أوراق

كارنيغي

«بطاقة تقييم» للتعليم في العالم العربي:

البيئة المدرسية ومهارات المواطنة

محمد فاعور

الشرق الأوسط | كانون الثاني/يناير 2012

مركز كارنيغي
للشرق الأوسط
واشنطن ▪ موسكو ▪ بيجينغ ▪ بيروت ▪ بروكسل

أوراق
كارنيغي

«بطاقة تقييم» للتعليم في العالم العربي:

البيئة المدرسية ومهارات المواطنة

محمد فاعور

الشرق الأوسط | كانون الثاني/يناير 2012

مركز كارنيغي
للشرق الأوسط
واشنطن ▪ موسكو ▪ بيجينغ ▪ بيروت ▪ بروكسل

© 2012 **مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي. جميع الحقوق محفوظة.**

يمنع نسخ أو نقل أيّ جزء من هذا المنشور بأيّ شكل أو بأيّ وسيلة من دون الحصول على إذن خطي من مؤسسة كارنيغي. يرجى توجيه الطلبات إلى:

مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي
قسم المنشورات
1779 Massachusetts Avenue, NW
Washington, D.C. 20036
United States
P +1 202 483 7600 F +1 202 483 1840
CarnegieEndowment.org | info@CarnegieEndowment.org

أوإلى العنوان التالي:

مركز كارنيغي للشرق الأوسط
برج العازارية، الطابق الخامس
رقم المبنى 1210 2026، شارع الأمير بشير
وسط بيروت التجاري
بيروت، لبنان
تلفون: 291 991 1 961
فاكس: 591 991 1 961
ص. ب: 11 – 1061 **رياض الصلح**
www.carnegie-mec.org
info@Carnegie-mec.org

يمكن تحميل هذا المنشور مجاناً من الموقع:
http://www.CarnegieEndowment.org
تتوفر أيضاً نسخ مطبوعة محدودة. لطلب نسخة أرسل رسالة عبر البريد الإلكتروني إلى العنوان التالي:
pubs@CarnegieEndowment.org

المحتويات

ملخص 1

مقدمة 3

فهم البيئة المدرسية 4

الأمان في المدارس 6

التعليم والتعلّم 9

قصور إعداد وتطوير المدرّسين 9

ظروف العمل غير المقبولة للمدرّسين 12

مدركات المدرّسين السلبية للبيئة المدرسية. 14

مشكلات في بيئة الفصول الدراسية. 16

البيئة المؤسسية 20

قصور في البنية التحتية 20

مشاركة الطلبة: علامات التغيير. 24

المشاركة المحدودة للأسرة 25

العلاقات الشخصية 26

البيئة المدرسية العامة : بعيدة عن الإيجابية 27

خلاصة وخاتمة 29

ملاحظات 31

نبذة عن المؤلف 37

مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي 38

موجز

كان الشباب في العالم العربي المحرّك للانتفاضات الشعبية التي لفّت المنطقة في العام المنصرم، إذ دعوا إلى التغيير الجذري على الصعيدين السياسي والاقتصادي، ساعين بذلك إلى إعادة تشكيل مجتمعاتهم بحيث تضطلع بدور أكثر انفتاحاً عالمياً. لكن لايمكن تقوية الزخم الشعبي إلا من خلال تحقيق إصلاح مجتمعي فعلي.

في الديمقراطيات الناشئة مثل تونس ومصر وليبيا، يمكن أن تشكّل المدارس عامل تغيير وعنصراً فعّالاً في تنمية المهارات والقيم الديمقراطية الثابتة مثل الحرية، والمساواة، والعدالة الاجتماعية، واحترام التنوّع وحقوق الإنسان الأساسية. ونظراً إلى أن مايزيد عن 40 في المئة من السكان في العالم العربي هم دون سنّ الثامنة عشرة، تُعتَبَر المدارس أطرافاً اجتماعية وسياسية أساسية يمكنها أن تؤثّر بشدة على عملية التحوّل الديمقراطي.

لقد أظهر عدد متزايد من الأبحاث أن البيئة المدرسية الإيجابية أساسية لضمان التقدّم في هذا المجال. فطابع ونوعية الحياة المدرسية، اللذان يعكسان القيم، والأهداف، والهيكل التنظيمي، والعلاقات بين الأشخاص، وممارسات التعليم والتعلّم، يمكنهما إما أن يعزّزا نجاح تعليم الطلبة ومستقبلهم، وإما أن يعرقلاه.

لسوء الحظ، تُعتَبَر البيئات المدرسية سلبيةً إجمالاً في معظم أرجاء العالم العربي. فالصورة ليست إيجابيةً إطلاقاً وفقاً للمؤشّرات التي تجمع معلومات استنتجتها دراسات دولية ثلاث، والتي تقيس الأمان والتدريس والتعلّم والبيئة المؤسّسية في المدارس في أربعة عشر بلداً عربياً. معظم الطلبة لايشعرون بالأمان البدني والاجتماعي والعاطفي في مدارسهم، ناهيك عن أن نسَباً مرتفعةً من المدرّسين دخلت المهنة مع أنها تفتقر إلى الإعداد الأكاديمي والتدريب ما قبل الخدمة، ولاتتلقّى التطوير المهني الملائم أثناء الخدمة. ومايفاقم المشكلة أيضاً هو الاعتماد على حفظ المعرفة واستظهارها، وتغيّب الطلبة والمدرّسين، واكتظاظ الفصول الدراسية، وقلّة الموارد.

لابدّ من بذل الكثير من الجهود إذاً. فعلى صانعي القرار، بادئ ذي بدء، أن يجدوا الإرادة السياسية لإقرار إصلاحات تعليمية جدّية وشاملة تطال ثقافة المدرسة بأكملها. كما يجب أن تحسّن البلدان العربية كافة وضْعَ مدرِّسيها وكفاءاتهم، وتقيم أنظمة حوكمة صالحة على المستويين المحلي والمركزي، إلى جانب الشفافية والمساءلة العامة. في غياب بيئة تعليمية جيدة، لا مجال للشباب في العالم العربي أن يتحوّلوا إلى مواطنين مسؤولين قادرين على تعزيز التحوّل الاجتماعي وتحفيزه بهدف إنشاء مجتمعات أكثر ازدهاراً وحريةً.

مقدمة

يبدأ العالم العربي في هذه المرحلة رحلة طويلة من التحوّل السياسي والاجتماعي والاقتصادي. ويمثّل الشباب، الذين سيلعبون دوراً أساسياً ونشطاً في الحياة العامة، الأدوات الأساسية لهذا التحول. إذ إن نسبة تزيد عن 40 في المئة من السكان في العالم العربي هم تحت سن الثامنة عشرة،[1] ومعظمهم إما منخرطون في، أو على وشك الدخول إلى، نظام الدراسة ماقبل الجامعية.

من خلال اتصالها المباشر بهؤلاء الطلبة خلال سنوات تكوينهم، تصبح المدارس أطرافاً اجتماعية وسياسية أساسية فاعلة يمكنها أن تؤثّر بشدّة على عملية التحوّل الديمقراطي، ولاسيما في مكوّنها الثقافي. كما يمكن للمدارس أن تكون، في الديمقراطيات الناشئة مثل تونس ومصر وليبيا، عوامل تغيير وعناصر فعّالة في تنمية المهارات والقيم الديمقراطية مثل الحرية والمساواة والعدالة الاجتماعية، واحترام التنوّع وحقوق الإنسان الأساسية. وعلى الرغم من أن التحوّل الثقافي يستغرق وقتاً أطول من التحوّل السياسي أو الاقتصادي، فإنه يستحقّ بذل الجهد. وبما أنه يستهدف القيم والقواعد الخاصة بالناس، فإن هذا التغيير الثقافي يتناول الميول والعواطف العميقة، ويمكن أن يكون له تأثير أكثر ديمومة نتيجة لذلك.

على الرغم من أن التحوّل الثقافي يستغرق وقتاً أطول من التحوّل السياسي أو الاقتصادي، فإنه يستحقّ بذل الجهد.

بوصفها جزءاً من جهود إصلاح التعليم في البلدان المختلفة، لم يعد متوقعاً أن يقتصر تفويض المدارس على اكتساب الطلبة للمعرفة والنمو الفكري، إذ هي تعزّز النمو الاجتماعي والعاطفي أيضاً. وتؤكّد البيانات الخاصة بطبيعة عمل وأهداف المدارس في مناطق مختلفة من العالم على دور هذه المؤسسات التعليمية في تنشئة مواطنين مسؤولين في بيئة مدرسية إيجابية.

وقد أظهرت مجموعة متزايدة من الأبحاث أن البيئة المدرسية الإيجابية تعزّز التحصيل الأكاديمي للطلبة في مجال القراءة والرياضيات والعلوم،[2] وكذلك في معرفة المواطنة ومهاراتها.[3] كما أنها تقلّل من وتيرة وشدّة العنف في المدارس.[4] البيئة المدرسية – طابع ونوعية الحياة المدرسية التي تعكس القيم والأهداف والهيكل التنظيمي والعلاقات بين الأشخاص (بين الطلبة والموظفين، وبين الطلبة والمدرّسين)، وممارسات التعليم والتعلّم[5] – محوريّة جداً بحيث يمكن أن تعزّز إصلاح التعليم أو تعرقله.

وتُحسِن دول العالم العربي صنعاً إن هي استفادت من هذا الجسم المتنامي من المعرفة. ويُعتَبَر تعليم الطلبة الصغار أن يكونوا مواطنين يشاركون ويساهمون في مجتمعاتهم، بدل أن يكونوا رعايا الدولة الذين يتم تلقينهم بماذا يفكّرون وكيف يتصرّفون، أساسياً في عملية التقدم الديمقراطي.

وبالنسبة إلى أي مبادرة لإصلاح جديدة المدارس تشدّد على التعليم من أجل المواطنة في بلد عربي، تعدّ البيئة المدرسية الإيجابية أمراً ضرورياً.

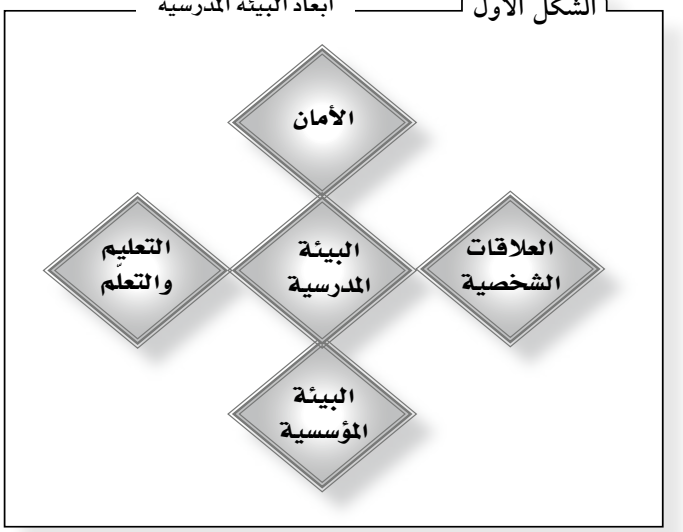
لذا، وقبل التوصية بإقرار برنامج جديد للتربية المواطنية في بلد عربي معيّن، لابدّ من دراسة البيئة المدرسية في ذلك البلد. وتعتبر بيانات البيئة المدرسية حيويّة لتطوير السياسات، ويمكن استخدامها لقياس مدى التعلّم، فضلاً عن دعمه. إذ ترشد هذه البيانات المخططين في تعزيز المهارات والقيم الاجتماعية والعاطفية، وتلك الخاصة بالمواطنة التي تساهم في نجاح الطلبة في المدرسة والحياة.[6]

للوصول إلى لبّ الموضوع، لابدّ من مقاربة البيئة المدرسية من زوايا مختلفة. فهل ثمّة شعور لدى الطلبة في بلد معيّن بالانتماء إلى مدارسهم؟ وهل هناك احترام للتنوع والمساواة وحرية التعبير؟ وهل المدرّسون مهيّأون بشكل كافٍ لتدريس طلبتهم مهارات القرن الحادي والعشرين، بما في ذلك الأهلية المدنية؟ وهل توفّر المدارس لطلبتها الأمن الاجتماعي والعاطفي؟ وما هي طبيعة العلاقة بين مديري المدارس والمدرّسين في المدارس وبين المدرّسين والطلبة، هل هي استبدادية أم ديمقراطية، تعاونية أم إقصائية؟ وهل يشارك الأهل في الأنشطة والقرارات المدرسية؟ وهل المدارس مجهّزة بما يكفي من موارد التعلّم؟ كل هذه الأسئلة سوف تساعد صانعي السياسات في قياس البيئة المدرسية ووضع خطط لإصلاح التعليم في العالم العربي.

فهم البيئة المدرسية

يتفق جميع الباحثين تقريباً على أن للبيئة المدرسية أربعة أبعاد أساسية. الأول هو الأمان، والذي يتضمن تطبيق القواعد والمعايير عن العنف وسوء المعاملة، إضافة إلى آليات فرض تلك القواعد. وهي تشمل الأمان البدني والأمن الاجتماعي والعاطفي. ويتمثّل البعد الثاني في أن العلاقات بين الأشخاص تحدد ماهيّة البيئة المدرسية. إذ إن مستوى احترام التنوّع، والدعم الاجتماعي بين الكبار والطلبة، والدعم الأكاديمي والشخصي الذي يقدمه الكبار للطلبة، كلها أمور تلعب دوراً في ذلك. البعد الثالث يتعلّق بدرجة الدعم المقدّم للتعليم والتعلّم، بما في ذلك التعلّم الاجتماعي والمدني. والبعد الرابع هو البيئة المؤسسية الأوسع نطاقاً. فشعور الطالب بالانتماء إلى المدرسة، ونوعية التسهيلات والموارد المتاحة، وإشراك الأسرة والمجتمع في الأنشطة التعليمية والمدرسية كلها تؤثّر في البيئة الاجتماعية.[7]

الشكل الأول أبعاد البيئة المدرسية



تم التحقيق في جوانب هذه الأبعاد الأربعة في الاختبارات

الدولية المقارنة لتحصيل الطلبة في القراءة والرياضيات والعلوم. البيانات الواردة في هذه الورقة مأخوذة من «دراسة التوجّهات الدولية في الرياضيات والعلوم» (TIMSS) للعام 2007، واختبار «الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة» (PIRLS) حول التحصيل في القراءة للعام 2006، واختبار «البرنامج الدولي لتقييم الطلبة» (PISA) في القراءة والرياضيات والعلوم للعام 2009. حتى كتابة هذه السطور، لم تكن البيانات الأكثر حداثة متاحة، إذ أن نتائج TIMSS للعام 2011، و PIRLS للعام 2011، لن تصدر قبل العام 2013، وستجرى الدورة المقبلة لـ PISA في العام 2012. ومع ذلك، فإن البيانات التي تم تحليلها في هذه الدراسة تظل ملائمة وذات صلة لأن البيئة المدرسية لاتتغير كثيراً خلال أربع سنوات، ولاسيّما في العالم العربي. علاوة على ذلك، فإن الدول العربية التي شاركت في هذه الاختبارات لم تستفد من النتائج التي تم التوصل إليها بشأن البيئة المدرسية- من دراسة TIMSS للعام2007، أو اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة للعام 2006، أو اختبار البرنامج الدولي لتقييم الطلبة للعام 2009 - لتوجيه سياساتها التعليمية.

جمعت دراسة TIMSSللعام 2007 بيانات عن متغيّرات البيئة المدرسية التالية والتي تتعلق بالمدرّسين: أعلى مستوى تعليم تم تحصيله، وظروف العمل، والتطوير المهني، وأساليب التدريس والتقييم المستخدمة في الفصول الدراسية، ومدركات المدرّسين للبيئة المدرسية. بالإضافة إلى ذلك، هناك بيانات عن مدركات الأمان ومشاركة الأهل. وتوفر دراسة PIRLS للعام 2006 بيانات عن مشاركة الأهل واستخدام المكتبة. وجمعت دراسة PISA للعام 2009 معلومات عن العلاقات بين المدرّسين والطلبة، والأنشطة اللامنهجية، واستخدام مكتبة المدرسة (الجدول رقم 1).

الجدول رقم 1: متغيرات مختارة للبيئة المدرسية في الاختبارات الدولية

البيئة المؤسسية	العلاقات الشخصية	التعليم والتعلّم	الأمان	الاختبار
حجم الصف؛ توافر الموارد، ومشاركة الأهل		التحصيل التعليمي للمدرّسين، وظروف العمل، والتطوير المهني، ومدركات البيئة المدرسية، وأساليب التدريس والتقييم؛ وتغيّب الطلبة	مدركات الطلبة للأمان	دراسة التوجّهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS للعام 2007 الصفان 4و8
استخدام المكتبة، مشاركة الأهل			مدركات الطلبة للأمان	الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، PIRLS الصف الرابع
استخدام المكتبة، الأنشطة اللامنهجية	العلاقات بين الطلبة والمدرّسين			البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA للعام 2009، طلبة في سن الخامسة عشرة

المصادر:

I. V. S. Mullis et al., 2008, *TIMSS* 2007 *International Mathematics Report*, M. O. Martin et al., 2008, *TIMSS* 2007 *International Science Report*, I. V. S. Mullis et al., 2007, *PIRLS* 2006 *International Report*. *PISA* 2009 *Results*. *Vol. IV*.

شارك طلبة الصف الرابع من سبع دول عربية وطلبة الصف الثامن من أربع عشرة دولة عربية في اختبار TIMSSللعام 2007. وشارك طلبة الصف الرابع من ثلاث دول عربية فقط في اختبار PIRLS للعام 2006،[9] وخاض طلبة في سن الخامسة عشرة من أربع دول عربية اختبار PISA للعام 2009.[10] انظر الجدول رقم 2 للحصول على قائمة كاملة للبلدان المشاركة.

جدول رقم 2 : البلدان أو الدول العربية التي شاركت في الاختبارات الدولية

الدولة العربية	الاختبار
الجزائر، دبي، الكويت، المغرب، قطر، تونس، اليمن	اختبار التوجّهات الدولية في الرياضيات والعلوم لعام 2007، TIMSS الصف الرابع
الجزائر، البحرين، دبي، مصر، الأردن، الكويت، لبنان، المغرب، عمان، السلطة الفلسطينية، قطر، المملكة العربية السعودية، سورية، تونس	دراسة التوجّهات الدولية في الرياضيات والعلوم لعام 2007، TIMSS الصف الثامن
الكويت، المغرب، قطر	الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، للعام 2006، PIRLS الصف الرابع
دبي، الأردن، قطر، تونس	البرنامج الدولي لتقييم الطلبة للعام 2009، PISA طلبة في سن الخامسة عشرة

تم جمع البيانات الخاصة بالبيئة المدرسية من هذه الاختبارات بهدف دراسة تحصيل الطلبة في القراءة والرياضيات والعلوم. ومع ذلك، فهي توفّر فكرة رائعة عن العوامل التي تعزّز تعلّم المواطنة في البلدان العربية، نظراً لمتانة معاييرها، والصفة التمثيلية للعيّنات، وعدد الدول العربية التي شاركت. تبحث هذه الورقة حال البيئة المدرسية في الدول العربية التي شاركت في هذه الاختبارات الدولية. وهي تدرس الأبعاد الأربعة للبيئة المدرسية التي يحتمل أن تؤثّر على التربية المواطنية: الأمان، والعلاقات بين الأشخاص، والتعليم والتعلّم، والبيئة المؤسسية.

الأمان في المدارس

تعزّز البيئة المدرسية الآمنة والرعائية الارتباط بالمؤسسات التعليمية، وبالتالي تحسّن التعلّم الاجتماعي والعاطفي والأكاديمي[11]. ويمثّل الأمان البدني، والذي يشير إلى مشاعر الأمان من الإصابات أو الأذى الناتج عن سوء المعاملة الجسدية مثل البلطجة واللكم والدفع والضرب، جانباً من هذا، وهي تشمل تدابير الأمن والسلامة في الفصول الدراسية والملاعب والمرافق المدرسية الأخرى. ويشمل الأمان الجوانب الاجتماعية والعاطفية أيضاً، والذي يشير إلى غياب الإساءة اللفظية والتحرّش والإقصاء الاجتماعي.

تاريخياً، شاع استخدام العقوبة البدنية وغيرها من تدابير الإذلال من قبل المدرّسين والإداريين في

المدارس العربية لتأديب الطفل الجامح أو ذي الأداء المتواضع أو تقوية الطفل الرقيق في مواجهة الواقع الصعب للعالم الخارجي القاسي. وتشير الدراسات المتاحة إلى أن العقاب البدني لايزال شائعاً في المدارس، حتى في البلدان العربية التي لديها قوانين ضدّها مثل الجزائر ومصر والمغرب. في البلدان التي ليس لديها أحكام قانونية واضحة تحظر العقاب البدني في المدارس، مثل فلسطين واليمن، هذا الأسلوب من العقاب مقبول كوسيلة للتأديب.[12] وتشمل الأشكال الأخرى واسعة الانتشار من العنف ضدّ الطلبة من قبل المدرّسين والإداريين في المدارس العربية الشتائم والسخرية والإقصاء. علاوة على ذلك، يعاني العديد من الطلبة من البلطجة ويتحمّلون الشجارات البدنيّة مع طلبة آخرين، وسرقة ممتلكاتهم الشخصية، والمضايقات من قبل الطلبة الآخرين.[13]

جمعت دراسة TIMSS للعام 2007 بيانات حول مدركات الأمان البدنيّ والأمان الاجتماعي والعاطفي لدى طلبة الصفين الرابع والثامن، وقدّمت البيانات في مؤشر للأمان من ثلاث نقاط. النتيجة المرتفعة على المؤشر تشير إلى أقصى درجات الأمان. طلبت الاختبارات من الطلبة أن يذكروا ما إذا كانت أي من الحالات الخمس التالية وقعت في الشهر الذي سبق الدراسة: (1) تمّت سرقة ممتلكاتهم الشخصية، (2) تعرّضوا للأذى من قبل طلبة آخرين، (3) أُجبِروا على فعل أشياء لم يكونوا يريدون القيام بها من قبل طلبة آخرين، (4) تعرّضوا للسخرية والازدراء (5) تم استثناؤهم من الأنشطة التي يقوم بها الطلبة الآخرون.

تظهر نتائج المسح أن أقل من نصف طلبة الصف الثامن، في معظم البلدان العربية المشاركة، اعتبروا أنهم آمنون جداً في مدارسهم. في اثني عشر من أصل أربعة عشر بلداً عربياً شاركت في دراسة التوجّهات الدولية في الرياضيات والعلوم، لم تشهد نسبة تتراوح بين 37 إلى 49 في المئة من الطلبة أي حوادث أذى جسدي أو عدم أمان عاطفي خلال الشهر الأخير (الشكل 2). وبلغت النسبة العالمية المماثلة 52 في المئة. على النقيض من ذلك، اعتبرت الغالبية الساحقة من طلبة الصف الثامن في دول مثل السويد واليابان وأرمينيا وروسيا أنهم آمنون جداً في مدارسهم. دولة عربية واحدة فقط (الكويت) كانت لديها نسبة أعلى من المتوسط بكثير من الطلبة الذين اعتبروا أن مدارسهم آمنة جداً، وكانت لدى دولتين عربيتين (الأردن وسورية) نسبة مماثلة للمتوسط العالمي، وكل ماتبقّى من الدول لديها نسب أقل من ذلك بكثير.[14]

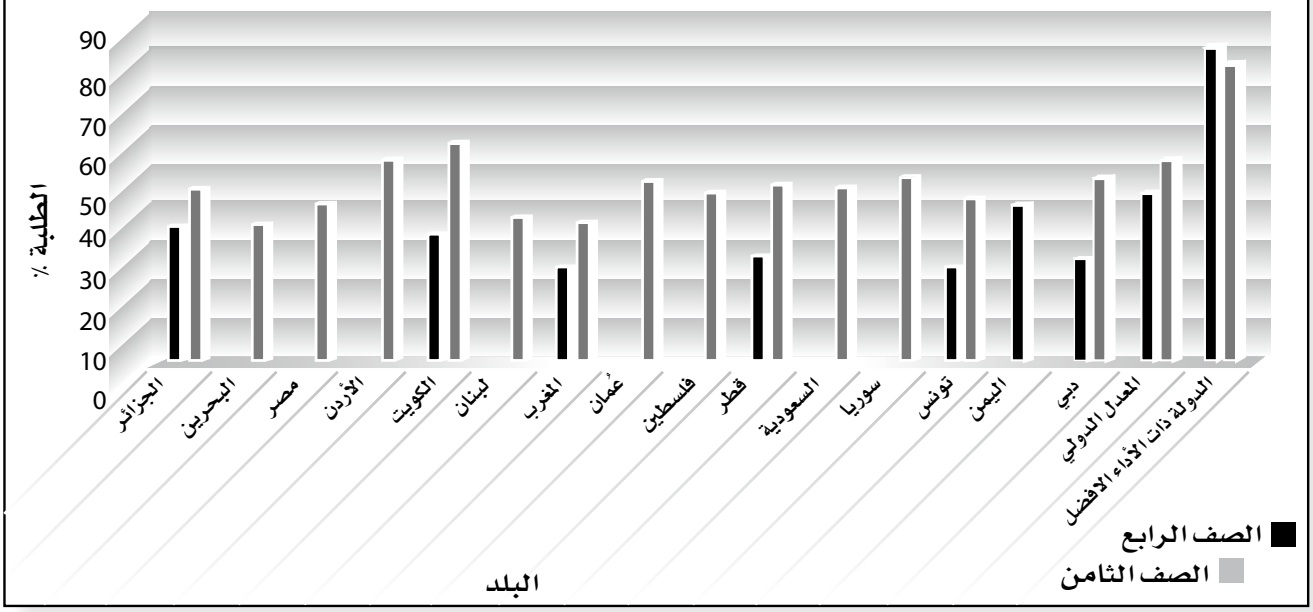
معظم طلبة الصف الرابع في جميع البلدان العربية السبع التي شاركت في دراسة TIMSS للعام 2007 لم تكن لديهم مدركات قوية عن كونهم آمنين في مدارسهم. وتراوحت النسبة المئوية لطلبة الصف الرابع الذين اعتبروا أنهم آمنون جداً بين أدنى قيمة، 23 في المئة في تونس، وأعلى قيمة 39 في المئة في اليمن، بالمقارنة مع المعدل العالمي البالغ 42 في المئة (الشكل رقم 2). في البلدان التي احتلت مرتبة عالية من مدركات الأمان، مثل السويد وكازاخستان، بلغت النسبة المئوية لطلبة الصف الرابع الذين اعتبروا أنهم آمنون جداً أكثر من 60 في المئة. هذا يدلّ على وجود مشكلة الأمان في الصف الرابع الابتدائي في جميع البلدان العربية التي شاركت في دراسة التوجّهات الدولية في الرياضيات والعلوم، وفي الصف الثامن

بالنسبة إلى معظم المدارس العربية.

تم التأكيد على وجود مشكلة الأمان في الكثير من المدارس العربية في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة للعام 2006، التي درست أيضاً حالة الأمان في مدارس طلبة الصف الرابع. وقد استخدمت الدراسة مؤشراً يحوي مستويات عالية ومتوسطة ومنخفضة. مستوى مرتفع يشير إلى أن الطالب (1) شعر بالأمان في المدرسة، (2) لم يحدث لها / له حادث، و(3) لم يحدث أكثر من حادث لزميل في الفصل في الشهر الذي سبق تاريخ المسح. تراوحت النسبة المئوية للطلبة الذين سجلوا درجة مرتفعة على مؤشر الأمان في الدول العربية الثلاث التي شاركت في المسح بين 31 و38 في المئة. هذه النسبة منخفضة بالمقارنة مع المعدل العالمي البالغ 51 في المئة. وفي النرويج والسويد والدنمارك، اعتبر أكثر من 67 في المئة من الطلبة أنهم آمنون جداً.

تؤدّي مدركات انعدام الأمن والسلامة ونقص الأمان في المدارس إلى تعلّم أقلّ فعالية. في الواقع، في جميع البلدان العربية التي شاركت في دراسة TIMSS للعام 2007، سجّل طلبة الصف الرابع الذين كانت لديهم مدركات قوية عن كونهم آمنين في المدرسة نتيجة أعلى بكثير في الرياضيات والعلوم من أولئك الذين كانت مدركات الأمان لديهم منخفضة. ولوحظت أيضاً هذه العلاقة الإيجابية بين الأمان والإنجاز بالنسبة إلى طلبة الصف الثامن في جميع الدول العربية باستثناء تونس، حيث ليست هناك علاقة ذات دلالة إحصائية.

الشكل الثاني النسبة المئوية للطلبة الذين اعتبروا أنهم آمنون جداً في المدرسة



المصدر:

TIMSS 2007 International Mathematics Report, Exhibit 8.14: Index of Students' Perception of Being Safe in School

التعليم والتعلّم

تتطلب البيئة المدرسية الإيجابية وجود بيئة داعمة ومنتجة في الفصول الدراسية. تسمح هذه البيئة للمدرّسين والطلبة بالتفاعل في جو تعليمي يحترم التنوع ووجهات النظر المختلفة، ويشجّع النقاش والتجريب بمجموعة متنوّعة من الأفكار والآراء. وبالنسبة إلى التربية المدنية والمواطنية، تبيّن أن النقاش المفتوح والتعلّم النشط يمثّلان مقاربتين تعليميتين أكثر فعّالية بكثير من المقاربة التعليمية القائمة على المحاضرات.[15]

في أجواء داعمة للتعلّم، يعمل الطلبة ضمن مجموعات على مشكلات أو مشاريع، ويصوغون الخطط والحجج والبراهين، ويطوّرون قدراتهم الإبداعية وتفكيرهم النقدي. ولايتردّد الطلبة في تحدّي آراء مدرسيهم وزملائهم، وهم على استعداد أيضاً لقبول تحدّي الآخرين لهم دون أن يشعروا بالازدراء أو الإهانة. ويقدّم المدرّسون لطلبتهم الملاحظات البنّاءة والاهتمام الفردي.[16] فالتعليم والتعلّم في بيئة مدرسية إيجابية يدعم تنمية المعارف الاجتماعية والمدنية جنباً إلى جنب مع المهارات والقيم مثل الاستماع النشط، وتسوية الصراعات، وحل المشكلات، والمسؤولية الاجتماعية، واعتماد الأخلاقية المهنية في اتخاذ القرارات.[17]

بالنسبة إلى التربية المدنية والمواطنية، تبيّن أن النقاش المفتوح والتعلّم النشط يمثّلان مقاربتين تعليميتين أكثر فعّالية بكثير من المقاربة التعليمية القائمة على المحاضرات.

لخلق مثل هذه البيئة التعليمية المنتجة، يحتاج النظام التعليمي إلى مدرّسين مؤهّلين تأهيلاً عالياً. ويتّفق كثير من المربّين وواضعي السياسات على أن نوعية المدرّسين لها تأثير قوي جداً على تحصيل الطلبة الأكاديمي.[18] ويساهم المدرّسون بقوة في تنمية ورعاية مهارات وقيم طلبتهم بما فيها تلك المتعلقة بالمواطنة. ولكن هل المدرّسون في المنطقة العربية مؤهّلون للعب هذا الدور؟ وهل يملكون المعرفة والمهارات الأكاديمية المناسبة؟ وهل يتلقون التدريب المهني المناسب أو الكافي أثناء خدمتهم؟ وهل لديهم مدركات إيجابية للبيئة المدرسية؟

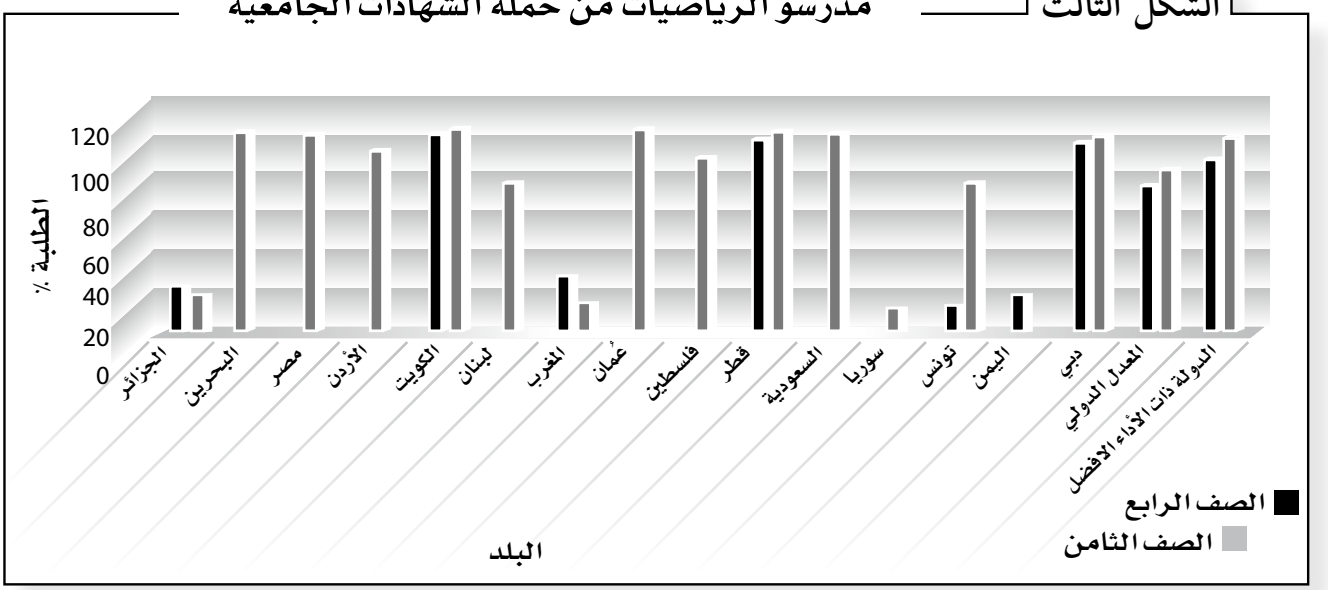
قصور إعداد وتطوير المدرّسين

تعليم المدرّسين هو في صلب عملية تعليم الطلبة. لسوء الحظ، في العالم العربي هناك الكثير من المدرّسين الذين لم يحصلوا على إعداد كافٍ. وهؤلاء لايملكون شهادات جامعية أو شهادات تعليم. فكيف يمكن لمعلّم لديه معرفة محدودة في موضوع ما أن ينقل المعلومات الدقيقة والغنيّة حول هذا الموضوع للطلبة أو تعزيز تفكيرهم النقدي؟ في الفصل، هذه الأنواع من المدرّسين يعيدون سرد المادة الموجودة في الكتب المدرسية ويطلبون من الطلبة حفظها كي يجتازوا امتحاناتهم. وهم لايتركون مجالاً للنقاش المفتوح أو التفسيرات المختلفة لهذا الموضوع، ويرجع ذلك في جزء منه إلى حقيقة أنهم

يفتقرون إلى عمق المعرفة والثقة بالنفس لإدارة الفصول الدراسية التي تعزّز تنوع الآراء. الأخطر من ذلك أنه في ظلّ غياب تدابير مراقبة الجودة، فإن بعض هؤلاء المدرّسين يعطون طلبتهم معلومات غير صحيحة أو قديمة حول الموضوع الذي يجري تدريسه.[19]

تظهر نتائج دراسة TIMSS للعام 2007 أن الغالبية الساحقة من مدرّسي الرياضيات للصف الثامن في الجزائر والمغرب وسورية، والتي يبلغ عدد سكانها مجتمعةً أكثر من 85 مليون نسمة، لايحملون شهادة جامعية (الشكل رقم 3)، كما هو الحال أيضاً مع نسبة كبيرة من المدرّسين في لبنان وتونس. ويضمّ هؤلاء المدرّسون مجموعة ممَّن لم يكملوا دراستهم الثانوية العليا، وأخرى ممَّن لم يكملوا دراستهم الثانوية، ومجموعة ثالثة ممن أكملوا دراستهم بعد المرحلة الثانوية ولكن ليس على مستوى التعليم الجامعي، وهذا يعني أنهم أمضوا سنة أو أكثر في إحدى الكليات ولكنهم لم يحصلوا على شهادة جامعية.

الشكل الثالث مدرّسو الرياضيات من حملة الشهادات الجامعية



المصدر:

TIMSS 2007 International Mathematics Report. Exhibit 6.2: Highest of Educational Level of Mathematics Teachers

ومع ذلك، فإن الشهادة الجامعية في حدّ ذاتها ليست مؤشراً مرضياً على الإعداد الكافي لمهنة التدريس. بالنسبة إلى مدرّسي المواد الدراسية المختلفة بما في ذلك التربية المواطنية، فإن تدريبهم على مهارات التدريس يعتبر ذا أهمية خاصة. والتنمية المهنية للمدرّسين ضرورية لتحسين مهاراتهم وإبقائهم على اطلاع على التطورات الحديثة في الموضوعات التي يدرّسونها.

يتطلب التدريس أيضاً معرفة عامة بديناميات الفصول الدراسية وامتلاك مجموعة من المهارات الاجتماعية المتعلقة بتسوية المنازعات والتحفيز وإدارة المجموعات. وينبغي تدريب مدرّسي التربية

المواطنية على كيفية مناقشة الموضوعات المشحونة بالعاطفة مثل الدين والحرب والعنصرية التي تتطلب ثقة بالنفس وخبرة في تيسير النقاش المفتوح في بيئة ديمقراطية.[20]

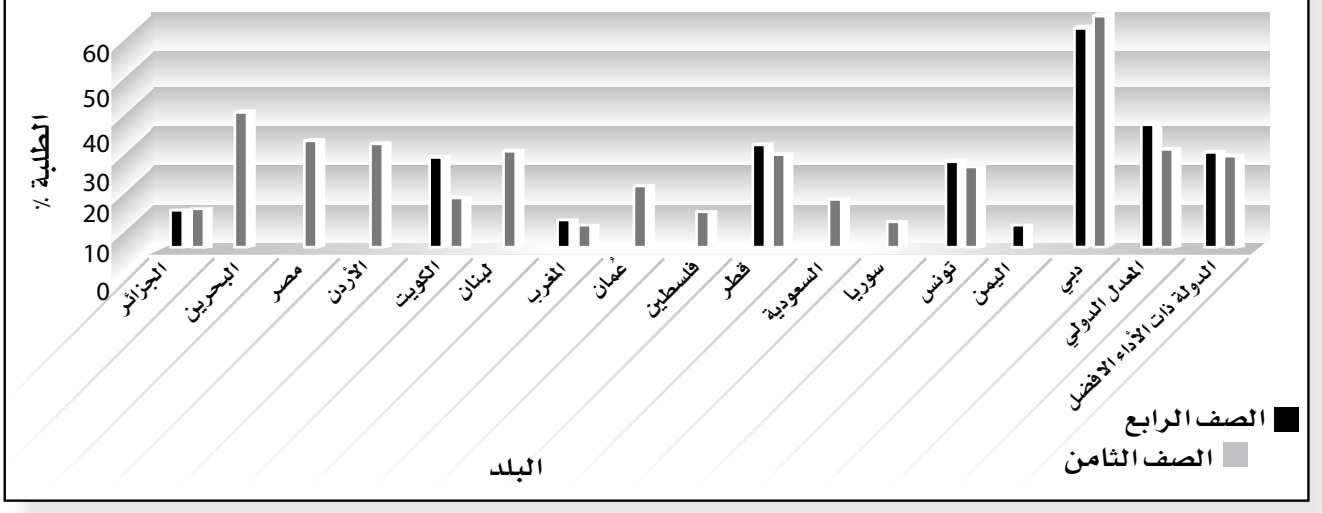
على الرغم من عدم توفر بيانات دقيقة عن مهارات المدرّسين في هذه المجالات الأكثر اجتماعية، تشير الدراسات إلى أن الدول العربية لاتبلي بلاءً حسناً على جبهة تنمية المدرّسين. إذ تشير تقديرات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) إلى أن حوالى نصف البلدان العربية التي تتوفر بيانات كافية عنها تعاني من نقص في مدرّسي المدارس الابتدائية المدرّبين.[21] وثمّة نسبة كبيرة من المدرسين في معظم البلدان العربية في جميع المراحل الدراسية يفتقرون إلى التدريب قبل الخدمة والاستعداد لمواجهة تحدّيات المجتمع المتغيّر.[22]

وبالمثل، تشير دراسة TIMSS للعام 2007، إلى أنه في الصف الرابع، باستثناء حالة دبي المقارنة، فإن النسبة المئوية للطلبة الذين أتمّ مدرّسوهم في مادة الرياضيات تدريباً مهنياً في مجال تحسين مهارات التدريس في العامين اللّذين سبقا تاريخ الدراسة كانت أقلّ من المتوسط العالمي البالغ 30 في المئة. وبلغت أدنى نسبة 5 في المئة في اليمن، في حين بلغت أعلى نسبة 24 في المئة في قطر (الشكل 4).

بالنسبة إلى الصف الثامن، لم تقدّم سبعة بلدان من أصل أربعة عشر بلداً عربياً مشاركا التدريب المهني الكافي بشأن تحسين مهارات التدريس لمدرّسي الرياضيات والعلوم في العامين اللّذين سبقا

الشكل الرابع

النسبة المئوية من الطلبة الدارسين في مدارس، حيث معظم المدرّسين (76- 100 في المئة) قد أتموا تدريباً مهنياً في تطوير مهارات التدريس في العامين اللذين سبقا تاريخ المسح



المصدر:

TIMSS 2007 International Mathematics Report, Exhibit 8.10: Schools' Reports on Teachers' Mathematics and Science Professional Development

تاريخ المسح. في أربعة من تلك البلدان – الجزائر والمغرب وفلسطين وسورية والتي يبلغ مجموع سكانها حوالى 90 مليون نسمة – نسبة 6.5 فقط في المئة من طلبة الصف الثامن، في المتوسط، تم تدريسهم من قبل مدرسين أتموا تدريباً مهنياً حول كيفية تحسين مهاراتهم التعليمية خلال العامين اللذين سبقا العام 2007. وحتى في ثلاث من الدول الخليجية الغنية التي خصصت نسبياً أموالاً للتعليم الأساسي أكثر مما خصصت الدول العربية الأخرى – المملكة العربية السعودية والكويت وسلطنة عمان – تم تدريس نسبة 12 في المئة فقط من الطلبة، في المتوسط، من قبل مدرسين أتموا دورات تنمية مهنية (الشكل 4).

ثمّة نسبة كبيرة من المدرسين في معظم البلدان العربية في جميع المراحل الدراسية يفتقرون إلى التدريب قبل الخدمة والاستعداد لمواجهة تحدّيات المجتمع المتغيّر.

في البحرين ودبي ولبنان وقطر فقط تتجاوز النسبة المئوية لطلبة الصف الثامن الذين أتم مدرّسوهم تدريباً مهنياً المعدل العالمي البالغ 23 في المئة (الشكل 4). ومع ذلك، فإن أداء طلبة الصف الثامن من هذه البلدان في الرياضيات والعلوم يقلّ كثيراً عن المتوسط العالمي. أحد التفسيرات لذلك يكمن في أن حضور برنامج التنمية المهنية لتحسين مهارات التدريس لايضمن بالتأكيد حصول المدرّس على التدريب الكافي في علم أصول التدريس. وتحدّد عوامل مهمة أخرى، مثل محتوى البرنامج ومدته، ومنهجه في التقييم، مقدار استفادة المدرّس من هذا البرنامج.

ظروف العمل غير المقبولة للمدرّسين

بالإضافة إلى نقص الإعداد الأكاديمي والتنمية المهنية غير الكافية، يعاني معظم المدرّسين في المنطقة العربية من سوء ظروف العمل. وتؤثّر ظروف أخرى، مثل عدم وجود مساحة خاصة بالعمل ومرافق غير آمنة، على قدرة المدرّسين على التدريس بصورة فعّالة، الأمر الذي يؤثّر بدوره على البيئة المدرسية وإنجاز الطلبة. طرحت دراسة TIMSS للعام 2007 على المدرّسين سؤالاً عما إذا كانت أي من المشكلات الثلاث التالية موجودة في مدارسهم: (1) مباني تحتاج إلى عمليات إصلاح كبيرة، (2) فصول دراسية مكتظّة، و(3) عدم وجود مساحة عمل للمدرّسين خارج صفوفهم. ومن ثم تمّ استخدام هذه البيانات لقياس ظروف العمل.

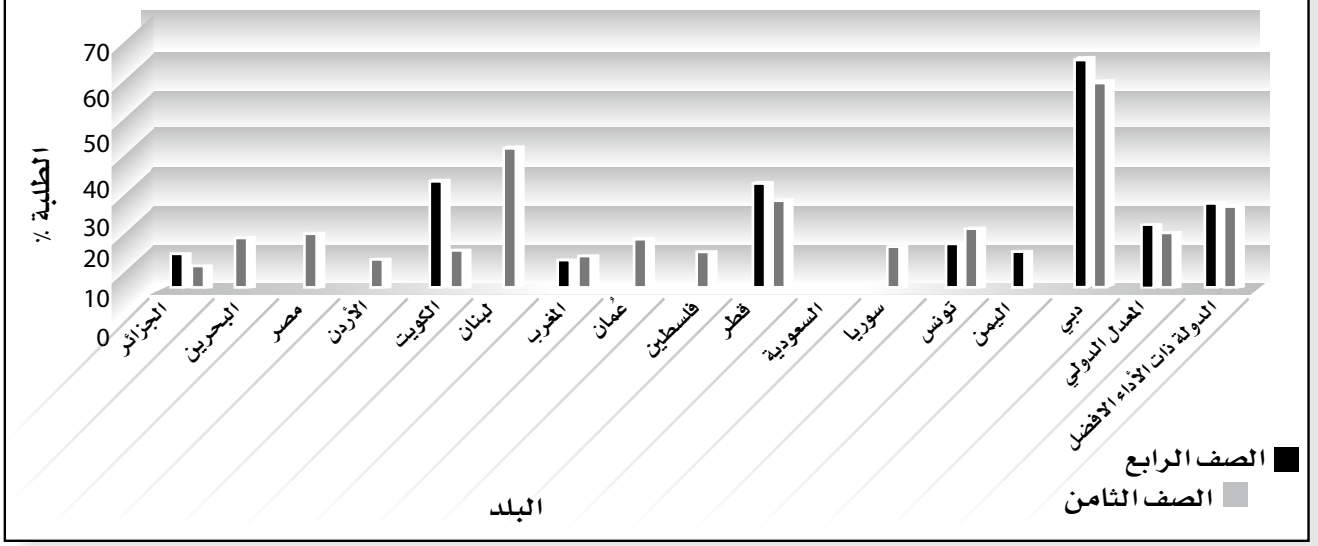
تكشف نتائج دراسة TIMSS عن اختلافات واسعة في ظروف المدرّسين العاملين من بلد إلى آخر. فهناك نسبة كبيرة من طلبة الصف الرابع في دول الخليج الغنية من الكويت وقطر ودبي لديهم مدرّسون يرون أن ظروف عملهم جيدة. النسبة المئوية لهؤلاء الطلبة هي أعلى من المتوسط العالمي المماثل والبالغ 13 في المئة، وحتى أعلى من النسبة المماثلة لهونغ كونغ البالغة (21 في المئة)، والتي تعتبر الدولة الأفضل أداءً في الرياضيات للصف الرابع. هذا لم يكن مفاجئاً بالنظر إلى الأموال السخية المخصصة للتعليم الابتدائي في هذه البلدان الثلاثة.

بالنسبة إلى طلبة الصف الرابع في الجزائر والمغرب واليمن، كانت النسبة المئوية للطلبة الذين لدى مدرّسيهم مؤشر مرتفع في ظروف العمل أقلّ بكثير من المعدل العالمي (الشكل 5). في تلك البلدان، غالباً مايجد المدرّسون أنفسهم يدرّسون صفوفاً كبيرة فيها أكثر من 40 طالباً محشورين في غرف تتسع لنصف هذا العدد. في كثير من الأحيان، تنعدم في هذه الفصول الشروط الصحية الأساسية، وقد تكون المساحات المكتبية الخاصة بالمدرّسين صغيرة جداً وصاخبة بحيث لاتسمح لهم بالعمل خارج ساعات التدريس في الفصل.

الشكل الخامس

النسبة المئوية من الطلبة

الذين لديهم مدرّسون يتمتعون بظروف عمل ملائمة



المصدر:

TIMSS 2007 International Mathematics Report. Exhibit 8.9: Index of Teachers' Adequate Working Conditions (TAWC)

بالنسبة إلى طلبة الصف الثامن، تم تدريس نسبة مئوية صغيرة جداً من الطلبة من قبل مدرّسي رياضيات يعتبرون أن كفاية ظروف عملهم جيدة. وتم تدريس مابين 4 و12 في المئة من الطلبة في ثماني دول عربية، يبلغ عدد سكانها مجتمعة أكثر من 180 مليون نسمة، من قبل مدرّسين يتمتّعون بظروف عمل جيدة. وكانت لدى لبنان وقطر وتونس ودبي فقط نسب أعلى من المتوسط العالمي من طلبة الصف الثامن الذين كان من يدرّسونهم الرياضيات راضين بظروف عملهم.

وهكذا، وعلى الرغم من الاختلافات بين البلدان في ظروف عمل مدرّسي الصف الثامن، تسود ظروف سيئة في معظم البلدان العربية، وهذا لايبشّر بالخير بالنسبة إلى التعلّم الفعّال لأي مادة. في الرياضيات، على سبيل المثال، ثمّة علاقة إيجابية بين ظروف عمل المدرّسين ومتوسط إنجاز طلبة الصف الثامن في البحرين ومصر والأردن ولبنان والمغرب وفلسطين. وكان تحصيل الطلبة أكبر بكثير عندما كان مؤشر «الظروف المناسبة لعمل المدرّسين» مرتفعاً مما كان عليه عندما كان منخفضاً.

ثمّة جانب آخر من جوانب البيئة المدرّسية الخاصة بالمدرّسين يتعلّق بوضعهم الاجتماعي والاقتصادي. أحد المقاييس العملية لهذا هو الراتب والمزايا. وعلى الرغم من الجهود المتواصلة لتحسين رواتب المدرّسين في المنطقة العربية، إلا أنها تظل منخفضة وفقاً للمعايير الدولية.[23] إذ تختلف المكانة الاجتماعية للمدرّسين من بلد إلى آخر، وفي كثير من الأحيان بين المناطق الحضرية والريفية داخل البلد نفسه. فقد وجدت دراسة أجرت مقابلات مع خبراء مختارين في مجال التعليم في سبعة بلدان عربية، أن مكانة المدرّسين متدنّية في الجزائر والأردن، وتتراجع في مصر وعمان وتونس. في المقابل، التدريس مهنة مرموقة نسبياً في اليمن وفي المناطق الريفية في العراق، على الرغم من أن المدرّسين لايتمتّعون إلى الآن بالمستوى الاجتماعي المماثل لغيرهم من المهنيين الآخرين، مثل الأطباء والمهندسين.[24]

عندما يعاني المدرّسون من سوء ظروف العمل وانخفاض الأجور وتدني الوضع الاجتماعي، فمن المرجّح أن يلجأوا إلى سلوك سلبي مثل تدنّي جودة التعليم والتغيّب عن العمل.[52] تغيّب المدرّسين شائع في عدد من البلدان العربية مثل مصر والمغرب وفلسطين والسعودية وتونس. في المغرب، على سبيل المثال، يتم فقدان 13.4 يوماً من الوقت التعليمي من أصل 204 أيام في التقويم المدرسي بسبب تغيّب المدرّسين.[26] غياب المدرّسين من المدرسة يقلّل من الوقت التعليمي المخصص للطلبة، والذي يتعلق بدوره بنوعية التعليم ونتائج عملية التعلّم وتحصيل الطلبة.[27] تشير نتائج دراسة PISA للعام 2009 إلى أن تغيّب المدرّسين، وفقا لمديري مدارس من 65 بلداً، بما في ذلك أربع دول عربية، يعيق عملية التعلّم.[28]

مدركات المدرّسين السلبية للبيئة المدرسية

يمكن وصف البعد التدريسي والتعليمي للبيئة المدرسية من حيث التدابير الملموسة، فضلاً عن المدركات الذاتية. فالمدرّسون يرون البيئة المدرسية بوسائل قد لاتعكس بالضرورة وضعها الفعلي أو وضعهم هم. ومع ذلك، من المحتمل أن تؤثّر مدركات المدرّسين للبيئة المدرسية على أدائهم في الفصول الدراسية، والذي يميل بدوره إلى التأثير على إنجاز الطلبة، وفقاً لدراسة لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD). وبالتالي يلعب تقييم المدرّسين الإيجابي للبيئة المدرسية دوراً هاماً بالنسبة إلى كل من فعّالية التعليم والصحة النفسية للمدرّسين.[29] وفي العالم العربي، توجد لدى معظم مدرّسي العلوم والرياضيات مدركات سلبية للبيئة المدرسية.

لقياس مدركات مدرّسي الرياضيات لدرجة الدعم الذي تقدمه بيئاتهم المدرسية، وضعت دراسة TIMSS للعام 2007 مؤشراً يستند إلى تقديرات المدرسين لكل واحد من المؤشرات التالية:

- الرضا الوظيفي للمدرسين
- فهم المدرسين لأهداف المناهج الدراسية في المدرسة
- درجة نجاح المدرسين في تنفيذ المناهج الدراسية في المدرسة
- توقّعات المدرّسين لتحصيل الطلبة

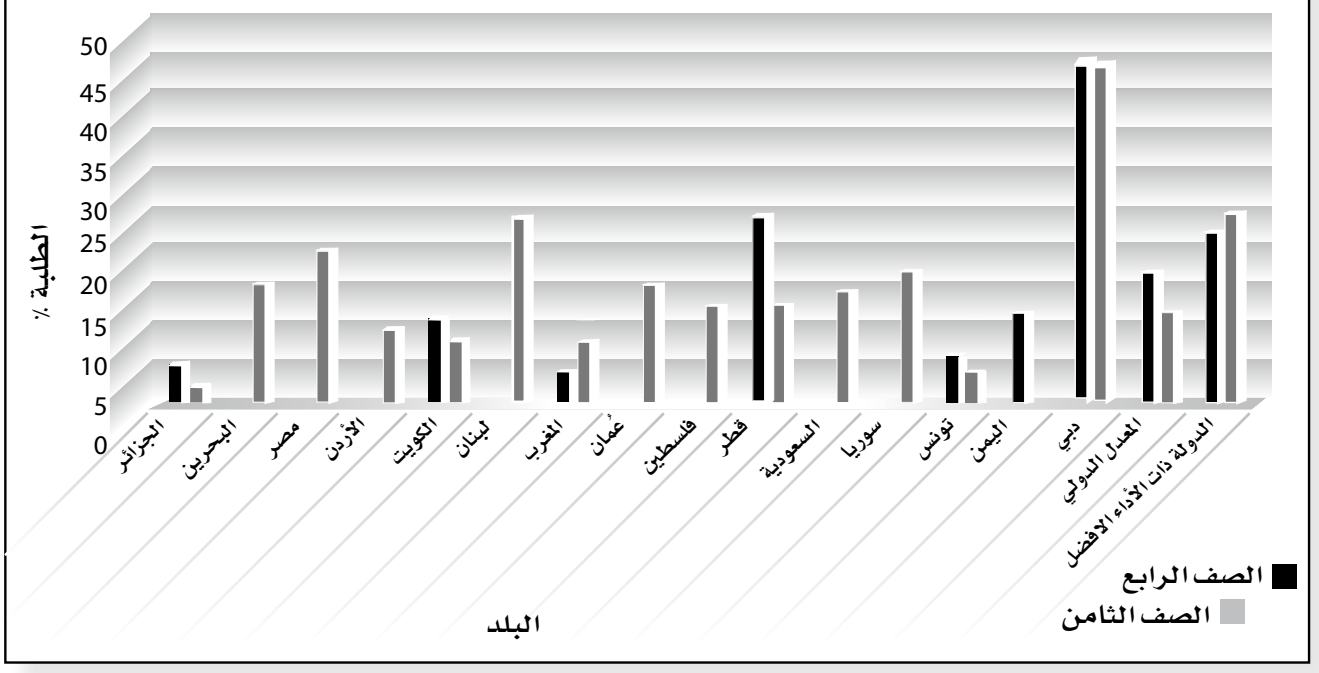
- دعم الأهل لتحصيل الطلبة
- إشراك الأهل في الأنشطة المدرسية
- مراعاة الطلبة لمتلكات المدرسة
- رغبة الطلبة في العمل من أجل مصلحتهم في المدرسة

تم تصنيف الطلبة الذين كان متوسط درجة مدرّسيهم «مرتفع» أو «مرتفع جداً» في المستوى المرتفع من المؤشر. وعندما كان متوسط درجة المدرّسين «منخفض» أو «منخفض جداً»، تم تصنيف الطلبة في المستوى المنخفض من المؤشر.

تتمثّل إحدى وسائل تقييم هذه النتائج التي تمخضت عن دراسة TIMSS في التركيز على المستوى المرتفع للمؤشر، والذي يمكن أن ينظر إليه باعتباره تصريحاً عن البيئة الإيجابية للمدرسة. في أحد طرفي السلسلة، نجد أن لدى لبنان ودبي فقط مدارس فيها نسبة كبيرة من مدرّسي الرياضيات للصف الثامن يعتبرون أن بيئتهم المدرسية إيجابية (الشكل 6). وتتميز دبي بنسبة مرتفعة بشكل استثنائي (44٪) تتجاوز البلد الأفضل إنجازاً، وذلك نظراً إلى مرافق الدولة المثيرة للإعجاب، وارتفاع سلم الرواتب، والأنظمة الجيدة لدعم التعلّم، والجودة العالية للخدمات التي تقدّم للطلاب

الشكل السادس

النسبة المئوية للطلبة
الذين يعتبر مدرّسوهم في مادة الرياضيات أن البيئة المدرسية جيدة



المصدر:
TIMSS 2007 International Mathematics Report, Exhibit 8.12: Index of Mathematics Teachers' Perception of School Climate with Trends

في العديد من مدارسها الخاصة التي تضم 65 في المئة من عينة دراسة TIMSS للصف الثامن.[30] بالنسبة إلى الصف الرابع، تشكّل المدارس الخاصة في عيّنة دبي نسبة مئوية أعلى – 80 في المئة – مايعكس غلبة السكان الوافدين هناك.[31]

على الطرف الآخر من السلسلة، في الجزائر، نسبة 2 في المئة من طلبة الصف الثامن لديهم مدرّسون قيّموا بيئتهم المدرسية على أنها إيجابية. وفي بلدان المغرب العربي، الجزائر والمغرب وتونس، وفي الأردن والكويت، 6٪ فقط من طلبة الصف الثامن، في المتوسط، لديهم مدرّسو رياضيات اعتبروا أن بيئتهم المدرسية إيجابية. هذا يشير إلى وجود مشكلة خطيرة في المدارس في تلك الدول الخمس، مع احتمال أن يكون لها تأثير على فعّالية التعلّم والتحصيل العلمي للطلبة.

وبالمثل، فإن نسبة ضئيلة (بين 5 و11 في المئة) من طلبة الصف الرابع في خمسة من أصل سبعة بلدان عربية مشاركة لديهم مدرّسو رياضيات كانت مدركاتهم للبيئة المدرسية إيجابية. وبالتالي، تظهر نتائج دراسة TIMSS شيوع المدركات السلبية للبيئة المدرسية بين غالبية مدرّسي الرياضيات في العالم العربي. وتبدو نتائج مدرّسي العلوم مشابهة. وعلى الأرجح، فإن مدرّسي المواد الأخرى أيضاً يتشاركون في هذه المدركات.

مشكلات في بيئة الفصول الدراسية

تتراوح بيئة أو جو الفصول الدراسية، والتي يشار إليها أيضاً بوصفها بيئة التعلّم، بين العدوانية والمرحّبة. وهي الحالة المتصورة لجودة التعلّم في الفصول الدراسية. وتشير الأبحاث إلى أن بيئة الفصل الدراسي ترتبط بشكل كبير بمسائل مثل مشاركة الطلبة وسلوكهم وكفاءتهم الذاتية ومستوى إنجازهم ونموهم الاجتماعي والعاطفي، والجودة الشاملة في الحياة المدرسية.[32]

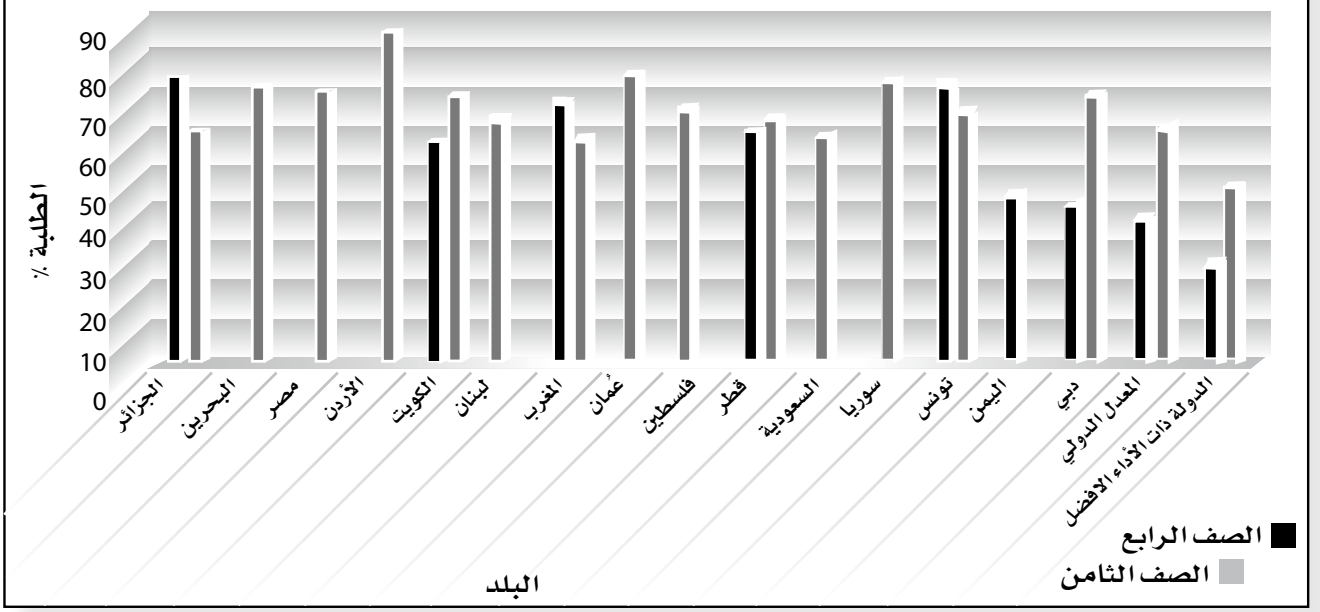
إن تعزيز البيئة الإيجابية للفصل الدراسي يتطلب تغيير بعض خصائص التعليم، مثل اتّباع منهج دراسي يشجّع على التفكير التحليلي والنقدي، والإبداع والقدرة على حل المشكلات بدلاً من التلقين. على سبيل المثال، في معظم البلدان العربية، تؤكّد الأنشطة التي يستخدمها المدرّسون لتحسين قدرات الطلبة على حل المشكلات في الرياضيات على حفظ واستظهار الصيغ والإجراءات وليس على تشجيع الفهم الحقيقي للمبادئ المعنيّة.

طرحت دراسة TIMSS على المدرّسين والطلبة سؤالاً حول وتيرة استخدام الحفظ والاستظهار في تدريس حل المشكلات في الرياضيات. ركّز الطلبة العرب عموماً أكثر بكثير من المدرّسين على هذا الأسلوب. وقالت الأغلبية الساحقة من طلبة الصف الثامن العرب إنهم يستظهرون الصيغ والإجراءات في حوالى نصف دروس الرياضيات أو أكثر. وتفاوتت نسبتهم المرتفعة بين 57 في المئة في الجزائر و84 في المئة في الأردن مقارنة بنسبة 63 في المئة، المتوسط العالمي، و48 في المئة لتايبي الصينية، البلد الأفضل أداءً في دراسة TIMSS للعام 2007 في الرياضيات (الشكل 7). في أحد

عشر من أصل أربع عشرة دولة عربية، يستظهر ثلثا الطلبة أو أكثر الصيغ والإجراءات في الرياضيات كنشاط تعلمي رئيس في الصف.

الشكل السابع

النسبة المئوية للطلبة الذين أفادوا بأنهم يحفظون الصيغ والعمليات في حوالى نصف دروس الرياضيات أو أكثر



المصدر:
TIMSS 2007 International Mathematics Report, Exhibit 7.6: Students' Reports on Learning Activities in Mathematics Lessons

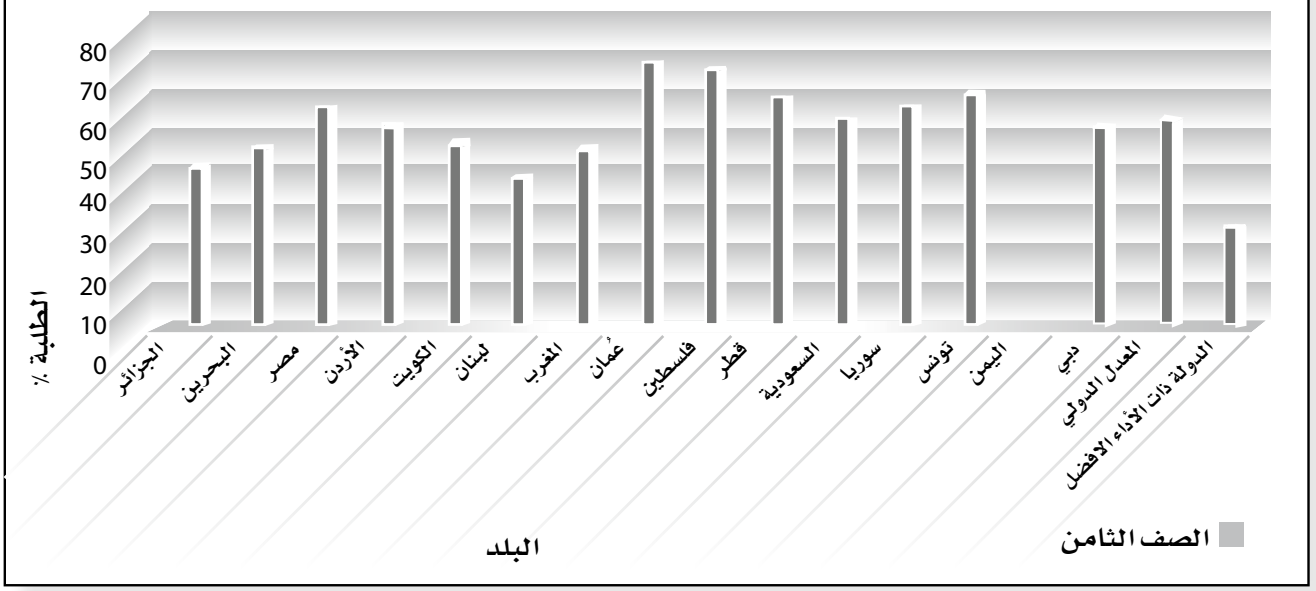
يعتمد تقييم الطلبة في الرياضيات في معظم البلدان العربية بشدّة على استذكار التعريفات والحقائق والمفاهيم وعلى التطبيقات بدلاً من القدرة على التفكير بشكل نقدي. إذ تؤكد نتائج دراسة TIMSS للعام 2007 هذه النتيجة التي تم الحصول عليها من دراسات أخرى.[33] الشكل 8 يكشف أنه في ثمانية من أصل أربعة عشر بلداً، أفاد المدرّسون عن تقييم للأداء في مادة الرياضيات لأغلبية طلبة الصف الثامن على أساس استذكار الحقائق والعمليات دائماً أو غالباً. وأفيد أن أدنى نسبة من الطلبة (38 في المئة) الذين استند تقييم أدائهم على هذا الأسلوب موجودة في المدارس اللبنانية، في حين أفيد أن أعلى نسبة من الطلبة المشابهين (68 في المئة) موجودة في المدارس العمانية. بلغ المتوسط العالمي، على سبيل المقارنة، 52 في المئة، وبلغت النسبة المئوية للبلد الأفضل أداءً 25 في المئة.

تتميز بيئة الفصول الدراسية في العديد من الدول العربية بتغيّب الطلبة. إذ لايمكث الطلبة في منازلهم لأنهم مرضى فقط، بل كذلك بسبب عدم اهتمامهم بالموضوع، أو عدم قدرتهم على فهم المواد، أو المدرّسين المملّين، أو بسبب التزاماتهم العائلية. هذه مشكلة تتعلق بالانضباط المدرسي وتدلّ على بيئة مدرسية سلبية.[34] ويمكن للحضور المنخفض في الفصول تعطيل استمرارية التعلّم وتقليل وقت التعلّم، مايؤثّر بالتالي على تحصيل الطلبة.[35]

وضعت دراسة TIMSS مؤشراً لـ«الحضور الجيد في المدرسة»، يتألف من ثلاثة مقاييس تقيّم مدركات المدارس لخطورة المشاكل

الشكل الثامن

النسبة المئوية للطلبة الذين يخضعون لأسئلةاختبار في الرياضيات تعتمد دائماً أو غالباً على استرجاع الحقائق والإجراءات



المصدر:

TIMSS 2007 International Mathematics Report. Exhibit 7.18: Types of Questions on Mathematics Tests

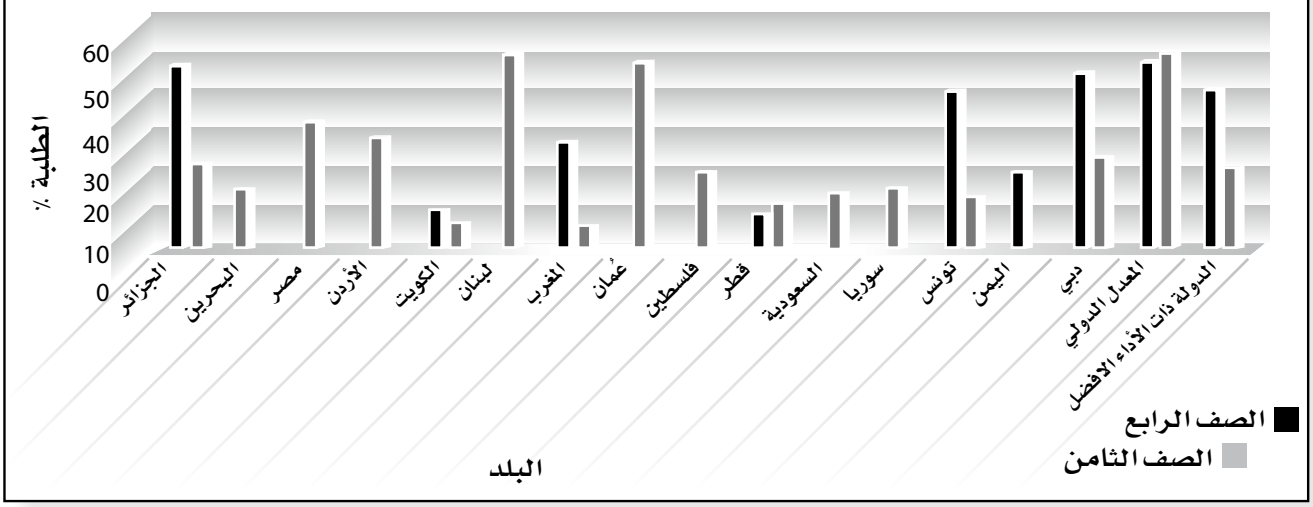
المرتبطة بتغيّب الطلبة، والوصول المتأخر إلى المدرسة، وعدم حضور الدروس. ويتوفر المؤشر على مستويات منخفضة ومتوسطة ومرتفعة. يشير المستوى المرتفع إلى أن أياً من هذه الأنواع الثلاثة من السلوك لايمثّل مشكلة في المدرسة، في حين يشير المستوى المنخفض إلى أن اثنين على الأقل من هذه الأنواع من السلوك يمثّلان مشكلة خطيرة في المدرسة.

عند تفحّص المستوى المرتفع من المؤشر – أي المستوى الذي لاتعتبر فيه مشاكل الحضور خطيرة – بين الدول العربية، اختلفت مدركات طلبة الصف الثامن بصورة واسعة من بلد إلى آخر. في الكويت والمغرب صرّح 7 في المائة فقط من الطلبة أن أياً من تلك الأنواع الثلاثة من السلوك لايمثّل مشكلة. كان الوضع أفضل بكثير في لبنان، حيث أصبحت نسبة 52 في المئة في الجزء المرتفع من المؤشر. وهذا يقارن بالمتوسط العالمي البالغ 21 في المئة. حصلت سبعة بلدان عربية على نسبة أقل من المتوسط من الطلبة في هذا المستوى. وبعبارة أخرى، الحضور في تلك البلدان أقلّ من المعايير العالمية، ولكن ليس بفارق كبير.[36] هذا يشير إلى أن تغيّب الطلبة يمثّل مشكلة في هذه البلدان، ولكنها ليست خطيرة كما هو الحال في الكويت والمغرب (الشكل 9).

تجدر الإشارة إلى أن الاكتشاف العام لدراسة TIMSS عن وجود ارتباط سلبي بين تغيّب الطلبة ومستوى الأداء في الرياضيات لاينطبق على جميع البلدان العربية. في بعض الدول، مثل الكويت وقطر البلدين الخليجيين، ليس ثمّة علاقة كبيرة بين الغياب والحضور والأداء نظراً لانتشار الدروس الخصوصية. فعندما تستأجر الأسر مدرّسين خصوصيين لأبنائها، هم في كثير من الأحيان

الشكل التاسع

النسبة المئوية للطلبة الذين حصلوا على مؤشر عالٍ في الحضور المدرسي



المصدر:

TIMSS 2007 International Mathematics Report. Exhibit 8.3: Index of Good Attendance at School (GAS)

مدرّسوهم في المدارس، لايجد الطلبة سبباً قوياً للذهاب إلى المدرسة كل يوم. وهم يذهبون أحياناً بهدف مخالطة الأصدقاء وخوض امتحانات تم إعدادهم لها من قبل مدرّسيهم الخصوصيين، ولكن مستوى تحصيل للطلبة في هذه الحالات لايعتمد على نسبة حضورهم في المدارس.

الشيء الأخطر من ذلك هو أن بيانات دراسة TIMSS تبيّن أن متوسط الإنجاز في الرياضيات لطلبة الصف الثامن تزداد مع تغيّب الطلبة في المملكة العربية السعودية وسورية. وترجع الحالة السعودية أساساً إلى انتشار الدروس الخصوصية، في حين أن الحالة السورية ترجع على الأرجح إلى الدور التعليمي للأهل في المنزل.

يعرف الأهل، أصلاً، أن معظم المدارس لاتقدّم تعليماً عالي الجودة، وحتى عندما يقوم عدد قليل من المدارس الجيدة بذلك، يطلب المدرّسون من الأهل المساعدة في حلّ الواجبات المدرسية لأبنائهم وفي إعداد المشاريع والتحضير للامتحانات. يستطيع الأهل من الطبقة المتوسطة العليا تحمّل كلفة استئجار مدرّسين خصوصيين للقيام بهذه المهام. عادة في دول مجلس التعاون الخليجي، يستأجر الأهل مدرّسين لأبنائهم لضمان حصول الطلبة على درجات عالية، لأنهم غالباً مايعرفون الأسئلة الصحيحة للامتحان سلفاً. بالنسبة إلى الآباء من الطبقات الدنيا، عليهم إمّا مساعدة أبنائهم أو الذهاب إلى المؤسسات الخيرية التي تقدم خدمات تعليمية للطلبة منخفضي الأداء والمحتاجين. في بعض النواحي، يتضمن نظام التعليم في الخليج فساداً: الكثير من المدرّسين لايقومون بعملهم على نحو مرض لإجبار الأهل على استئجارهم كمدرّسين خصوصيين، وهذا يؤدي إلى زيادة دخلهم المتدنّي عموماً بعلاوات وامتيازات من الأهل الأثرياء والمتنفّذين.

تأكّدت نتائج دراسة TIMSS للعام 2007 بشأن تغيّب الطلبة من خلال نتائج دراسة PISA للعام2009. طلبت دراسة PISA من مديري المدارس الإبلاغ عما إذا كانوا يواجهون مشكلة تغيّب تعوق تعلّم الطلبة. من بين البلدان العربية الأربعة التي شاركت في الدراسة، اختبرت ثلاثة منها تلك المشكلة: الأردن وقطر وتونس. النسبة المئوية للطلبة الذين يواجهون هذه المشكلة تتراوح بين قيمة منخفضة تبلغ 50 في المئة في قطر وقيمة مرتفعة تبلغ 69 في المئة بالنسبة إلى تونس. وبالتالي، فإن مشكلة تغيّب الطلبة منتشرة على نطاق واسع في معظم البلدان العربية التي شاركت في دراسة التوجّهات الدولية في الرياضيات والعلوم، إلا أن تأثيرها على التحصيل في الرياضيات والعلوم ليس متّسقاً عبر تلك البلدان.

البيئة المؤسسية

تشمل البيئة المؤسسية عدداً من العناصر المكوّنة. وهي تتضمن بيئة البنية التحتية للمدارس، والتي تشير إلى حالة المرافق المدرسية مثل الفصول الدراسية، والمختبرات، والمساحات الرياضية واللامنهجية. فهل تتم المحافظة على نظافتها وصيانتها بشكل جيد؟ وهل المعدات وموارد التعلّم كافية لتحقيق نتائج التعلّم المنصوص عليها في أهداف المدارس؟ وهل يتم تحسينها باستمرار أو استبدالها بإصدارات جديدة وأكثر تقدّماً؟

تشمل البيئة أيضاً مشاركة الطلبة وارتباطهم بها – شعور الطلبة بالانتماء إلى المدرسة أو عدمه. ويتعزّز هذا الشعور من خلال وسائل مختلفة، مثل المشاركة في الأنشطة اللامنهجية في المدرسة. ومن ثمّ هناك الظروف الاجتماعية والسياسية التي يتم فيها التعلم، والتي تشمل عائلات الطلبة والمجتمع ككل. فما هو نوع العلاقة القائمة بين المدرسة والأهل، وبين المدرسة والمجتمع المحلي الذي تعمل فيه؟ وما هي طبيعة مشاركة الأهل في شؤون المدارس؟ كل هذه العوامل تؤثّر في تحصيل الطلبة.

قصور في البنية التحتية

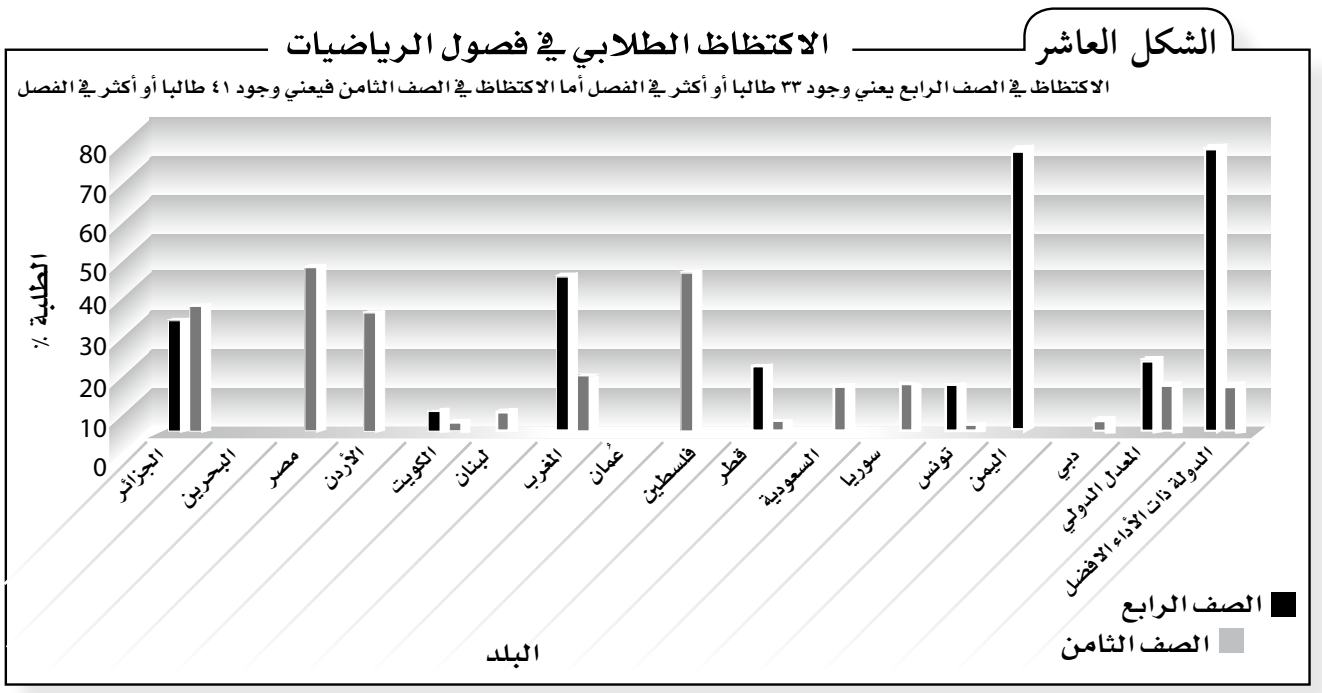
إن تعزيز البيئة المدرسية يتطلّب، من بين أمور أخرى، بيئة مادية صحية جذّابة للطلبة والمدرّسين ومواتية للتعلّم الفعّال.[37] في بلدان عربية عدة، ثمّة عدد كبير من المدارس العامة هي إما غير جذّابة للطلبة والمدرّسين على حد سواء نظراً لتصميمها المعماري وعدم كفاية مواردها، أو أنها ليست آمنة أو صحيّة للمكوث فيها لساعات عدة يومياً بسبب هياكلها القديمة المتهالكة أو ضعف بنائها. في لبنان، على سبيل المثال، ثمّة تقارير عن مباني مدرسية في المناطق الريفية أسطحها متصدعة وقرميدها يتساقط ويرشح الماء على الأرضيات من الجدران والنوافذ والسقوف.[38]

في المملكة العربية السعودية وسلطنة عمان، تسهم القيم الثقافية في تحديد البنية المادية للمدارس، في بعض الأحيان بوسائل تكون لها آثار سلبية على عملية التعلّم. إذ تبدو مباني المدارس العامة وكأنها سجون ذات نوافذ صغيرة وأسوار عاليةً.[39] والغرض من ذلك هو منع الدخلاء من مشاهدة

الطلبة من المباني المجاورة ومنع الطلبة من رؤية المحيط المادي والاجتماعي للمدرسة. الطلبة في تلك المباني لديهم مناطق محدّدة للحركة، ولايمكنهم الانتقال من مبنى إلى آخر، أو حتى من طابق إلى آخر، ما لم يكونوا برفقة موظف بالغ أو أحد الوالدين. والحال أسوأ بالنسبة إلى الفتيات مما هو عليه بالنسبة إلى الأولاد؛ فحركتهن مقيّدة أكثر بكثير ويخضعن للمراقبة المستمرّة من المدرّسات وغيرهن من العاملات في المدرسة من أجل ضمان عدم حدوث اتصال أو تفاعل بين الطالبات في المدرسة والذكور من خارج المدرسة.

يمثّل الاكتظاظ في الفصول الدراسية مشكلة في بعض البلدان العربية، ولاسيما في مصر والمغرب وسورية والسلطة الفلسطينية. وفي حين لايلزم أن يكون حجم الفصل الكبير مؤشراً على عدم فعالية التعلّم، كما توضح تجربة بعض الدول الآسيوية، فإنه لايرجّح للفصول الدراسية التي تضمّ مايزيد عن 40 طالباً، وفيها موارد محدودة ومدرّس واحد بمؤهلات ناقصة، أن تعزّز بيئة تعلّم إيجابية. الشكل 9 يظهر أن معدّل 36 في المئة من طلبة الصف الثامن في مصر والأردن والمغرب وسورية والسلطة الفلسطينية، يدرسون الرياضيات والعلوم في فصول دراسية تضم 41 طالباً فما فوق. بالنسبة إلى الصف الرابع، فإن حجم أكبر فصل في دراسة TIMSS للعام 2007 في الرياضيات والعلوم هو 33 طالبا فما فوق. يمكن تصنيف الفصول من هذا الحجم على أنها مكتظّة، وهي حالة موجودة في ثلاثة من أصل ستة بلدان عربية مشاركة (الشكل 10).

الشكل العاشر — الاكتظاظ الطلابي في فصول الرياضيات

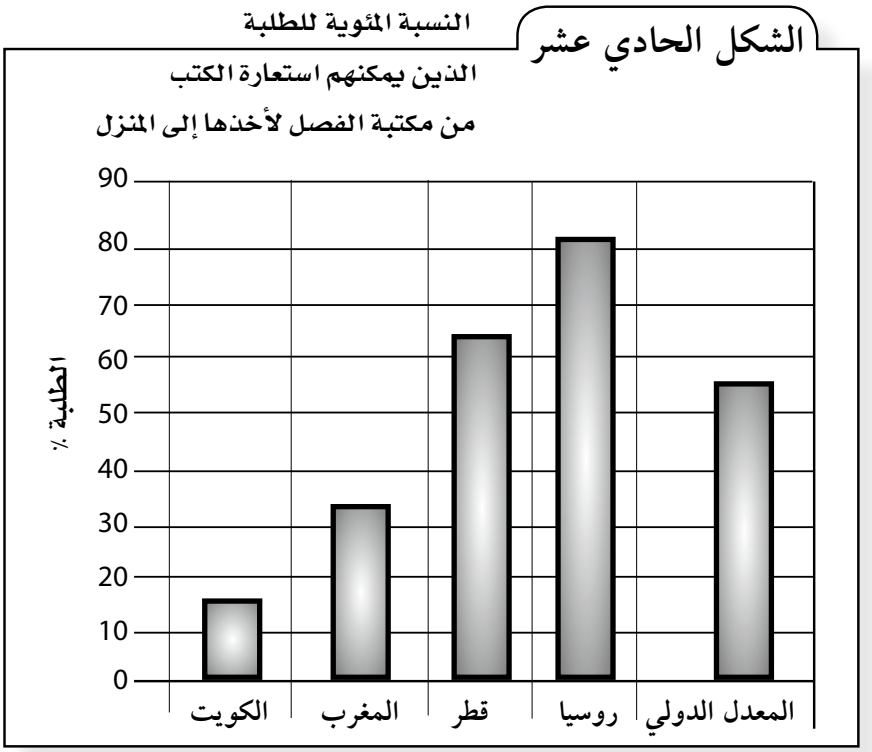


المصدر:

TIMSS 2007 International Mathematics Report. Exhibits 7.1 and 7.2: Class Size for Mathematics Instruction with Trends

تمثّل المكتبات عنصراً مكوناً أساسياً في البيئتين المادية والتعليمية للمدرسة. فهي تزوّد الطلبة بالمعلومات الضرورية في مجتمع عالمي قائم على المعرفة. وقد أظهرت أبحاث من مختلف البلدان بوضوح المساهمة الكبيرة للمكتبات المدرسية في تعليم الطلبة. وبغضّ النظر عن المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو التربوي للأهل والمجتمع، وباستخدام أكثر من مقياس معترف به للإنجاز، فإن للمكتبات التي تملك مايكفي من الموارد التعليمية والموظفين المؤهلين تأثيراً إيجابياً على تحصيل الطلبة.[40] على الرغم من أن جميع المدارس، وفقا لمنظمة «يونسكو»، يجب أن يكون لديها مكتبة رئيسة واحدة على الأقل،[41] تفتقر مدارس عربية كثيرة إلى وجود مكتبة. وعندما يكون لدى المدرسة مكتبة، فإنها ليست متاحة دائماً لجميع الطلبة. ومن المستغرب أنه في الكويت، وهي دولة غنية، تظهر نتائج دراسة PIRLS للعام 2006، أنه لم يسمح سوى لنسبة 14 في المئة من طلبة الصف الرابع باستعارة الكتب من مكتبة المدرسة ليأخذوها إلى المنزل، بالمقارنة مع المعدل العالمي البالغ 55 في المئة (الشكل 11).

الشكل الحادي عشر



المصدر:
PIRLS 2006 International Report. Exhibit 6.20

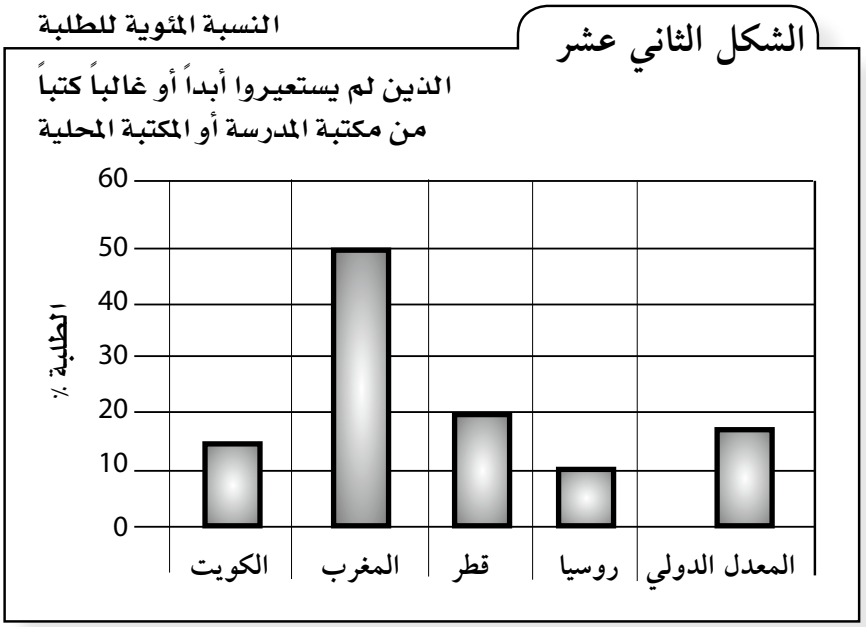
علاوة على ذلك، عندما سمحت المكتبات للطلبة باستعارة الكتب، اختارت نسبة كبيرة من طلبة الصف الرابع من البلدان العربية الثلاث التي شاركت في دراسة PIRLS، ألا يستعيروها. وقد وصل هذا المعدل إلى نسبة مرتفعة بلغت 50 في المئة في المغرب (الشكل 12)، في حين أن المعدل العالمي هو 17 في المئة. وبسبب الأهمية البالغة لمكتبات المدارس، ينبغي أن تشكّل النسبة المئوية المنخفضة للطلبة الذين يستخدمون المكتبات في تلك البلدان العربية الثلاثة مصدر قلق لمديري المدارس، وكذلك لواضعي السياسات التعليمية.

ويرتبط توافر الموارد والمواد التعليمية بشكل وثيق بإمكانية الوصول إلى المكتبة واستخدامها، حيث تشكّل تلك الموارد والمواد جزءاً هاماً من البيئة المادية والتعليمية للمدرسة. فقد أعدّت دراسة TIMSS للعام 2007 مؤشراً عن توافر موارد الرياضيات والعلوم يرتبط بشكل قوي وإيجابي بتحصيل الطلبة في الرياضيات والعلوم. يشتمل هذا المؤشر على الجوانب المادية والبيئية للبيئة

المدرسية التي يمكن أن تؤثّر على تعلّم أي موضوع، بما في ذلك المواطنة، مثل النقص أو القصور في ميزانية اللوازم (مثل أقلام الرصاص والورق)، والمباني والملاعب، والتدفئة/التبريد وأنظمة الإضاءة، والفضاء التعليمي (الفصول الدراسية على سبيل المثال). ويشتمل أيضاً على العناصر والموارد الخاصة بتعليم الرياضيات أو العلوم، مثل برامج الحاسوب المتخصصة.

يظهر الشكل 13 أن نسبة 10 في المئة فقط في المتوسط من طلبة الصف الثامن في معظم البلدان العربية التي شاركت في دراسة TIMSS للعام 2007 يتمتعون

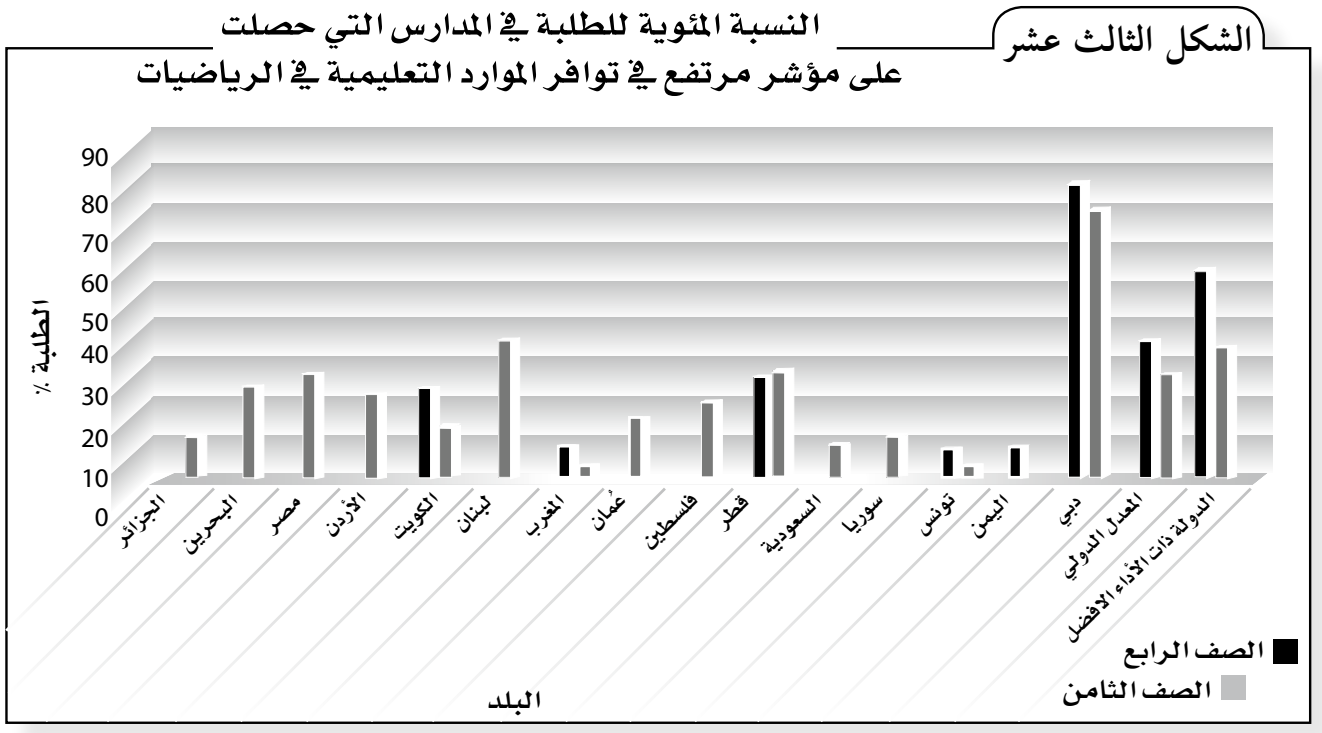
الشكل الثاني عشر



المصدر:

PIRLS 2006 International Report, Exhibit 6.21

الشكل الثالث عشر



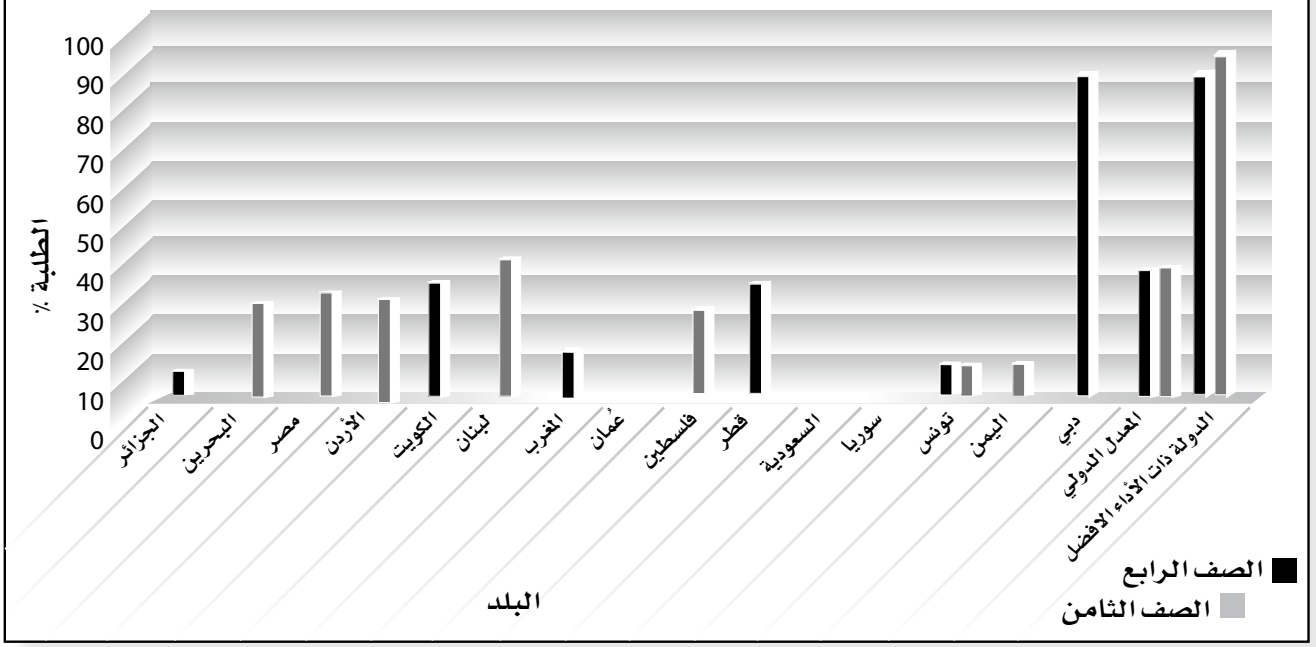
المصدر:

TIMSS 2007 International Mathematics Report, Exhibit 8.7: Index of Availability of School Resources for Mathematics Instruction.

بتوافر موارد عالية لمادة الرياضيات. (يبرز كل من لبنان ودبي؛ حيث يمكن لنسبة كبيرة من الطلبة هناك الحصول على موارد مادة الرياضيات، على نحو أكبر بكثير من المعدل العالمي) وسجّل أقل من 20 في المئة من طلبة الصف الثامن في معظم البلدان العربية نتيجة مرتفعة في مؤشر توافر موارد مادة العلوم في مدارسهم، مقارنة بالمعدل العالمي البالغ 32 في المئة. بالنسبة إلى الصف الرابع، كانت دبي فقط أفضل من المتوسط العالمي في توافر الموارد الخاصة بمادة العلوم (الشكل 14). ويمكن أن يعزى ذلك إلى غلبة المدارس الخاصة في عيّنة دبي، حيث الموارد التعليمية وفيرة في العديد منها.[42]

الشكل الرابع عشر

النسبة المئوية للطلبة في المدارس التي حصلت على مؤشر مرتفع في توافر الموارد التعليمية في العلوم



المصدر:
TIMSS 2007 International Science Report: Exhibit 8.7/8.8: High Index of Availability of School Resources for Science Instruction

مشاركة الطلبة: علامات التغيير

يطوّر الطلبة الشعور بالانتماء إلى المدرسة ويرفعون مستوى ارتباطهم بها من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة اللامنهجية. هذه الأنشطة يمكن أن تتخّذ أشكالا كثيرة، بما في ذلك الرياضة والفن والموسيقى. تساعد هذه الأنشطة في تطوير مهارات مثل الاستقلال والتعاون والعمل الجماعي والحرص في سياق هذه العملية، مايسهم في نجاح الطلبة في المدرسة والحياة.[43]

وقد تم تقييم مدى توافر النشاطات اللامنهجية في المدارس للطلبة في سن الخمسة عشر عاماً

بواسطة دراسة PISA للعام 2009. وتحدّث مدراء المدارس عما إذا تم عرض أي من قائمة طويلة من الأنشطة، مثل مسرحية مدرسية ومسرحية موسيقية وصحيفة طلابية في مدارسهم. وتم إعداد مؤشر للأنشطة اللامنهجية حيث يدلّ المستوى الأعلى من المؤشر على توافر هذه الأنشطة بشكل أكبر.[44]

من بين الدول العربية الأربع التي شاركت في دراسة PISA للعام 2009، أظهرت قطر أكبر قدر من توافر العروض اللامنهجية في مدارسها. كان مستواها فوق متوسط بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، وفوق متوسط دبي، والتي لديها مجموعة جيدة من الأنشطة اللامنهجية. وفي تونس والأردن، وعلى الرغم من ترتيبهما العام المنخفض على المؤشر، كان هناك تباين واسع بين المدارس في مايتعلّق بالأنشطة اللامنهجية.

المشاركة المحدودة للأسرة

يؤثر الأهل في البيئة التعليمية لأبنائهم. فعن طريق المشاركة في تعليم أبنائهم، وفي الأنشطة المدرسية واللجان، يصبح الأهل عنصراً إضافياً قيّما في موارد المدارس.[45] الشراكات الفعّالة بين الأسرة والمدرسة تدعم تعلّم الطلبة وتحصيلهم ونموّهم الصحي.[46] وتظهر الأبحاث أنه عندما يشارك الأهل تصبح درجات الطلبة أعلى، وحضورهم في المدارس أفضل، ودافعيتهم واحترامهم لذاتهم أكبر، ويضعف سلوكهم العنيف.[47] كما أن ازدياد مشاركة الأهل يزيد في رضا الأهل والمدرسين ويحسّن البيئة المدرسية.[48]

بيد أنه لاوجود لمثل هذا التحالف القوي والإستراتيجي بين المدرسة والأسرة في معظم البلدان العربية. فالكثير من المدارس العربية لاتشجّع على مشاركة الأهل في الشؤون المدرسية. لابل إن بعضها لايسمح للأهل بالتحدث مباشرة مع مدرّسي أبنائهم. بدلاً من ذلك، يتحدث الأهل إلى إداريين في المدارس الذين يعملون كحلقة وصل بين الأهل والمدرّسين. وغالباً ماتكون علاقة المدرسة والأهل رسمية وتقتصر على مجالات معيّنة مثل حضور المناسبات الخاصة (كالحفلات الموسيقية والمسابقات الرياضية والمعارض العلمية) والتطوّع لمشاريع وبرامج ورحلات المدارس.[49]

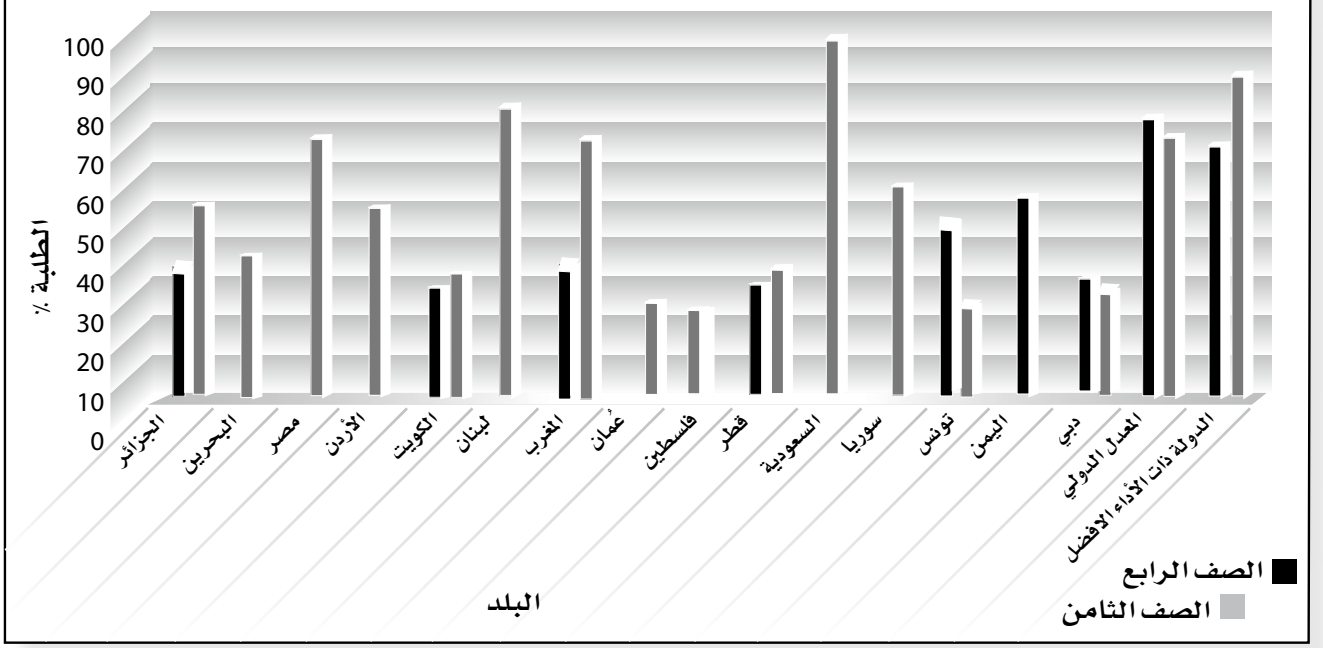
في معظم البلدان العربية، لاتطلب المدارس من الأهل العمل في أي من لجانها. هذه اللجان مكلّفة بمهام مثل اختيار العاملين في المدارس، أو مراجعة تمويل المدرسة أو التخطيط لأنشطة المدرسة. أقلّ من نصف طلبة الصف الثامن في عشر من أصل أربعة عشر بلداً عربياً شاركت في دراسة TIMSS للعام 2007 لديهم أهل طلب منهم أن يعملوا في لجان مدارسهم (الشكل 15). على النقيض من ذلك، طلب من أهل غالبية الطلبة في البلدان المشاركة (67 في المئة) العمل في لجان مدارسهم؛ وفي البلد الأفضل أداء في الرياضيات، النسبة المماثلة أعلى من ذلك: 83 في المائة. بالنسبة إلى الصف الرابع، لم تصل أي من البلدان العربية، بما فيها دبي، إلى المتوسط العالمي لنسبة الطلبة الذين طلب

من أهلهم العمل في لجان مدارسهم (الشكل 15).

من الواضح، على الرغم من الاختلافات بين الدول العربية وبين المدارس داخل البلد نفسه، أن مشاركة أولياء الأمور في الشؤون المدرسية في معظم بلدان العالم العربي لاتزال رسميّة ومحدودة في نطاقها. الشراكة الفاعلة بين المدرسة والأسرة الموجودة في بلدان غير عربية كثيرة تكاد تكون معدومة في المنطقة العربية. وهذا له آثار سلبية على البيئة المدرسية، فضلاً عن تحصيل الطلبة.

الشكل الخامس عشر

النسبة المئوية للطلبة الذين يدرسون في مدارس طلبت من أوليائهم العمل في لجان المدرسة



المصدر:

TIMSS 2007 International Mathematics Report, Chapter 8, Exhibit 8.6: School's Encouragement of Parental Involvement

العلاقات الشخصية

من بين مجموعة متنوّعة من العلاقات الشخصية داخل المدارس، تعدّ العلاقات الإيجابية بين المدرّس والطالب حاسمة لتعزيز عملية التعلّم. وقد يكون هذا التعزيز راجعاً إلى خلق بيئة تسهّل انتقال رأس المال الاجتماعي، وإلى تشجيع معايير تساعد على التعلّم.[50]

وترتبط العلاقات بين المدرّسين والطلبة بشكل كبير بقدرة المدرّسين على تحفيز انخراط الطلبة في القراءة.[51] تظهر الأبحاث أنه على الرغم من أن الطلبة غير المهتمين يكملون الواجبات التي تعطى لهم، فإن الطلبة المهتمين بما يجري تدريسه لهم يتعلّمون بشكل أفضل من أولئك الذين ليسوا

كذلك. علاوة على ذلك، مشاركة الطلبة في القراءة أو في مواد أخرى تزيد مع زيادة التفاعل بين الطالب والمدرّس في الفصل، وهو التفاعل الذي يتطلّب أكثر من مجرد حفظ واستظهار المعرفة.[52] هي تتطلب أن يطرح المدرّسون أسئلة على طلبتهم تتحدّاهم بأن يعطوا تفسيرات مختلفة للنصوص أو تبني مقاربات جديدة بشأن القضايا الاجتماعية والسياسية أو مشكلات الرياضيات.

قيّمت دراسة PISA للعام 2009 حالة العلاقات بين المدرّسين والطلبة في البلدان المشاركة من خلال سؤال الطلبة حول مدى اتفاقهم مع العبارات التالية:

1. أنا أنسجم تماماً مع أساتذتي
2. معظم أساتذتي مهتمون برفاهي الشخصية
3. معظم أساتذتي يستمعون حقاً إلى ما أقوله
4. إذا كنت في حاجة إلى مساعدة إضافية، سوف أحصل عليها من أساتذتي
5. معظم أساتذتي يعاملونني بإنصاف.

تم إنشاء مؤشر مركّب من هذه المتغيّرات، حيث تشير القيم الأعلى إلى علاقات أفضل بين الطالب والمدرس.

تظهر النتائج الخاصة بالبلدان العربية الأربع التي شاركت في هذه الدراسة أن متوسط قيمة مؤشر العلاقات بين الطلبة والمدرّسين ليس بعيداً عن متوسط منظمة بلدان التعاون الاقتصادي والتنمية، مايوحي بأن الطلبة راضون عموماً عن نوعية العلاقات مع مدرسيهم. ومع ذلك، على المرء أن يكون حذراً في تفسير تقارير الطلبة الذاتية عن علاقاتهم مع رموز السلطة في ثقافة تتميّز بالاستبداد، والخوف من السلطة، والتردّد في التعبير عن الآراء الحقيقية علانية أو إجراء مقابلات خارجية.

ومما هو جدير بالملاحظة أيضاً أن الاستجابة الإيجابية من قبل معظم الطلبة على كل واحدة من العبارات المذكورة أعلاه تباينت بشكل كبير من عبارة إلى أخرى. على سبيل المثال، كانت النسبة المئوية للطلبة في قطر ودبي الذين صرّحوا بأن المدرّسين يستمعون حقاً إلى آرائهم أدنى بالنسبة إلى نسبة من وافقوا على أي من البيانات الأخرى. علاوة على ذلك، عبّر 51 في المئة فقط من الطلبة في تونس عن اعتقادهم بأن مدرسيهم مهتمون برفاههم الشخصي. وعلى الرغم من أن الرقم النهائي قد يكون مرتفعاً، فإن النتائج الجوهرية ليست إيجابية بالضرورة.

البيئة المدرسية العامة: بعيدة عن الإيجابية

لتقديم وسيلة واضحة للمقارنة، وضع المؤلف مؤشراً مركّباً للبيئة المدرسية لطلبة الصف الثامن للبلدان العربية الأربعة عشر التي شاركت في دراسة TIMSS للعام 2007. وهو ملخص إحصائي يشمل الأبعاد الثلاثة للبيئة المدرسية التي يغطيها الاختبار: الأمان والتدريس والتعلّم والبيئة المؤسسية.

والمتغيرات المشمولة هي فقط التي كان لها ارتباط كبير مع الإنجاز في الرياضيات.

يستند هذا المؤشر الموجز إلى إضافة قيم مؤشرات مكوّنة من ثلاث نقاط لكل متغيّر مختار عن كل بلد عربي. على سبيل المثال، في مايتعلّق ببعد الأمان، تظهر دراسة TIMSS النسبة المئوية للطلبة الذين لديهم مؤشر أمان مرتفع جداً (بمعنى أن الطلبة يشعرون بأنهم آمنون جداً في المدرسة). تم حساب مؤشر جديد للأمان لكل بلد عربي بحيث تشير قيمة (-1) إلى مستوى من الأمان أقل من المتوسط الدولي، وتشير قيمة (0) إلى تشابه مع المتوسط الدولي، ويشير (+1) إلى قيمة أفضل من متوسط الأمان.[53]

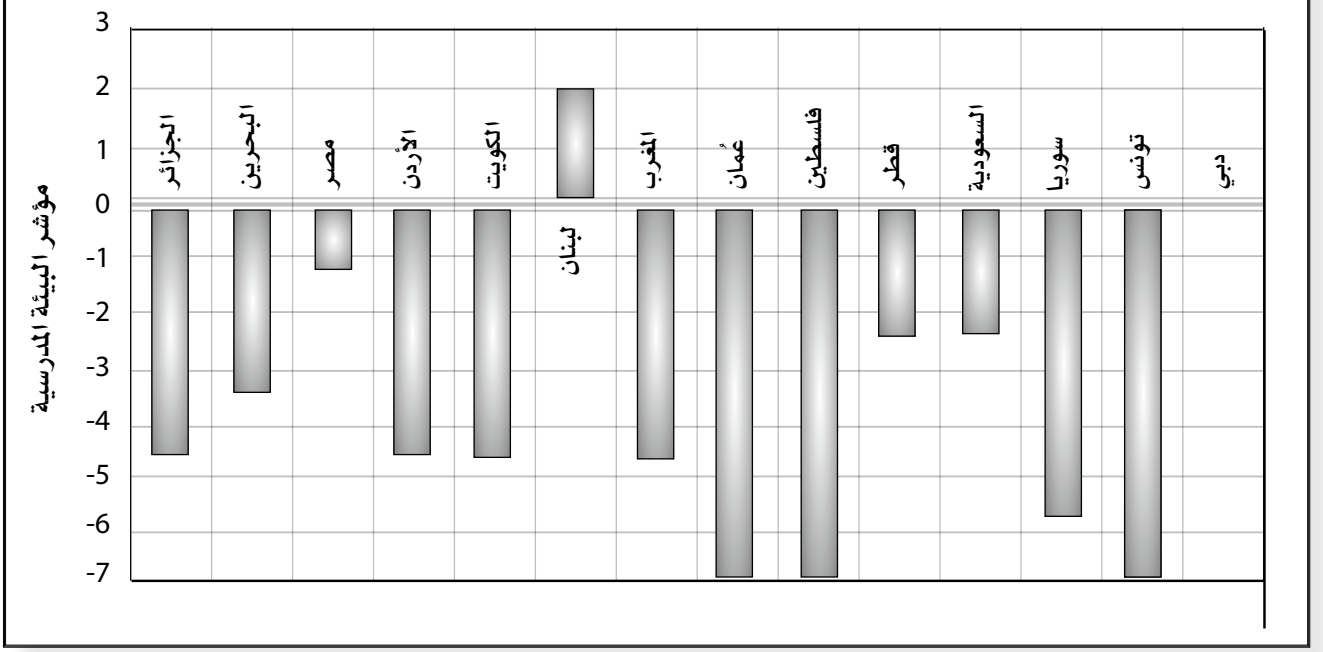
من خلال تلخيص قيم المؤشّرات المختلفة لكل بلد على حدة، يتم إنشاء مؤشر عام مركب للبيئة المدرسية. تشير القيم الإيجابية للمؤشر إلى وجود بيئة مدرسية إيجابية، معتبرة المتوسط العالمي معياراً أو نقطة مرجعية، فيما تشير القيم السلبية إلى بيئة سلبية، ويشير الصفر إلى تشابه مع المتوسط العالمي.

يتضمن المؤشر الموجز المتغيرات التالية:

1. الأمان: القيمة الإيجابية تشير إلى معدل أمان أفضل من المتوسط العالمي.
2. التطور المهني للمدرّسين بشأن تحسين مهارات التدريس في العامين اللذين سبقا المسح: القيمة الإيجابية تشير إلى أن نسبة أعلى من المتوسط من الطلبة لديهم مدرّسون حصلوا على تطوير مهني.
3. ظروف عمل المدرّسين: القيمة الإيجابية تشير إلى أن نسبة أعلى من المتوسط من الطلبة لديهم مدرّسون يعملون في ظروف مرضية، وتقاس من حيث ارتفاع مستوى مؤشر ظروف عمل المدرّسين.
4. أسلوب تعلّم الطلبة: القيمة الإيجابية تشير إلى أن نسبة أعلى من المتوسط من الطلبة لايستخدمون حفظ واستظهار الصيغ والاجراءات في أكثر من نصف دروس الرياضيات.
5. مصادر التعلّم: القيمة الإيجابية تشير إلى أن نسبة أعلى من المتوسط من الطلبة يدرسون في مدارس تتوافر فيها موارد وفيرة لمادة الرياضيات.
6. مشاركة الأهل: القيمة الإيجابية تشير إلى أن نسبة أعلى من المتوسط من الطلبة يدرسون في مدارس تطلب من الوالدين العمل في لجان المدارس.

يتراوح مؤشر البيئة المدرسية في الدول العربية التي شاركت في دراسة TIMSS للعام 2007 بين (-6) و(+6). جميع البلدان باستثناء لبنان ودبي حصلت على قيم سلبية في المؤشر، مايشير إلى وجود بيئة مدرسية سلبية عموماً. قيمة مؤشر دبي هي صفر، مايشير إلى تشابهه مع المتوسط العالمي. وحدها قيمة مؤشر لبنان كانت إيجابية (+2)، مايشير إلى بيئة مدرسية أفضل من المتوسط (الشكل 16).

الشكل السادس عشر



المصدر: تم حساب المؤشر من قبل المؤلف استنادا إلى البيانات الواردة في:

TIMSS 2007 International Mathematics Report. Exhibits 7.6. 8.6. 8.7. 8.9. 8.10. 8.14.

لبنان ودبي يتميزان عن غيرهما من البلدان العربية في مايتعلّق بالبيئة المدرسية بسبب غلبة المدارس الخاصة، والتي يتّبع الكثير منها المعايير الدولية. علاوة على ذلك، تم إنشاء المدارس الخاصة في لبنان قبل نظيرتها في دبي وهي تظهر مشاركة أكبر من قبل الأهل في شؤونها.

خلاصة وخاتمة

مع إقرارنا بوجود اختلافات كبيرة بين البلدان وفي داخلها، فإن البيئة المدرسية في البلدان العربية التي شاركت في دراسة TIMSS للعام 2007، ودراسة PIRLS للعام 2006، ودراسة PISA للعام 2009 كانت سلبية عموماً. وباستثناء الكويتيين، فإن معظم الطلبة في البلدان العربية التي شاركت في دراسة TIMSS لايشعرون بالأمان جسدياً واجتماعياً وعاطفياً في المدارس. وقد دخلت نسب كبيرة من المدرّسين مهنتهم بإعداد وتدريب أكاديمي ناقص قبل الخدمة، ولم يحصلوا على تنمية مهنية كافية ومناسبة أثناء الخدمة. فقط في البحرين ودبي ولبنان وقطر تتجاوز النسبة المئوية لطلبة الصف الثامن الذين حصل مدرّسوهم على تدريب مهني لتحسين مهارات التدريس المتوسط الدولي. بالنسبة إلى معظم المدرّسين، كان الوضع الاجتماعي والاقتصادي متواضعاً أو في تراجع،

وكانت مدركاتهم لظروف عملهم سلبيّة في عشر من أصل أربعة عشر بلداً. كانت لبنان وقطر وتونس ودبي استثناءً، حيث كان لدى نسب أعلى من المتوسط العالمي من طلبة الصف الثامن مدرّسو رياضيات راضون عن ظروف عملهم.

في تعليم الرياضيات، جرى التأكيد على حفظ واستظهار الصيغ والإجراءات في جميع الدول العربية. العديد من البلدان العربية تعاني من مشاكل تغيّب الطلبة، واكتظاظ الفصول الدراسية وقلّة توافر مصادر التعلّم في الرياضيات والعلوم، ومشاركة الأهل المحدودة في الشؤون المدرسية. ومع ذلك، بالنسبة إلى دبي والأردن وقطر وتونس، التي شاركت في اختبار PISA، كانت العلاقات بين المدرّسين والطلبة مشابهة بشكل إيجابي لمثيلتها في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.

يرسم المؤشر الموجز الذي يقيس الأبعاد الثلاثة للبيئة المدرسية من دراسة TIMSS – الأمان والتدريس والتعلّم والبيئة المؤسسية – في أربعة عشر بلداً عربياً صورة ليست وردية. لبنان ودبي فقط ترسمان تقييماً أكثر ايجابية للبيئة المدرسية، ولكن أوجه القصور في نظمهما التعليمية لاتزال خطيرة. وفي حين كان أداؤهما مرضياً في تدريب وظروف عمل المدرّسين، والوصول إلى، وتوافر، موارد الرياضيات والعلوم، فإنهما في حاجة إلى العمل بجدً لتحسين شروط الأمان البدني والأمان الاجتماعي والعاطفي للطلبة. وينبغي على دبي أن تسعى للتغلب على مشكلة تغيّب الطلبة وإيجاد سبل لزيادة مشاركة الأهل في شؤون مدارسها.

هناك الكثير مما يجب عمله لإصلاح أنظمة التعليم في البلدان العربية المختلفة وخاصة في مايتعلّق بتغيير مقاربة التربية المواطنية. وفي ماعدا قيود بيانات دراسة TIMSS، يتعيّن على جميع الدول العربية تحسين أوضاع ومؤهلات المدرّسين، وإقامة أنظمة حوكمة على المستويين المحلي والمركزي، جنباً إلى جنب مع الشفافية والمساءلة العامة. فوجود بيئة مدرسية أكثر إيجابية أمر ضروري إذا كانت الديمقراطيات الناشئة في العالم العربي تخطّط لتعليم الشباب البالغين مهارات وقيم المواطنة. بيد أن الخطوة الضرورية الأولى ليست ذات طبيعة فنية، وإنما هي الإرادة السياسية لصانعي القرار لإقرار إصلاحات شاملة تعليمية جدّية تستهدف ثقافة المدرسة بأكملها، وليس فقط البنية الأساسية المادية.

يستحق الطلبة العرب، مثل جميع الطلبة، أن يتعلموا في بيئة مدرسية تحترم آراءهم وحرياتهم وكرامتهم الإنسانية، وتوفّر لهم فرصة المشاركة في صنع القرار داخل مدارسهم وفي مجتمعاتهم المحلية الخارجية أيضاً. وقد أثبتت مثل هذه البيئة المدرسية أنها تساعد في التعلّم الفعّال للموضوعات المختلفة، بما في ذلك المواطنة. وفي غياب هذه البيئة، ليس هناك مجال لأن تنمو العقول الشابة والمبدعة والمنفتحة، وأن يتحوّل الشباب إلى مواطنين مسؤولين يمكنهم تعزيز التحوّل الاجتماعي وتحفيزه أكثر لخلق مجتمعات أكثر ازدهاراً وحرية.

ملاحظات

1

Author's estimate based on: United Nations Economic and Social Commission for Western Asia (ESCWA), «Population and Development: The Demographic Profile of the Arab Countries,» table 6. /www.escwa.un.org/popin/publications/new/DemographicprofileArabCountries.pdf

2

For studies on the impact of contextual variables on student achievement in math and sciences, see, for example, Murad Jurdak, «The Impact of Contextual Variables on Science Achievement in the Arab Countries: Results from TIMSS 2003,» in S. BouJaoude & Z. Dagher, eds., The World of Science Education: Arab States (Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2009), 27–40; Theresa M. Akey, 2006, School Context, Student Attitudes and Behavior, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis, New York: MDRC, www.mdrc.org/publications/419/full.pdf; Janet C. Quint, Theresa M. Akey, Shelley Rappaport, and Cynthia Willner, «Instructional Leadership, Teaching Quality, and Student Achievement: Suggestive Evidence from Three Urban School Districts,» December 2007, www.mdrc.org/publications/470/print.html

3

See, for example, The Progress of Education Reform October 2010, vol. 11, no. 5,3, www.ecs.org/per; Wolfram Schulz et al., ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement Among Lower Secondary Students in 38 Countries. IEA 2009, 251, http//www.iea.nl; Kaya Yilmaz, «Learner-Centered Instruction as a Means to Realise Democratic Education: The Problems and Constraints Confronting Learner-Centered Instruction in Turkey,» Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development 4(3): 15–28 (December 2007).

4

See, for example, Center for Social and Emotional Education, 2007, «School climate research summary,» http://nscc.csee.net/effective/school_climate_research_summary.pdf; J. Cohen, «Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being,» Harvard Educational Review, 76, 2 (2006): 201–237; J. Cohen, L. McCabe, N. M., Michelli, & T. Pickeral (in press), School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education, Teachers College Record.

5

Jonathan Cohen, Terry Pickeral and Molly McCloskey, «The Challenge of Assessing School Climate,» Educational Leadership, vol. 66, no. 4, December 2008/January 2009,www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec08/vol66/num04/The-Challenge-of-Assessing-School-Climate.aspx

6

J. Cohen et al., 20082009/; Adelman & Taylor, The School Leader's Guide to Student Learning Supports: New Directions for Addressing Barriers to Learning (Thousand Oaks, CA: Corwin, 2005).

7

J. Cohen et al., 20082009/.

8

Sources of the table are: (1) I. V. S. Mullis, M. O. Martin, and P. Foy (with J.F.Olson, C. Preuschoff, E. Erberber, A. Arora, and J. Galia), 2008, TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, chapters 6, 7, 8; (2) M. O. Martin, I. V. S. Mullis, and P. Foy (with J.F.Olson, E. Erberber, C. Preuschoff, and J. Galia) 2008, TIMSS 2007 International Science Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, chapters 6, 7, 9; (3) I. V. S. Mullis, M. O. Martin, A. Kennedy, and P. Foy, 2007, IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries, PIRLS 2006 International Report, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chapter 6; (4)
Program for International Student Assessment, PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies, and Practices, Vol. IV, OECD, chapters 3 and 4.

9

TIMSS and PIRLS results by country are available at http://timss.bc.edu

10

PISA results by country are available at http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en

11

See R. W. Blum, C. A. McNeely, and P. M. Rinehart, Improving the Odds: The Untapped Power of Schools to Improve the Health of Teens (Minneapolis: University of Minnesota, Center for Adolescent Health and Development, 2002); K. F. Osterman, «Students' Need for Belonging in the School Community,» Review of Educational Research, 70 (2000): 323–67.

12

UN Study on Violence Against Children, Regional Report, Middle East and North Africa Region, June 2005, 16.

13

على سبيل المثال، في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، تحدث صحافي في العام 2008 عن ارتفاع حاد في حوادث العنف في المدارس بما في ذلك اشتباكات بين الطلبة، والسرقة، والتحرش الجنسي (أنظر متعب أبو ظهير، صحيفة الرياض اليومية، 7 شباط/فبراير 2008، قضايا محلية). في الأردن، وضعت وزارة التربية والتعليم خطاً هاتفياً ساخناً في العام 2009 لتلقي الشكاوى عن العنف في المدارس. في لبنان، استشهدت صحيفة النهار (22 كتنون الأول/ديسمبر، 2011) بدراسة وجدت أن سوء معاملة المدرسين للطلبة في المدارس العامة هو السبب الرئيس بالنسبة

إليهم لترك المدرسة.

14

تم حساب الدلالة الإحصائية للفروق بين كل بلد من البلدان العربية والمتوسط العالمي على أساس مستوى الأهمية 0.01، وذلك باستخدام اختبار Z من عينة واحدة. البيانات تستند إلى نتائج دراسة TIMSS للعام 2007، جدول 8.14.

15

وجدت دراسة أجريت على طلبة الصف التاسع في جميع أنحاء الولايات المتحدة أن الطلبة الذين يجربون التعليم المدني التفاعلي القائم على المناقشة يسجلون الدرجة الأعلى في مهارات القرن الحادي والعشرين، بما في ذلك العمل مع الآخرين ومعرفة العمليات الاقتصادية والسياسية. أما الطلبة الذين لايجربون التعليم المدني التفاعلي ولا التعليم القائم على المحاضرات فإنهم يسجلون أدنى الدرجات في هذه المهارات. أنظر The Progress of Education Reform October، 3. الأهم من ذلك هو أن نتائج الدراسة الدولية للتربية المدنية والمواطنية للعام 2009، وهي أكبر دراسة دولية حول التربية المدنية والمواطنة أجريت في 38 بلداً (لا يوجد منها أي بلد من المنطقة العربية)، تبين أن بيئة الفصول المدرسية التي تؤدي أكثر من غيرها إلى مستويات عالية من المعرفة المدنية تتميز بالانفتاح على مناقشة القضايا السياسية والاجتماعية. أنظر 251 ،See Schulz et al.

16

See, for example, classroom climate guidelines at Carleton College on http://apps.carleton.edu/curricular/aiseminars/cedi/cediclas.

17

Cohen et al, 20082009/.

18

National Academies, 2007, Study of Teacher Preparation Programs in the United States,http://www.nationalacademies.org/teacherprep Retrieved on November 29, 2011.

19

ملاحظات المؤلف في العديد من الدول العربية المبنية على زيارات ميدانية، والتي يؤكّدها بعض زملائه.

20

Katherin Covell, R. Brian Howe and Justin K. McNeil, ‘If there’s a dead rat, don’t leave it.’ Young Children’s Understanding of their Citizenship Rights and Responsibilities,» Cambridge Journal of Education, vol. 38, no. 3, (September 2008): 322.

21

بالنسبة إلى العام 2008، من بين إحدى عشرة دولة عربية تتوفر بيانات عنها حول معلمي مرحلة ماقبل المدرسة، كانت هناك خمس دول فقط كل معلميها مدربون. على مستوى المدارس الابتدائية، من بين اثني عشر بلداً تتوفر بيانات عنها، سبع دول فقط كل معلميها مدربون. في المرحلة الثانوية، من بين ست دول تتوفر بيانات عنها، هناك ثلاثة بلدان فقط كل معلميها مدربون، (UNESCO Institute for Statistics, Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics across the World (Arabic version), tables 1, 3, and 6.

22

Ibid.; see also UNDP, The Arab Human Development Report 2003: Building a Knowledge Society, 53–54; UNESCO, EFA Global Monitoring Report 2009, Regional Overview: Arab States, 9.

23

اليونسكو، 2010، الجدول 23 فيه بيانات عن رواتب المعلمين بالدولار الأميركي، احتسبت على أساس تعادل القوة الشرائية، عن 44 دولة من بينها ثلاث دول عربية هي: مصر والأردن وتونس. يبيّن الجدول أن بداية مربوط الراتب للمعلمين المصريين في المدارس الابتدائية هي ثاني أدنى راتب (2854) بعد إندونيسيا. وتوجد في الأردن وتونس رواتب أعلى من ذلك، لكنها أقل بكثير من جداول المرتبات الغربية. كما أنها أقل من رواتب دولتين أخريين في الشرق الأوسط: تركيا وإسرائيل.

24

David W. Chapman and Suzanne L. Miric, «Education Quality in the Middle East,» International Review of Education, 55 (2009): 337.

25

تمت الإشارة إلى الدراسات عن أسباب تغيّب المعلمين في مصر والأردن والمملكة العربية السعودية وفلسطين وسلطنة عمان في بحث أعدّته صالحة عيسان وآخرون بعنوان. «تغيب المعلمين العمانيين عن المدرسة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية»، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، (باللغة العربية) المجلد. 7، العدد 1 (2011)

26

Helen Abadzi, «Absenteeism and Beyond: Instructional Time Loss and Consequences,» Policy Research Working Paper, World Bank, October 2007, 23, http://ddp-ext.worldbank.org/EdStats/BRAprwp07a.pdf.

27

Ibid., Abstract and 13.

28

PISA 2009 Results, Vol. IV, Figure IV.4.5

29

Andreas Schleicher, Building High Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World, (OECD, 2011), 30.

30

For more details, see Government of Dubai, Knowledge and Human Development Authority, Dubai School Inspection Bureau, Annual Report 2009, 24, 27, 60, www.khda.gov.ae/CMS/WebParts/TextEditor/Documents/DSIBenglishreportfinal.pdf.

31

For representation of private and public schools in the TIMSS sample of Dubai, see www.khda.gov.ae/CMS/WebParts/TextEditor/Documents/TIMMS_EducatorsReport_eng.pdf, 11

32

H. S. Adelman and L. Taylor (in press), «Classroom Climate,» in S. W. Lee, P. A. Lowe,and E Robinson, eds., Encyclopedia of School Psychology (Thousand Oaks, CA: Sage), 2, http://smhp.psych.ucla.edu/publications/4620%classroom%20climate.pdf

33

UNESCO, EFA 2009, 9.

34

J. DeJung and K. Duckworth, High School Teachers and their Students' Attendance: Final Report, (Eugene: University of Oregon Center for Education Policy and Management, College of Education, 1986); S. Purkey and M. Smith, «Effective Schools: A Review,» The Elementary School Journal, 83(4), (1983): 427-52; K. Reid, «Retrospection and Persistent School Absenteeism,» Educational Research, 25,(1982): 110-15.

35

TIMSS 2007, chapter 8, 326.

36 الفرق بين المتوسط العالمي وأي من البلدان السبعة لايتجاوز 8 نقاط مئوية. في حالة الكويت والمغرب النسبة المئوية للطلاب هي ثلث المعدل العالمي.

37

Adelman and Taylor (forthcoming), 3.

38 تقرير يستند إلى زيارة ميدانية قامت بها صحافية من الصحيفة العربية اليومية «الحياة» إلى بعض المدارس العامة. لمزيد من التفاصيل، أنظر فيرونيك أبو غزالة، «البيئة المدرسية في لبنان تتهاوى»، الحياة، 29 أيلول/سبتمبر 2011, http://www.dar-alhayat.com

39 ثمة قانون صارم للبناء للمدارس يتم مراقبة تطبيقه من قبل وزارات التربية والتعليم.

40

For details, see the website of the International Association of School Librarianship, http://www.iasl-online.org/advocacy/make-a-difference.html.

41

See UNESCO/IFLA School Library Manifesto, http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto.html.

42

See Knowledge and Human Development Authority, Dubai School Inspection Bureau, Annual Report 2009, ibid.

43

See, for example, E. Covay and W. Carbonaro, «After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement,»Sociology of Education, vol. 83, no. 1, (2009): 2045-; Farkas, 2003.

44 قائمة الأنشطة هي التالية: فرقة غنائية، وفرقة موسيقية أو كورال، ومسرحيات موسيقية أو مدرسية، وحولية مدرسية، وصحيفة أو مجلة، والعمل التطوعي أو أنشطة الخدمات، ونادي الكتاب، ونادي للنقاش أو أنشطة نقاشية، ومسابقة نادي المدرسة للغة الأجنبية، أو الرياضيات أو العلوم، ونادي أكاديمي، ونادي فني أو أنشطة فنية، وفريق رياضي أو أنشطة رياضية، ومحاضرات، و/أو حلقات دراسية، والتعاون مع المكتبات المحلية، والتعاون مع الصحف المحلية. لمزيد من المعلومات راجع PISA 2009, vol. IV, 81

45

PISA 2009, vol IV, 88.

46

E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, and H. J. Walberg (eds.), School-Family Partnerships for Children's Success (New York: Teachers College Press, 2005).

47
Michigan Department of Education, www.michigan.gov/documents/Final_Parent_Involvement_Fact_Sheet_14732_7.pdf, 1

48
See Safe and Responsive Schools website of Indiana University www.indiana.edu/~safeschl/ParentInvolvement.pdf.

49
TIMSS 2007, chapter 8, Exhibit 8.6.

50
S. Birch and G. Ladd, 1998, «Children's Interpersonal Behavior and the Teacher-Child Relationship,» Developmental Psychology, vol. 34, no. 5 (1998): 934–46.

51
PISA 2009, Figure IV.4.7: 101.

52
A. Nystrand and M. Gamoran, «Instructional Discourse, Student Engagement and Literature Achievement,» Research in the Teaching of English, vol. 25, no. 3 (1991): 261–90.

53 بالنسبة إلى كل مؤشر، يستند تقييم ما إذا كانت النسبة المئوية للطلاب أقل بكثير، أو أعلى، أو لاتختلف كثيراً عن النسبة العالمية، إلى الاختبار الإحصائي لاختبار Z لعينة واحدة على أساس مستوى 0.01 للأهمية.

نبذة عن المؤلف

محمد فاعور باحث أول في مركز كارنيغي للشرق الأوسط، تتركّز أبحاثه على الإصلاح التربوي في البلدان العربية، مع تشديد على التربية المواطنية. قبل انضمامه إلى مؤسسة كارنيغي، عمل فاعور باحثاً زميلاً في مركز الدراسات الدولية والأمنية في جامعة يورك في كندا. بين العامين 2007 و2010، شغل منصب رئيس جامعة ظفار في صلالة، في سلطنة عمان. وضع فاعور عدداً من الكتب والدراسات، بما فيها «الثورة الصامتة في لبنان: قيم الشباب المتغيِّرة» The Silent Revolution in Lebanon: Changing Values of the Youth، و«العالم العربي بعد عاصفة الصحراء» The Arab World after Desert Storm. كما شارك عدنان الأمين في تأليف كتاب «الطلاب الجامعيون في لبنان: إرث الإنقسامات» University Students in Lebanon Background and Attitudes.

شكر وتقدير

أود أن أتقدم بالشكر إلى صوما بوجودة، أستاذ التربية في الجامعة الأميركية في بيروت، وبسمة فاعور، رئيسة قسم العلوم الاجتماعية والسلوكية في جامعة هايكازيان في بيروت، لتعليقاتهما المفيدة على المسودة الأولى، والشكر موصول إلى زينة البستاني وشربل صفير، المتدربين في مركز كارنيغي للشرق الاوسط لمساعدتهما في الرسوم البيانية. شكر خاص لفريق التحرير في مؤسسة كارنيغي في واشنطن العاصمة، وخصوصاً ريبيكا وايت، لجهدهم التحريري الذي يستحق الثناء.

مؤسسة كـارنيغي
للسلام الدولـي

مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي هي منظّمة خاصّة لا تتوخّى الربح تسعى إلى تعزيز التعاون بين الدول وترويج التزام الولايات المتّحدة الفاعل على الساحة الدولية. المؤسسة التي تأسّست عام 1910 غير حزبيّة، وتسعى إلى تحقيق نتائج عمليّة.

في الوقت الذي تحتفل فيه بالذكرى المئوية لتأسيسها، أصبحت مؤسسة كارنيغي الرائدة بوصفها مركز الأبحاث العالمي الأول، ولها الآن مكاتب مزدهرة في واشنطن وموسكو وبيجينغ وبيروت وبروكسل. وتضم هذه المواقع الخمسة مراكز الحكم العالمية، والأماكن التي سيحدد تطورها السياسي وسياساتها الدولية إلى حد بعيد احتمالات السلام الدولي والتقدم الاقتصادي في المدى القريب.

يجمع **برنامج كارنيغي للشرق الأوسط** بين المعرفة المحلّية المعمّقة والتحليل المقارن الثاقب لدراسة المصالح الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والإستراتيجية في العالم العربي. ومن خلال الدراسات القطرية المفصّلة واستكشاف المواضيع الرئيسة الشاملة، يقدّم برنامج كارنيغي للشرق الأوسط، بالتنسيق مع مركز كارنيغي للشرق الأوسط، تحليلات وتوصيات باللغتين الانكليزية والعربية مبنيّة على فهم عميق وآراء واردة من المنطقة. ويتوفّر برنامج كارنيغي للشرق الأوسط على خبرة خاصة في مجال الإصلاح السياسي ومشاركة الإسلاميين في السياسة التعددية في جميع أنحاء المنطقة.

مؤسسة كارنيغي
للسلام الدولي

واشنطن
مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي

Massachusetts Avenue, NW 1779
Washington, D.C. 20036
United States
P +1 202 483 7600 **F** +1 202 483 1840
CarnegieEndowment.org | info@CarnegieEndowment.org

موسكو
مركز كارنيغي موسكو

Tverskaya, 16/2
Moscow 125009
Russia
P +7 495 935 8904 **F** +7 495 935 8906
Carnegie.ru | info@Carnegie.ru

بيجينغ
مركز كارنيغي- تسنغوا للسياسات العامة العالمية

No. 1 East Zhongguancun Street, Building 1
Tsinghua University Science Park
Innovation Tower, Room B1202C
Haidian District, Beijing 100084
China
P +86 10 8215 0178 **F** +86 10 6270 3536
CarnegieTsinghua.org

بيروت
مركز كارنيغي للشرق الأوسط

شارع الأمير بشير، برج العازارية
المبنى رقم 2026 1210، الطابق الخامس
صندوق البريد 1061-11
وسط بيروت
لبنان
تلفون: 91 12 99 1 961+ | فاكس: 91 15 99 1 961+
Carnegie-MEC.org | info@Carnegie-MEC.org

بروكسل
مركز كارنيغي أوروبا

Rue du Congrès 15
Brussels 1000
Belgium
P +32 2735 5650 **F** +32 2736 6222
CarnegieEurope.eu | brussels@ceip.org