تيارات البحث في تقويم فعالية المدارس من التشكيك في تأثير المدرسة إلى البحث عن تحسين سيرها

ملخص

لا يمكن للمهتم بالتربية الحديثة أن يستفيد من ديناميكية تطورها، وأن يسقط نتائجها المفيدة على السيرورة التربوية اليوم دون أن يغوص في مجال تقويم فعالية المدارس لعقود من الزمن في مجال البحث في فعالية المدارس. نتجت عن ذلك تيارات بحث أثمرت عن ديناميكية فعلية من التفكير و تطبيق نماذج تقويم مختلفة. يهدف هذا المقال إلى تقديم التطور الذي شهده ميدان البحث والذي أنتج هذه التيارات الفكرية الأساسية و ذلك حتى يتسنّ للباحث والدارس في هذا المجال إحداث قطيعة ابستيمولوجية مع المعرفة الجاهزة، في مجال كثيرا ما تعرض لانتقادات سواء فيما يتعلّق بالفلسفة التي ينطلق منها، أو لما برز في الخطاب التربوي من مفاهيم المردودية،الفعالية،الكفاية،الكلفة،القيمة المضافة...والمنهجيات والأدوات المتأثرة بهذه المقاربات وما قد ينتج عنها من نقائص منهجية كثيرا ما اتهم بها. مع ذلك يبقى هذا المجال من البحث مجالا قائما بذاته قدّم الكثير بالنسبة لتقويم فعالية المدارس و كيفية تحسين سيرها.

عزيزة شعباني

كلية علم النفس وعلوم التربية
جامعة قسنطينة 2- عبد الحميد مهري
الجزائر

Résumé

Entreprendre une revue historique des courants de la recherche en matière de l'efficacité de l'école, ne peut à notre sens qu'être bénéfique pour le lecteur intéressé par ce domaine, et pour tout chercheur attentif à une rupture épistémologique avec les idées reçues dans un domaine qui a longtemps été critiqué, tantôt pour son positivisme exaspéré, tantôt pour ses méthodologies imprégnées d'un discours qui prône certaines notions purement économiques comme le rendement, l'efficacité, l'efficience, les couts et la valeur ajoutée…et les insuffisances qui en résultent.

مقدمة

لقد أنتجت التطورات الرائدة التي حدثت في الولايات المتحدة الأمريكية وبلدان أخرى في مجال البحث في تقويم المؤسسات التربوية ميراثا ثريّا أصبح يعرف بـ(School effectiveness (SER research أو البحث في فعالية المدارس، هدفه الفهم و المعرفة الموضوعية لكيفية سير المدرسة، تفسير سيرورتها ونتائجها على أساس أسباب وآثار مستقرّة، وذلك بهدف تطوير المعرفة بناء على نظريات

© جامعة قسنطينة 1، الجزائر2015.

A travers cet article, nous voulons démontrer que le domaine de l'efficacité des écoles par le fruit des efforts des chercheurs durant des décennies, a pu prouver à travers les différents courants de la recherche et les différents modèles d'évaluation de l'efficacité, que c'est un domaine à part entière qui a su enrichir l'évaluation de l'école en vue d'améliorer son efficacité.

وتطبيقات في الواقع التربوي الذي شهد حركة نشيطة أدّت إلى تطوير التربية بصفة عامة وتطوير فعالية المدارس بصفة أخصّ. يتفرع مجال الفعالية في التربية إلى ثلاثة تيارات.

تأثير المدارس- تيار المدارس الفعالة- تيار تحسين سير المدارس.

1. تأثير المدارس مقابل تقرير كولمان ونظرية إعادة الإنتاج الاجتماعي:

تيار تأثير المدارس حركة فكرية وبحثية ترتكز حسب Good وBrophy على قدرة المدارس (وهي عادة ما تكون عمومية) على إحداث تأثير على مخرجات التلاميذ المستفيدين من التعليم(المتمثلة عادة في التحصيل الدراسي). هذا التعريف يميز بين تيارين آخرين في البحث حول الفعالية في التربية هما: تيار المدارس الفعالة الذي يعكف على دراسة السيرورة (المساق) في علاقته بالمدارس الناجحة، وتيار تحسين المدارس الذي يركز على السيرورة التي يتطلبها تغيير المدارس إلى الأحسن(Teddlie& Reynolds, 2003)

نشأ تيار تأثيرات المدارس في سياق النقاش الذي كان سائدا في نهاية الخمسينيات وبداية الستينيات عن قضية تكافؤ الفرص، ففي الولايات المتحدة الأمريكية وفي سياق سياسي تميز بالمراهنة على تساوي الحظوظ والكفاح ضد التمييز العنصري، أُطلقت حملة واسعة من النشاطات المتعلقة بالدراسات في التربية من طرف المؤسسة الوطنية للمعرفة The national science foundation ثم ديوان التربية The office of education، تتمثل هذه النشاطات في دراسات كميةأقيمت في ظلّ الرهان على أن الجميع متساوون في الحظوظ، لذا يجب أن تهيّأ لهم الشروط المدرسية بإنصاف، وبما أن المدرسة لا تعتبر فضاء للتعلم فقطلأنّها أيضا مجال لتخصيص الموارد، فقد أصبحت تتميز بأهمية متزايدة وتحولت إلى موضوع بحث يلقى التفضيللدى الكثيرين()Bressoux,1994,p108

الأبحاث التي أجريت بعد تقريرColeman أدت إلى تذبذبات واضحة وتناقضات فيما يتعلق بنتائجها، إذ أنّ الدراسات الأمريكية التي أجريت في بداية السبعينيات كدراسة Jenks (1972)، دراسة Averch وآخرون(1974) ثم دراسات Alexander وSimmons(1975) أكدت نفس الحقائق، فالمحيط الأسري هو المحدِّد الأساسي للنجاح الدراسي و استنتج أن العوامل الاجتماعية والاقتصادية أكثر أهمية من المتغيرات المدرسية(Psacharopoulos et Woodhall, 1988 ,p229)

موقف مخالف اتخذته الدراسات الأولى التي تؤمن بتأثير المدارس، فقد استندت إلى مقاربة البحث مدخلات/مخرجات، هذه المقاربة التي تعتبر أن المدرسة علبة سوداء يعرف الباحثون مدخلاتها ومخرجاتها فقط. أشهر هذه الأعمال: مشروع Talent، تقريرPlowden في انجلترا والاستقصاءات الدولية الكبرى. و تعتبر هذه الدراسات المدرسة وحدة إنتاجية تعتمد على الموارد البشرية، المالية و المادية كمدخلات، تقوم بتحويل الأفراد من قيمة معينة إلى أفراد ذوي قيمة أعلى.حيث أنّها تؤمن بتأثير المدارس و أن الانتماء الاجتماعي ليست له دلالة واضحة خاصة في البلدان النامية.

كان هذا النهج الاقتصادي الحديث لاستكشاف العوامل المحددة لنتائج التعليم يستعير تقنيات أثبتت فعاليتها في إطار تطبيقات اقتصادية أخرى، فقد كانت فكرة وجود علاقة سببية بين مدخلات أي عملية اقتصادية والمخرجات الناتجة عنها ذات أهمية خاصة في التحليلات الاقتصادية ذات النطاق المحلي. و إذا كانت قدرات الإنتاج في أي شركة تحكمها علاقات تقنية معينة فيما بين عوامل الإنتاج، فإن وظيفة الإنتاج هي التي تتيح وصف أفضل ناتج يمكن الحصول عليه إذا ما استخدمت توليفات مختلفة من هذه المدخلات. فدالات الإنتاج هي أدوات تحليلية قوية تطبق في تحليل معظم أشكال الإنتاج الاقتصادي. ومنذ منتصف الستينيات أصبحت تطبق على نطاق واسع في التحليل الاقتصادي للتعليم(اليونسكو،2005، ص63). تستند الدراسات الكمية تقريبا إلى نفس المنطق، بمعنى أنّها تنطلق من البحث عن علاقة إنتاجية للتربية تكون بين عوامل مدرسية(عناصر الإنتاج) وعناصر تتعلق بمستوى التلميذ(المنتوج).

رافق هذه الدراسات تطور الأساليب متعددة المستويات وتوفر بنية ملائمة و واسعة من المعطيات البيداغوجية(Lee & al, 2005) الدراسات التي أجريت في البلدان النامية، توصلت إلى نتائج تثبت أن العوامل المدرسية قد تؤثر في الكثير من الأحيان أكثر من غيرها على النجاح الدراسي للتلاميذ وأن الانتماء الاجتماعي ليست له دلالة واضحة على هذا الأخير وهذا ما أكده كل من Schieflbeim وSimmons 1978 .

دراسات أجريت في فرنسا في الثمانينات، أكدت بدورها أن الاختلافات في النتائج بين المدارس تنتج عن الممارسات والسياسة التي تنتهجها المدرسة تجاه التلاميذ كاختيار نوعية الأساتذة، معاملة التلاميذ من طبقات اجتماعية مختلفة وعملية التوجيه...هذاالنوع من الدراسات أكد حقيقة وجود تأثيرات للمدارس إلا أنه لم يهتم بتفسير المعطيات ولم يعط نصيبا كافيا من الاهتمام بالنوعية.

2.الانتقادات الموجهة إلى تيار تأثير المدارس:

بالرغم من التقدم الهائل الذي فرضه تيار تأثيرات المدارس، تطرح الكثير من التساؤلات حول حقيقة قوة هذا التيار الفكري، فالنتائج والنقاشات العلمية تبين في الكثير من الأحيان ضعفا في المسار المنهجي لهذا النوع من الدراسات، فدراسةColeman وزملائه وجهت إليها انتقادات تتعلق بعدم تحديد إجرائي للعوامل المتعلقة بمدخلات المدارس بطريقة مناسبة تسمح بقياس التأثير الذي تحدثه هذه الأخيرة على التلاميذ. كذلك كان الأمر بالنسبة لدراساتRutter وآخرون في (1979) التي تلقت انتقادات تخص طريقة اختيار العينة ومدى صلاحية الإجراءات المعتمدة &Teddlie (Reynolds ,2003)

توجد أيضا صعوبة في تحديد المستوى المعني بالتحليل أي ما إذا كان الأمر يتعلق بتأثير المدرسة أم أنه في الحقيقة تأثير الصف الدراسي، والمنطلق في طرح هذه الإشكالية هو أن نتائج الدراسات التي أجريت خاصة في السياق الفرنسي على مستوى التعليم المتوسط وكذلك الابتدائي (ملاحظات Grisay) بينت وجود اختلافات في الاتجاهات والأفكار البيداغوجية على مستوى المدرسة الواحدة تفوق الاختلافات الموجودة بين المدارس، الشيء الذي يتعارض مع مفهوم تأثير المدرسة لأن هذا المفهوم يتطلّب أن تتوفر الجوانب التالية في المدرسة : جو خاص، معايير معينة، قيم واتجاهات يتقاسمها جميع الفاعلين في المؤسسة(Duru-Bellat, 2004).

يظهر هذا التعقيد في سياقات أخرى تختلف عن السياق الفرنسي، ففي الولايات المتحدة الأمريكية وبالرغم مما تم تطويره وانتهاجه من أطر على مستوى المفاهيم في مجال الأبحاث في فعالية المدارس عبر سنوات عديدة، إلا أنّ جميعها وصف التعليم على أنّه ظاهرة تتميز بتشعب المستويات، حيث يتأثر نشاط كل مستوى بمستويات أخرى أعلى، فما يتعلمه التلاميذ يتأثر بخبراتهم ونشاطاتهم الذاتية كحجم وطبيعة الواجبات المنزلية مثلا.

بالرغم من صائبية هذه الانتقادات، يبقى تأثير حجم وطبيعة التعليم الذي يتلقاه التلاميذ داخل الفصل من مدرسيهم قائما بقوة، فضلا عن نوعية المدارس التي يزاولون فيها تعليمهم كالمناخ المدرسي وطبيعة الدورات التعليمية المتاحة. هذا يعنى أن خصائص المدارس حسبما بينته الأبحاث بوضوح تكون الأكثر تأثيرا على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ رغم تأثره بخلفيتهم الاجتماعية. على صعيد آخر، بينت دراسات أخرى تأثير خصائص المدارس في سلوك التلاميذ كالانقطاع عن الدراسة، التغيب، و الالتزام. (Rumberger et al)

نظرا للإشكاليات المطروحة على المستوى المنهجي، حددت خصائص منهجية لإطار البحث ضمن هذا التيار، ويعتبر Scheerens أن الدراسات التي تجرى ضمن هذا التيار هي دراسات تربوية أساسية إذا ما توفرت على الخصائص المنهجية و السيكومترية القاعدية اللازمة.تتلخص تلك الخصائص فيما يلي:

- مصداقية النتائج، أي ما إذا كانت النتائج تفسر حقيقة وجود أو عدم وجود تأثير للمدارس ولا تفسر موضوعا آخر.

- مدى أهمية هذه التأثيرات وذلك من خلال ما تفيد به الإحصائيات.

- مدى تأثير السياق، أي كيف أن السياق الذي توجد فيه المدرسة يؤثر على نتائجها، أو ما مدى وجود فروق بين المدارس للتمكن من تعميم النتائج.

- استقرار الخصائص التي نقيسها عبر الزمن وهو ما يدعم مبدأ الثبات.

- استمرارية هذا التأثير في التلاميذ عبر الزمن، و هو ما يدعم مبدأ القدرة على التنبؤ بالتأثير.

- مدى وجود فروق في تأثير المدارس على مجموعات مختلفة من التلاميذ.

يبقى أن الأعمال الإمبريقية الأنجلو سكسونية تميزت بخاصية أساسية ثابتة هي أن التأثيرات التي تحدثها المدارس يبيّنها التقدم على المستوى الأكاديمي لأن التأثيرات على الاتجاهات لقيت أبحاثا أقل، و هو ما سيلقى اهتماما كبيرا في إطار التيارات البحثية الأخرى.

3. تيار المدارس الفعالة:

ظلّت الخلفية الاجتماعية للطالب لمدّة من الزمن هي العامل السائد في تفسير النجاح الدراسي للتلاميذ، إلاّ أن دراسات أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية و المملكة المتحدة وأماكن أخرى في السبعينيات و الثمانينات بيّنت أن أداء الأطفال الذين ينحدرون من خلفيات متماثلة يختلف وفق ثقافة المدارس، حيث تحظى مدرسة نشطة بعدد من الملامح الإيجابية مثل التخطيط الجماعي والالتزام التعاوني بالغايات و ثبات هيئة التدريس و الاستخدام الأقصى لوقت التعلم...و لكن ينبغي التوكيد دائما على أن هذه لا تعدّ عوامل منفصلة تعالج كل عنصر على حدة، وإنما هي ملامح ثقافة مدرسة نشطة، و تغيير ثقافة مدرسة يعدُّ صعبا للغاية(Najjar, 2003)

تفسير العوامل التي تجعل مدرسة ما فعالة وأخرى غير فعالة بمفهوم يكتنفه الكثير من الغموض مثل مفهوم الثقافة لا يعدّ كافيا، لذلك وجب اللجوء إلىبعض الأدبيات التي كتبت حول موضوع المدارس الفعالة.فما الذي يعنيه هذا المفهوم؟

المدرسة الفعالة حسب ما أورده "فيرتيج" في كتاب التربية الدولية، "هي المدرسة التي يتقدم فيها الدارسون عمّا يُتَوَقَّع. والمدرسة الفعالة من هذا المنظور تضيف مزيدا من القيمة للدارسين من خريجيها مقارنة مع المدارس الأخرى التي تستوعب ذات الأعداد. وعلى النقيض من ذلك قد يحدث العكس، ومن هنا تفتقر المدرسة إلى فعاليتها"(فيرتيج، ب س، ص 213).

تتبع الدراسات حول المدارس الفعّالة مقاربات منهجية خاصة منها ما يعتمد على الدراسات الكمية الكلاسيكية المنصبة على الوظيفة الإنتاجية للتربية، حيث أنه بالرغم من الانتقادات التي كانت قد وجهت إليها بسبب ضعفها من الناحية العلمية، إلا أنها ألهمت بسرعة القائمين على وضع السياسات التربوية. كما أنّها تهتم بمختلف أنواع المدارس مهما كان مستوى أدائها (Centre international d'études pédagogiques, 1990)

هناك أيضا مقاربات أخرى تحدد فيها المدارس المتميزة من حيث النتائج الدراسية، ثم يلجأ إلى تحليل هذه النتائج للتعرف على العوامل التي تفسر هذا التميز، وذلك في إطار منهجية دراسة الحالة. ويطلق على هذا النوع من الأبحاث في كنداسم الدراسات حول المدارس المثلى أو المدارس النشطة أو المدارس الجيدة. و تتم مقارنتها أحيانا بمدارس غير فعالة بغرض استخراج الخصائص التي تساهم في تحقيق أحسن النتائج.

المنهجية التي تم اعتمادها في البدايات الأولى لهذا المجال من البحث، و الفلسفة التي شكّلت الخلفيّة النظريّة لهذه الحركة البحثيّة، تفيدنا بالبعض من الإجابات حيث أن "الاستقصاءات المبدئيّة التي أقامها بعض الباحثين من مثل إيدموندز(Edmonds) في الولايات المتحدة الأمريكية، كانت قد ركّزت على البحث في أداء المدارس المختلفة في المناطق المحليّة وفي المناطق التي تمتد إليها الخدمات المدرسية والأسرية، والسؤال الذي كان قائما آنذاك يتمثّل في السبب الذي يجعل مدرستين تتمتعان بخصائص متشابهة في أحوال الدارسين، وفي نفس التشكيل الجانبي لأولياء أمورهم (أي تشابه الخلفيات الأسرية)، تصلان بالدارسين لمستويات متباينة من التحصيل؟

النتائج التي تمخّضت عن الأبحاث التي أقيمت لهذا الغرض بيّنت أنّ السبب كان يكمن في المدرسة نفسها وفي أساليب تشغيلها، أي سيرورتها. وبرزت النتائج الدراسية كعنصر أساسي في الفعالية. في هذا الإطار يؤكد كل من "شيرينزوبوسكرBosker&Sheerens" أن خصيصة مهمة لفعالية المدارس، تكمن في استخدامها لمدخل النواتج التعليمية كمقياس أو معيار يتم توافقه بحيث يتناسب مع التحصيل السابق للدارسين أو غير ما ذلك من الخصائص التي ترتبط بخلفيات الدارسين، وعلى هذا النحو يمكن فصل القيمة المضافة للتمدرس الفعال بعيدا عن إجمالي النمو أو الارتقاء الفطري للدارسين"(فيرتيج، مرجع سابق، ص 212)

تيار المدارس الفعالة حسب ما اتّضح من بداية الدراسات الأولى، يربط بين النجاح الدراسي للتلاميذ وخصائص التنظيم الداخلي الخاص بالمدرسة نفسها، بعيدا عن الخلفية الأسرية، لكن يقتصر النجاح وفقا لهذا المنظور على النتائج التعليمية كقيمة مضافة قابلة للملاحظة. إلاّ أن ذلك لم يكن كافيا لتفسير الفعالية، حيث يرى كلّ من "طوماس و سيرنسون Thomas&Serenson " أن المدارس الفعالة تعني الإنجاز العالي، الدافعية العالية، والاعتبار العالي للعدالة. وفي هذه المدارس يتعلم الطلاب مواضيع أكاديمية، ويتعلمون أيضا القيادة المسؤولة. ويضيف كلّ من"سير وجاكسون Sir&Jackson" أن

المدارس التي تعطي مؤشرات حقيقية لما يستحقه الطالب، و تشجع النمو العاطفي والاجتماعي بالإضافة إلى النمو الأكاديمي، أكثر فعالية من المدارس التي ببساطة تستقبل الطلبة وتعلّمهم ثم ترسلهم إلى مجالات مختلفة (الطراونة، 2003، ص 74)

تأسيسا على ما سبق، فإن المدرسة مسؤولة على توفير البيئة التي تسمح للتلاميذ بالنجاح، و المعيار الوحيد للفعالية ولتحسين سير المدرسة هو التقدم الدراسي للتلاميذ، دون الأخذ بعين الاعتبار المكانة الأسرية والاقتصادية، ممّا جعل هذا التيار من البحث يحاول تحديد العناصر المناسبة، خصائص المدارس، والفصول الدراسية التي من شأنها أن تساعد التلاميذ على تحقيق نتائج مرتفعة، إذ أنّه يحاول الكشف عما يجب على المدارس تغييره لتصبح أكثر فعالية (projet ESI, 2000)

لكن بالرغم من أن تيار المدارس الفعالة يتعارض مع الطرح الذي يعتبر أن النجاح الدراسي تفسره عناصر مثل الوسط الاجتماعي، الأسرة، الذكاء...إلا أنه لا ينفي تأثير هذه العناصر، لأن نفي ذلك يعني أن المدرسة قادرة على كل شيء، إلا أن فلسفة تيار المدارس الفعالة تستند إلى تأثير و وزن المتغيرات المؤسسية أي تلك التي لها ارتباط مباشر مع نشاط المدرسة والتفاعلات التي تحدث بداخلها وخصائصها البنيوية.

لقد استفاد التيار البحثي للمدارس الفعالة كثيرا من الدراسات التي أجريت في ميدان نظرية التنظيمات وكذلك مجال علم النفس السلوكي و مجال إصلاح فضاءات العمل. و هو يعتبر تيارا تفاؤليا ينطلق من فكرة مسبقة مفادها أن كلّ التلاميذ قادرون على تحقيق نتائج جيدة، خاصة وأنّ بدايات هذا النموذج من الدراسات تعلقت بالمدارس التي تبدي فعالية أكثر. كان ذلك من خلال دراسات الحالة لمؤسسات تسجّل نتائج عالية لتلاميذ يعيشون في حالة فقر.و قد أدى تراكم نتائج الأبحاث إلى تجميع وصف لخصائص المدارس الفعالة في سياقات مختلفة.

نتجت تحولات عميقة في الكثير من البلدان على مستوى السياسات التربوية بفضل تيار المدارس الفعالة، وذلك من خلال تأكيد مسؤولية المدارس والأساتذة في توفير تطلعات أداء عالية وهو ما يستدعي تحسين الممارسات التربوية، مما سرّع في انتقال النشاط الذي تطور بشكل خاص في الولايات المتحدة الأمريكية إلى بلدان أخرى، خاصة تلك التي تحقق مدارسها أفضل النتائج كفنلندا، بريطانيا، كندا، أستراليا وهولندا...حيث تزايد اهتمامها بجعل مدارسها أكثر فعالية لتتلاءم مع النظرة الحديثة التي تجاوزت إعداد التلاميذ للامتحانات إلى أهداف أعمق كالإبداع، حلّ المشاكل، تنمية القدرات الجماعية، التعاون...

أدّى تطور البحث في هذا المجال إلى ميراث قوي بفضل جهود من اقتنعوا بفلسفة القدرة على التغيير ورفض مبدأ التراجع بسبب أي شكل من أشكال الحتمية، وهو ما

يعكس توجها إيجابيا ظهر كردّ فعل للتشاؤم الذي ساد، إلى درجة أنّ بعض الاتجاهات التربوية دعت إلى محو المدارس نظرا لعدم قدرتها على تحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها خاصة ما يتعلق بالعدالة الاجتماعية ومحو كل أشكال التمييز.و خير نتيجة يمكن أن نستدلّ بها على المستوى الذي وصل إليه تصور أهمية المدرسة و دورها في تطوير التربية ما نقله "سافتي" (Safty, 1993, pp218-219) عمّا كتبه(Edmonds) الناطق باسم حركة الفعالية المدرسية في الولايات المتحدة الأمريكية في 1979 في مقال كان له تأثير كبير في الأوساط التربوية، أكّد فيه أن جميع التلاميذ لديهم القابلية للتعلم والتربية، والمدارس هي التي تلعب دورا أساسيا ومحدِّدا في هذه التربية. هذا التصريح هو الذي أصبح فيما بعد الطرح الأساسي والقائد لحركة فعاليةالمدارس.

بالإضافة إلى ذلك، أفاد هذا الميراث مجال التربية على المستوى النظري والمستوى التطبيقي، وكذلك على المستوى الفلسفي و الإيديولوجي. و قد علّق "مورفي Murphy " أحد كبار المختصين في مجال البحث في الفعالية بمناسبة انعقاد المؤتمر الدولي حول فعالية وتحسين المدارس في سلوفينيا لإحياء الذكرى العشرين لطرح مسألة الفعالية للنقاش من طرف المجتمع المدني، على أن هناك أربعة عناصر يمكن اعتبارها ميراثا لفعالية المدارس.

يتمثل العنصر الأساسي فيها أن جميع التلاميذ الذين يتلقون الظروف المناسبة يمكنهم أن يتعلموا، أما الناتج الثاني للبحث نبع عن رفض التوجه التاريخي الزاعم أن المدارس الجيدة والمدارس الرديئة يمكن التعرف عليها انطلاقا من المكانة الاجتماعية– الاقتصادية للمنطقة التي تقع فيها، لأن فعالية المدارس تدرس نتائج التلاميذ انطلاقا من القيمة المضافة التي تحققها المدرسة لديهم.

النتيجة الثالثة تكمن في أنّ الباحثين في تيار المدارس الفعالة، كانوا الأوائل الذين رفضوا فلسفة تدّعي أن التحصيل الأكاديمي الضعيف والسلوكيات المنحرفة ترجع إلى خصائص ذاتية وأسرية، ومن هنا ساعدت فعالية المدارس على إلغاء فكرة تحميل الضحية المسؤولية التي ترجع في الأصل إلى نقائص المدرسة.

بالنسبة للنقطة الرابعة فتكمن فيما بينته الأبحاث، من أن أحسن المدارس تتميز بالتماسك الوطيد من الناحية البنيوية والرمزية والثقافية من المدارس الأقل فعالية حيث تتميز بدرجة أكبر من التنسيق ووحدة منهج التدريس والتنظيم داخل المدرسة"(Townsend, 2007)

أدّت العوامل السابقة إلى اعتبار الباحثين المنتمين إلى تيار المدارس الفعالة المدرسة تنظيما اجتماعيا، و لذلك كانت أعمالهم تهدف إلى معرفة السيرورة التي تحدث داخلها. وأصبحت بذلك العلبة السوداء قابلة للتحليل والكشف عن العناصر المكونة لها و الاطلاع عمّا يجري بداخلها لِيَتِمَّ تحديد مدى فعاليتها.

نتائج البحث مكنّت من استخلاص جملة من الخصائص التي يتفق عليها الكثير من الباحثين نعرض البعض منها فيما يلي.

4.خصائص المدارس الفعالة:

تثبت الأبحاث المتعلقة بالفعالية المدرسية أن المدارس الابتدائية الناجحة تتميز نموذجيا بإدارة قوية، ومدرسة منظمة، و بيئة مدرسية مواتية في قاعة الدرس، ومعلمين يركزون على العناصر الأساسية في المقررات الدراسية، ويعلقون آمالا كبيرة على إمكانيات تلاميذهم و أدائهم، و يقومون بتزويدهم كثيرا بعمليات التقييم واستقصاء ردود الفعل...

تبين هذه النتائج دلالة أوضح في البلدان النامية، فهي تؤكد أن التعليم المنظم، ومقدار الوقت المخصص للتعليم وجها لوجه، و ملاءمة الكتب المدرسية و غيرها من المواد التعليمية، و كفاءة المعلمين، تعتبر من العوامل التي تساعد الطلبة على تحقيق مستوى أعلى من التحصيل الدراسي(UNESCO, 2005, p228) فإذا نظرنا إلى مسألة تنظيم التعليم، فالمقصود هو إتباع أساليب منظمة في التعليم من طرف المدرسة، من خلال استخدام نهج يتميز بالدقة في أداء المهام التعليمية، و ضرورة وضوح الأهداف، و التدرج في الصعوبة عند تقديم المواد الجديدة. و لكي تتحقق الأهداف التعليمية، يتبين أن قضية الوقت مهمة للغاية بالنسبة للمدارس الفعالة، التي تعمد إلى تخصيص الوقت الكافي للتعليم و لممارسة التلاميذ للمهارات الجديدة واستكمال المهام المتعلقة بالتعلم. و هذا يتوقف على كيفية قضاء المعلمين لوقت التعليم ومراقبة تحصيل التلاميذ (اختبارات منتظمة) سواء في الوقت المخصص للتدريس أو خارجه.

لقد حدّد Bressoux عناصر للفعالية من بينها: نموذج النشاط، مستوى التنظيم، الدور القيادي للمدير، المعايير المعتمدة في توزيع التلاميذ على الأفواج التربوية والنهج المختارة في عملية التحصيل العلمي، والعلاقة بين المعلم والمتعلم (Bressoux,1994,p111) أما كل من Bosker&Sheerens (1997) فهما يحددان خصائص المدارس الفعالة هي في غاية الأهمية، تؤثر في النتائج التي يحققها التلاميذ بما يلي:

*اهتمام بنتائج التلاميذ وإبداء توقعات عالية تجاههم.*توفر قيادة محترفة.*وفاق وتلاحم ما بين أفراد الفريق العمل.

*نظرة مشتركة وأهداف موحدة.*نوعية المنهاج.*توفر فرص التعلم بالنسبة للتلاميذ والأساتذة.*توفر مناخ مدرسي جيد يسوده جو من النظام.*اتجاه نحو تحقيق النتائج وتوفير علاقات داخلية جيدة.*قدرة عالية على التقويم.*شراكة مابين المدرسة والأسرة(Creemers.b et al, 2005)

يلاحظ ممّا سبق أنّ هناك اتجاها أكثر نحو عناصر نفسية اجتماعية فيما يطرحه الباحثون من أفكار تتعلق بالعلاقات والتلاحم والتوقعات والاتجاهات، وهو ما طبع الاتجاه الحديث في البحث حول المدارس الفعالة. و يؤكد "سامونز" وباحثون آخرون

Sammons et al هذا الاتجاه فيرون أن العوامل المحددة لفعالية المدارس تتمثل فيما يلي:

1.القيادة المهنية: ويقصد بها حسب ما أثبتتها نتائج الدراسات التي أجريت في مجال فعالية المدارس، أهمية قيادة مدير المدرسة التي لا تعبر عن أسلوب واحد في الإدارة يلاءم جميع المدارس لذلك فإن مدير المدرسة هو الذي يختار الأسلوب القيادي الملائم.

2.وجود رؤية وأهداف مشتركة: بمعنى ضرورة وجود اتفاق عام بين العاملين في المدرسة على الأهداف و القيم التي تتبناها المدرسة وأن تنفذ هذه الأهداف سواء فيما يتعلق بالنشاطات الصفية أو اللاّصفية بطريقة متسقة وهادفة نابعة من توقعات عامة والالتزام من خلال نموذج القدوة.

3.بيئة التعلم: بعيدا عن الرؤية و الأهداف الواضحة، هناك ما يعرف بالحالة الروحية العامة للمدرسة أو بيئة العمل الجذابة التي ترتبط بالجو العام المنسق، و ترتبط بالانضباط و الهدوء.

4. التركيز على التعليم والتعلم: ويرتبط ذلك بالاستخدام الأمثل لوقت التعلم وعملية التعليم والتعلم، والتركيز على إجادة المتعلمين للمحتوى أو المعرفة الكافية بالمادة الدراسية.

5.التدريس الهادف: ويتعلق ذلك بجودة المدرسين وجودة العملية التعليمية، من خلال كفاية التنظيم لدى المعلمين من أجل توفير الجهد والوقت والمال، و توفير تعليم خاضع لأهداف مرسومة بشكل واضح، مع تقديم الدروس وفق خطط مقننة ووعي جيد بالحاجات التعليمية المتباينة لدى التلاميذ.

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

7.التّعزيز الإيجابي: أفادت نتائج البحوث بأن التعزيز الإيجابي والثواب مع القواعد الواضحة يكون له تأثير على التعلّم الإيجابي أكثر من العقاب، لكن ذلك يرتبط بتوضيح مبادئ الانضباط و العدالة داخل المدرسة. هذا ما وضحته الأدبيات التي كتبت عن المدارس الفعالة وخاصة منها تلك التي تتعلق بوجهة نظر ومدركات الدّارسين حول فعالية تدريسهم وخبراتهم الدراسية.

8.المراقبة: تفيد عمليّة المراقبة المستمرة و المنظّمة للدّارسين في تحديد مدى التوصل إلى أهداف المدرسة، و كذلك بالتوضيح للدارسين بمدى اهتمام معلميهم بإنجازاتهم ومستوياتهم وتقدمهم الدراسي. مع ذلك فقد وضّح باحثون مخاطر الإفراط في عملية المراقبة كضياع الوقت فلا يجب أن تركِّز المدرسة على جمع المعلومات فقط وتهمل تدبُّر طرق معالجتها بما يفيد تحسين مظاهر العمل في المدرسة.

9.حقوق وواجبات الدارسين: من أهم ما رصدته البحوث حول المدارس التي تبدي فعالية أكثر شعور التلاميذ بتقدير الذات من جهة وإعطائهم الفرصة للقيام بأدوار إيجابية في الحياة اليومية للمدرسة وتحسيسهم بمسؤولية متابعة تعلّمهم الذاتي من جهة أخرى.

10.علاقات الشراكة بين البيت والمدرسة: وتتمثل في علاقات التعاون والدعم كمساعدة أولياء الأمور للمعلمين في الصف وفي الرحلات المدرسية والاجتماعات المدرسية التي تناقش فيها مستويات تقدم التلاميذ، هذا فيما يتعلق بالتلاميذ صغار السن، أما ما يتعلق بمن هم أكبر سنا فتشير نتائج البحوث إلى أهمية الإشراف على الواجب المنزلي ومراقبة الحضور إلى المدرسة ومتابعة السلوك.

11.المدرسة مؤسسة للتعلم: وهي فكرة تقتضي اعتبار الجميع كمتعلمين بمن فيهم المدرّسون وكذلك الإداريون، ذلك من منطلق ضرورة إطلاعهم على الجديد في المناهج والتطورات في الممارسات التعليمية والإدارية الفعالة. مؤشر هذا التقدم هو درجة النمو المهني المدعوم من المدرسة(فيرتيج، مرجع سابق، ص 219)

لقد تم تخصيص فصل كامل من كتاب التطوير التربوي، عرضت فيه مجموعة من الدراسات التي أنجزت عبر دول مختلفة، خلصت إلى جملة من الخصائص التي تتميز بها المدارس الفعالة (الطراونة، 2003، ص 74-76)

تعرّض هذا الكتاب إلى خلاصة الدراسات الأولية التي أجراها "فيبر Weber" 1971، "ايدموندزEdmonds"1979، "بروكوفر و ليزوتBrookover&Lezotte" 1979 ، التي أنشأت خمس صفات يجب توفرها في أي مدرسة فعالة بشكل عام هي:

التوقع العالي لإنجاز الطلبة-القيادة الإدارية القوية- البيئة المنظمة والآمنة التي تساعد على التعلم- التأكيد على مهارات الاكتساب الأساسية-المراجعة المستمرة لتقدم الطالب.

يؤكد "كيلي Kelly" 1989 من جهته على خمسة أسس جدّ هامة لجعل المدارس فعالة، و هي تتفق مع التصوّر العالمي الحديث لمعنى النوعية في التربية:

1.الامتياز و العدل مقوّمان أساسيان في مهمة المدارس الفعالة.2.المدارس الفعالة تقوم على البحث.3.المدارس الفعالة تقوم على استنباط المعلومات.4.المدارس الفعالة تستعمل تخطيطا تعاونيا.5.المدارس الفعالة تركز على التدريس.

عرض "هنسنHenson" من جهته في1988 مظاهر تشترك فيها المدارس الفعالة، بعد مقارنة أجزاء مختلفة من البحث في هذا المجال، تتمثل فيما يلي:1.وجود مدير مرئي في المدرسة.2.إقامة علاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي.3.نسبة غياب منخفضة بين الطلبة.4.قواعد ضبط واضحة وثابتة.5.مقاطعة منخفضة للصفوف.6.أسر متعاونة.7.معلمون يفهمون مبادئ التعليم.8.مواد وتسهيلات متوفرة و مناسبة.9.أهداف واضحة.10.مشاركة الأهالي.

وجد "روثرRuther" في تحليل للمدارس الداخلية في لندن في1979 أن فاعلية المدارس لا ترتبط بمظاهر مثل حجم المدرسة و حالة المباني، و لكن ترتبط بما يحدث داخل هذه المباني. في حين و في بحث آخر أجري في الولايات المتحدة الأمريكية أوضح كل من"Thomas&Serenson"في 1983، أن بعض الخصائص تجعل من مدرسة الجنوب الثانوية مدرسة داخلية فعالة، بالرغم من أن 32% من طلابها يأتون من عائلات ذات دخل منخفض، بالإضافة إلى أنهم من أعراق وجنسيات مختلفة. تتمثل هذه الخصائص فيما يلي:

1.أن المدير شخص مؤهل و يؤمن بالعمل الجاد و العدل والمنظمة القوية.2.هيئة التدريس تؤمن بالانضباط.3.مشاركة حيوية في أنشطة المدرسة والإدارة.4.إيمان المدرسة بضرورة ممارسة الطلاب للمسؤوليات، بالإضافة إلى ضرورة احترام الحريات العامة.5.إيمان المدرسة بالتعليم الأخلاقي والإشراف القويّ، والطرق الإيجابية لتحفيز الطلبة على التعليم.

بالرغم من التطور الذي شهده البحث في فعالية المدارس على مستوى التصور الفلسفي والأيديولوجي، و على مستوى المنهجية البحثية، إلا أن حركة البحث تميزت بإثارة الكثير من وجهات النظر حولها يمكن الإشارة إلى البعض منها.

5.الانتقادات الموجهة إلى تيار المدارس الفعالة:

بقيت نتائج الدراسات التي أقيمت حول فعالية المدارس محلّ الكثير من التساؤلات والانتقادات، فهي في رأي الكثيرين تيار يعتمد على متغيرات جامدة بسبب أن أغلبية الدراسات التي أجريت تحدد المنتج الخاص بالمدرسة من مدخل النتائج الدراسية فقط،

الشيء الذي قد يختلف حسب السياق الثقافي الخاص. ففي بعض البلدان كأستراليا مثلا يتِمُّ تثمين أهداف تربوية أوسع، كالمهارات التي تساعد التلميذ على أن يصبح راشدا متكيفا في مجتمعه، الثقة بالنفس، تنمية علاقة جيدة بالمعرفة...و يُوَجَّهُ الاتِّهام إلى هذا تيار المدارس الفعالة من منطلق أنه ينتمي إلى إيديولوجية تربوية تُثَمِّن النظام، التراتبية، التماثل والامتثالية.

يظهر في اتجاه آخر أن الاعتماد على مدخل النتائج الدراسية يتضمن إشارة إلى نسبية القدرة على ملاحظة السلوك الختامي الذي يمكن ربطه بالنمو العقلي، بمعنى هل أن النتائج الدراسية تعكس فعلا تطورا في القدرات العقلية بفضل تأثير المدارس، أم أن الأمر يتعلق فقط بمصادفة حدوث هذا التحسن مع تحول طبيعي في مرحلة نمو التلميذ؟

لجأ الباحثون للتحقق من هذا التأثير، إلى اعتماد طرق حديثة لأنهم يختلفون حول معايير التمييز بين المدارس الجيدة والمدارس الرديئة، لذلك يرى بعضهم أن مفتاح الحكم والتمييز هو مجتمع الطلاب في المدارس، فالمدرسة الجيدة هي التي يحضرها جمهور كبير من الطلاب الجيّدين ذوي التحصيل العالي و الذين يعتبرون أن اكتساب المعرفة أمرا شيقا و ممتعا بالنسبة إليهم. لكن رغم أهمية المعيار السابق في التمييز بين المدارس الجيدة والسيئة، لا يراه باحثون آخرون كافيا للتمييز، بل يعتقدون أن الأمر يتطلّب إدراج معايير أخرى في التقويم، مثل طرق التدريس المستخدمة، مؤهلات المعلمين وخبراتهم، كثافة الصفوف وتكنولوجيا التعليم المستعملة.

اعتراض تربوي ومنطقي آخر يرى بأن جمهور الطلاب الذين يتميزون بتحصيل عالي واتجاهات إيجابية، غالبا ما يكون تميّزهم نتيجة أو متغيرا تابعا لمتغيرات مدرسية وغير مدرسية مستقلة لا يجب إهمالها.

من ناحية ثالثة، فإن افتراض وجود علاقة موجبة بين اتجاهات الطلاب نحو عملهم الأكاديمي وبين جودة المدرسة، يُعَدُّ موضع خلاف في الدراسات التي أجريت في هذا الميدان(الرشدان،2005، ص455)

هذا فيما يتعلق بالمرجعيات الفلسفية و الإيديولوجية ومعايير التمييز بين المدارس الجيدة والمدارس السيئة، أما ما يتعلق بالأبعاد المنهجية، فإن من بين الانتقادات التي وجهت إلى حركة فعالية المدارس عدم تعمقها في السيرورات داخل المؤسسة التربوية، فقد ضلّت هذه النظريات حول الفعالية المدرسية لسنين عديدة، تتلخص في مجموعة من القوائم لعناصر تم رصدها في مدارس فعالة، و لكن لم يتم التركيز على المدارس غير الفعالة(Baye &Demeuse, 2005)

من بين النقائص التي تحسب على هذا النوع من الدراسات و الذي يضعف الأحكام عن الأسباب المؤدية لفعاليتها، الربط بين خصائص بعيدة نسبيا لمدارس معينة وتقدم تلاميذها، فذلك لا يسمح بتأكيد تأثيرها، مما يطرح مسألة طرق البحث الأنسب للتمكن من دراسة ما تقوم به المدرسة فعلا، لأنه لم يتم الفصل بعد فيما إذا كان الأمر يتعلق

بتأثير المدرسة أم تأثير الفوج الدراسي (القسم)، و الاتجاه السائد الآن هو ضرورة التفكير فيما يدور على المستويين القسم و المدرسة بشكل مجتمع.

انشغال كهذا يمكن تجاوزه انطلاقا من توضيحات بعض الباحثين، فحسب عالم الاجتماع البريطاني" Rutter" هناك تأكيد على أن التأثير الملاحظ على التلاميذ على مستوى القسم، بما في ذلك التنظيم و ممارسات الأساتذة و غيرها من الأبعاد، ينحدر من أبعاد موجودة على مستوى المؤسسة، خاصة ما يتعلق بالمناخ العام، وهذا ما يؤطر و يعارض ما سوف يحدث على مستوى أقل، حيث تقترح نماذج تسمى بنماذج المستويات المتعددة كأداة مناسبة للتحليل في هذا النوع من الدراسات. هذا من جهة، من جهة أخرى كثيرا ما تظهر معارضة تيار فعالية المدارس على أنها نقطة تعارض بين أصحاب المنهج الكيفي و أصحاب المنهج الكمي، وهو ما يستلزم تكامل المقاربات ليتم تقييم مداها بصورة كمية ثم إلقاء الضوء على السيرورات التي تحدث اعتمادا على التحليل الكيفي.

تطرح على مستوى آخر إشكالية ثبات أو استقرار القياسات المتعلقة بالفعالية، وتوجد ارتباطات ضعيفة لمؤشراتها من سنة إلى أخرى حيث يدعو عدد من الباحثين إلى توخي الحذر بهذا الشأن، فقد يرجع عدم استقرار هذه القياسات إلى عوامل مختلفة كاستبدال بعض الأساتذة بأساتذة آخرين، أو قد يتعلق الأمر بعوامل يصعب تحديدها كنجاح مبادرة بيداغوجية معينة، أو تأثير متغيرات سياق على مستوى أعمّ سواء من جانب المكان أو الزمن(Duru-Bellat, 2004)

إن هذا يدعم فرضية أن تقويم فعالية المؤسسة التربوية مجال صعب بسبب عدم وجود خصائص دائمة لمؤسسة فعالة وأخرى غير فعالة، لذلك ركزت الدراسات في بداية الأمر، من خلال ما تم نشره من تقارير عن حالة المعرفة و تقدم البحث في هذا المجال، على إشكالية استقرار و قوة وصائبية التأثيرات التي تحدثها مختلف المتغيرات على الفعالية.

لا يعكس الجدل القائم و الانتقادات التي أثيرت حول هذه الحركة من البحث تشكيكا في أهمية تيار المدارس الفعالة بقدر ما يعكس ديناميكية حقيقية في هذا المجال الذي يعتبر حديثا نسبيا. وهذه النقاشات الجارية من شأنها أن تزيد من ترسيخه كاتجاه في التقويم التربوي و كثقافة في نفس الوقت، فخصوصية المؤسسة التربوية تستدعي أن تنشأ ثقافة حقيقية للتقويم الذاتي، هذا التقويم الذي يجب أن ينبع من أهداف خاصة بالمؤسسة، تقوم هي بتحديدها.

بناءا على ما تقدم، اعتبر تيار المدارس الفعالة بالنسبة للباحثين الأمريكيين مرحلة تأسيسية لمرحلة تالية تعتمد على التدخل في نشاط المدارس، تعرف بتيار تحسين سير المدارس.

6.تيار تحسين سير المدارس

منذ البداية، لم يكن الاهتمام بفعالية المدارس مرتكزا في مجال النظرية والبحث فقط، ولكن أيضا كان منصبا على الممارسة التربوية، وهو ما تظهره المشاريع التي كانت تهدف إلى تحسين الممارسات التربوية من خلال إدراج عناصر يفترض أنها تؤدي إلى تحسين فعالية مؤسسات التعليم، خاصة منها العناصر القابلة للتغيير، مما يسمح بتغذية راجعة حول فعالية المدارس.

كما عرضناه فيما سبق، كانت هناك الكثير من الشكوك حول قدرة التعليم على إحداث تأثير على نتائج التلاميذ، الشيء الذي أدى إلى ظهور تحالف بين الممارسين للتعليم من جهة (الأساتذة و مدراء المؤسسات التعليمية، كقائمين على تحسين الممارسات التربوية)، و الباحثين من جهة أخرى. حيث ساهم أعضاء هذا التحالف في تطوير نظريات في التربية ثم إخضاعها للاختبار و التحقيق الإمبريقي. قامت هذه النظريات على أساس المساهمة المشتركة للفاعلين في تحقيق نوعية التربية، وأيضا التأكيد على أهمية التعليم.

اعتمد هذا التيار البحثي على نظرة في غاية الإيجابية، لأنها تنطلق من فكرة أساسية مفادها القدرة على التغيير بفضل إدخال برامج تعديلية على المدارس. يعرف هذا التيار بتيار تفعيل المدارس أو تحسينها، و يتمثل حسب "فان فلزن Van Velzen" في أنه جهد منظم ومتواصل يستهدف تغيير ظروف التعلم وما يرتبط بها من ظروف داخلية لمدرسة واحدة أو أكثر سعيا وراء هدف أسمى لتحقيق الأهداف التربوية للمدارس على نحو أكثر فاعلية"(فيرتيج، مرجع سابق، ص 221)

يعتبر هذا التيار حركة بحثية انطلقت من الولايات المتحدة الأمريكية في مجال تقويم المؤسسات التربوية، جاءت استجابة لانشغالات الرأي العام الأمريكي حول المدرسة، ومدى تكيفها مع احتياجات مجتمع يتميز بديناميكية مستمرة من التغيير، لذلك لم يعد اهتمام البحث حول المدارس يتوقف على ما إذا كانت المدارس تحدث تأثيرا على النتائج الدراسية للتلاميذ، فقد أصبح ذلك أمرا بديهيا، بل تحول انشغال الباحثين إلى إيجاد الطرق الكفيلة بتحسين نشاطها.

إنّ هذا النوع من الدراسات هدفه الرئيسي هو البحث عن كيفيات تحسين تشغيل المدارس، فهو يعتبر أن فعالية المؤسسة تكمن في قدرتها على حل المشكلات التي تواجهها. وتستند منهجيته إلى قيام المؤسسة التربوية بتحليل ذاتي يكون فيه تدقيق منتظم للنشاط الحقيقي للمؤسسة وتتميز هذه الدراسات بالتدخل والمرافــقة (Allal, 1994, P 199)،

يتطور هذا النوع من التحليل الذاتي، في اتجاه تصبح فيه المؤسسة التربوية قادرة على تجديد ذاتها، والقدرة على تسيير التغيير الذي تتبناه، فالاستراتيجيات والإجراءات، يجب أن تبنى على أساس أن المدرسة تقع في قلب التغيير، وهو اتجاه

يختلف تماما عن المقاربات التي تنظر إلى الحركية والتغيير بالانطلاق من القمة وصولا إلى القاعدة.

إن الأهمية التي يكتسيها هذا النموذج من الدراسات، تتمثل في قدرته على تقصي عيوب النظريات والأبحاث في مجال الفعالية. و بما أن الهدف هو تحسين المدارس التي تكون في حالة تغيير، أي الانتقال من حالة انعدام للفعالية إلى حالة فعالية، فقد تمكنت هذه الحركة من الدراسات من التوصل إلى استخلاص عناصر يمكنها أن تشكل قاعدة للمعرفة تخدم مجال فعالية المدارس منها:

-جمع معلومات عن مدى إدراج عناصر للفعالية سواء على مستوى الفصل الدراسي أو على مستوى المدرسة، و هذا من خلال المساهمات المتكررة لتحسين سير المدارس، مما أدى إلى دراسة تأثير عناصر ومتغيرات على النتائج الدراسية.

-ضرورة اللجوء إلى استراتيجيات مختلفة، مكيفة مع وضعية كل مدرسة، فالمدارس التي تكون ضعيفة و تهدف إلى أن تكون جيدة، تتطلب إستراتيجية خاصة، بينما تتطلب المدارس التي تكون جيدة و تطمح إلى أن تتحسن إستراتيجية خاصة أيضا، و كذلك تتطلب أحسن المدارس إستراتيجية مختلفة حتى تتمكن من المحافظة على مستواها.

-الانفتاح المنتظم على التغيير، حيث يتم التخطيط والتنظيم لتحسين سير المؤسسات، الذي يمتد على عدّة سنوات.

-تساؤلات حول المستوى المطلوب من الفعالية و الخصائص التي يجب أن تحدّدها المدارس التي تتبنى مشاريع تحسين سير المدارس، قبل شروعها في تطبيقها.

يحدد Hopkins(1996) نموذجا نظريا لتحسين سير المدارس، يتكون من مجموعة من الأبعاد تتمثل في: (أ) **المعطيات التربوية**، وهي صعبة التغيير، حيث يمكن أن تكون خارجية عن المدرسة كفرض إصلاحات جديدة، أو داخلية، تتمثل في سياق المدرسة، تنظيمها أو القيم التي تتبنّاها. (ب) **البعد الاستراتيجي**، و هو قدرة المدرسة على تحديد أولوياتها في القيام بتطوير أكثر أهمية، تحديد أهداف تعلم التلاميذ، إحداث تطوير لدى المدرسين، و اختيار استراتيجية للنجاح في تحقيق هذه الأهداف. (ج) **القدرة على التسيير**، أي ضرورة التركيز على الظروف التي يجري فيها تطوير الممارسة التربوية في الفصول الدراسية، وعلى مدار المراحل المختلفة لهذه السيرورة. (د) **ثقافة المدرسة**، التي تحتل مكانة خاصة في نموذجHopkins، إذ أن التغيير الذي يطرأ على ثقافة المدرسة، بإمكانه تحسين سيرورات التعليم و التعلم، وهو ما سوف يؤدي إلى تحسين النتائج الدراسية للتلاميذ.

جانب آخر تبرزه الأدبيات التي كتبت حول تحسين سير المدارس، كونه يعكس الوجه التطبيقي من البحث، و يعكس أيضا جانب اتخاذ القرار في التربية. لكن هذا لا يغني هذا المجال المتجذر في الممارسة التربوية عن النظريات المفسرة لكيفية تحسين

سير المدارس، و لذلك توجد نظريات تحدد بشكل عام الخصائص التي يجب أن تتوفر في المدارس حتى تصبح أحسن أداء، مستندة في ذلك على الممارسة التربوية، الشيء الذي يجب أخذه بحذر، فلا يكفي هذا النوع من النظريات التي تستند إلى تجارب خاصة، بل يجب الرجوع إلى نظريات تفيد بمبادئ يمكن تعميمها في سياقات مختلفةBaye(&Demeuse, Op-Cit)

بالرغم من محاولة هذا التيار من البحث تقصي عيوب النظريات والأبحاث في مجال الفعالية كما سبق و أن أشرنا إليه، إلا أنه يركز أكثر على وصف المشاريع، بمعنى دراسات الحالة الخاصة بكل مدرسة، وتزويد الفاعلين في سيرورة تحسين سير المدارس بنصائح عملية، أكثر من تركيزه على التطوير والتحقق المنتظم من النظريات التي تهتم بما هو موضوع التحسين والكيفية التي يتم بها، وهذا ما يتيح تكاملا حقيقيا بين مختلف تيارات البحث في فعالية المدارس.

تحسين سير المؤسسات التربوية لا يمكنه أن يتحقق إلا في إطار تحسين شامل للسياسة التربوية من خلال العمل في عدة اتجاهات:

-العمل على تحسين ديناميكية التعليم والتعلم من خلال التركيز على طريقة التفاعل بين التلاميذ والأساتذة، و طريقة استعمالهم للوسائل البيداغوجية.

-الاستثمار في مهنة التعليم من خلال الزيادة في أعداد الأساتذة وتحسين تكوينهم، و تحسين أجورهم. يتطلب ذلك تدعيم التكوين قبل و بعد الخدمة، بدلا من التركيز على تكوين طويل المدة قبل الخدمة.

-التركيز على الزمن المخصص للتعلم و الذي يعتبر أساس التحصيل الدراسي، خاصة بالنسبة للرياضيات، العلوم و اللغات، حيث يتراوح زمن التعليم بين 850 و1000 ساعة، وهو حدّ لا يجد احتراما من طرف دول عديدة. لكن الأهم بالنسبة لهذا العنصر هو الزمن الفعلي للتعلم أي الوقت الذي يقضيه التلميذ في نشاط حقيقي تجاه العمل الدراسي، وهذا يستلزم التزاما بالغا ودافعية من طرف المدرس وكذا المتعلّمين.

-التركيز على المواد الأساسية، فمجال القراءة يجب أن يلقى تركيز المجهودات لتحسين نوعية التربية القاعدية، لأن القراءة تعتبر أداة للتحكم في باقي المواد الدراسية.

-تحسين أنماط التعليم التي يجب ألاّ تعتمد كليا على الاستظهار، بل يجب أن تخدم اهتمامات التلاميذ، وهذا من خلال توفير تعليم منظم، يجمع ما بين التعليم الموجه وتعلم يعتمد على استقلالية التلميذ في محيط جذاب.

الخاتمة

يبرز لنا التطور الذي عرفته مسيرة تقويم الفعالية في التربية جملة من الأمور نرى أنها أساسية للاستفادة في كل تجربة تربوية، فمن جهة نجد أن أي إرادة حقيقية للتغيير

والإصلاح لابد و أن ترتكز على التقويم كمحرك فاعل في العملية التربوية، لأن أي مشروع يهدف إلى التغيير أو التطوير يتطلب معلومات صحيحة ودقيقة حتى يمكن تحديد النقائص ومعالجة المشكلات التربوية.

يتضح من جهة أخرى، أن تقويم الفعالية لا يمكن أن يتحقق بمعزل عن تطور البحث العلمي الذي يعتمد بدوره على الممارسة التربوية في الميدان كفضاء خصب لتطوير أساليب التقويم وأدواته و كذا مفاهيمه. لكن حتى و إن كان تحسين التربية وتطويرها يتأصل في الممارسة التربوية كمجال للتغذية الراجعة عن الإصلاحات والتطوير التربوي، فيبقى من اللازم الرجوع إلى نظريات تفسيرية للكيفية التي يمكن من خلالها تحسين سير المدرسة.

يجب مع ذلك تفادي استناد النظريات على أمثلة من الميدان وحده، فقد تكون مشبعة بمفاهيم ملموسة، غير صحيحة، فريدة ومتعلقة بوضعيات محددة لا يمكن تطبيقها في سياقات أخرى (Creemers, 2005) ، لذلك لا يمكن الفصل بين التجربة الميدانية كمجال للتغذية الراجعة، وبين البحث في المفاهيم التي تسمح بفتح مجال أوسع للتفكير و خلق اتجاهات، لأنّ كثيرا ما يرتبط تطوير الممارسة التربوية بإعطاء الأولوية لنوع من التقويم يكون أداة للتوصل إلى حلول آنية ومناسبة لوضعيات خاصة ومشكلات لا تحتمل اختبار الثقة والتحقق الإمبريقي. قد يكون ذلك مناسبا إلى حدّ ما، من منطلق براغماتي، بما أنّ التقويم يسعى للتحقق من منفعة ما بشكل أو بآخر. لكن يجب التنبه إلى أن هذا الاتجاه قد يحيلنا إلى وضعية تسود فيها عقلية وثقافة الحلول الجاهزة والسريعة، والفرق واضح بين وضعية قائمة على ردود الأفعال، ووضعية نابعة من ثقافة تحيلنا إلى عالم داخلي ثري بالمعتقدات والتصورات والعواطف والتوقعات. هذه العناصر التي تشكل مكونات ترافق السلوك وتوجهه وتضفي عليه قيما ذات معنى. وتتجلى بذلك ضرورة إحلال ثقافة تقويم لفعالية التربية والمؤسسة التربوية وتطويرها، بإعادة اكتشاف المعنى الحقيقي للتقويم حتى يتسن ربطه بقيمة بنائية للتكوين بإمكانها أن تحدد الطريقة التي تؤدي إلى تقليص الفارق بين وضعية قائمة ووضعية مرجوة، حتى لا يصبح التقويم آلية لتبرير ممارسات خاطئة، بل سيرورة تربوية أساسية متجذرة في الفعل التربوي، وموضوع تفكير يصبو إلى ترسيخ التقويم كثقافة لا كطقوس و ردود أفعال.

المراجع

1–الرشدان، ع.ز(2005)، في اقتصاديات التعليم، الأردن، دار وائل للنشر.

2–الطراونة، إ(2003)، التطوير التربوي، الأردن، الشروق

3- فيرتيج، م: التحول من الفعالية إلى التحسين بالمدارس الدولية. في هايدن وآخرون .التربية الدولية. تجارب وخبرات عالمية معاصرة في تحسين التدريس والإدارة والجودة. ترجمة محمد أمين. جامعة القاهرة. مجموعة النيل العربية.

4-Allal, L, (1994), Efficacité, efficience et processus de régulation, in : Marcel Crahay(éd), évaluation et analyse des établissements de formation, problématique et méthodologie, Bruxelles, De Boeck, pp189-201

5-Baye.N &Demeuse.c(2005), Vers une école juste et efficace, 26 contributions sur les systèmes éducatifs. document Internet consulté

6- Bressoux,P.(1994)les recherches sur les effets écoles et les effets maîtres. in : revue française de pédagogie n.108

7-Centre international d'études pédagogiques(1990) , La performance et l'efficacité des etablissements de l'enseignement secondaire, mesures et facteurs explicatifs, France

8-Creemers,b.(2005) comment l'amélioration des pratiques éducatives peut conduire à une plus grande efficacité des établissements scolaires ou comment faire le lien entre deux courants de recherche en éducation ? document Internet consulté le12.03.08 in :http://www.université.deboeck.com-

9-Duru-Bellat,M et al.(2004).les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes :évaluation externe et explorations qualitatives document Internet consulté le19.06.05 in :http ://www.u-bourgogne.fr/iredu

10- Lee, v.e.et al(2005), School effectiveness in14subsaharian African countries : links with 6th graders reading achievement. document Internet consulté le:04.12.2007 in:www.elsevier.com/stueduc

11-Najjar.F,(2003), An encyclopedic dictionnary of educational terms, Library de Liban publishers.

12- Psacharopoulos, G&Woodhall, M.(1988), L'éducation pour le développement , une analyse des choix d'investissement, Paris, Economica

13-Rumberger,r.w et al Multilevel models for school effectiveness research. document Internetconsulté in http://www.springer.com TM GRADERS' READING ACHIEVEMENT

14-Safty.A, (1993), L'efficacité, in : Safty.A(éd), L'enseignement efficace théories et pratiques, Canada, Presses de l'université du Québec, pp218-219

15-Teddlie,c&Reynolds(2003) The International Handbook of School Effectiveness Research. document Internet consulté le 06.06.08 in http://www.springer.com

16-Townsend.(2007) international handbook of school effectiveness and improvement, document Internet consulté le 06.06.08 in http://www.springer.com32

17-UNESCO(2005) rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. document Internet consulté le 05.01.2007 in : www.unesco.org