرسة الفاعلة، مفهومها، معاييرها و مؤشراتها، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية، جامعة القدس ــ غزة ــ فلسطين.

94.صالح، بن عبد العزيز النضار (2007): **دور النشاط المدرسي في التحصيل المدرسي**، ورقة عمل منشورة ضمن أعمال اللقاء التربوي، 10ّ–12 ماي 2007، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ،الرياض،(1–17)

95.صالح، هندي (2011) : **واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الأساسية و طلبة الصف العاشر و علاقته ببعض المتغيرات** ،مجلة العلوم التربوية، مجلد 7،عدد 2 ، الأردن.

96.صالحة، عيسان و آخرون (2011): **أسباب غياب المعلمين العمانيين على الدوام الرسمي في ضوء بعض المتغيرات الديمقراطية**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلد 04، العدد 1 بتاريخ 21–01–2011.

97.صلاح ،عبد السميع باشا (2006): **الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين التلاميذ العاملين وذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي**. مجلة بحوث التربية النوعية، العدد السابع، جامعة المنصورة ، مصر(48ــ 86).

98.صلاح الدين، عون الله (1987): **مداخل و مشكلات قياس الفعالية التنظيمية**، مجلة الإدارة العامة، العدد 54 ، جويلية 1987، الرياض (7ــ 29).

99.ضراوية أخليف، و ساري سواقد (1995): **استقصاء مستوى العلاقة بين المدرسة و المجتمع المحلي كما يدركها مديري و مديرات مدارس تربية محافظة الكرك** ــ جامعة ملك بن عبد العزيز المملكة العربية السعودية.

100. عابدين، محمود (1992): **الجودة واقتصادياتها في التربية** ، دراسات تربوية، المجلد السابع، الجزء 44، القاهرة.

101. عبد الحميد، برحومة (2008): **الكفاءة والفعالية في مجالات التصنيع والإنتاج** ، مجلة الاقتصاد والمالية، دورية أكاديمية محكمة تصدر عن المركز الجامعي بالوادي، العدد الأول، الجزائر، (ص60).

102. عبد الحميد، محمد (1988): **نظرة تحليلية في تقويم الفعالية التنظيمية** ، مجلة الإداري، العدد 23، معهد الإدارة العامة، سلطنة عمان.

103. عبد العزيز بن عبد الوهاب، البابطين (1996) : **تصور مأمول للتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية**، ندوة التعليم الثانوي، جامعة الملك سعود،وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.

104. عبد الفتاح، أحمد جلال (1993): "**جودة مؤسسات التعليم العالي و فعاليتها: إستراتيجية الكفاءة والتقويم المستمر**"، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، المجلد الأول، العدد الأول(23ــ 25).

105. عبد الله عائض، الثبيتي (1993): **أثر الخلفية الأسرية و المناخ الاجتماعي للمدرسة على مستوى التحصيل و مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية**، (دراسة مقارنة) ،مجلة جامعة أم القرى، العدد 8، المملكة العربية السعودية.

106. عبد المعطي، يوسف (1980): **الاتجاهات الحديثة نحو تكامل التعليم العام و التعليم الفني، من قضايا التعليم الفني في البلاد العربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الكويت.

107. عكاشة، محمود فتحي (1990): **تقدير الذات و علاقته ببعض متغيرات البيئية و الشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت.

108. علاء الدين، كفافي (1989): **تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي** ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مجلد **9**، العدد **39**، مجلس النشر العلمي الكويتي، جامعة الكويت.

109. عمار، عبد الله محمود الفريحات وآخرون (2010): **درجة فاعلية إدارة الوقت لدى طالبات كلية عجلون الجامعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي** ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، الأردن (ص447-478).

110. محمد بن صالح، عبد الله شراز (2006): **أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على مستوى التحصيل الدراسي**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و الاجتماعية و الإنسانية ــ المجلد 18ــ العدد 2 المملكة العربية السعودية، **(85ــ 144).**

111. محمد شامل، بهاء الدين مصطفى فهمي (2009) : **قياس الكفاءة النسبية للجامعات الحكومية للمملكة العربية السعودية**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد الأول، المملكة العربية السعودية.

112. محمد، المري اسماعيل (1987): **العلاقة بين تقدير الذات و بعض صفات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، المجلد الثاني، العدد **3**، جامعة الزقازيق، مصر.

113. محمد، بيومي حسن (1989): **تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض** ، بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، مصر.

114. محمود، حمدي شاكر (2000): **استخدام العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في معالجة الإدمان**، المؤتمر الثالث لإعداد المعلم، مكة المكرمة.

115. محمود، فتحي عكاشة (1986): **تقدير الذات و علاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال اليمن**، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد السابع، الجزء الرابع،مصر.

116. ممدوحة، سلامة (1991) : **المعاناة الاقتصادية في تقدير الذات و الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة**، مجلة دراسات نفسية، ك1،ج3، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة.

117. منى، الحموي : **التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات** . مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، جامعة دمشق.

118. نزار، العاني (2004): **التطبيقات والتقنيات الإحصائية لحساب الفاقد التعليمي**، المؤتمر الخامس والعشرون للمنظمة العربية، جامعة البحرين.

119. هبة الله، سالم و آخرون (2012): **علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط، و مستوى الطموح، و التحصيل المدرسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان** ، المجلة العربية لتطوير التفوق ، العدد 4.

120. وزارة التربية الوطنية (2005): **إصلاح المنظومة التربوية**، مجلة المربي، عدد خاص،الجزائر.

الرسائل الجامعية :

121. ابراهيمي، الطاهر(2004) : **منظومة التشريع المدرسي و المردود التربوي، المدرسة الجزائرية**، (رسالة دكتوراه غير منشورة) جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر

122. أحمد، أغبال (2002): **تأثير العوامل التنظيمية في الفعالية الذاتية للمدرسين و في استراتيجيات و أساليب التعليم لدى كلية علوم التربية**،جامعة محمد الخامس، المغرب.

123. أحمد، حسن عبد المالك (1982): **الكفاءة الداخلية لنظام التعليم بالأزهر** . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر مصر.

124. الشوكاني، عبد الله بن ناصر (2005): **العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هرسى وبلاتشارد و بين دافعية المعلمين للانجاز** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

125. العتبي، خالد عبد الله (1997): تقويم الكفاءة الداخلية النوعية لنظام الدراسات العليا بالجامعات السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة الملك سعود، الرياض.

126. اللحياني، عبيد الله بن صالح (1993): **ميزانية الوقت لطلا ب جامعة الملك عبد العزيز بجدة** مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

127. بركات، سمير حساين (1986): **الكفاءة الداخلية لنظام الدراسات العليا بجامعة الأزهر** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر. مصر.

128. بلقوميدي، عباس (2001): **المستويان الاقتصادي و التعليمي و علاقتهما بالتحصيل في مادة الرياضيات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران ، الجزائر.

129. بوقصارة، منصور (2008) : **الدافع لإنجاز مركز الضبط. تقدير الذات والانجاز الأكاديمي لدى تلامذة التعليم الثانوي**،رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران.

130. حسن، بن عطاس الخيري (2008): **الرضا الوظيفي و دافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

131. حسين، بن حسين بن عطاس الخيري (2008) : **الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة المرشدين المدرسين بمرحلة التعليم العام بمحافظتي الليث و القنفذة**، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

132. حسين، علي حسين (1986) : **الشخصية الانجازية و بعض سماتها المعرفية و المزاجية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الأدب، جامعة مينا، القاهرة.

133. خاتم، عبد الرحمان أسعد عاشور(2007): **فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظة شمال فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح، غزة.

134. خلال، نبيلة (2006) : **سمات الشخصية و علاقتها بالدافعية للتعلم** ، رسالة الماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا، جامعة الجزائر.

135. سامية، ميزايب (2002) : **الفعالية الداخلية و الكفاءة الداخلية للتعليمين الأساسي والثانوي** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

136. صفوت، هشام حسني عبد الرحمان (2011): **أثر استخدام الواجبات المنزلية في تحصيل الطلاب للمرحلة الأساسية في محافظة طول كرم** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات، جامعة النجاح ، غزة.

137. عابد، سمير زيد أحمد (2002): **تقدير الذات و علاقته بالوحدة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

138. عبد الوهاب، سويسي (2004) : **الفعالية التنظيمية، تحديد المحتوى والقياس باستعمال أسلوب لوحة القيادة**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر.

139. عزم الله، عبد الرزاق بن صالح الغامدي (2009): **التفكير العقلاني والتفكير الغير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة م ن المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى– المملكة العربية السعودية–

140. عسيري ،عبير بنت محمد حسن (2002): **علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي الاجتماعي و العام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، بمدينة الطائف** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية قسم علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

141. عطية، نوال حلمي(1994): **واقع الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي الجامعي في مصر** ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

142. فايزة، الغنزى (2004) : **قياس فعالية برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود في تلبية احتياجات المجتمع**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

143. فواز، روبير أبو جهل (2003): **القلق لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة و علاقته بتقدير الذات وبعض المتغيرات الأخرى**،رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة بجامعة القدس المفتوحة، غزة.

144. لبنى، طحان (1995): **تقدير الذات و علاقته ببعض المخاوف لدى الطفل الأصم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

145. مجوب، الصدق مصطفى (1998): **تقدير الذات لدى الشيوخ المسنين و علاقته بالاكتئاب**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.

146. محسن، بن عليان بن عمود القرشي (2011): **المشاركة المجتمعية المطلوبة لتطوير أداء المدارس الثانوية الحكومية (دراسة ميدانية على المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف)** ، رسالة ماجستير غير منشور، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

147. محمد بن عبد الله عمر الضويان (2005) : **فاعلية الكلفة التعليمية في مدارس التعلم العام بمنطقة الرياض التعليمية**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

148. محمد بن عبد الله، الضويان (2005): **فاعلية الكلفة التعليمية في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية.

149. منصور، بن سعد بن محمد فرغل (1999) : **نماذج رياضية مقترحة لحساب كلفة الفاقد التعليمي الكمي**، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

150. مهدي، أحمد الطاهر(1991): **الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية لدى طلبة كلية التربية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الحقوق، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود.

151. مي، محمد محمود حسن (2010): **دراسة المساءلة والفاعلية الإدارية التربوية والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية ومديرياتها في الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين في مديريات التربية والتعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح ، غزة.

152. نجوى، السيد بينس (1995): **الكفاية الشخصية وتقدير الذات وعلاقتهما بأمراض الاكتئاب لدى المراهقين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

153. هاشم، حامد عبد الرزاق أبو شرخ (2009) : **درجة فاعلية أداء مديري المدارس، وكالة الفوث بمحافظة غزة في ضوء التكنولوجيا الإدارية المعاصرة وسبل تطويره**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.

المناشير الوزارية :

154. وزارة التربية الوطنية (1992) : "**القرار المتضمن إعادة هيكلة التعليم الثانوي**" المؤرخ في مارس، الجزائر1992.

155. وزارة التربية الوطنية (1992): **مشروع إعادة هيكلة التعليم الثانوي**، الجزائر.

156. وزارة التربية الوطنية (1992): **النصوص الأساسية الخاصة بقطاع التربية**، الجزائر.

157. وزارة التربية الوطنية(1998): **وضعية قطاع التربية الوطنية : مسح شامل من 1962-1998**، الجزائر.

158. وزارة التربية الوطنية (1998) : **تقويم وتدرج وقبول التلاميذ في النظام التربوي**، الجزائر.

159. وزارة التربية الوطنية (2000): **النشرة الرسمية للتربية الوطنية** ، العدد **439**، جويلية- أوت 2000.

160. وزارة التربية الوطنية (2002): **النظام التربوي الجزائري**، مديرية التقويم والتوجيه، الجزائر.

161. وزارة التربية و التعليم (2003): **المعايير القومية للتعليم في مصر** ، المجلد الأول، جمهورية مصر العربية.

162. وزارة التربية الوطنية (2004): القرار الوزاري رقم 16 المتضمن " **تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي** المؤرخ في 14 ماي 2004، الجزائر.

163. وزارة التربية الوطنية (2005) : **مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي** ، الجزائر.

164. وزارة التربية الوطنية (2005):القرار الوزاري رقم 50 المتضمن : " **تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي العام و التكنولوج**ي" المؤرخ في **10** ماي، الجزائر.

165. وزارة التربية الوطنية (2005) : منشور رقم 2378، **الإجراءات و الترتيبات التربوية و التنظيمية لتنصيب السنة الأولى ثانوي**، أوت 2005،الجزائر.

166. وزارة التربية الوطنية (2005): **القرار رقم 10،إعادة هيكلة التعليم الثانوي و التكنولوجي** المؤرخ في **2005/04/12**

167. وزارة التربية الوطنية (2007) : **قرار رقم 370، تنصيب مناهج السنة الثالثة من التنظيم العام و التكنولوجي** ،مارس**2007**، الجزائر.

168. وزارة التربية الوطنية (2008): **النشرة الرسمية للتربية الوطنية** رقم **8 – 04** المؤرخ في **23 يناير 2008**، عدد خاص، فيفري **2008**، الجزائر.

169. وزارة التربية والتعليم (2009): **المؤشرات القومية للتعليم في مصر**. الدليل الفني، يناير 2009، مصر.

170. وزارة التربية الوطنية (2009): المنشور رقم 123 ، **تنظيم الإعادة في السنة الثالثة ثانوي**، المؤرخ في 23 سبتمبر 2009

171. وزارة التربية الوطنية (2009): **المنشور الإطار الخاص بتنظيم الامتحانات المدرسية و المسابقات المهنية**، أكتوبر **2009**، الجزائر.

172. وزارة التربية الوطنية (2009): **النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد خاص (الدخول المدرسي 2005–2006)** ، الجزائر.

173. وزارة التربية الوطنية (2010): **التسجيل في امتحان البكالوريا عبر الانترنت** ،بطاقة إعلامية خاصة بالديوان الوطني للامتحانات والمسابقات ، الجزائر. "

174. وزارة التربية الوطنية: مناهج السنة الثالثة ثانوي، الجزائر.

المراجع باللغة الأجنبية :

175. Deketele,J.M.(1986**): L'évaluation: Approche descriptive ou prescriptive?** Edition de Boech : Paris – Bruxelles.

176. Deketele, J.M. (1989**): L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs: Apport des concepts d'èfficacité, d'èfficience et d'équité, Mesure et Evaluation éducative**.Vol.19 № 3.

177. Delandsheere (1976) : **Introduction à la recherche en Education**, 4ème Edition, Paris

178. Durkheim,Emile (1977): **The Evaluation of education thought translated** , peter collin- London Routledge and Kegan.

179. Games L Price, (1968**) : Organizational effectiveness, an inventory of propositions,** Richard d Irwin Inc, Homewood, Illinois d.

180. Lemotkan(2004) : **dictionnaire perfectionné**, Première Edition 2004, Beirout.

181. Mach J.E (1983): **self- Esteem and its development** : **on over view mach**, i.e. and ablon, s.i. (EDS) the development and sustemence of self esteem in childhood, International universities press. New York.

182. Minzberg,H.(1982) : **Structure et Dynamique des Organisations**, Les Editions d'organisation.

183.OCDE (1992) : **l'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement – un cadre d'analyse –** centre pour la recherche et l'innovation de l'enseignement Paris- France .

184.OCDE (1996) **: Evaluer et réformer les systemes éducatifs** , Paris- France .

185.OCDE (2009) **: Regards sur l'Education, Les Indications de l'OCDE** ,Paris- France .

186. Petri,H,and govern,J (2004) :**Motivation,Theory,Research and Application**, Thomson-Wadsworth,Australia.

187. Psacharapoulos,G et Woodhall,M(1988) :**l'éducation pour développement : Une Analyse des Choix d'Investissement,** Economica, PARIS.

188. Rosenberg M. (1979): **Conceving the self**, New York basic book inc.

189.R.Hall (1972): **Organisation: structure and process**. New jersey Prentice.

190. Stanly E. Seaslor et Ephriam Yuxhtman (1967) **: Factorial Analysis of Organizational Performance, Administrative science** Quarterly (A.S.Q).

191.UNESCO (1972): **Etude statistique sur les déperditions scolaires,** Office des statistiques de l'UNESCO, Paris.

192.UNESCO (1998**): Les enseignants et les enseignements dans un monde en mutation,** Rapport mondial sur l'Education, Edition UNESCO, Paris

193.UNESCO (1998): **Occasions perdues, quand l'école faillit à sa mission, L'abondan et le redoublement dans l'enseignement primaire,** UNESCO, Paris

194.UNESCO (2001): **Les principaux indicateurs de l'Education**, Paris.

195. Vincet Plauchet (2006): **Mesure et amélioration des performances industrielles**, tome 2, UPMF, France.

المعاجم و القواميس: باللغة الأجنبية :

196. André Lalande (1988) : **Vocabulaire Technique et critique de la phylosophie.** Paris : PUF.

197.Dictionnaire encyclopédique .Larousse **1998**

198. Paul Foulquié (1971) : **Dictionnaire de la langue pédagogique**, universitaire de France

199. Gilbert de Landsheere (1973). **Dictionnaire de l'Evaluation et de la recherche en Education**, Paris , PUF

200. Renald Le Gendre (1993). **Dictionnaire Actuel de l'Education**, Montréal : Guérin / Paris, Eska (2ème Edition)

الرسائل الجامعية باللغة الأجنبية :

201. Abdelaziz Roubah**, Compétitivité des banques luxembourgeoises. Monnaie Unique et prospectives stratégiques**, en Sciences de Gestion, Université Nancy II, France.

202. M. Hamidou Nacuzon SALL , **Efficacité et équité de l'enseignement supérieur, Quels étudiants réussissent à l'Université de Dakar ?**, Thèses de Doctorat Lettres et Sciences Humaines(option Sciences de l'Education) , Université Cheikh Anta Diop , Dakar .

مواقع الإنترنت :

203. محمد حمدي، حسنة (2009): **ظاهرة إهمال الواجبات المنزلية** ، مرشدة الطالبات بمدرسة صامطة الابتدائية الأولى و مجمع التحفيظ، منظمة جازان، موقع يزيد 23ــ05ــ2010)

www .yzeed.com/up/upload/files/yzeed-3ec3bf6106.doc

204. faculty.ksu.edu.sa/publication

205. www .unesco .org

الملاحـــــق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

الملحق رقم (1)

استبيان موجه إلى تلميذ السنة الثالثة ثانوي

توجيهـــات عامـــــة

عزيزي (تي) التلميذ (ة)

ستجد(ين) في هذا الاستبيان أسئلة تتعلق بك شخصيا و أسئلة أخرى تتعلق بدراستك.

اقرأ كل سؤال بعناية ثم أعط أدق إجابة ممكنة ، يمكنك الاستفسار عند عدم فهم سؤال ما.

شكرا لك(ي) على المساهمة

معلومات عنك

1

- الاسم :.....اللقب :.....
- المؤسسة :.....
- هل أنت بنت أم ولد ؟

بنت ◯ ولد ◯

- كم يبلغ عمرك :.....سنة
- هل تعاني من مرض ما ؟

نعم ◯ لا ◯

2

الشعبة التي تدرس فيها حاليا ؟ (املأ دائرة **واحدة** في كل سطر)

- رياضيات ---------- ◯
- علوم تجريبية ---------- ◯
- تسيير و اقتصاد ---------- ◯
- تقني رياضي هندسة الطرائق ------ ◯
- تقني رياضي هندسة كهربائية ------ ◯
- تقني رياضي هندسة ميكانيكية ------ ◯
- تقني رياضي هندسة مدنية --------- ◯
- آداب و فلسفة ---------- ◯
- لغات أجنبية ---------- ◯

3

هل حصل و أن أعدت السنة في أحد هذه المستويات؟

(املأ دائرة **واحدة** في كل سطر)

	مرتين أو أكثر	نعم مرة واحدة	لا أبدا
- 1 ثانوي ----------	◯	◯	◯
- 2 ثانوي ----------	◯	◯	◯
- 3 ثانوي ----------	◯	◯	◯

4

من بين الأشياء المذكورة ، ما الذي دفعك للتسجيل في ثانويتك الحالية ؟ (املأ دائرة **واحدة** فقط)

- هي مؤسسة الحي التي تستقبل تلاميذ القطاع ------ ◯
- هذه المؤسسة متميزة عن باقي مؤسسات الولاية ---- ◯
- هذه المؤسسة تقترح برنامجا متميزا في --------- ◯ الدعم و المعالجة التربوية .
- أعضاء من أسرتي يدرسون في هذه المؤسسة ----- ◯
- أسباب أخرى (أذكرها) ---------- ◯

5

خلال الأسبوعين المنصرمين ، هل حدث لك أن وصلت إلى المؤسسة متأخرا؟ (املأ دائرة **واحدة** فقط)

- أبدا ---------- ◯
- مرة أو مرتين ---------- ◯
- ثلاث أو أربع مرات --------- ◯
- خمس مرات أو أكثر --------- ◯

6

هل يتوفر بيتكم على الأشياء التالية :

	نعم	لا
- قاعة مخصصة للمراجعة ------	◯	◯
- خزانة للكتب ----------	◯	◯
- غرفة خاصة بك ----------	◯	◯
- مكتب/ طاولة للدراسة --------	◯	◯
- جهاز الإعلام الآلي --------	◯	◯
- اشتراك بشبكة الإنترنيت ------	◯	◯
- قاموس ----------	◯	◯
- آلة حاسبة ----------	◯	◯

7

ما هو أعلى مستوى دراسي الذي تتوقع الوصول إليه ؟

- إتمام المستوى الثانوي ---------- ◯
- الحصول على شهادة البكالوريا ------ ◯
- الحصول على شهادة الليسانس ------- ◯
- ما بعد شهادة اليسانس ---------- ◯
- لا أدري ---------- ◯

الحواسيب

8

أ - هل تستعمل الحاسوب لإنجاز واجباتك الدراسية ؟

نعم ◯ لا ◯

ب - أين تستخدم الحاسوب ؟

	نعم	لا
أ – في البيت	◯	◯
ب - في الثانوية	◯	◯
ج - في المكتبة	◯	◯
د - في بيت صديق	◯	◯
هـ - في مقهى الإنترنيت	◯	◯
و- في مكان آخر	◯	◯

ج- كم مرة تستعمل الحاسوب للقيام بعملك المدرسي ؟

- بضع مرات في السنة ◯
- مرة أو مرتان في الشهر ◯
- على الأقل مرة في الأسبوع ◯
- كل يوم ◯

مؤسستك

9

في مؤسستك ، هل جرى معك أي من الأشياء التالية خلال الشهر الماضي :

	نعم	لا
أ- سرقة أحد أغراضي	◯	◯
ب- ضربني أو جرحني أحد أو بعض التلاميذ الآخرين(مثلا: الدفع، الضرب،)	◯	◯
ج- أرغمني بعض التلاميذ على القيام بأشياء لا أرغب فيها	◯	◯
د- كنت عرضة للسخرية أو أطلقت علي ألقاب	◯	◯
هـ- حرمني تلامذة آخرون من ممارسة بعض الأنشطة	◯	◯

الاهتمام بالمؤسسة

10

هل تشارك في إحدى النشاطات داخل المؤسسة :

	نعم	لا
- نشاطات ثقافية	◯	◯
- نشاطات علمية	◯	◯
- نشاطات رياضية	◯	◯
- لا أشارك في أي نشاط	◯	◯

أمور تقوم بها خارج المؤسسة

11

في يوم دراسي عادي ، كم تقضي من الوقت للقيام بكل من الأشياء التالية قبل المدرسة و بعدها؟ (إملاء دائرة واحدة فقط في كل سطر)

	4 ساعات و أكثر	أكثر من ساعتين لكن أقل من 4 ساعات	ساعة أو ساعتين	أقل من ساعة	لا وقت أبدا
- أشاهد التلفاز و الفيديو	◯	◯	◯	◯	◯
- أتسلى بألعاب الحاسوب	◯	◯	◯	◯	◯
- ألعب و أتحدث مع أصدقاء	◯	◯	◯	◯	◯
- أقوم بأعمال منزلية	◯	◯	◯	◯	◯
- أعمل لقاء أجر	◯	◯	◯	◯	◯
- أمارس الرياضة	◯	◯	◯	◯	◯
- أطالع كتابا للتسلية	◯	◯	◯	◯	◯
- أستعمل الأنترنيت	◯	◯	◯	◯	◯
- أقوم بواجبات مدرسية	◯	◯	◯	◯	◯

12

هل تتلقى مساعدة من طرف الأشخاص التالية ؟

	نعم	لا
- الأب	◯	◯
- الأم	◯	◯
- الإخوة	◯	◯
- الجار	◯	◯
- الصديق	◯	◯
- آخر (أذكره)	◯	◯

13

هل تستفيد من دروس خاصة خارج المؤسسة:

نعم ◯ لا ◯

أ - في حالة الإجابة **بنعم** اذكر عدد المواد :

- مادة واحدة - - - - - - - - - - ◯
- مادتين - - - - - - - - - - - - ◯
- ثلاث مواد - - - - - - - - - - ◯
- أكثر من ثلاث مواد - - - - - ◯
- كل المواد - - - - - - - - - - ◯

الواجبات المدرسية

14

كم مرة تقوم بالأشياء التالية ؟ (إملاء دائرة **واحدة** فقط في كل سطر)

	دائما	معظم الأحيان	أحيانا	أبدا
- أنهي الفروض في الوقت المحدد - - -	◯	◯	◯	◯
- أنجز الفروض و أنا أشاهد التلفاز - -	◯	◯	◯	◯
- أنهي الفروض خلال أوقات الدرس -	◯	◯	◯	◯
- يعطي الأستاذ ملاحظات مهمة - - - - حول الفروض	◯	◯	◯	◯
- تعطى لي فروض مفيدة للإنجاز - - -	◯	◯	◯	◯

مشاركة الأولياء

15

هل يقوم أولياؤك بزيارة أستاذك خلال السنة الدراسية :

- أبدا - - - - - - - - - - - - ◯
- أحيانا - - - - - - - - - - - ◯
- دائما - - - - - - - - - - - - ◯

معلومات إضافية

16

- ما هي مهنة أبيك (الولي) ؟.....
- ما هي مهنة أمك ؟.....
- المستوى الدراسي للأولياء :

	الأب	الأم
- بدون مستوى - - - - - - - - - -	◯	◯
- الابتدائي - - - - - - - - - - - -	◯	◯
- المتوسط - - - - - - - - - - - -	◯	◯
- الثانوي - - - - - - - - - - - - -	◯	◯
- ليسانس - - - - - - - - - - - - -	◯	◯
- أكثر من ليسانس - - - - - - - -	◯	◯

مقياس دافع الإنجاز

17

ما مدى موافقتك مع العبارات التالية ؟ (ضع دائرة واحدة فقط)

1- إن العمل شيء :

- أتمنى أن لا أفعله ---------- ◯
- لا أحب أداءه كثيرا جدا---------- ◯
- أتمنى أن أفعله ---------- ◯
- أحب أداءه ---------- ◯
- أحب أداءه كثيرا جدا ---------- ◯

2- في المدرسة يعتقدون أني :

- أعمل بشدة جدا ---------- ◯
- أعمل بتركيز ---------- ◯
- أعمل بغير تركيز ---------- ◯
- غير مكثرت بعض الشيء ---------- ◯
- غير مكثرت جدا---------- ◯

3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا :

- مثالية ---------- ◯
- سارة جدا ---------- ◯
- سارة ---------- ◯
- غير سارة ---------- ◯
- غير سارة جدا ---------- ◯

4- أن تخصص مزيدا من الوقت للاستعداد لشيء هام :

- لا قيمة له في الواقع ---------- ◯
- غالبا ما يكون أمرا ساذجا ---------- ◯
- غالبا ما يكون مفيدا ---------- ◯
- له قدر كبير من الأهمية ---------- ◯
- ضروري للنجاح ---------- ◯

5- عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي :

- مرتفعة جدا ---------- ◯
- مرتفعة ---------- ◯
- ليست مرتفعة و لا منخفضة ---------- ◯
- منخفضة ---------- ◯
- منخفضة جدا ---------- ◯

6- عندما يشرح لي الأستاذ الدرس :

- أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي و أن أعطي عن نفسي انطباعا حسنا ---------- ◯
- أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال ---------- ◯
- تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى ---------- ◯
- لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالثانوية ---------- ◯

7- أعمل عادة :

- أكثر بكثير مما قررت أن أعمله ---------- ◯
- أكثر بقليل مما قررت أن أعمله ---------- ◯
- أقل بقليل مما قررت أن أعمله ---------- ◯
- أقل بكثير مما قررت أن أعمله ---------- ◯

8- إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ :

- لا استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي ◯
- أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي ------- ◯
- أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى ---------- ◯
- أجدني راغبا في التخلي عن هدفي ---------- ◯
- لا أتخلى عن هدفي عادة ---------- ◯

9- أعتقد أن عدم القيام بالواجب المدرسي :

- غير هام جدا ---------- ◯
- غير هام ---------- ◯
- هام ---------- ◯
- هام جدا ---------- ◯

10- إن بدء أداء الواجب المنزلي يتطلب:

- مجهود كبيرا جدا ---------- ◯
- مجهودا كبيرا ---------- ◯
- مجهودا متوسطا ---------- ◯
- مجهودا قليلا جدا ---------- ◯

11- عندما أكون في الثانوية فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون :

- مرتفعة جدا ---------- ◯
- مرتفعة ---------- ◯
- متوسطة ---------- ◯
- منخفضة ---------- ◯
- منخفضة جدا ---------- ◯

12- إذا دعيت أثناء الواجب المنزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك :

- دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة (مراجعة الدروس) -◯
- أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل ---------- ◯
- أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى ------- ◯
- أجد أن الأمر شاقا جدا كي أبدأ مرة أخرى ------ ◯

13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة :

- أحب أن أؤديه كثيرا ---------- ◯
- أحب أن أؤديه أحيانا ---------- ◯
- أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا- -------- ◯
- لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته ------ ◯
- لا يجذبني تماما ---------- ◯

14 – يعتقد الآخرين أني :

- أذاكر بشدة جدا (أراجع دروسي) ------- ◯
- أذاكر بشدة ---------- ◯
- أذاكر بدرجة متوسطة ---------- ◯
- لا أذاكر بشدة جدا---------- ◯
- لا أذاكر بشدة ـــ ---------- ◯

15- عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به :

- عادة لا يكون لدي وقت لذلك ---------- ◯
- غالبا لا يكون لدي وقت لذلك ---------- ◯
- أحيانا يكون لدي قليلا جدا من الوقت ----- ◯
- دائما يكون لدي وقت ---------- ◯

16- أكون عادة :

- مشغولا جدا ---------- ◯
- مشغولا ---------- ◯
- غير مشغولا كثيرا ---------- ◯
- غير مشغولا ---------- ◯
- غير مشغولا على الإطلاق ---------- ◯

17- يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة :

- طويلة جدا ---------- ◯
- طويلة ---------- ◯
- متوسطة ---------- ◯
- قصيرة ---------- ◯
- قصيرة جدا ---------- ◯

18- إن علاقاتي الطيبة بالأساتذة في الثانوية :

- ذات قدر كبير جدا ---------- ◯
- ذات القدر ---------- ◯
- أعتقد أنها غير ذات القدر ---------- ◯
- أعتقد أنها مبالغ في قيمتها ---------- ◯
- أعتقد أنها غير هامة تماما ---------- ◯

19- يتبع الأولاد آبائهم في إدارة الأعمال لأنهم :

- يريدون توسيع و امتداد الأعمال ---------- ◯
- محظوظون لأن أبائهم مديرون ---------- ◯
- يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة ---------- تحت الاختبار ◯
- يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة ---------- لكسب قدر كبير من المال ◯

20- أعتقد أن الوصول إلى المركز المرموق في المجتمع يكون :

- غير هام ---------- ◯
- له أهمية قليلة ---------- ◯
- ليس هام جدا ---------- ◯
- هام إلى حد ما ---------- ◯
- هام جدا ---------- ◯

21- عند عمل شيء صعب فإنني :

- أتخلى عنه سريعا جدا ---------- ◯
- أتخلى عنه سريعا ---------- ◯
- أتخلى عنه بسرعة متوسطة ---------- ◯
- لا أتخلى عنه سريعا جدا ---------- ◯
- أظل أواصل العمل عادة ---------- ◯

22- أنا بصفة عامة :

- أخطط للمستقبل في بعض الأحيان --------- ◯
- أخطط للمستقبل كثيرا ---------- ◯
- لا أخطط للمستقبل كثيرا ---------- ◯
- أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة ---------- ◯

23- أرى زملائي في الثانوية الذين يذاكرون (يراجعون) بشدة جدا :

- مهذبين جدا ---------- ◯
- مهذبين ---------- ◯
- مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة ---- ◯
- غير مهذبين ---------- ◯
- غير مهذبين على الإطلاق ---------- ◯

24- في الثانوية أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة :

- كثيرا جدا ---------- ◯
- كثيرا ---------- ◯
- قليلا ---------- ◯
- بدرجة الصفر ---------- ◯

25- بالنسبة للثانوية أكون :

- في غاية الحماس ---------- ◯
- متحمسا جدا ---------- ◯
- غير متحمس بشدة ---------- ◯
- قليل الحماس ---------- ◯
- غير متحمس على الإطلاق ---------- ◯

26- التنظيم شيء :

- أحب أن أمارسه كثيرا جدا ---------- ◯
- أحب أن أمارسه ---------- ◯
- لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا ---------- ◯
- لا أحب أن أمارسه على الإطلاق ------- ◯

27- عندما أبدأ عملا فإنني :

- لا أنهيه بنجاح على الإطلاق ---------- ◯
- أنهيه بنجاح نادرا ---------- ◯
- أنهيه بنجاح أحيانا ---------- ◯
- أنهيه بنجاح عادة ---------- ◯

28- بالنسبة للثانوية أكون :

- متضايقا كثيرا جدا ---------- ◯
- متضايقا كثيرا ---------- ◯
- أتضايق أحيانا ---------- ◯
- أتضايق نادرا ---------- ◯
- لا أتضايق مطلقا ---------- ◯

مقياس تقدير الذات

18

ما مدى موافقتك على العبارات التالية و المتعلقة برضاك بشكل عام بمظاهر الحياة؟(املأ دائرة **واحدة** في كل سطر)

	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق إطلاقا
- أحس أنني فرد له قيمة و هذا على الأقل مقارنة بالآخرين	○	○	○	○
- أحس أن لدي العديد من الصفات الجيدة (و المحاسن)	○	○	○	○
- أنا متأكد من إحساسي أحيانا بأنني عديم الفائدة	○	○	○	○
- باستطاعتي إنجاز الأشياء بصورة جيدة كغالبية الناس	○	○	○	○
- أحس أنه لا يوجد لدي الكثير من الأمور التي أعتز بها	○	○	○	○
- اتخذ موقفا إيجابيا نحو ذاتي	○	○	○	○
- على العموم أنا راض عن نفسي	○	○	○	○
- أتمنى لو يكون لي احترام أكثر لذاتي	○	○	○	○
- في بعض الأوقات أفكر أنني عديم الجدوى	○	○	○	○
- على العموم أنا ميال للإحساس بأنني شخص فاشل	○	○	○	○

مقياس الحوافز التعليمية

19

1- ما مدى موافقتك على العبارات التالية و المتعلقة بالشعور برضا الوالدين و عطفهما ؟(املأ دائرة **واحدة** في كل سطر)

	غير متفق تماما	غير متفق شيئا ما أو متردد في عدم الاتفاق	ليس لي رأي أو لا أعرف	متفق شيئا ما أو متردد في الاتفاق	متفق اتفاقا كليا
- يروق لي أن أتحدث مع والدي عما يحدث في الثانوية	○	○	○	○	○
- يكون أبواي مسرورين حقا عندما أحقق إنجاز جيدا في الثانوية، و يبعث ذلك في نفسي شعورا طيبا	○	○	○	○	○
- يبدو و كأن والدي لا يهتمان كثيرا بما أقوم به في الثانوية	○	○	○	○	○
- يقدم لي والدي دائما يد المساعدة و التشجيع لإنجاز الأعمال المدرسية	○	○	○	○	○
- لا يبالي الكبار(الأساتذة، الآباء،إلخ) بتفهم مشاعر الشباب (التلاميذ)	○	○	○	○	○
- عندما يعلم والداي بأنني قمت بعمل جيد في الثانوية أحسن بأن مشاعر السرور و الرضا تغمرهما	○	○	○	○	○

2- ما مدى موافقتك على العبارات التالية و المتعلقة بالاندماج في مجموعة الزملاء؟(املأ دائرة **واحدة** في كل سطر)

	غير متفق تماما	غير متفق شيئا ما أو متردد في عدم الاتفاق	ليس لي رأي أو لا أعرف	متفق شيئا ما أو متردد في الاتفاق	متفق اتفاقا كليا
- أفضل أن أكون ودودا مع التلاميذ ميالا إلى مساعدتهم من أن أكون منافسا لهم	○	○	○	○	○
- يروق لي أن أساعد التلاميذ الآخرين في القيام بأعمالهم المدرسية	○	○	○	○	○
- عندما يعلم زملائي أني وفقت جدا في إنجاز الأعمال المدرسية يغمرني شعور طيب	○	○	○	○	○
- لا أبالي بما يقوله الآخرون عني	○	○	○	○	○
- يبدو أن الأفراد الموجودين في الثانوية يجدون صعوبة في التعامل معي بطريقة ودية	○	○	○	○	○
- تسود مشاعر المودة و الوئام حقا بين التلاميذ في هذه المؤسسة	○	○	○	○	○

3- ما مدى موافقتك على العبارات التالية و المتعلقة بمدى الاهتمام بالأنشطة الدراسية و التحمس إليها ؟

(املأ دائرة **واحدة** في كل سطر)

	غير متفق تماما	غير متفق شيئا ما أو متردد في عدم الاتفاق	ليس لي رأي أو لا أعرف	متفق شيئا ما أو متردد في الاتفاق	متفق اتفاقا كليا
- المؤسسة المدرسية محل الضجر و الانزعاج	○	○	○	○	○
- إن الكثير من الدروس التي نتلقاها في المؤسسة مملة و غير مهمة	○	○	○	○	○
- أقضي معظم أوقات الفراغ في البحث و المطالعة معتمدا على نفسي	○	○	○	○	○
-عندما نشرع في درس يتناول موضوعا جديدا تغمرني الفرحة و الحماس	○	○	○	○	○
-أجد بأن الكثيرة من الدروس التي نتلقاها مثيرة ، تجعلني أمام نوع من التحدي	○	○	○	○	○

مقياس روح المنظمة

20

- ما مدى موافقتك على العبارات التالية و المتعلقة بمقياس روح المنظمة ؟ (املأ دائرة **واحدة** في كل سطر)

	غير متفق تماما	غير متفق شيئا ما أو متردد في عدم الاتفاق	ليس لي رأي أو لا أعرف	متفق شيئا ما أو متردد في الاتفاق	متفق اتفاقا كليا
- يولي الأساتذة في هذه الثانوية عناية خاصة لكل تلميذ ----------	○	○	○	○	○
- يتوقع جميع أساتذة القسم الذي أنتمي إليه نفس الأشياء من جميع التلاميذ ----------	○	○	○	○	○
- باستطاعتنا أن نختار طرق العمل التي تتناسب أكثر مع المواد التي ندرسها في معظم الحصص ـــ --	○	○	○	○	○
- يعمل الأساتذة و التلاميذ على العموم كمجموعة منسجمة من أجل أن تصبح هذه الثانوية من النوع الجيد -	○	○	○	○	○
- يقوم التلاميذ في هذه الثانوية ببحوث و أنشطة للتحقق من أفكارهم و التعريف بها ----------	○	○	○	○	○
- يقوم أساتذة القسم الذي أنتمي إليه بمجهودات فعلية لفهم الصعوبات التي تعترض التلاميذ أثناء الدراسة -	○	○	○	○	○
- عادة ما تكون لديك فكرة واضحة عن الاتجاه الذي تسير فيه و عن كل ما يتوقع منك القيام به في القسم -	○	○	○	○	○
- تعجبنا المواد التي ندرسها هنا كثيرا ---------- - --	○	○	○	○	○
- يمارس الأساتذة تدريس موادهم بحماس ----------	○	○	○	○	○
- يبدو لي الأساتذة هنا على أن لديهم استعداد لتقديم يد المساعدة و النصائح في كل ما يتعلق بدراستنا ---	○	○	○	○	○
- غالبا ما نناقش مع الأساتذة الطريقة المناسبة لنا لتعلم الأشياء التي سنقدم على دراستها ----------	○	○	○	○	○
- يولي معظم الأساتذة و التلاميذ على ما يبدو لي عناية بالغة لكل ما يحصل في القسم ----------ـــ--	○	○	○	○	○
- يتحدث الأساتذة معك حول الموضوعات الدراسية خارج أوقات الدرس ---------- ـــ	○	○	○	○	○
- هناك انسجام و تفاهم كبير بين الأساتذة و التلاميذ داخل الأقسام ----------ـــ - --	○	○	○	○	○
- يراعي معظم الأساتذة هنا مشاعر التلاميذ ----------ـــ---	○	○	○	○	○
- تستثمر أفكار التلاميذ و اقتراحاتهم في النقاش أثناء حصة الدرس ----------	○	○	○	○	○
- يحدد الأساتذة هنا بوضوح تام و منذ البداية ما يطلبون من التلاميذ ----------ـــ----	○	○	○	○	○
- يبذل الأساتذة هنا مجهودات جبارة ليجعلوا الدروس التي يلقونها مثيرة و مهمة بالنسبة للتلاميذ ----ـ	○	○	○	○	○

الملحق رقم 2: توزيع تعداد التلاميذ حسب المستويات التعليمية في مجموعتي مؤسسات التعليم الثانوي:

السنة		السنة 1 ثانوي		السنة 2 ثانوي		السنة 3 ثانوي	
		المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"
2005-2004	المسجلون	4008	3996	2902	3066	3376	4154
	المعيدون	891	963	499	379	992	1433
2006-2005	المسجلون	4270	4303	2964	2910	3457	4207
	المعيدون	685	826	106	55	910	1539
2007-2006	المسجلون	1652	2124	2982	3079	3588	4257
	المعيدون	330	507	379	321	1058	1756
2008-2007	المسجلون	2491	2437	1264	1699	3543	4492
	المعيدون	231	230	202	249	661	1156
2009-2008	المسجلون	2815	2812	2463	2289	1664	2520
	المعيدون	257	313	156	22	294	512
2010-2009	المسجلون	3303	3287	2502	2552	2388	2898
	المعيدون	549	412	208	262	259	596
2011-2010	المسجلون	2901	2774	2768	2837	2545	2819
	المعيدون	573	407	248	240	446	606

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

الملحق رقم 3: توزيع معدلات الإرتقاء و التخلي والإعادة حسب المستويات التعليمية في مجموعات مؤسسات التعليم الثانوي:

السنة		السنة 1 ثانوي		السنة 2 ثانوي		السنة 3 ثانوي	
		المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"
2005-2004	معدل الإرتقاء	71.31	71.45	87.77	87.02	67.00	50.19
	معدل الإعادة	17.09	20.67	3.65	1.79	26.95	37.05
	معدل التخلي	11.60	7.88	8.58	11.19	26.66	30.77
2006-2005	معدل الإرتقاء	60.96	64.09	85.36	85.95	58.14	42.41
	معدل الإعادة	7.73	11.78	12.79	11.03	30.60	41.74
	معدل التخلي	31.31	24.12	1.86	3.02	3.96	8.70
2007-2006	معدل الإرتقاء	64.29	68.27	96.65	108.35	64.38	50.36
	معدل الإعادة	13.98	10.83	6.77	8.09	18.42	27.16
	معدل التخلي	21.73	20.90	-3.42	-16.43	25.56	30.94
2008-2007	معدل الإرتقاء	93.01	84.42	108.39	118.19	26.39	20.08
	معدل الإعادة	10.32	12.84	11.52	13.07	8.30	11.40
	معدل التخلي	-3.33	2.34	-19.94	-31.25	26.50	40.87
2009-2008	معدل الإرتقاء	81.49	81.44	86.44	100.57	113.76	63.21
	معدل الإعادة	19.50	14.65	8.44	11.45	15.56	23.65
	معدل التخلي	-0.99	3.91	5.12	-12.01	28.25	40.56
2010-2009	معدل الإرتقاء	76.29	79.01	83.89	86.72	78.31	55.56
	معدل الإعادة	17.35	12.38	9.91	9.40	18.68	20.91
	معدل التخلي	6.36	8.61	6.20	3.88	2.05	24.12

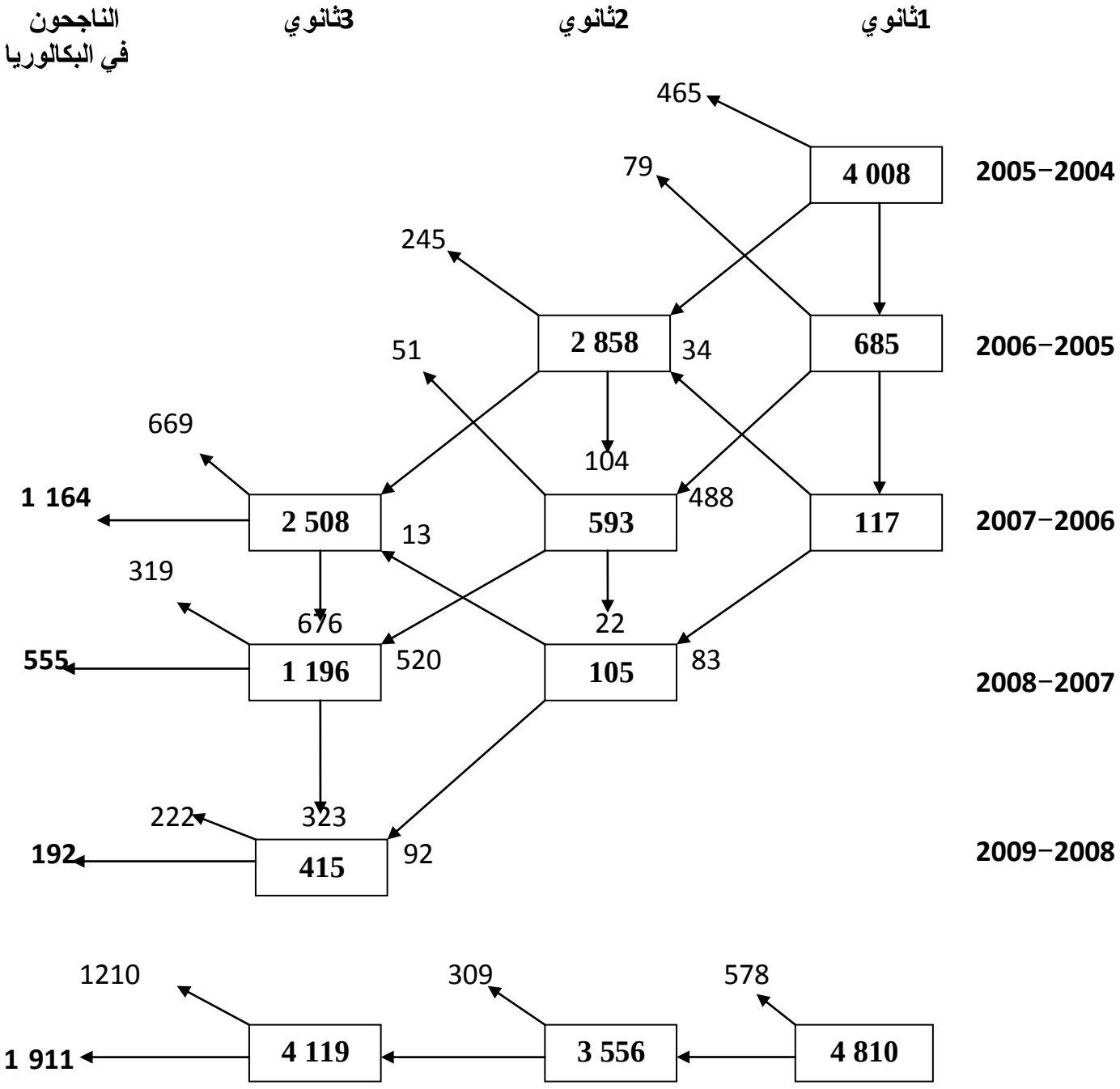
المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

الملحق رقم 4: عدد التلاميذ المسجلين في أفواج السنة الأولى ثانوي على مستوى المجموعتين للسنة الدراسية 2004-2005 و 2006-2007

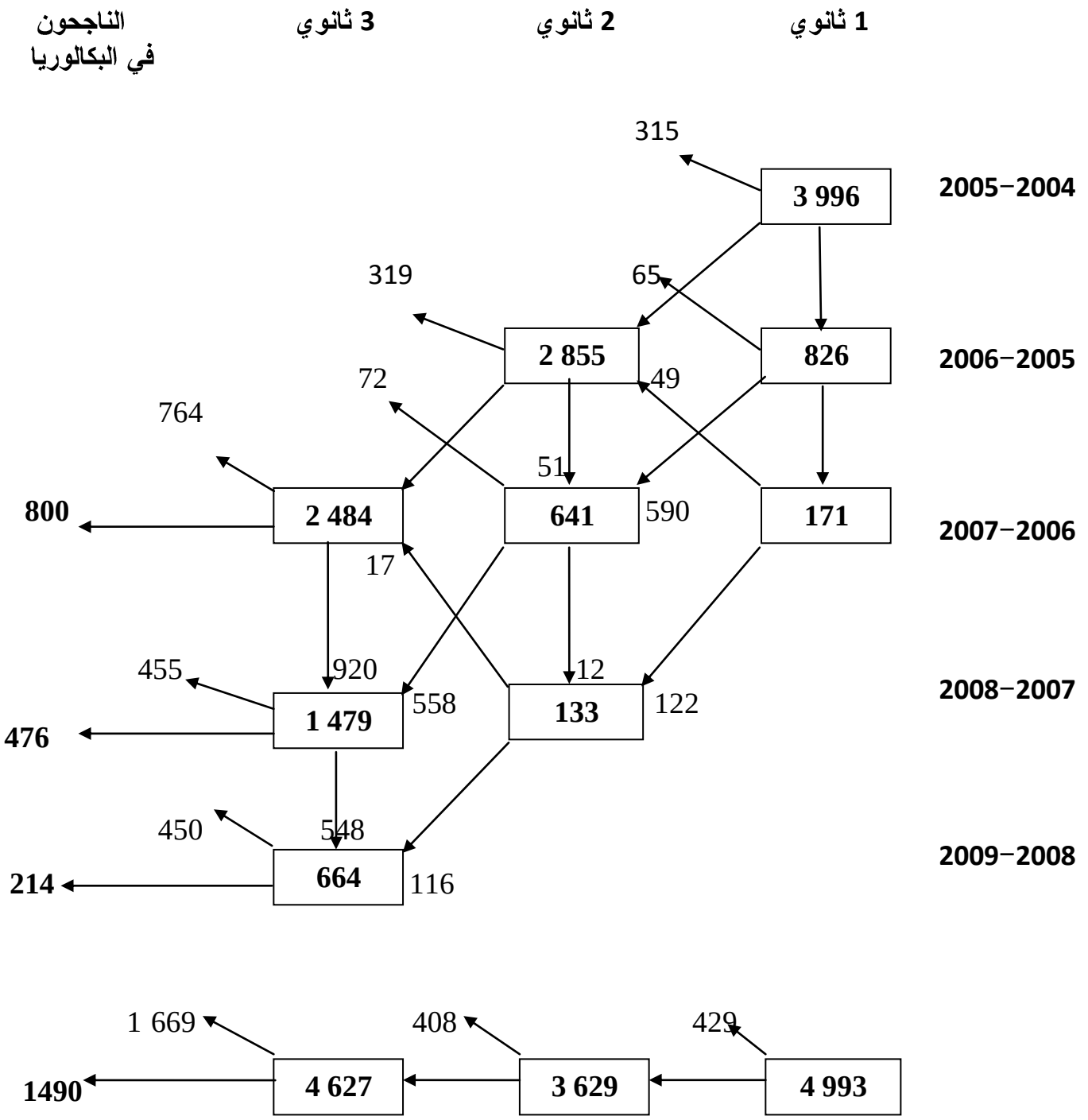
المجموعة المقارنة	الرقم	المؤسسات	السنوات	
			2005-2004	2007-2006
مجموعة المؤسسات الناجحة	1	ثا. الخوارزمي	180	90
	2	ثا. مراح عبد القادر	257	106
	3	ثا. حيرش محمد	362	67
	4	ثا. عبد القادر الياجوري	334	116
	5	ثا. ابراهيم التازي	420	168
	6	ثا. حمو بوتليليس	485	187
	7	ثا. العقيد لطفي	435	108
	8	ثا. بكاي محمد	420	47
	9	ثا. عيسى مسعودي	283	212
	10	ثا. بن فريحة	254	195
	11	ثا. وادي تليلات	235	122
	12	ثا. العقيد عثمان	343	234
		المجموع	**4008**	**1652**
مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا	13	ثا. ابن محرز الوهراني	330	148
	14	ثا. علال سيدي محمد	377	160
	15	ثا. باستور	266	198
	16	ثا. أسامة بن زيد	311	145
	17	ثا. سويح الهواري	318	198
	18	ثا. مهاجي محمد الحبيب	304	115
	19	ثا. حي الضاية	371	121
	20	ثا. أحمد بن عبد الرزاق	418	261
	21	ثا. الرائد فراج	378	237
	22	ثا. القائد أحمد	164	96
	23	ثا. مولود قاسم	448	267
	24	ثا. الأمير خالد	311	178
		المجموع	**3996**	**2124**

المجموعة "أ": المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": المؤسسات الأقل نجاحا**

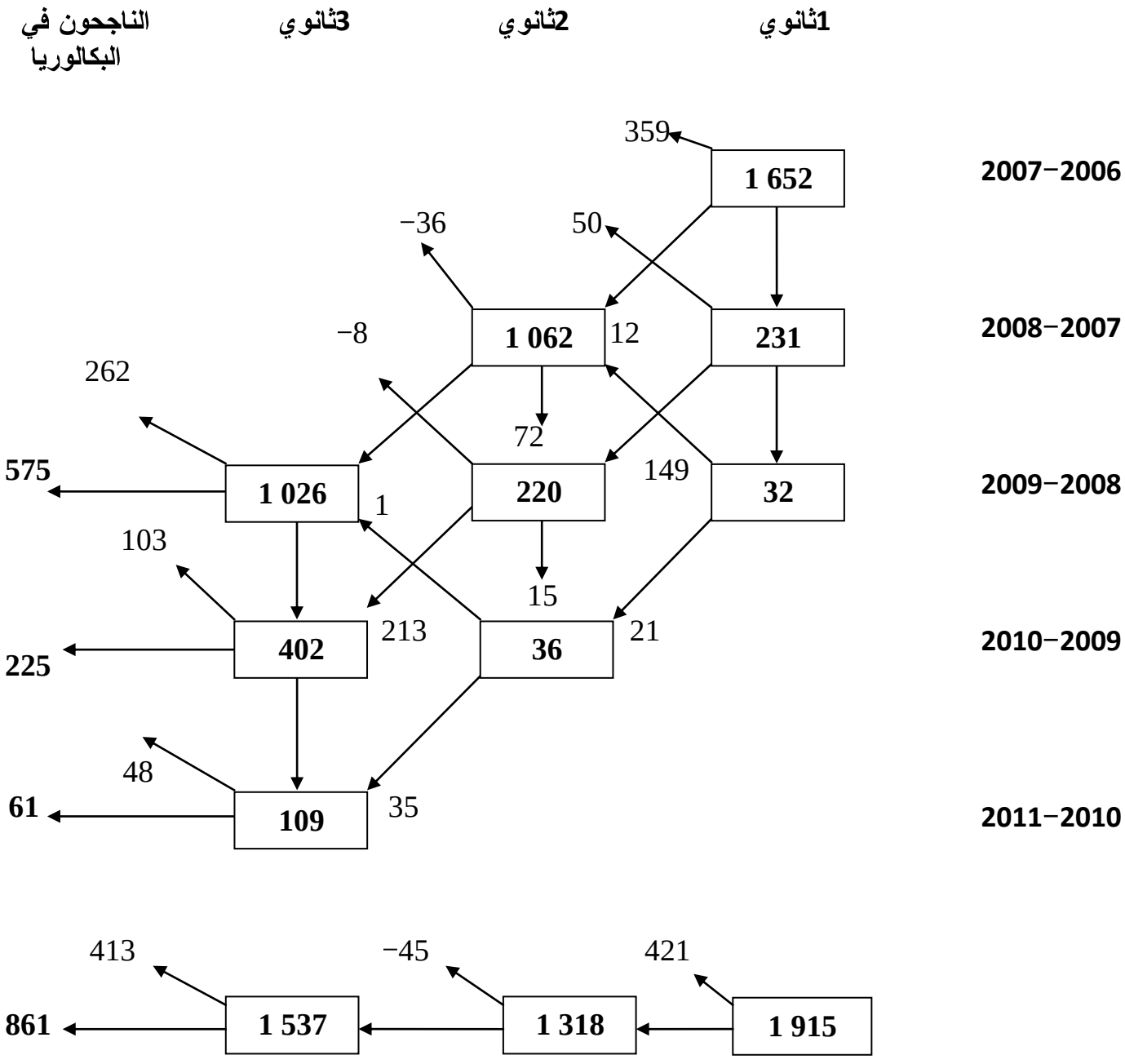
الملحق رقم 5: تدفق تعداد تلاميذ فوج السنة الأولى ثانوي السنة الدراسية 2004-2005 لمجموعة المؤسسات الناجحة "أ":



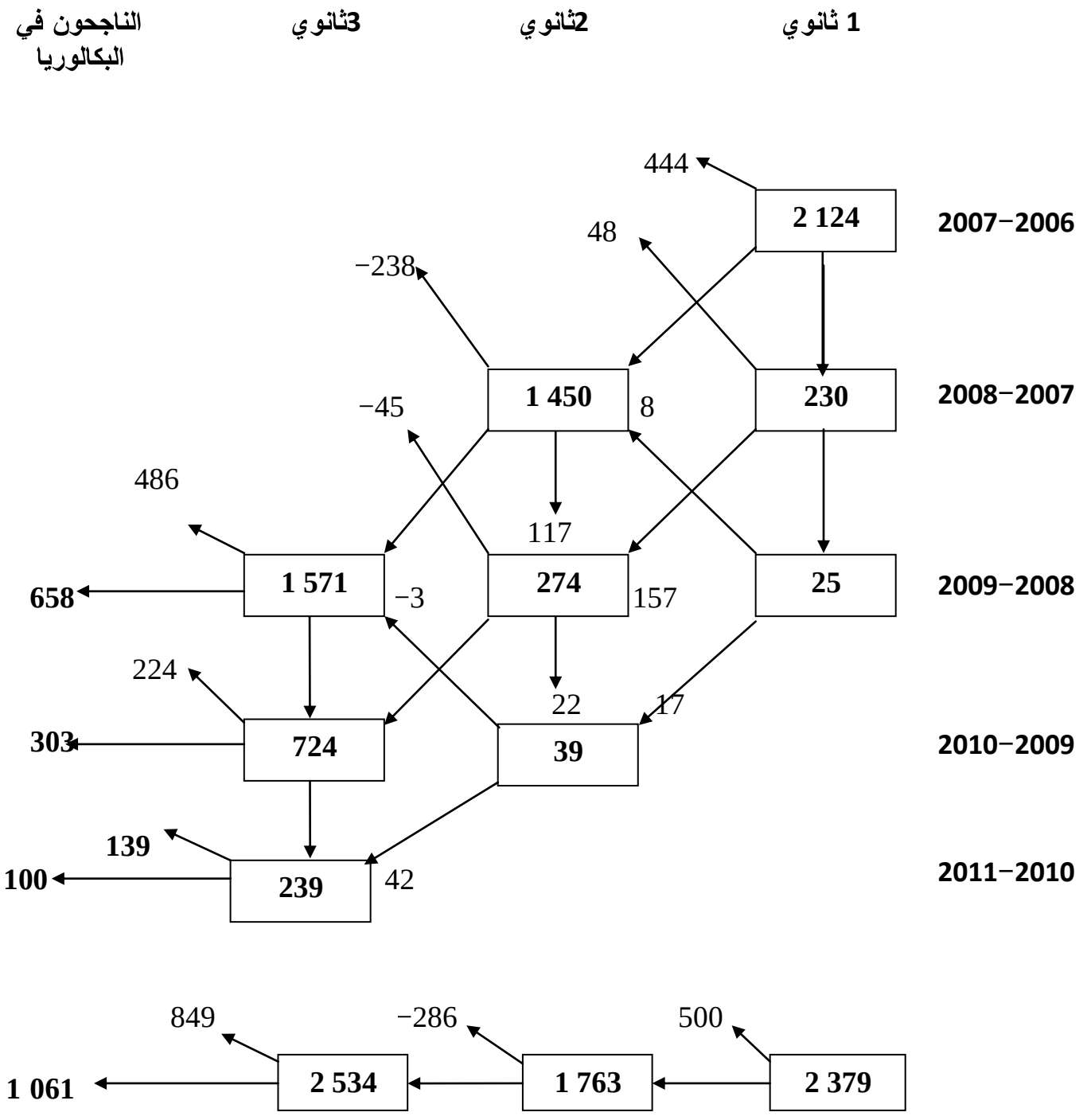
الملحق رقم 6: تدفق تعداد تلاميذ فوج السنة الأولى ثانوي السنة الدراسية 2004-2005 لمجموعة المؤسسات الأقل نجاحا "ب":



الملحق رقم 7 : تدفق تعداد تلاميذ فوج السنة الأولى ثانوي السنة الدراسية 2006-2007 لمجموعة المؤسسات الناجحة "أ":



الملحق رقم 8 : تدفق تعداد تلاميذ فوج السنة الأولى ثانوي السنة الدراسية 2006-2007 لمجموعة المؤسسات الأقل نجاحا "ب":



الملحق رقم 9 : الجدول يوضح أساليب حساب معامل الفعالية الداخلية و الكفاءة الداخلية لأفواج السنتين الدراسيتين 2004-2005 و 2006-2007 لدى المجموعتين الناجحة "أ"و الأقل نجاحا "ب"

السنة	المجموعة المقارنة	عدد سنوات - تلميذ المستهلكة	عدد الخريجين الكلي	عدد السنوات- تلميذ المهدرة	نسبة سنوات- تلميذ المهدرة	عدد السنوات-تلميذ التخلي	مقدار التسرب الناجم عن التخلي	مقدار التسرب الناجم عن التكرار	متوسط عدد السنوات تلميذ لكل متخرج بنجاح	مؤشر المدخلات الى المخرجات	معامل الفعالية
2004-2005	المج"أ"	12 485=4 119+3 556+4 810	1 911=192+555+1 164	3*1 911-(12 485) = 6 752	12 485÷6 752 *100 = 54.08%	= (3*1 210)+(2*309)+578 4 826	4 826÷6 752* 100 =71.47%	100- 71.47 =28.53%	12 485÷911 =1 6.53	2.17=3÷6.53	0.45=6.53÷3
	المج"ب"	13 249=4 627+3 629+4 993	1 490=214+476+800	1 490*-(13 249) 8 779= 3	13 249÷8 779 *100= 66.30%	= (3*1 669)+(2*408)+429 6 252	8 779÷6 252* 100=71.30%	100-71.30 =28.70%	13 249÷490 =1 8.89	2.96=3÷8.89	0.33=8.89÷3
2006-2007	المج"أ"	4 770=1 537+1 318+1 915	861=61+225+575	3*861 -(4 770) =2 187	4 770÷2 187 *100= 45.90%	= (3*413)+(2*-45)+421 1 570	2 187÷1 570* 100=71.80%	100- 71.80 =28.20%	4 770÷861=5.54	2.84=3÷5.54	0.54=5.54÷3
	المج"ب"	6 676=2 534+1 763+2 379	1 061=100+303+658	(3*1 061)-6 676 =3 493	6 676÷3 493* 100=52.40%	= (3*849)+(2*-286)+500 2 475	3 493÷2 475* 100=70.90%	100- 70.90 =29.10%	6 670÷1 061=6.29	2.53=3÷6.29	0.47=6.29÷3

المج "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة **المج"ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا**

الملحق رقم 10 : عدد التلاميذ ، عدد الأساتذة، عدد القاعات المستخدمة وعدد الأفواج لدى المجموعتين من سنة 2004-2005 إلى غاية 2010-2011

السنة	عدد التلاميذ		عدد المدرسين		عدد القاعات		عدد الأفواج	
	المجموعة"أ"	المجموعة"ب"	المجموعة"أ"	المجموعة"ب"	المجموعة"أ"	المجموعة"ب"	المجموعة"أ"	المجموعة"ب"
2005-2004	10 286	11 213	680	652	329	312	329	335
2006-2005	9 714	10 213	701	642	315	312	323	321
2007-2006	8 222	9 460	639	627	305	292	272	286
2008-2007	7 298	8 628	626	605	391	297	274	293
2009-2008	6 298	7 621	599	596	268	279	245	264
2010-2009	8 193	8 737	603	592	308	282	275	279
2011-2010	8 214	8 430	602	602	304	283	274	269

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا**

الملحق رقم 11 : توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب الوضعية الإدارية لدى المجموعتين من سنة 2004-2005 إلى غاية 2010-2011

السنة	عدد المناصب المفتوحة		عدد المناصب المشغولة		عدد المرسمين		عدد المتربصين		عدد المتعاقدون		المناصب الشاغرة	
	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"	المجموعة "أ"	المجموعة "ب"
2005-2004	684	660	680	652	634	617	26	21	20	14	4	8
2006-2005	705	649	701	642	661	594	16	16	24	32	4	7
2007-2006	643	633	639	627	597	595	9	5	33	27	4	6
2008-2007	631	612	626	605	584	569	17	12	25	24	5	7
2009-2008	602	605	599	596	555	567	12	8	32	21	3	9
2010-2009	603	603	603	592	559	544	15	14	29	34	0	11
2011-2010	604	608	602	602	539	545	10	11	53	46	2	6

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة **المجموعة "ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا**

الملحق رقم 12: توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب السن لدى المجموعتين من 2004-2005 إلى غاية 2010-2011.

السنة	أقل من 35 سنة		39-35		44-40		49-45		54-50		59-55		المجموع	
	المج "أ"	المج"ب "	المج "أ"	المج "ب"	المج "أ"	المج "ب"	المج "أ"	المج "ب"	المج "أ"	المج "ب"	المج "أ"	المج "ب"	المج "أ"	المج "ب"
2005-2004	158	119	121	182	180	175	128	99	79	63	14	14	680	652
2006-2005	149	121	131	141	186	180	137	143	44	44	48	12	701	642
2007-2006	99	87	102	90	182	184	147	160	84	65	23	33	639	627
2008-2007	102	93	98	107	150	173	149	152	89	54	36	24	626	605
2009-2008	84	111	70	86	134	157	160	136	103	76	48	30	599	596
2010-2009	113	66	68	89	128	136	146	189	90	81	57	28	603	592
2011-2010	120	113	64	65	98	119	156	175	104	89	55	41	598	602

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة "ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

الملحق رقم 13 : توزيع أعضاء هيئة التدريس لدى المجموعتين حسب الخبرة المهنية للسنة الدراسية 2010-2011

المجموعة المقارنة	أقل من سنتين	من 3 إلة 8 سنوات	من 9 إلى 13 سنة	من 14 إلى 18 سنة	من 19 إلى 23 سنة	23 و أكثر	المجموع
المجموعة "أ"	104	41	70	47	143	197	602
المجموعة "ب"	112	32	64	53	170	171	602

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة "ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

الملحق رقم 14: توزيع أعضاء هيئة التدريس لدى المجموعتين حسب ساعات التدريس من سنة 2004-2005 إلى غاية 2010-2011.

السنة	المناصب المشغولة		أكثر من 15 سا		من 10 إلى 15 سا		من 5 إلى 9 سا		أقل من 5 سا	
	المج"أ"	المج"ب"	المج"أ"	المج"ب"	المج"أ"	المج"ب"	المج"أ"	المج"ب"	المج"أ"	المج"ب"
2005-2004	680	652	595	621	83	31	0	0	2	0
2006-2005	701	642	603	599	93	35	5	8	0	0
2007-2006	639	627	355	425	266	186	19	14	0	2
2008-2007	626	605	458	494	148	102	19	7	1	2
2009-2008	599	596	385	467	158	110	49	19	7	0
2010-2009	603	592	475	462	109	113	19	14	0	3
2011-2010	602	602	467	463	125	126	10	12	0	1

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة "ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

الملحق رقم 15 : عدد أيام أعضاء هيئة التدريس لدى المجموعتين خلال السنتين 2009-2010 و 2010-2011

المجموعة المقارنة	2010-2009		2011-2010	
	عدد الأساتذة	عدد الغياب	عدد الأساتذة	عدد الغياب
المجموعة "أ"	603	4826	602	4580
المجموعة "ب"	592	5007	602	5242

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة "ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

الملحق رقم 16: توزيع أعضاء الإدارة و معاونيهم حسب الوضعية الإدارية لدى المجموعتين من سنة 2004-2005 إلى غاية 2010-2011

السنة	عدد المناصب المفتوحة		عدد المناصب المشغولة		عدد المرسمين		عدد المتربصين		عدد المتعاقدين		المناصب الشاغرة	
	المج "أ"	المج "ب"	المج "أ"	المج "ب"	المج "أ"	المج "ب"	المج "أ"	المج "ب"	المج "أ"	المج "ب"	المج "أ"	المج "ب"
2005-2004	485	439	466	424	429	393	8	11	29	20	19	15
2006-2005	468	422	429	405	405	379	4	1	20	25	39	17
2007-2006	449	415	430	403	386	375	7	0	37	28	19	12
2008-2007	414	414	395	403	367	361	3	2	25	28	19	21
2009-2008	428	408	397	389	351	359	5	2	42	28	30	19
2010-2009	436	399	398	382	339	351	13	7	46	24	38	17
2011-2010	443	411	402	371	331	328	18	8	53	35	41	40

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة "ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

الملحق رقم 17 : توزيع أعضاء هيئة الإدارة و معاونيهم حسب السن لدى المجموعتين من 2004-2005 إلى غاية 2010-2011

السنة	أقل من 35 سنة		39-35		44-40		49-45		54-50		59-55		المجموع	
	مج "أ"	مج "ب"	مج "أ"	مج "ب"	مج "أ"	مج "ب"	مج "أ"	مج "ب"	مج "أ"	مج "ب"	مج "أ"	مج "ب"	مج "أ"	مج "ب"
2005-2004	95	78	122	111	101	94	66	61	61	49	21	31	466	424
2006-2005	69	65	101	95	114	98	62	74	58	50	25	23	429	405
2007-2006	53	40	107	93	119	107	62	68	58	51	31	44	430	403
2008-2007	33	30	87	94	124	124	56	78	51	49	44	28	395	403
2009-2008	25	19	87	70	112	103	73	98	54	64	46	35	397	389
2010-2009	24	22	63	78	102	100	94	88	57	57	58	37	398	385
2011-2010	39	17	53	51	96	104	99	99	57	54	59	46	402	371

المجموعة "أ": مجموعة المؤسسات الناجحة المجموعة "ب": مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا

الملحق رقم18 : مقاييس الحوافز المدرسية	عدد البنود

- **مجال التفاعل العاطفي الوجداني :**

1- الشعور برضا الوالدين	6
2- التماهي بالمدرسين	6
3- الاندماج في مجموعة الأقران.....	6
4- ضغوط الراشدين.....	6
5- المودة و السعي إلى إقامة علاقات حميمة.....	9
6- المعاشرة و رغبة الفرد أن يكون مقبولا.....	9

- **المجال المعرفي :**

1- الإستقلال و الثقة بالنفس.....	6
2- القدرة على إكتساب المعرفة و المهارات.....	6
3- الكفاية: طلب المعرفة و الإعتماد على النفس.....	9
4- الرضا عن المدرسة و الإنخراط في الدراسة.....	9
5- الاهتمام بالأنشطة الدراسية و التحمس لها.....	6

- **المجال الأخلاقي:**

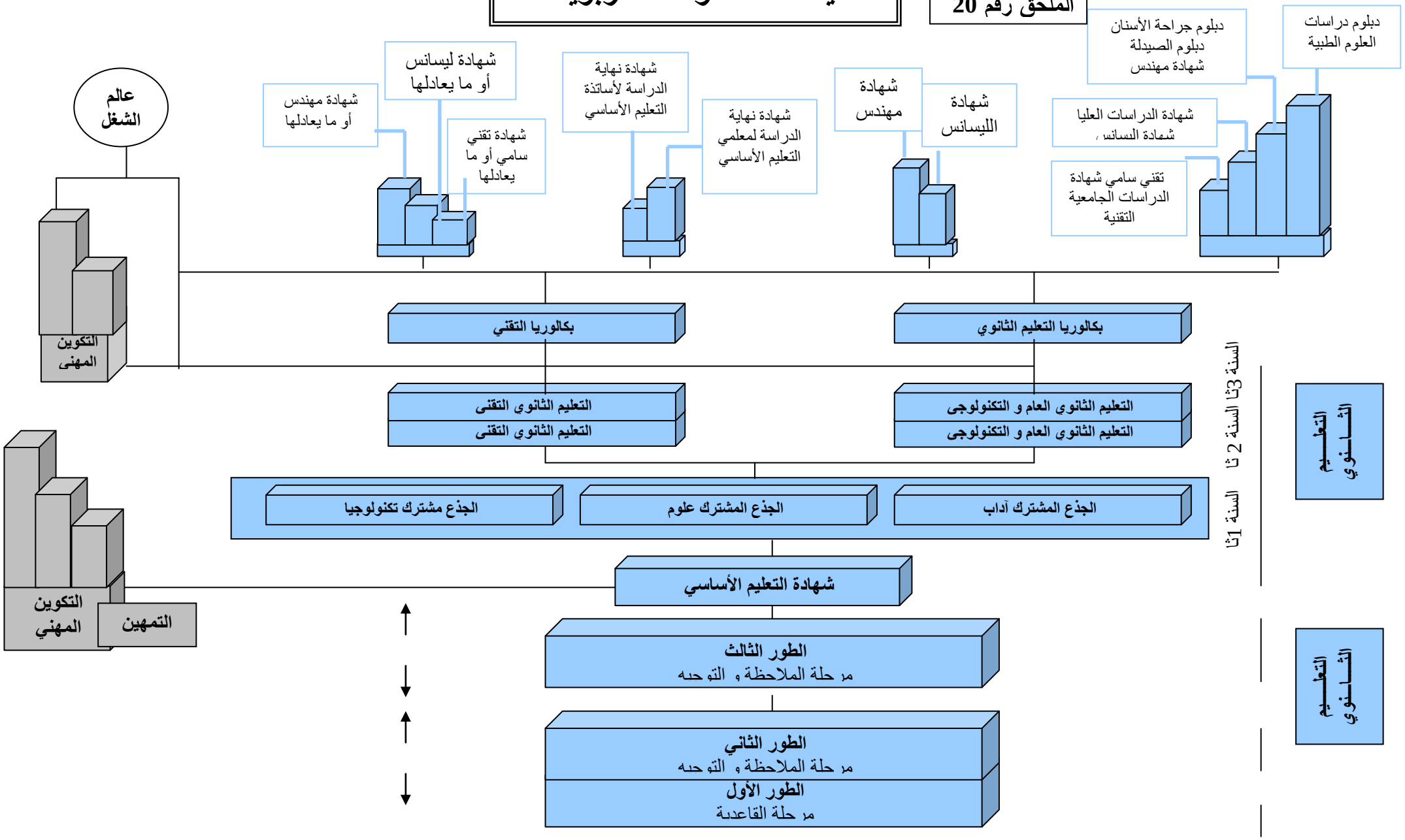
1- اعتبار الذات و الحاجة لكسب ثقة الآخرين.....	6
2- الحاجة إلى النظام و الانضباط.....	6
3- المسؤولية: تقدير عواقب الأفعال قبل وقوعها.....	6
4- المسؤولية: الالتزام بتحمل عواقب الأفعال.....	9
5- الإذعان للمطالب و الأوامر المعقولة.....	9

الملحق رقم 19 : محاور كراسة بيانات التلميذ

المحاور الرئيسية	الأسئلة الفرعية	أرقام الأسئلة
الخصائص الشخصية للتلاميذ	. معلومات عامة عن التلميذ (الجنس، السن، الحالة الصحية)	س1
	. شعبة الدراسة	س2
	. مستوى الإعادة	س3
الخصائص الأسرية للتلميذ	. مشاركة الأولياء	س15
	. مهنة الأولياء	س1.16
	. المستوى التعليمي للأولياء	س2.16
خصائص البيئة المدرسية للتلميذ	. دافع التسجيل في الثانوية	س4
	. سلوك و انضباط التلميذ	س5
	. طموح التلميذ و تطلعاته	س7
	. الأمن المدرسي	س9
	. الاهتمام بالأنشطة اللاصفية	س10
توفر الوسائل التعليمية و استعمالها	. توفر الوسائل في البيت	س6
	. استعمال الحاسوب لإنجاز الواجبات المدرسية	س1.8
	. مكان إستعمال الحاسوب	س2.8
	. عدد مرات إستعمال الحاسوب	س3.8
المشاركة في الأنشطة خارج المؤسسات التعليمية	. تنظيم الوقت خارج المؤسسة	س11
	. الدعم العائلي	س12
	. الدروس الخاصة	س13
	. إنجاز الواجبات المدرسية	س14

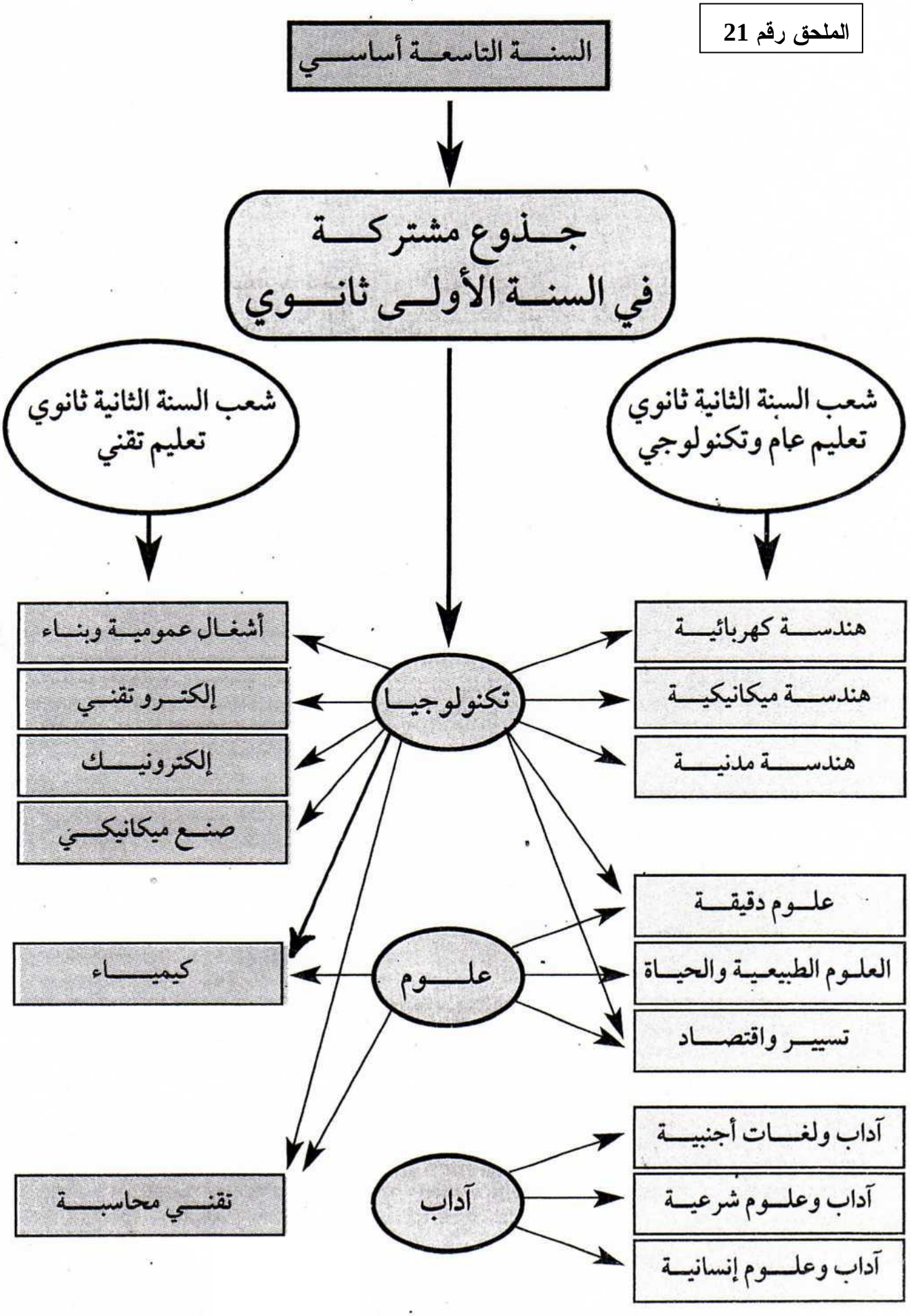
هيكلــة المنظومــة التربويــة

الملحق رقم 20

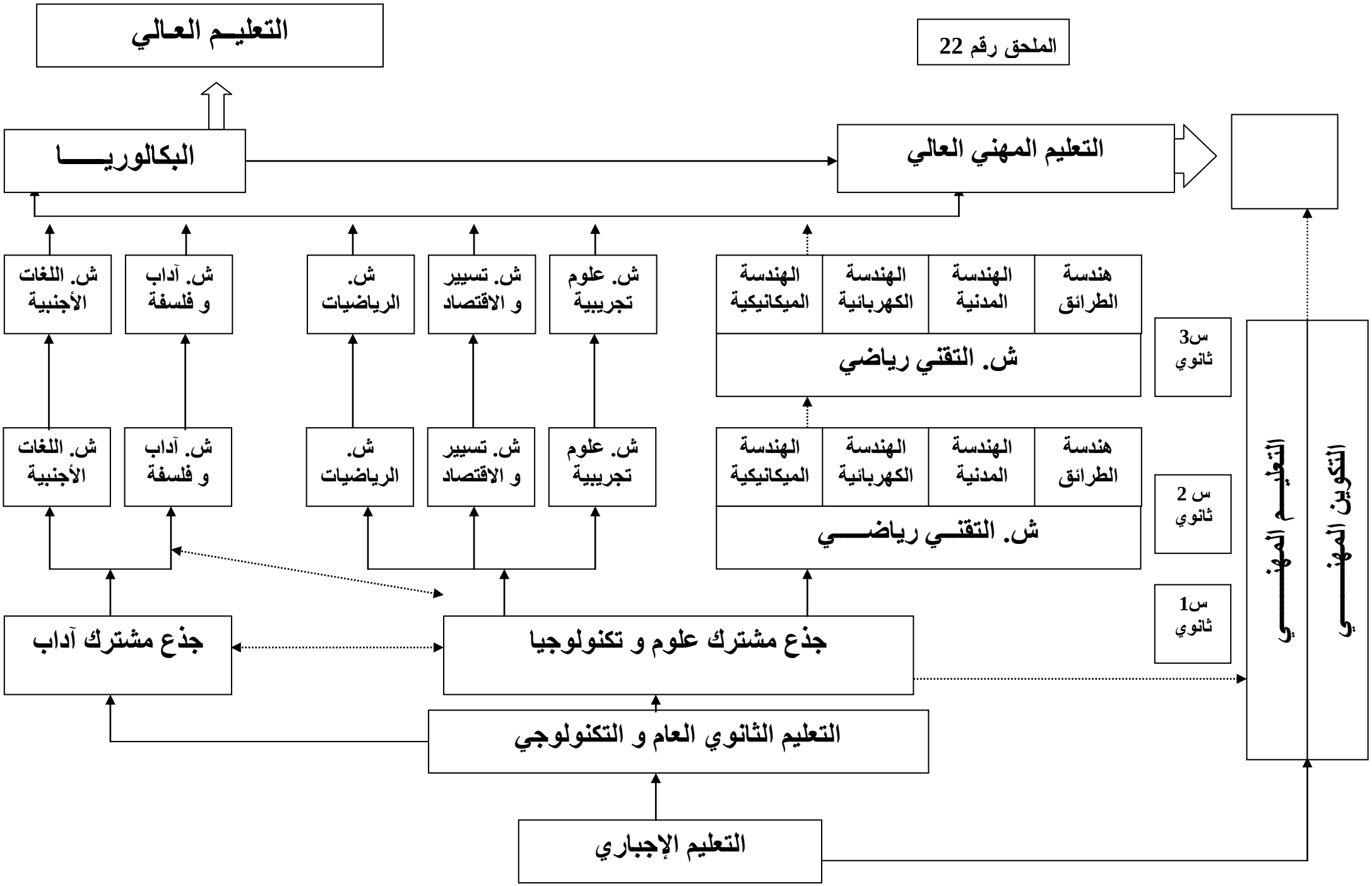


هيكلـــة التعليـــم الثانـــوي

الملحق رقم 21



الملحق رقم 22



- **ملخص البحث :**

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مؤشرات النجاح في التعليم الثانوي (الفعالية و الكفاءة) من خلال دراسة مقارنة بين ثلاثة عشر (13) ثانوية سجلت نجاحا مرتفعا في شهادة البكالوريا و مثيلتها الأقل نجاحا ثلاثة عشر (13) ثانوية سجلت نتائج منخفضة في البكالوريا بولاية وهران . اختيرت هذه المؤسسات بطريقة مقصودة ، صنفت المجموعتين على أساس طريقة الربيع و هذا بعد جمع نسب نجاح البكالوريا لخمس سنوات (من 2006 إلى غاية 2011) و ترتيبها ترتيبا تصاعديا و تم اختيار المجموعتين السالفة الذكر بأخذ المؤسسات التي تقع في الربيع الأول (المجموعة الأقل نجاحا) و الربيع الأخير(المجموعة الناجحة) و الجدول رقم (31) في الصفحة (201) يبين القائمة الاسمية للمؤسسات المختارة.بلغ الحجم الإجمالي للعينة 641 تلميذا، يمثل 307 المؤسسات الناجحة و 334 المؤسسات الأقل نجاحا.

و قد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما هي وضعية مؤشرات نتائج التعليم الثانوي في مجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا؟
- كيف يتطور تدفق التلاميذ داخل مجموعة المؤسسات الناجحة و مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا؟
- ما هي المؤشرات المؤثرة في الفعالية الداخلية و الكفاءة الداخلية؟ و ما هو حجم الهدر المدرسي؟ و إلى أي حد يؤثر هذا الحجم على الكفاءة الداخلية في كل من المجموعة الناجحة و المجموعة الأقل نجاحا؟
- هل مدخلات البيئة المدرسية المادية و الغير المادية (داخلية و خارجية) و مدخلات الموارد البشرية المسخرة تسمح بتحقيق النجاح؟
- و بشكل عام،ما طبيعة العلاقة بين المؤشرات النفسية و الاجتماعية و النجاح الدراسي؟

للإجابة على التساؤلات السابقة تم صياغة الفرضيات التالية :

- إن مؤشرات النتائج، الفعالية الداخلية، مؤشرات الكفاءة الداخلية، البيئة المدرسية المادية، الموارد البشرية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.
- إن المؤشرات الأسرية، البيئة المدرسية الغير المادية، توفر الوسائل التعليمية و استعمالها، المشاركة في الأنشطة خارج المدرسة، المؤشرات النفسية و الاجتماعية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

و لاختبار فرضيات البحث استخدمت أساليب إحصائية متعددة المتمثلة في: صيغ معتمدة عالميا في حساب المؤشرات العامة كما استخدمت أساليب إحصائية : اختبار "ت" للدلالة الإحصائية t.test، اختبار " كا^2" لدراسة الفروق في إطار بيانات في شكل تكرارات و اختبار "ز" "Z" لدراسة الفرق بين نسبتين لاختبار فرضيات المتعلقة بمؤشرات خصائص التلميذ .

و قد جاءت النتائج مؤكدة للتوقع أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها الأقل نجاحا فيما يتعلق بمؤشرات الإعادة و التخلي و الارتقاء إحصائيا.

- إن مؤشرات الفعالية الداخلية و المتمثلة في معدل البقاء، معدل النجاح و معامل الفعالية تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من المجموعة المقابلة.
- كون أن مؤشرات الكفاءة الداخلية و المتمثلة في متوسط عدد سنوات تلميذ للتخرج و معامل المدخلات إلى المخرجات و نسبة سنوات التلميذ المهدرة و معدلات الهدر الناجمة عن الإعادة و التخلي تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من المجموعة المقابلة.
- كون أن مؤشرات البيئة المدرسية و المتمثلة في معدل حجم الفوج التربوي، معدل الأستاذ من التلاميذ، توزيع القاعات على الأفواج، عدد ساعات التدريس للأستاذ و نسبة غياب أعضاء هيئة التدريس تثبت إحصائيا أن المجموعة الناجحة أفضل كذلك.
- عدم وجود فرق دال بين المجموعتين فيما يخص مؤشرات الموارد البشرية و المتمثلة في نسبة موظفي التعليم حسب الوضعية الإدارية، سنوات الخبرة المهنية، و معدلات السن.
- عدم وجود فرق دال بين المجموعتين في المؤشرات الأسرية و المتمثلة في مهنة الأولياء، المستوى التعليمي للأولياء، مشاركة الأولياء و تفاعلهم مع الثانوية.
- تأكيد أن مؤشرات البيئة المدرسية الغير المادية و المتمثلة في دافع التسجيل، السلوك و الانضباط، الأمن المدرسي و الاهتمام بالأنشطة اللاصفية لصالح المجموعة الناجحة.
- كون أن مؤشرات الوسائل التعليمية و استعمالها و المتمثلة في توفر الوسائل في البيت، استعمال الحاسوب، مكان الاستعمال و عدد مرات الاستعمال تثبت إحصائيا أن المجموعة الناجحة أفضل من مثيلتها.
- عدم دلالة الفرق في مؤشر دروس الإنجاز و الدعم الواجبات المدرسية مع تفوق المجموعة الناجحة في مؤشرات المشاركة خارج المدرسة و المتمثلة في إدارة الوقت و الدعم العائلي.
- تفوق المجموعة الناجحة في المؤشرات النفسية و المتمثلة في دافع الإنجاز، تقدير الذات.
- عدم دلالة الفرق في مؤشر الاهتمام بالأنشطة الدراسية و تأكيد أن المؤشرات الاجتماعية و المتمثلة في الشعور برضا الوالدين و الاندماج مع الأقران وروح المنظمة تثبت إحصائيا أن مجموعة المؤسسات الناجحة أفضل من مثيلتها مجموعة المؤسسات الأقل نجاحا.

و قد ختم البحث بمناقشة مفصلة و توصيات عملية.

- **الكلمات المفتاحية :**

المؤشر؛ الفعالية الداخلية؛ الكفاءة الداخلية؛ المؤشرات النفسية؛ المؤشرات الاجتماعية؛ تدفق التلاميذ؛ الهدر المدرسي؛ النجاح؛ التعليم الثانوي؛ الموارد البشرية؛ البيئة المدرسية.