الأبحاث التربوية

مجلة تصدر عن كلية التربية في الجامعة اللبنانية - بيروت

١٩٩٧/٢٠

تقديم	أ. د. جوزيف أبو نهرا
الإعلان والتربية	د. محمد منير سعد الدين
الفلسفة التربوية في لبنان	د. شوقي أبو حيدر
مقوّمات التقييم التربوي	د. خيرية قدوح
التعليم الرسمي والمعلمون علاقة مأزمية	د. حسان قبيسي
مستوى التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية	د. عدنان الأمين
أيتها الأرض.. مقاربة رموزية للكتابة الجبرانية (القسم الثاني)	د. أنطوان طعمة
تطور صورة المرأة... في الكويت	د. فوزي أيوب
مواقف الأهل من لغة التواصل مع أولادهم	د. أنطوان صيّاح

الأبحاث التربوية

مجلة تصدر عن كلية التربية في الجامعة اللبنانية

السنة الثامنة عشرة ـ العدد ٢٠ / ١٩٩٧

كلية التربية / الجامعة اللبنانية / بيروت ، لبنان

الفهرس

العـدد ٢٠/ ١٩٩٧

عميد كلية التربية

أ. د. جوزيف أبو نهرا	تقديم	٥
د. محمد منير سعد الدين	الإعلان والتربية	٧
د. شوقي أبو حيدر	الفلسفة التربوية في لبنان	٤٥
د. خيرية قدوح	مقوّمات التقييم التربوي	٧٣
د. حسان قبيسي	التعليم الرسمي والمعلمون علاقة مأزمية	٩٥
د. عدنان الأمين	مستوى التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية	١١٥
د. أنطوان طعمة	أيتها الأرض.. مقاربة رموزية للكتابة الجبرانية (القسم الثاني)	١٥١
د. فوزي أيوب	تطور صورة المرأة... في الكويت	١٨١
د. أنطوان صيّاح	مواقف الأهل من لغة التواصل مع أولادهم	٢٣٣

مستوى التعليم الابتدائي

د. عدنان الأمين*

دراسة ميدانية في مدارس بيروت وضواحيها على تلاميذ الخامس ابتدائي ١٩٩٣ ـ ١٩٩٤

شارك في الدراسة

برمجة ومعالجة إحصائية:	د. أنطوان داغر، السيد يوسف بيضون
تنسيق حاسوب:	هنادي صالح
فرز وحاسوب:	أحلام التنوخي، نوال صالح، نهاد بزي، جمانة وهبي، محمد بسام
تنسيق العينة:	فاطمة سموري
تنسيق اختبار اللغة العربية:	سارة شاهين عمّار
تنسيق اختبار اللغة الإنكليزية:	وجيهة خليفة
تنسيق اختبار اللغة الفرنسية:	نانسي الموسوي
تنسيق اختبار الرياضيات:	نايلة ماضي
تنسيق اختبار العلوم:	مي حميدان
تنسيق استمارة المدير:	هنادي صالح
تنسيق استمارة المعلّم:	فاطمة جفّال
تنسيق استمارة المنشأ الاجتماعي:	نوال صالح
تنسيق السحب والتصوير:	جهاد غصن
وضع الاستمارات والاختبارات وتنفيذ ميداني في المدارس:	جميع طلاب دبلوم الدراسات العليا في التربية، السنة ـ كلية التربية ـ الفرع الأول

(*) أستاذ في العلوم التربوية، كلية التربية ـ الجامعة اللبنانية.

أولاً: مستوى الإنجاز

ضعف عام، والتلامذة لا يحسنون الكتابة واللغة العربية ضحية

يصعق المرء وهو يقرأ أجوبة تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي في بيروت وضواحيها على الاختبارات التي وُجِّهتْ إليهم ربيعَ ١٩٩٤ والتي أظهرت أنّ أكثرَ من سبعة من أصل كلّ عشرة تلاميذ (٧٥٪) هم في مستوى ما دون الخامس الإبتدائي، لا يحسنون الكتابة باللغة العربية، ولا يفهمون ما يقرأون، ولا يجيدون حلَّ مسألةٍ حسابيةٍ بسيطة، أو تطبيق مبادىء أوّلية في العلوم كتصنيف النباتات مثلاً، ولو كان هذا التصنيف مطروحاً من باب الاختيار بين الصح والخطأ ولقد أظهرت الدراسة ميلاً إلى الأجوبة الجاهزة غير الصحيحة، كأن يقال مثلاً في إعراب ثلاث كلمات متفرّقة هي «الأيام» و «دفعني» و «عينيه»: إن الأُولى فعل ماضٍ والثانية فاعل والثالثة مفعول به. وإذا سألتَ التلميذَ سؤالاً فهو، في الأغلب، يجيب إجابةً خاطئةً إذا لم يكن الجواب متوافراً حرفيّاً في نص أمامه، ويضيع إذا لم يُسأَلْ سؤالاً محفوظاً أيضاً، لأنه لم يَعْتَدْ التأمُّلَ في السؤال، والبحث فيه عن المطلوب. وبالمثل، فإنّ الأسئلة التي تتناول قواعد (نحوية مثلاً) يجاب عليها بسهولة (لأنها محفوظة)أكثر مما هو الحال في التعبير الكتابي والفهم. هذا إذا عرضتَ الأمور بالطريقة عينها الواردة في الكتاب. أمّا عن اللغة الأجنبية فالمستوى يرتفع قليلاً عن اللغة العربية. وفي الحالتين، الأمر أسوأ بقليل مما في العلوم والرياضيّات. والفارق الأساسيّ بين اللغتين العربية والأجنبية، أن مهارات التلاميذ في اللغتين الفرنسية والإنكليزية متفاوتة جداً (في بعض المدارس تحلّق العلامات عالياً، وفي بعضها الآخر تقارب العدم). أمّا في اللغة العربية فتلاميذنا أكثر تشابهاً، وهم في معظمهم ذوو مستوى متدنٍّ.

أسئلة الدراسة

١ ـ ما مستوى إنجاز تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي في بيروت وضواحيها؟

١,١ في الرياضيات

٢,١ في العلوم

٣,١ في اللغة العربية

٤,١ في اللغة الأجنبية (فرنسي وإنكليزي)

٥,١ في المجموع العام

٢ ـ ما تأثير العوامل التربوية على إنجاز التلاميذ؟

١,٢ البناء المدرسي والتجهيزات

٢,٢ المعلّمون: مؤهّلاتهم، شروط عملهم ومواقفهم من المهنة

٣,٢ الإدارة المدرسيّة: مؤهّلات المدير وأداؤه.

٤,٢ نوع المدرسة.

٣ ـ ما تأثير العوامل الاجتماعية على إنجاز التلاميذ؟

١,٣ الجنس

٢,٣ العمر

٣,٣ مهنة الأب

٤,٣ ثقافة الأب

٥,٣ ثقافة الأم

كنا في السنة السابقة (٩٢ ـ ٩٣) قد أجرينا اختبارات مماثلة على تلاميذ الصف نفسه، وكانت النتيجة أن ٦٧٪ من التلاميذ نالوا دون الـ ٥٠ من مائة (جريدة السفير ٢٩ ـ ٩ ـ ١٩٩٣) واعتبرنا وقتها أنها نتيجة «فاقعة» و «مقلقة» جداً. واليوم أعدنا الكَرَّة على عيّنة أوسع (١١٢٢ تلميذاً بدلاً من ٨٩٠ تلميذاً في السنة الماضية، وعلى ٤٨ مدرسة بدلاً من ٢٩ مدرسة في السنة الماضية)، وكانت النتيجة أن ٧٥٪ في السنة الحالية (٩٣ ـ ٩٤) لم يحصلوا على علامة النجاح أي ٥٠ من مائة. وعندما احتسبنا المعدَّل العام لجميع التلاميذ تبيّن أنه ٤٠,٥ (من مائة) بل تبين أن الفروقات لا تُذكَر بين المواد، فهي ٤٠,٠٥ في الرياضيات و٤١,٦ في العلوم، و٣٧ في اللغة الإنكليزية و٤٢,٥ في اللغة الفرنسية أو ٣٩,٩ في اللغتين الأجنبيتين معاً، و٣٩,٧ في اللغة العربية. وقوّة هذه النتائج هي من تشابهها ومن الضعف في اللغات التي يركّز عليها التعليم الابتدائي، ومن تأكيدها للسنة الثانية على التوالي الضعفَ العام لتلاميذنا، ثروة المستقبل البشرية. وهذه النتائج لا يشفع فيها أن بعض المدارس نالت فوق الـ ٥٠ نقطة، لأنه كلما ارتفع معدّل علامات مدرسة ما، عَنَى ذلك أن هناك مدرسة أو أكثر تنزل بالمقابل إلى ما دون الخمسين نقطة. واقع الحال أن هناك ثماني مدارس فقط من أصل ٤٨ (مجموع مدارس العينة) ارتفع فيها المعدَّلُ فوق الخمسين، مقابلَ ثلاث عشرة مدرسة انخفض فيها المعدَّلُ إلى ما دون الثلاثين نقطة.

١ ـ أين أُجريَتِ الدراسة؟ وكيف؟

وضعنا لائحة بجميع مدارس بيروت وضواحيها المباشرة (برج حمود، سن الفيل، فرن الشباك، الغبيري)، والقريبة (سد البوشرية، الدكوانة، بعبدا، برج البراجنة، الحدث، حارة حريك الفنار، المنصورية، الفياضيّة، المريجة)، الرسمية والخاصة والمجّانية، استناداً إلى منشورات المركز التربوي للبحوث والإنماء. ثم اخترنا واحدة من كل ثماني مدارس، بالترتيب، من أول اللائحة إلى آخرها، فتكوّنتْ لائحة العينة من ست وخمسين مدرسة. وكان عدد طلاب الدبلوم في العلوم التربوية ـ كلية التربية ـ الفرع الأول خمسين، وكان كلٌّ منهم مسؤولاً عن إجراء الاستقصاء في مدرسة واحدة، واعتبرنا المدارس الست الباقية عينة احتياطية. أحد الطلاب لم يتمّم عمله، وبعض المدارس لم تتجاوب وبعضها الآخر لم نجدها

أصلاً، فأخذنا من العينة الاحتياطية، وأحياناً من المجتمع الأصلي بصورة تنطبق فيها مواصفات المدرسة الاحتياطية على مواصفات المدرسة المفقودة. كان يجب أن يكون العدد الإجمالي للمدارس المستقصاة ٤٩ مدرسة، لكن أُلغيت استمارات واختبارات، إحداها بسبب الشكّ في المعلومات المجمَّعة عنها، فصار العدد ٤٨، منها ١١ رسمية و١٠ مجّانية و٢٧ خاصّة غير مجّانية. وتمّ الاتفاق على أن تجري الاختبارات في الصف الخامس الإبتدائي على جميع التلاميذ، إلاّ إذا كان هناك أكثر من شعبة، فتجري في الشعبة «أ» فقط، مهما كان عدد الشُّعَب. وقد بلغ عدد التلاميذ الفعلي ١١٢٢ تلميذاً، نصفهم إناث (٥١,٢٪) و٦٢,٦٪ منهم في العمر المقرَّر (١٠ ـ ١١ سنة)، و٣٠٪ من آبائهم حِرَفيُّون، و٣,٩٪ من الأباء أمّيّون، و٨,٦٪ من أمّهاتهم أُمّيّات. ولسوف نعود إلى تركيب العينة الاجتماعي لاحقاً. من جهة أخرى، اشتمل الاستقصاء الميداني، فضلاً عن الاختبارات الأربعة (علوم، رياضيات، لغة عربية، لغة أجنبية)، وعن استمارة التلميذ (جنسه وعمره ومنشؤُهُ الاجتماعي)، اشتمل على استمارة موجَّهة إلى المدير وأخرى موجَّهة إلى معلّمي المرحلة الابتدائية. كان الهدف من هاتين الاستمارتين أن نجمع معلومات عن المدير والمدرسة والمعلّمين، تسمح لنا بتفسير نتائج الإختبارات، وذلك جواباً على السؤال التالي: هل يعود الاختلاف في علامات التلاميذ إلى البناء المدرسي وتجهيزاته، أم إلى المدير وكفاءاته، أم إلى سمات المعلّمين؟ أو ما مدى تأثير كل من هذه العوامل على إنجاز التلاميذ، بالمقارنة مع تأثيرات عمر التلاميذ وجنسهم ومنشئهم الاجتماعي؟

أكثر الصعوبات وجدناها في ملء استمارات المعلمين، لأنّ الكثير من المديرين كانوا يريدون التدخُّل في طريقة توزيع الاستمارات وتعبئتها وجمعها، بسبب تضمُّنها أسئلةً عن إدارة المدرسة. وقد ذهبنا إلى إلغاء عدد من استمارات المعلّمين، كلّما لاحظنا أن هناك أجوبةً منمطة فيها، أي تحمل دلالات تدخُّل المدير. الاستمارات الصالحة الباقية بلغ عددها ٣٢٣. والصعوبة الثانية تمثّلتْ في تمنُّع عدد من مديري المدارس عن استقبال طلاّبنا الذين يُجرون الاستقصاء ميدانياً. وقد أثّر ذلك في تركيب العينة. فبدلاً من أن تتمثّل بيروت الشرقية بـ ٤٦٪ من المدارس تمثلت بـ ٢٧,١٪ منها. لذلك، تُعتَبر عينتنا، من هذه الناحية، غيرَ ممثِّلة تمثيلاً جيداً للمجتمع الأصلي.

البحث عن مدرسة

كان نصيبي من العينة مدرسة (. . .). أخذت سيارة أجرة ونزلت قرب الكنيسة. وسألت في محطّة البنزين، فقيل لي: إنّ المدرسة لا وجود لها في الحي. قيل لي: ربما في شارع آخر اسمه مار مخايل. ورحت أتنقّل بالسيارات من شارع إلى شارع. وأحياناً مشياً على الأقدام. سألتُ ثلاثة أرباع البائعين والمارّة. ودخلتُ عدداً من المدارس، ربما كان أهل التعليم يعرفون بعضهم بعضاً. استعملت الهاتف، ولكن عبثاً. انتهت الساعات الثلاث الأولى. عدتُ إلى الجامعة، وأخذتُ من منسّقة العينة اسم مدرستين بالمواصفات نفسها. ذهبتُ إلى العنوان المذكور في دليل المركز التربوي للبحوث والإنماء. فوجدتُ نفسي في مدرسة للعميان. استقصيت مجدّداً فوجدتُها في مكان آخر. وجدتها! دخلت وقلبي يخفق. لكنّ المديرة اعتذرت بسبب الامتحانات. توسّلتُ إليها. لكن عبثاً. عندها، تركتُ المدرسة مصابة باليأس. اتجهت إلى المدرسة التالية في اللائحة التي معي. وصلتُ. فإذا بها محتلة يسكنها، مهجَّرون. وقد كُتب عليها بالخط العريض «الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعباً طيّب الأعراق». عدتُ إلى الجامعة خائبةً، ومرةً ثالثة اختارت لي المنسّقة مدرستين جديدتين، ذهبتُ، فتبيّن أن الأُولى كانت مهدّمةً كلّياً وأُعيدَ بناؤُها، والآن لديهم حتى الصف الثالث الإبتدائي فقط، وكل سنة يزيدون صفاً. بالقرب منها تقع المدرسة الثانية. يا لسعادتي. استقبلتني رئيسة القسم الابتدائي بالترحاب. وعرضتُ الأمر على المدير (. . .)، فوافق أيضاً. وكان موعدي مع تمرير الاختبارات في اليوم التالي. تجاوبتْ معلّماتُ الصف معي. وكنَّ يعرضنَ عليّ المساعدة إذا احتجت، والتزم الجميع بالتعليمات التي عليّ مراعاتها في تطبيق الاختبارات. أما استمارات المعلّمين فلم تُنْجَزْ في اليوم نفسه. عدتُ بعد ثلاثة أيام فوجدتُها مجمَّعةً لدى النظارة. فأخذتُها، وشكرتُ المدرسة على تعاونها.

بتصرف، من التقرير الفردي للطالبة م. ت.

٢ ـ اللغة العربية ضحية:

قلنا: إنّ معدَّلات علامات التلاميذ في المواد التي اختبرناهم فيها كانت متشابهة، تدور حول ٤٠ من مائة (أو ٤ على ١٠ أو ٨ على ٢٠). وقلنا: إنّ الفروقات بينهم هي أقوى في اللغة الأجنبية مما في غيرها. نضيف فقط أن أكبر فارق وجدناه كان في اللغة الفرنسية (انحراف معياريّ = ٢٤,٩٨)، يليه في اللغة الإنكليزية، يليه في اللغة العربية والعلوم فالرياضيات (انظر جدول ١). وهي نتيجة متسقة مع الأدبيات التربوية العالمية من جهة ومع خبرة اللبنانيين في تعاملهم مع المدارس من جهة أخرى. فالأدبيات التربوية، النفسية والاجتماعية، تتفق على الدور الأساسي للغة في التعليم الابتدائي، وعلى أن الفروقات الفردية، وما بين الطبقات الاجتماعية هي فروقات لسانية، تتركز في الثروة اللغوية والتراكيب المستعملة. أما اللبنانيون فيعرفون جيداً كيف أن هذه المدرسة أفضل من تلك من حيث إكساب أولادهم لغة أجنبية، والمدارس التي تقع في أعلى سُلَّم التقويم الاجتماعي في لبنان، هي تلك التي يصير فيها تلاميذ بداية المرحلة المتوسطة يستعملون اللغة الأجنبية بطلاقة. ليس شائعاً أن يتحدّث الناس عن تمايز المدارس في الرياضيات والعلوم. لكنّ ما بين الأدبيات العالمية والخبرة اللبنانية ضحية رئيسية هي اللغة العربية.

تستعين المدارس اللبنانية بكتب أجنبية، في العلوم والرياضيات واللغة الأجنبية، أو توضع لهذه المواد كتب محلّية آخذة بعين الاعتبار ـ أحياناً ـ بعض الاتجاهات العالمية في تعليمها. فالأدبيات في تعليم العلوم والرياضيات واللغة الفرنسية واللغة الإنكليزية متوافرة، والنماذج التعليمية المتطوّرة جاهزة هنا أو هناك، والأساتذة الجامعيون في هذه المواد درسوا في الخارج. أمّا تعليم اللغة العربية فأدبياته محلّية، وأبحاثه الحقيقية نادرة، ولم تجر محاولات جدّية لوضع لائحة بلغة عربية أساسية على غرار ما هو متوافر في اللغات الأجنبية. في هذا الوقت، تخلّت مدارسنا عن التربية التقليدية التي كانت فيها اللغة تختزن من حفظ القرآن والشعر، وذهبت نحو طرق «حديثة» لا أساس علمي لغوي لها، اللهم إلاّ إذا استثنينا وضوح مادّة القواعد (النحو) التي صارت هدفاً بذاتها في عمر يحتاج الولد فيه إلى «حمام لغوي» أكثر مما يحتاج إلى حفظ قواعد صرفة.

يطالعك ضعف اللسان العربي من غلاف الاختبار حيث يجب أن يكتب التلميذ اسمه وعمره والصف واسم المدرسة، فإمّا أن يكون الخطّ رديئاً، أو غامضاً، أو نازلاً أو طالعاً، أو أن يكتب شيئاً غير المطلوب. أمّا الأسئلة، فهي تنقسم إلى ثلاث مجموعات: الأولى حول فهم النصّ، وحصّتها ٢٥٪ من العلامة، والثانية حول تطبيق القواعد النحوية (٥٠٪ من العلامة)، والثالثة حول التعبير الكتابي (٢٥٪ من العلامة). لم ينل التلاميذ كمعدّلٍ عام سوى ٨,٣ من ٢٥ نقطة في التعبير، وسوى ١٧,١ من ٥٠ نقطة في القواعد، بينما كان وضعهم في فهم النصّ أفضل (١٤ من ٢٥). سبب انخفاض علامة التعبير الكتابي (وهي عبارة عن رسالة قصيرة لصديق) أن الجمل السليمة هي جمل محفوظة تركّز على التحية والوداع، وليست إجابة على المطلوب. منها الرنّان، ومنها المنمّط الجاهز (سلامي إلى الأهل وكل من يسأل عني بطرفكم)، وأما التركيب فضعيف، حيث الجمل متقطعة والأفكار مشوّشة، وأما الخط فرديء، فيما لم يكتب البعض شيئاً أصلاً، وقد وصلت نسبة هذا البعض إلى ربع التلاميذ لدى بعض المصحّحين. ولأن التلاميذ لا يتمعّنون بما يقرأون، فقد كتب عدد منهم لغير الصديق (كالعم والخال). وعدد آخر فتّش عن أي معنى ولو كان بعيداً عن المطلوب (كأن يخبر صديقه أن والده مرض ودخل المستشفى ومات)، أو مما لملمه من مسموعاته بصورة مشوشة كقول أحد التلامذة: «يكون الوطن جميلاً في السياسة» أو «تكون الدولة قوية مع المقاتلين».

أما علامة النحو فقد انخفضت عندما أجاب التلميذ إجابة آلية (كما في الإعراب حيث اعتُبرتْ أول كلمة فعلاً ماضياً مبنياً على الفتح مهما تغيرت الكلمات والجمل). وعندما كان الموضوع بعيداً عن نهاية السنة (زمن إجراء الاختبار)، أو عندما كانت الإجابة من باب المصادفة. والبعض، على كل حال، لم يجب مطلقاً. وبالمثال فإن أجوبة الفهم كشفت ضعف التلميذ عندما كان عليه أن يفكر فيما يقرأ ويكتب، وأن ينتبه إلى ما يطرحه السؤال، إذا كان هذا السؤال مفتوحاً. وفي السؤال عن الأضداد قُدِّمتْ أحياناً مترادفات.

المهم أن الشَّبَهَ بين متوسّط علامة اللغة العربية ومتوسّط علامة اللغة الأجنبية مثير للدهشة. ولا ندري كم دولة في العالم يتشابه معدّل اللغة الأم مع معدل اللغة الأجنبية في مثل هذا الصف. وكأن اللغة العربية الفصحى هي لغة أجنبية. بل أكثر من ذلك، وقعنا على مدارس ترتفع فيها العلامات إلى ٨٠ و٩٠ من مائة في اللغة

الأجنبية، لكننا لم نقع على مدارس يحصل فيها ذلك بالوتيرة نفسها في اللغة العربية. عموماً، نلاحظ أن أعلى نسبة علامات متدنيّة (دون ٣٠) نجدها في اللغة الأجنبية، كما نجد فيها أعلى نسبة من العلامات العالية (ما فوق ٧١) وهذا يُظهر قوة التشتُّت في هذه المادَّة بالمقارنة مع غيرها (جدول ٢). وإذا ما تأمّلنا أجوبة التلاميذ على اختبار اللغة الإنكليزية، نجد الظواهر نفسها: عدمَ معرفة كتابة الاسم، خطأً رديئاً ومتعرّجاً، ضعفاً في الفهم وتحسُّناً في القواعد النحوية.

جدول ـ ١ ـ المتوسطات والانحراف المعياري

		متوسّط	انحراف معياري
رياضيات	عمليات	٢٦,٩٦	
	مسائل	١٣,٢١	
	المجموع	٤٠,١٨	١٦,٠٢
علوم	تسجيل	١٧,٥٩	
	فهم	٩,٥٩	
	تطبيق	١٤,٧٦	
	المجموع	٤١,٩٤	١٧,٢٢
إنكليزي	فهم	٤,٣٦	
	مفردات	٩,٩١	
	نحو	٢٢,٧٦	
	المجموع	٣٧,٠٤	٢٠,٢٩
فرنسي	فهم	٧,٥٠	
	نحو	٢٤,٧٥	
	كتابة	١٠,٢٣	
	المجموع	٤٢,٤٩	٢٤,٩٨
عربي	فهم	١٤,٢٥	
	نحو	١٧,٠٨	
	كتابة	٨,٣٠	
	المجموع	٣٩,٦٠	١٧,٧٧
مجموع العلامات		٤٠,٦٩	١٣,٦٣

المتوسّطات: فهم: ٤,٤ (من ٢٠)، مفردات: ٩,٩ (من ٣٠)، قواعد: ٢٢,٨ (من ٥٠).

كان عدد المدارس التي أُجري فيها اختبار اللغة الإنكليزية ١٩ مدرسة من أصل ٤٨ (مجموع العينة) والباقي (٢٩) أُجري فيها إختبار اللغة الفرنسية. لكن ملاحظات المصحِّحين كانت متشابهة في الحالات الثلاث: المستوى متدن. فالسؤال الذي تكثر فيه الإجابات الصحيحة هو سؤال نحوي (ضع كلمة ما بصيغة الجمع)، بينما السؤال الذي ترتفع فيه وتيرة الإجابات الخاطئة إلى أقصاها هو سؤال عن الفكرة الرئيسية في النص (فهم وكتابة). ويليه سؤال أكثر تحديداً حول النص، ويدلّ على الفهم أيضاً. متوسّط اللغة الفرنسية أفضل بقليل من اللغة الإنكليزية، وذلك متأتٍ من زيادة طفيفة في حصة الفهم وفي حصة النحو.

في الرياضيات، تنقسم المسابقة إلى قسمين فقط: عمليات حسابية بسيطة ومسائل. وفي المسائل بعض الأسئلة كان مقفلاً (يختار التلميذ الجواب الصحيح)، والبعض الآخر كان مفتوحاً (يكتب التلميذ الإجابة بنفسه بواسطة أرقام وجمل). وقد حصل التلاميذ على ما معدله ٢٦,٩ من ٥٣ في العمليات، وهبط المتوسّط إلى ١٣,٢ في المسائل (جدول ١) بحيث إنّ التلاميذ عندما طُلِبَ منهم أن يقوموا بأكثر من عملية، وأن يختاروا العمليات المناسبة لحلّ مسألةٍ عجزوا عن التصدّي لهذه المهمّة. وكأن تلميذ الصف الخامس الابتدائي يستطيع أن يضرب ويجمع ويطرح ويقسم فقط، إذا ما طُلب منه تحديداً ذلك. فإذا طُلب من التلاميذ أن يجمعوا رقمين هناك احتمال ٨٣٪ أن يجيبوا إجابة صحيحة، وهناك احتمال ٧٦٪ أن يطرحوا عدداً من آخر بصورة صحيحة. أمّا في الضرب والقسمة فإن الأمر يصبح معقّداً، لا سيّما إذا كان أحد العددين غيرَ صحيح (نسبي)، أو كان العددان كذلك، إذ ذاك تهبط نسبة الأجوبة الصحيحة إلى ما بين ٢٥٪ و٤٠٪ فقط. هذا في العمليات، أمّا في المسائل، وهي بسيطة، من نوع احتساب مساحة شكل أو مربّع، أو قياس زاوية أو تحويل إلى هكم أو إلى غرام، فإنّ احتمال الإجابة الصحيحة يتراوح ما بين ١٠٪ و٥٠٪. وفي مسألة بسيطة حول الكسور، كانت الإجابات الصحيحة بمعدل ٢٦٪. إذا ما قارنا الرياضيّات من جهة بكل من اللغتين العربية والأجنبية من جهة ثانية، نجد أن ٧٢٪ من التلاميذ لم ينجحوا (أي دون الـ ٥٠ علامة من مائة) في كلّ من الرياضيّات واللغة العربية، مقابل ٦٤٪ في اللغة الأجنبية. أمّا الذين نجحوا في الرياضيّات فـ ٩٣٪ منهم نالوا ما بين ٥١ و٧٠ علامة، مقابل ٦١٪ في اللغة الأجنبية و٨٠٪ في اللغة العربية، أو إن قرص نيل علامات أعلى من ٧١ كانت أقل في الرياضيات مما هي في اللغات.

في العلوم، طُرحتْ على التلاميذ أسئلة من نوع التعرُّف والتسجيل، يختار فيها التلميذ إجابةً من أربع قُدِّمتْ له، وعليه أن يقرِّر الصحَّ من الخطأ فيها، مثل: «أيّ من المواد التالية هي مادّة صلبة؟». في مثل هذا السؤال، كانت الأجوبةُ الصحيحة عاليةَ الوتيرة. لكنّ سؤالاً آخرَ مبنيّاً على التذكُّر (حول الكريات الحمراء) كانت الإجابات الصحيحة عليه قليلة. أمّا الأسئلة القائمة على الفهم والتطبيق فكانت الأجوبة الصحيحة عليها أقل بكثير. ومن الأسئلة ذات الإجابة الخاطئة الشائعة، قياس حجم شيء غير منتظم الشكل كالحجر، والربط بين بعض المصطلحات وتعريفاتها، وأشهر الأجوبة الخاطئة كانت حول حالات المادّة الثلاث، كما في قول أحدهم «صخريّة، رمليّة، طينيّة»، وحول ما يبقى من الماء الجاري الحامل معه حجارةً ورملاً وحُبيباتٍ حيث قيل: «المطر»، وقيل: «الأوكسجين». وحول السؤال التطبيقي عن تصنيف النباتات مع أمثلة، قيل: «نبتون، المشتري، زحل، الشمس».

جدول رقم ٢ ـ توزيع التلاميذ بحسب فئات العلامات

	دون ٣٠	٣١ ـ ٥٠	٥١ ـ ٧٠	٧١+	المجموع	غير محدد	المجموع
رياضيات	٣٣٩	٤٥٩	٢٨٨	٢٢	١١٠٨	١٤	١١٢٢
	٣٠,٦	٤١,٤	٢٦,٠	٢,٠	١٠٠	-	-
علوم	٣١١	٤٩٤	٢٢٩	٧٧	١١١١	١١	١١٢٢
	٢٨,٠	٤٤,٥	٢٠,٦	٦,٩	١٠٠	-	-
لغة أجنبية	٤٣٤	٢٦٢	٢٣٥	١٤٧	١٠٧٨	٤٤	١١٢٢
	٤٠,٢	٢٤,٣	٢١,٨	١٣,٦	١٠٠	-	-
لغة عربية	٣٦٥	٤٤٣	٢٤٢	٥٨	١١٠٨	١٤	١١٢٢
	٣٢,٩	٣٩,٩	٢١,٨	٥,٢	١٠٠	-	-
مجموع العلامات	٢٥٦	٥٦١	٢٣٨	٢١	١٠٧٦	٤٦	١١٢٢
	٢٣,٨	٥٢,١٠	٢٢,١	٢,٠	١٠٠	-	-

من الأسئلة الجديرة بالاهتمام: هل تتغيّر علامةُ كل من الرياضيّات والعلوم بتغيُّرِ اللغة التي تُعلَّم فيها؟ إننا أجرينا الاختبار نفسه بثلاث لغات: فرنسية، وإنكليزية وعربية، تبعاً للغة المستخدَمة في المدرسة. وقد ظهر لنا أنّ الفروقات كانت ضعيفة ومتقلِّبة. في العلوم، تتحسَّن علامةُ مستخدِمي اللغة العربية، وكأنَّ استعمال اللغة فيها للتعبير يصبح عاملاً كابحاً لمن عليهم استخدام اللغة الأجنبية وهم لا يعرفونها، ومساعداً لمن يكتبون بالعربية. أمّا في الرياضيّات فاللغة العربية لم تساعد التلاميذ، بل أضافت اللغة الأجنبية بعض العلامات إلى زملائهم في مدارس أخرى (انظر جدول ٣ ـ ٤).

جدول رقم ٣ ـ ٤: متوسط العلامات

لغة التعليم	علوم	رياضيات
عربية	٤٤,١	٣٨,٦
فرنسية	٤٠,٦	٤٠,٢
إنكليزية	٣٩,٣	٤٢,٩
المجموع	٤١,٩	٤٠,١

٣ ـ التصاحب والتفارق في النجاح والرسوب:

السؤال الأخير، الذي نطرحه في هذا القسم الأوّل من تقرير عرض نتائج الدراسة، يتعلق بالعلاقة القائمة والارتباط الممكن بين أداء التلاميذ في مادّة وأدائهم في مادّة أخرى. استناداً إلى معطياتنا، يمكن القول: إنّ أقوى علاقة هي تلك القائمة بين إتقان اللغتين العربية والأجنبية. وقد يكون ذلك مفاجئاً لأوّل وهلة، لأنّ لكل من اللغتين عالَمه الخاصّ، ومن أصول تعليم أي منهما أن لا تُستخدَم الواحدة إبّان دروس الثانية. لكنّ المسألة، وهي أبعد من الاستخدام المتبادل، تتعلّق بالطلاقة، والميل اللغوي والثروة اللغوية، على ما أشرنا إليه سابقاً. فالتعليم الابتدائي يركّز على تعليم اللغات، ولكل من اللغتين القدر نفسه من المنهج والزمن الأسبوعي (سبع ساعات مبدئياً). والمدرسة هذه أو تلك إمَّا أن تعلِّم اللغتين بصورة جيّدة أو لا، بالقدر عينه الذي تكون فيه قابليةُ الطفل لتعلُّم اللغات واحدةً، إمَّا أن يُقْبِل عليها أو يذهب نحو الموادّ العلميّة (علوم ورياضيّات). لقد تبيّن لنا أن ٧٣,٣٪ من التلاميذ

يرسبون أو ينجحون في اللغتين معاً. أو أن كلَّ تلميذ لديه حظ ٢٦,٧٪ في أن يفترق أداؤه من لغة إلى أخرى. كذلك الحال تقريباً ما بين الرياضيَّات والعلوم، حيث تصل درجة التصاحب (في النجاح والرسوب) بينهما إلى ٧٢٪ من الحالات. علماً بأن درجة التصاحب تهبط إلى ٦٣٪ من التلاميذ ما بين العلوم واللغة الأجنبية، وترتفع قليلاً في الرياضيّات واللغة الأجنبية (٦٦٪) وفي الرياضيّات ـ اللغة العربية (٦٧,٥٪) والعلوم ـ اللغة العربية (٦٨٪). والجدير ذكره أن هذا التفاوت في درجة التصاحب لا ينفي في الحالات جميعاً وجود التصاحب، أو وجود علاقة دالّة إحصائيًّا، بين النجاح والرسوب في مادة والنجاح والرسوب في أي من المواد الثلاث الأخرى (انظر جدول ٥). أمّا عن فرص الافتراق فنعود إلى مثال اللغتين العربية والأجنبية. قلنا: إن ٧٣,٣٪ من التلاميذ يرسبون أو ينجحون في اللغتين معاً وإن الباقين (٢٧,٧٪) يرسب الواحد منهم في لغة وينجح في أُخرى. في فرص الافتراق، نسأل عن احتمالات هذين النجاح والرسوب. لقد تبيّن أن ٩,٤٪ من التلاميذ يرسبون في اللغة الأجنبية وينجحون في اللغة العربية، بينما هناك ١٧,٣٪ من التلاميذ ينجحون في اللغة الأجنبية ويرسبون في اللغة العربية. وبكلام آخر، فإن الافتراق، إذا حدث، يحدث لصالح اللغة الأجنبية إذ ترتفع فرص النجاح على حساب الرسوب في اللغة العربية. وحالة الافتراق هذه نجدها في العلاقة ما بين العلوم واللغة الأجنبية، والرياضيّات واللغة الأجنبية. وكما نلاحظ، كلمّا تعلّق الأمر باللغة الأجنبية دائماً، فالتلميذ يستطيع أن ينجح في اللغة الأجنبية، ويرسب في العلوم أكثر مما يستطيع العكس (بفارق ٨ نقاط مئوية)، وأن ينجح في اللغة الأجنبية ويرسب في الرياضيات أكثر مما يحدث معه العكس (بفارق ٩ نقاط مئوية). أمّا في الحالات الباقية (علوم ـ رياضيّات، علوم ـ لغة عربية، رياضيّات ـ لغة عربية) ففرص النجاح في مادّة والرسوب في مادة أخرى متقاربة جداً.

جدول ٥ ـ التصاحب والتفارق (٪)

	يرسبون في المادتين معاً	ينجحون في المادتين معاً	مجموع التصاحب	يرسبون في (١) ينجحون في (٢)	ينجحون في (١) يرسبون في (٢)	مجموع التفارق
(١) علوم (٢) رياضيات	٥٩	١٣	٧٢	١٣,٣	١٤,٦	٢٨
(١) لغة عربية (٢) لغة أجنبية	٥٤,٧	١٨,٦	٧٣,٣	١٧,٣	٩,٤	٢٦,٧
(١) علوم (٢) لغة عربية	٥٦,٢	١١,٨	٦٨,١	١٦,١	١٥,٨	٣١,٩
(١) علوم (٢) لغة أجنبية	٤٩,٧	١٣,٣	٦٣	٢٢,٦	١٤,٤	٣٧,٠
(١) رياضيات (٢) لغة عربية	٥٦,٦	١٠,٩	٦٧,٥	١٧,٢	١٥,٣	٣٢,٥
(١) رياضيات (٢) لغة أجنبية	٥١,٩	١٤,٢	٦٦,١	٢١,٧	١٢,٢	٣٣,٩

وإذا سألنا ما هي مسؤولية كل مادّة في النجاح العام (المجموع) فالجواب أنّ لكلّ مادّة دورها، وأن العلاقة بين علامات كلّ مادّة من المواد الأربع ومجموع العلامات، هي علاقة دالّة إحصائيّاً بدرجة عالية. والسؤال المتمِّم لهذا السؤال هو: هل هناك مادة مسؤولة أكثر من غيرها عن التغيُّر الحاصل في المجموع العام؟ والجواب، بحسب جداولنا وبحسب قياس العلاقة الإحصائية، أن اللغة العربية تأتي في الطليعة، تليها اللغة الأجنبية تليها الرياضيات وتأتي العلوم في نهاية السُلَّم. وبكلام آخر: إن ثلثيّ الراسبين في اللغة العربية هم ثلثا الراسبين أيضاً في المجموع العام (٦٤٪)، بينما تهبط النسبة في العلوم إلى ٥٣٪. وهذا ما يُظهِر أهمّيّة الوزن الثقيل للضعف في اللغة العربية على مجمل التحصيل. فهي الضحية الأولى في تعليمنا، وهي المسبّب الرئيسي في مستوى هذا التعليم بمجمله.

ثانياً: المدارس، ماذا تصنع؟

وجّهْنا إلى المديرين استمارة سألناهم فيها عن مؤهّلاتهم، وعن إدارتهم للمؤسّسة وعن التسهيلات المقدَّمة من مبنى وتجهيزات ووسائل، ووجّهْنا إلى المعلّمين استمارة ثانية سألناهم فيها عن مؤهّلاتهم وشروط عملهم وموقفهم من المهنة من جهة، وإدراة المديرين للمؤسسة من جهة ثانية. وكنا نبحث في الحالتين عمّا نسمّيه تأثير العوامل التربوية على إنجاز التلاميذ.

١ ـ المباني والتجهيزات:

لم يشأ جميع المديرين أن يصفوا حالة البناء. وقد امتنع ١١ منهم تحديداً. ومن الباقين صرّح خمسة فقط أن حالة البناء سيّئة مقابل ١٧ مدرسة قيل إنّ بناءَها مقبول و١٥ قيل إنّ بناءَها في حال جيّدة. أمّا حول وجود المختبرات فقد كانت المعلومات أوفر: ١٩ مدرسة فيها مختبران وأكثر، و١٩ مدرسة لا مختبرات فيها، وفي خمسة منها مختبر واحد، وفي الباقي (٥ مدارس) لم نعرف شيئاً عن الموضوع. عن الحاسوب علمنا أن ٢٤ مدرسة (النصف) لا حاسوب فيها، و١٦ مدرسة يوجد فيها حاسوب وثمانية مدارس لم ترد عنها معلومات.

سألنا أيضاً عن مساحة الصف ومساحة الملعب. وقد ظهر أن المساحة الوسيطة للصف هي ١,٤ م^{٢} للتلميذ الواحد، وأن المساحة الوسيطة للملعب هي ٧,١ م^{٢} للتلميذ الواحد. وعندما درسنا توزيع المدارس بحسب المساحات وجدنا أن ٥٩٪ من المدارس توفّر مساحة صف ضيقة (ما بين ٠,٧٥ و١,٥ م^{٢}) وأن ٢٥,٩٪ توفّر مساحة مقبولة (ما بين ١,٥ م^{٢} و٢ مترين). وهذا ما يشير إلى غلبة المدارس ذات المساحات القليلة المخصَّصة للتلاميذ. أمّا مساحات الملاعب فربع المدارس توفّر مساحات ضيّقة جدّاً (أقلّ من ١,٥ م^{٢} للتلميذ الواحد) وثُلثها يوفّر مساحات ضيّقة (ما بين ١,٥ و٣ م^{٢})، ورُبعها يوفّر ملاعب مقبولة (٣ ـ ٧ أمتار مربّعة للتلميذ) و٢٠٪ منها يشتمل على ملاعب واسعة (أكثر من ٧ أمتار مربّعة).

لم يكن لدينا سوى المدير كمصدر معلومات، عبر الاستمارة الموجَّهة إليه، وأيّ محاولة لتفحُّص الأمر مباشرةً والتدقيق في وجود المختبرات والحاسوب، و «قياس» المساحة وحال البناء، كان سيكلِّف الكثيرَ من الوقت والجهد، وهو أمر لم يكن ممكناً في النطاق الذي وضعناه للدراسة الحالية. يخيَّل إلينا فقط أن في تصريحات المديرين بعضَ المبالغة لجهة تقديم صورة أفضل عن حال المدرسة الواقعي. ونحن نشك أن ٤٤٪ من مدارسنا الابتدائية فيها مختبران وأكثر، ونشك أن ٤٠٪ منها فيها حواسيب.

إذا وضعنا هذا التحفُّظ جانباً، ثم أَعَدْنا قراءة توزيع علامات التلاميذ، بحسب هذه العوامل، يتبيّن لنا أن نسبة الناجحين في مجموع المواد (٥١ علامة وما فوق من مائة) ترتفع من ١٦٪ إلى ٣٠,٦٪ (أي بزيادة ١٥ نقطة تقريباً) من تلاميذ المدارس

ذات البناء «السيّء» الحال إلى المدرسة ذات البناء «الجيّد» الحال. ومن ١٢,٨٪ حيث لا يوجد مختبرات إلى ٣٥,٨٪ حيث يوجد مختبرات (بزيادة مقدارها ٢٣ نقطة مئوية). ومن ١٩,٨٪ حيث لا يوجد حاسوب إلى ٣٤،٦٪ حيث يوجد حاسوب (أي بزيادة قدرها ١٤،٨ نقطة مئوية). هذه العلاقات (بين كلّ من العوامل الثلاثة وعدد التلاميذ الناجحين) إذا درسناها إحصائيّاً (عبر معامل الاختبار كـ٢) تعتبر علاقات دالّة. وهي تعني، على الأقلّ، أنّ حال البناء السّيئة وعدم وجود مختبرات وعدم وجود حاسوب (والتصريح بذلك هو حقيقي لا مصلحة للمدير به) يؤثّر سلباً على نجاح التلاميذ أمّا بالنسبة الى أثر كل من مساحة الصفّ ومساحة الملعب للتلميذ الواحد في نجاح التلاميذ فقد تبيّن أنّ الأُولى (مساحة الصف) مؤثّرة بعض الشيء (بفارق ١٦ نقطة مئوية) والثانية غير مؤثّرة.

مدارس... ومدارس

ما لفت نظري في مدرسة (...) وجود صوَر في الأروقة والممرّات عن أهميّة الثقافة، ولوحات يعلّق التلاميذ عليها رسومهم. وصور ورسوم مكبَّرة لمعالم حضارية. وعلى جدران الصف لوحات من الكرتون الملون لجميع المواد تقريباً. هناك صورة تمثّل الفصول الأربعة، وأخرى للكواكب السيّارة. ولوحة عليها جدول الضرب. وعلى أخرى الأمراء المعنيّون والشهابيّون. على بعضها أمثال. وعلى بعضها الآخر قواعد نحوية وإملائية أساسية كقاعدة التاء المربوطة وهاء الضمير. على بعضها كتب باللغة العربية، وعلى بعضها الآخر باللغة الإنكليزية.

بتصرُّف، من التقرير الفردي للطالبة ح. ص.

كتب المدير في مدرسة (...) في استمارته: إن هناك مكتبة، لكن في الحقيقة ليس هناك سوى مجموعة كتب مدرسية كالقواعد والقراءة. واعتبر أنّ البناء جيّد، أمّا في الواقع فهناك شبّاك كبير بين غرفتين: واحد للصفّين الأول والثاني، وثاني للصفّين الرابع والخامس. أي أن هناك ستين طفلاً يشوّشون بعضهم على بعض... فوضى، ووقت ضائع، وأطفال ضحايا الإهمال والروح التجارية.

بتصرُّف، من التقرير الفردي للطالبة س. ق.

من أجل إجراء الاختبارات في مدرسة (. . .) نقلت الإدارة التلاميذ إلى غرفة أكبر، لكن الغرفة الجديدة كانت أصغر من أن تتسع لهم. المقاعد صغيرة وقديمة ومتلاصقة، ومختلفة الأنواع والأشكال، وبعضها مكسّر. طاولة المعلّم بدون كرسيّ. وثمة مروحة لا تعمل. أما المرور بين التلاميذ فكان شبه متعذّر. ولم يكن ممكناً إقفال الباب، لأنّ الحر شديد في الغرفة، وإبقاؤه مفتوحاً يعني سماعَ ما يجري في الصفوف الأخرى. ساعَدني المدير في ترتيب المقاعد. ثم حذَّرَني من المشرفة قبل أن يغادر غرفة الصف لكونها تريد أن تساعد التلاميذ على الغش. وبعد قليل، دخل أحد المعلّمين وكان سعيداً بإجراء الاختبار. همَّ بالتحدُّث إلى التلاميذ فصرختْ به إحدى التلميذات فسكت. ثم راح يخبرني عن ضعفهم وأنهم سوف ينالون أصفاراً. تعجّبتُ. وسألتُهُ كيف وصلوا إلى الصف الخامس؟ فقال: إذا لم نضع ١٦ و١٧ على ٢٠ نخسر عملنا. ثم اكتشفت، عندما كان التلاميذ يعيدون إلي استمارة المنشأ، أن بعضهم ذكر اسم المدرسة كذا (. . .) وآخرين استعملوا اسماً آخر. سألتُ المعلّم، فقال: إنها مدرسة بمدرستين. لم أفهم بادىء الأمر. لاحقاً استنتجت أن الأهل ربما يدفعون وكأنهم يسجّلون أولادهم في مدرسة، والإدارة ربما تقبض من الدولة باعتبار أن التلاميذ مسجَّلون أولادهم في مدرسة أخرى. وفيما كنت في أمانة السر أنتظر استمارات المعلمين انقطعت الكهرباء وعمّ الظلام. فقامت أمينة السر بإشعال شمعة واتّجهتْ بها نحو صفّ الروضة، ولكي تطلب من باقي الصفوف إشعال الشمع. وإذا بشخص يدخل ويتّهم الإدارة بأنها «تسحب» من المولّد كهرباء أكثر مما يحتمل «الاشتراك». فقام المدير وصرخ بأمينة السر طالباً إليها أن تطفىء اللمبة، وألاّ تضيئها أبداً.

بتصرُّف، من التقرير الفردي للطالبة ن. ص.

٢ ـ مؤهّلات المعلّمين وشروط عملهم:

طبقاً لتقدير المديرين، اعتُبر معلمو اللغة العربية في أربع مدارس فقط أن مستواهم «ضعيف»، وفي المدارس الباقية إمّا قيل: إنهم بمستوى «مقبول» (خمس مدارس) أو «جيد» (٣١ مدرسة). ونحن نعرف أن مستوى التلاميذ ضعيف في اللغة العربية كما في سائر المواد. كذلك اعتَبَر مديرو ٣٢ مدرسة أن معلّمي اللغة الأجنبية مستواهم جيّد مقابل ثلاثة مدارس فقط قيل عنهم فيها إن مستواهم ضعيف. كذلك حول معلّمي العلوم ومعلّمي الرياضيّات. أمّا تقويم المعلّمين بمجملهم، بغض النظر عن المادّة التي يعلمونها، فكان إيجابيّاً: في ٢٥ مدرسة قيل عن مستواهم إنه جيّد، وفي ثمانٍ قيل عنه إنه مقبول، وفي سبع قيل إنه ضعيف. وفي المدارس الباقية (٨ مدارس) امتنع المديرون عن الكلام. من بين هذه التقديرات الخمسة، تبيّن أنّ تحسُّن صورة المعلّمين لدى المدير (أو كما صرَّح عنها المدير) كانت مؤثّرة في علامات التلاميذ في حالتين فقط: معلّمو اللغة العربية، ومعلّمو اللغة الأجنبية. بل إن وضع معلمي اللغة الأجنبية، كما قدّمه المديرون، كان بارزاً في تفسيره لنتائج التلاميذ: حيثما ارتفع التقدير ارتفعت نسبة الناجحين من ٣,٧٪ إلى ٣٤,٩٪ (بفارق ٣١,٢ نقطة مئوية). وهذا يعكس أمراً مفادُه أنّ المديرين يَعَوْنَ بصورة أقوى ضعفَ معلّمي اللغة الأجنبية، وأنّ هذا الوعي يعكس واقعاً حقيقياً، بدرجة أو بأخرى، وهذا الواقع (ضعف المعلّمين أو قوّتهم) يفسّر، إلى حد ملحوظ، إنجازَ التلاميذ. لكنّ التقدير المذكور غير دقيق في العلوم والرياضيّات، بدليل أنّ علامات التلاميذ كانت أرفعَ أحياناً لدى المعلّمين الذين اعتُبروا أضعفَ من غيرهم.

المعلّمون الذين نتكلم عليهم معظمهم إناث (٩٥٪). رُبعهم يعلّم منذ سنتين فقط، وربعهم علّم لمدة ثلاث إلى ثماني سنوات، و٤٧٪ منهم يعلّمون منذ أكثر من ٩ سنوات. هذا استناداً إلى استمارة المعلّم، هذه المرة، التي شملت ٣٢٣ معلّماً: ٢٤٪ يعلّمون اللغة العربية فقط، ٢٤٪ يعلّمون اللغة الأجنبية فقط، و٢١٪ يعلّمون العلوم والرياضيّات، والباقي (ثلاثون بالمائة) يعلّمون أزواجاً أو خليطاً من المواد. أمّا عن تدريبهم، فـ ١٨٪ منهم فقط خضعوا لدورات تدريبية وصل مجموع أيامها إلى ٤٥ يوماً وأكثر. والأغلبية (٧٤٪) تراوحت مدة تدريبهم بين صفر و١٥ يوماً. أي أن الهيئة التعليمية متجانسة في قلّة تدريبها. لكنّها متفاوتة في الشهادات التي

تحملها. فهناك ٥٢٪ يحملون شهادة ثانوية و١٣٪ يحملون بكالوريا تعليمية و٣٠٪ يحملون إجازة، وهذه النسبة الأخيرة تعتبر عالية وجديرة بالحسبان. فضلاً عن ذلك، سألنا المعلّمين ثلاثة أسئلة، أوّلها: «هل تنصح الآخرين بممارسة مهنة التعليم؟». وثانيها: «إذا توافرت لك فرصة لممارسة مهنة أخرى، هل تترك التعليم؟»، وثالثها: «هل أنت راضٍ عن مهنة التعليم؟»، وبنَينا من الأجوبة الثلاثة مؤشّراً واحداً حول موقف المعلّمين من مهنتهم، اعتقاداً منا بأن هذا الموقف (الإيجابي أو السلبي) يؤثّر في عملهم وأدائهم وفي إنتاجيّتهم البادية في إنجاز التلاميذ. وقد تبيّن لنا أنّ قلّةً قليلة (٣،٤٪) أجابت دائماً بصورة سلبية، بينما ثُلث المعلّمين (٣٣،٧٪) أجابوا بالإيجاب على الأسئلة الثلاثة معاً. بالإضافة إلى ١٦،٧٪ قدّموا جوابين إيجابيين معاً (فيكون للموقف الإيجابي حصّة ٥٠،٥٪ من الإجابات). أمّا النصف الآخر تقريباً من المعلمين (٤٦٪) فكان موقفهم «بين بين» إذا صحّ التعبير. وهي نسبة عالية تعكس التردُّد إزاء المهنة التي يمارسونها. هذا ولم نستطع قياس الفارق في المواقف بين المعلّمين الذكور والمعلّمات الإناث بسبب قلّة عدد الذكور. وعندما سألناهم عن أجورهم، تبيّن أن ٤٣٪ يتقاضون ما بين ٣٠٠ و٦٠٠ ألف ليرة، في حين يتقاضى ٤٠٪ منهم أقل من ٣٠٠ ألف ليرة. مقابل ٢،٥٪ ما فوق إلى ٦٠٠ ألف ليرة و١٤٪ لم يصرّحوا بما يتقاضونه. هل يكفي الراتب؟ هذا سؤال آخر طرحناه أيضاً فأجابت الأغلبية الساحقة (٨١،٧٪): إنه لا يكفي، وتردَّد ١٠٪، وقال ٥٪ فقط: إنّ الراتب يكفيهم. والأجر عنصر أساسي من شروط العمل التي تفسّر التردُّد المذكور أعلاه تجاه المهنة. من شروط العمل الأخرى يمكن ذكر عدد ساعات العمل، القيام بالعمل الذي يناسب مؤهّلات المعلّمين، توافر التسهيلات الأساسية في المدرسة، جوّ المدرسة العامّ، والعلاقة مع الإدارة. سألناهم حول هذه النقطة الأخيرة فقط فصرح أقل من الثلثين (٦٤٪) بأن العلاقة قويّة، وأقلّ من الثلث (٣٠،٩) صرّح بأنها عاديّة، ولم يبقَ سوى ٤،٦٪ ليصرّحوا بأنها ضعيفة. وهذا «التصريح» لا يُقصد منه الإجابة على سؤال: ما علاقتك بالمدير، بل هو مركّب (مؤشر) من إجابات على سبعة أسئلة تتناول شؤوناً عدّة تقع تحت موضوع كلاسيكي في الإدارة المدرسية هو «العمل مع المعلّمين».

نعود الآن إلى إلقاء الضوء على تأثير أوضاع المعلمين (مؤهّلاتهم، شروط عملهم، موقفهم) في إنجاز التلاميذ، عن طريق ربط إجابات المعلّمين على

استمارتهم بعلامات التلاميذ في الاختبارت. إن وجود ٧٤٪ من المعلّمين من دون تدريب مَنَعَ إظهار الفارق في علامات التلاميذ، لأن أغلبية التلاميذ تبعت هؤلاء، ولم نجد سوى ٢٥ (من الألف تلميذ الذين ينطبق عليهم هذا الاختبار) في صفّ المعلّمين المتدرّبين ما يزيد عن ٤٥ يوماً. وهذا الرقم الضئيل لا يصلح توزيعه بين ناجحين وراسبين في دراسة أثر التدريب. أما أمر الشهادات فمختلف، إذ لاحظنا أنها متفاوتة. فقد ارتفعت نسبة الناجحين من ١١،٥٪ إلى ٤٢،٥٪ عندما ارتفعت شهادة المعلّمين من بكالوريا إلى إجازة. وهي نتيجة مهمّة تفضي إلى تثمين التحصيل الجامعي لدى أفراد الهيئة التعليمية. لم نتبيّن بالمقابل أثر الراتب، لأنّ الفارق بين الراتب المتدنّي (أقلّ من ٣٠٠ ألف) والراتب المتوسّط (بين ٣٠٠ و٦٠٠ ألف) لم ينعكس بصورة واضحة على علامات التلاميذ (النجاح بين ٢٢ و٢٥٪). ولم يُظهِر أيضاً أيّ أثر يذكر للخبرة على إنجاز التلاميذ. ومن جهة أخرى، لم نأخذ على محمل الجدّ ارتفاع نسبة النجاح لدى تلاميذ المعلّمين ذوي الرواتب المرتفعة (ما فوق الـ ٦٠٠ ألف) لأن عدد التلاميذ هنا قليل (٢٩ تلميذاً من ٩٥٤) وعدد المعلّمين (كما ذكرنا سابقاً) قليل أيضاً (ثمانية من ٣٢٣). وللسبب نفسه، كان الارتباط بين علاقة المعلمين بالإدارة وإنجاز التلاميذ غير واضح بصورة كافية. لقد ذكرنا أن التفاوت غير موجود في وصف هذه العلاقة (ثمة ١٥ معلّماً صرّحوا بأنّ علاقتهم بالمدير ضعيفة من أصل ٣٢٣، مقابل ٢٠٨ صرّحوا بأنها قوية). على أن الفارق بين الفريق الذي قال: إنّها قويّة والفريق الذي قال: إنها عاديّة، ينبىء بوجهة في التأثير، إذ تهبط نسبة الناجحين من ٢٨،٧٪ لدى تلاميذ الفريق الأول إلى ١٥٪ لدى تلاميذ الفريق الثاني.

هذا حول المؤهّلات وشروط العمل. أمّا عن أثر الموقف من المهنة في الإنجاز فتقتصر المقارنة على أصحاب الموقف الإيجابي والموقف المتردّد، باعتبار أن المعلّمين يتجمّعون في أحد الموقفين (٥٠،٥٪ و٤٦٪). وقد أظهر فرز الأجوبة أن الفارق لا يُعتدّ به على علامات التلاميذ، إذ لم ترتفع نسبة النجاح إلاّ من ٢٢،٤٪ لدى تلاميذ المعلّمين المتردّدين إلى ٢٦،٩٪ لدى تلاميذ المعلّمين الواضحي الإيجابية.

خلاصة ما سبق أن سمات المعلّيمن المجمَّعة من استماراتهم غير مفسِّرة في معظمها لإنجاز التلاميذ. فهم من ناحيتين متجانسين (الجنس والتدريب) ومن ثلاث

نواحٍ لا دلالة إحصائية للفروقات بينهم (رواتب المعلّمين، الخبرة، وموقفهم من المهنة) ومن ناحية سادسة كان التأثير جزئياً (العلاقة بالإدارة). ولم يبقَ التأثير ظاهراً بوضوح إلاّ في الناحية السابعة، ناحية الشهادات، التي ترك تفاوتها أثراً في التفاوت في الإنجاز. وهذا ما يكمل الصورة الغامضة التي بدت من دراسة تأثير وضع المعلّمين كما قوّمه المديرون، حيث لم يظهر التأثير واضحاً إلاّ فيما يتعلق بمعلّمي اللغتين الأجنبية والعربية.

٣ ـ مؤهّلات المديرين وأداؤهم:

يتميّز المديرون عن المعلّمين بأن نسبة مَنْ يحمل منهم شهادة ما فوق الإجازة (دبلوم، ماجستير) هي أعلى (٢٢٪ لدى المديرين مقابل ٣،٤٪ لدى المعلّمين). وهذه الزيادة يقابلها انخفاض نسبة حملة الشهادة الثانوية (٢٥٪ من المديرين مقابل ٥٢٪ لدى المعلّمين). ويتميّزون أيضاً بأنهم أكثر قدماً في المهنة(٧٩٪ يعملون في التعليم منذ أكثر من ١١ سنة، مقابل ٤٧٪ من المعلمين يعملون في التعليم منذ أكثر من تسع سنوات). أما خبرتهم الإدارية تحديداً، فنصفهم في الإدارة منذ أكثر من ١١ سنة. ومن يعملون مديرين منذ أقل من ٥ سنوات، يشكلون ٧٥٪ من المجموع، وهي نسبة عالية نظرياً من حيث دلالتها على تجديد الجسم الإداري للمدارس. لكنّ هذا التجديد ليس مبنيّاً على اعتبارات فنّية كما يبدو. ذلك أن نسبة الذين لم يتابعوا دورات تدريبية في الإدارة ترتفع إلى ٦٠٪ من المجموع، ومَنْ تابع دورات من هذا النوع لمدة ٤٥ يوماً على الأقلّ لا تبلغ نسبتهم سوى ١٠٪ من المجموع. وإذا ما تذكّرنا أنّ ١٨٪ فقط من المعلّمين تابعوا دورات تربوية بهذا الحجم، أمكن الاستنتاج أنّ الهيئة التعليمية، عموماً في لبنان، تحمل شهادات أكاديمية بصورة مقبولة، لكنّ مقدار التدريب على ممارسة المهنة ـ في الإدارة أو التعليم ـ منخفض جداً.

هذا التجانس في مؤهّلات المديرين التربوية أدّى، كما كان الحال عند المعلّمين، إلى عدم تبيان الفروقات بين إنجاز التلاميذ تبعاً لها. فالقلّة من المديرين التي تابعت دورات لم تَظهر نتائج تلاميذها متميّزة. أمّا الخبرة الإدارية فقد أعطت نتائجَ معاكسة. فنسبة الناجحين لدى مَنْ هم أقلّ خبرة كانت أعلى (٣٧،٤٪) من نسبة الناجحين لدى مَنْ هم أعلى خبرة (١٦،٨٪). وهذه النتائج المعاكسة ظهرت أيضاً عند دراسة أثر الخبرة التعليمية للمديرين. لنقل: إنّ مزيداً من الخبرة، في

غياب التدريب، لا يحمل بالضرورة تحسُّناً في مستوى التلاميذ بل هناك احتمال جدّيّ في أن يتردّى هذا المستوى. وقد بيّنتِ الدراسات العالمية، على كّل حال، أنّ الخبرة بذاتها ليست عاملاً مؤثّراً إيجابياً بالضرورة في إنجاز التلاميذ. وبخلاف ذلك، فإن الشهادة أكثر أهمّيّة بكثير ولو كانت هذه الشهادة أكاديمية. وكما بيّنتِ الدراسات العالمية، ومثلما ظَهَرَ أعلاه من أهمّيّة شهادة المعلّمين، فإن شهادات المديرين إذا ارتفعت تزيد في نسبة الناجحين، بمقدار ٢٢ نقطة مئوية (من ١٤٪ من تلاميذ المديرين حَمَلَة الشهادة الثانوية إلى ٣٦٪ من تلاميذ المديرين حَمَلَة الإجازة).

أمّا قياس أداء المديرين فقد كان أكثر تعقيداً. تُصنَّف أعمال المدير عادةً في خمس مهامّ: العمل مع المعلّمين، العمل مع الأهل، العمل مع الوزارة، العمل مع التلاميذ، وإدارة أعمال المدرسة. إخترنا من هذه المهامّ إثنتين: العمل مع المعلّمين، والعمل مع الأهالي. في الأولى، سألنا عن اجتماعاته بالمعلّمين (ثلاثة أسئلة)، وعن زياراته للصفوف (ثلاثة أسئلة)، وفي الثانية طرحْنا ثلاثةَ أسئلة عن مجلس الأهل، واجتماعات بالأهل ومراسلتهم. ثم حوّلنا كلَّ مجموعة أسئلة إلى مؤشّر واحد. تبيّن أنّ ثُلث مديري مدارسنا فقط يقولون إنهم يزورون الصفوف أكثر من ثلاث مرات في السنة، والباقين مرتين أو مرة، أو لا يزورون أبداً. وتبيَّن أنّ نصفهم يقول: إنه يعقد اجتماعات مع المعلّمين ثلاث مرات في السنة أو أكثر، وأن ١٠٪ لا يعقدون أبداً مثل هذه الاجتماعات. وتبيّن أن ثُلثَيهم يقول: إنه يتّصل بصورة قويّة بالأهالي، وأن ٤٪ فقط لا يتّصلون مطلقاً. لا نريد أن نشكّك في هذه الأقوال، خصوصاً أنّ نوع الاستقصاء لم يَسمحْ لنا بتفصيل معاني هذه الزيارة والاجتماعات والاتصالات. لكنْ، إذا ما كانت نتائج التلاميذ تدلّ على شيء، فإنها تدلّ على أن أعمال المديرين المذكورة لا تجري بالضرورة في اتجاه تحسين العملية التعليمية في المدرسة، وقد تكون متعلّقة بالأمور الإدارية ليس إلاّ. ذلك أن كل من العوامل الثلاثة ـ الزيارات، الاجتماعات والاتصالات ـ لم يَظْهَرْ له تأثيرٌ ملحوظٌ على نسبة الناجحين، ارتفاعاً أو انخفاضاً. وهذا يُكمل الصورة التي رسمناها أعلاه لمؤهّلات المديرين التربوية الضعيفة. أَضِفْ إلى ذلك أنّ البُنى الإدارية في المدرسة هي من النوع البسيط (مدير ونُظّار) وليس من النوع المتخصّص (مديرو أقسام، منسّقون، مرشدون، مساعدون للمختبرات والكومبيوتر، إلخ) كما هو حال المدارس الأوروبية والأميركية. إذ، لم نجد من الطراز الأخير سوى ١٠٪ من مجموع العيّنة (أو خمس مدارس).

خلاصة الأمر بالنسبة للمديرين، أن سماتهم عموماً لم تظهر مؤثّرة في إنجاز التلاميذ. في حالة واحدة (التدريب) نجم ذلك عن تجانسهم (انخفاض تأهيلهم الإداري عموماً)، وفي حالات ثلاث، تتعلّق بأدائهم (زيارات، اجتماعات، واتصالات)، نجم عن عدم وجود دلالة إحصائية ـ والأرجح لأن التفاوت ظاهري ـ وفي حالة رابعة (الخبرة) ظهرت النتائج عكسية. ولم يبق الأثر الإحصائي واضحاً إلاّ في الفروقات العائدة لشهاداتهم.

٤ ـ نوع المدرسة:

نتوقّف الآن عند بعض التصنيفات العامّة للمدارس. ونحصر مراقبتنا في الفروقات القائمة ما بين المدارس الرسمية والخاصّة والمجّانية، ما بين الابتدائية والأكثر من ابتدائية، ما بين «الشرقية» و «الغربية»، وما بين المدارس التي تستعمل اللغة الفرنسية وتلك التي تستعمل اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية. نذكّر أوّلاً بأنّ مدارس عينتنا توزّعت بين ١١ رسمية (٢٣،٩٪) و١٠ مجّانية (١٠،٨٪) و٢٧ خاصّة غير مجانية (٥٦٪). ونشير ثانياً إلى أنّ ٢١ منها هي ابتدائية فقط مقابل ١٥ تشمل المراحل الابتدائية والمتوسّطة والثانوية على السواء (والباقي يقف عند المتوسّط). ونذكر ثالثاً أن ٣٥ منها في بيروت «الغربية» (٧٢،٩٪) مقابل ١٣ في الشرقية. ونشير رابعاً إلى أنّ المدارس الفرنسية اللغة مثّلت الأكثرية (٦٠،٤٪) بينما الإنكليزية مثّلت الثلث تقريباً (٣٥٪). والمدارس الباقية تستعمل اللغتين.

رغم ما نعرفه عن الانخفاض العام للمستوى (نسبة الناجحين في الاختبارات الأربعة مجتمعة) فإن المدارس الرسمية ما زالت في وضع أصعب من المدارس الخاصّة: وصلتْ نسبة الناجحين فيها إلى ٦٪ فقط مقابل ٢٨،١٪ في المدارس الخاصّة، و٢٧،٢٪ في المدارس المجّانية. علماً بأن متوسّط نسبة الناجحين في مجموع العينة هو ٢٤٪. هذا من جهة أولى. من جهة ثانية، يتبين أنّ الفارق بين مدارس بيروت «الغربية» ومدارس بيروت «الشرقية» موجود، لكنه ضئيل لصالح المدارس الثانية، حيث ترتفع نسبة الناجحين إلى ٢٩،٨٪مقابل ٢٢،٤٪ في «الغربية». وكان من الممكن أن لا نعتقد بهذا الفارق لو لم نجد أن أصحاب العلامات الأدنى (دون ٣٠ من مائة) أكثر في بيروت «الغربية» بصورة أكثر وضوحاً (بفارق ١٥ نقطة مئوية). أمّا من جهة ثالثة، فإننا لم نلحظ أن نطاق المدرسة يؤثّر

في الإنجاز، لأن الفروقات بين المدارس الابتدائية والمدارس الابتدائية ـ المتوسطة ـ الثانوية متضاربة. أمّا أن تكون اللغة الأجنبية هي فرنسية أو إنكليزية، فالأمر لا يؤثّر، من جهة رابعة، في نسبة الناجحين.

من بين العوامل المتعلّقة بنوع المدرسة، جميعاً نجد أن الفارق الأساسي كان فيما بين المدارس الرسمية والخاصة. فلنتوقّفْ عند هذه المدارس، ونتابع الفروقات الأخرى فيما بينها المتعلّقة بمختلف العوامل التربوية.

من المدهش حقّاً أنْ لا نجدَ أيّة فروقاتٍ في السِّمات التربوية التي درسناها بين القطاعين الرسمي والخاص. ومن المدهش أكثر أنه عندما وجدنا فروقات ذات دلالة لم يكن ذلك لصالح التعليم الخاصّ دائماً. ومع ذلك، كانت نتائج التعليم الخاص أفضل، كما رأينا. لقد راقبنا الفروقات بين نوعي التعليم في خمس عشرة سمة. أربعٍ تتعلّق بمؤهّلات المديرين، وثلاثٍ بأدائهم، وثلاثٍ بمؤهّلات المعلّمين وشروط عملهم، واثنتين بموقفهم من المهنة وعلاقتهم بالإدارة، وثلاثٍ ببناء المدرسة وتجهيزاتها. وجدنا مثلاً أن الفروقات غير موجودة أو لا تُذكر بالنسبة لخبرة المديرين التعليمية وتدريبهم وفي عملهم مع المعلّمين (زيارة الصفوف)، وكذلك في حالة البناء وعدد المختبرات وفي موقف المعلّمين من المهنة أو في علاقتهم بالإدارة. ولمّا وجدنا فروقات، كان الحال على الشكل التالي: وضع المدارس الرسمية أفضل من حيث ارتفاعُ سنواتِ الخبرة الإدارية للمديرين، وارتفاعُ نسبةِ المعلّمين الذين تلقّوا دوراتٍ تدريبيةً أكثر من ٤٥ يوماً، وارتفاعُ نسبةِ المعلّمين الذين يتقاضَون رواتبَ متوسّطة. فيما وجدنا في المدارس الخاصّة نسبةً أعلى من المعلّمين ذوي الرواتب المتدنّية، والذين لم يتابعوا دورات، ونسبةً أعلى من ذوي الخبرة الدنيا. ماذا بقي لصالح الخاصّ؟ أصحاب الشهادات العليا (إجازة وما فوق) بين المديرين والمعلّمين، نسبتهم أكبر، المديرون الذين يهتمون بالاجتماع مع المعلّمين والاتصال بالأهالي نسبتهم أيضاً أكبر في التعليم الخاصّ، وأخيراً الحواسيب غائبة تماماً في التعليم الرسمي.

هل نستطيع القول: إنّ تحسُّن إنجازِ التلاميذ في المدارس الخاصّة يعود إلى هذه السِّمات الخمس فقط، ونحن نعلم أنّ وضع المدارس الرسمية أفضل في ثلاث سمات، وأن النوعين يتشابهان في سبع سمات أخرى؟ نحن لا نستطيع القول: إنّ

مؤهّلات المعلّمين أفضل (فهي أفضلُ من حيث الشهاداتُ في الخاصّ، وأفضلُ من حيث التدريبُ في الرسمي)، ولا رواتب المعلمين أفضل، ولا الخبرة. ولن ندّعيَ أنّ غياب الحواسيب تَسَبَّبَ بفروقاتِ الإنجاز الملحوظة أعلاه، فيما أحوالُ البناء متوازية، وكذلك توافر المختبرات. إذا كان هذا المنطق صحيحاً، فكيف إذن تفسّر نتائج التعليم الخاصّ في المرحلة الابتدائية التي ندرسها؟

يُخيَّل إلينا أنّ ذلك يعود لسببين: الأول هو وجود نوع من «تقديم الحساب» Accountibility في المؤسسات الخاصّة، يبقى المعلم، بموجبه، في المدرسة أو يترقّى فيها تبعاً لأدائه وإنتاجيّته، فيما الحال في التعليم الرسمي أن المعلّمين يبقَون ويترقّون (يتدرّجون) بغض النظر عن عملهم، عملوا أم لم يعملوا، عملوا بنشاط أو عملوا بقلّة اكتراث. فإذا ما تساوت مدرستان في مؤهّلات المعلّمين ورواتبهم ومؤهّلات المديرين، وفي وضع البناء والتجهيزات، تختلف إنتاجيّتُها تبعاً لطريقة تسيير المدرسة التي تشمل ممارسة السلطة والتعاون على السواء، وفي ممارسة السلطة حيّزٌ أساسيٌّ لتقديم الحساب. المؤسسات الرسمية، مدارسَ كانت أم إداراتٍ حكومية، ليس فيها تقديمُ حساب، أو على الأقل، إنّ الحساب فيها لا يُعْتَدُّ به في اتّخاذ القرارات. لم نشأ أن نُضَمِّنَ دراستَنا هذا الموضوعِ لوضوحه في عمومياته، ولصعوبته في تفصيلاته، لا سيّما من حيث الحصولُ على تجاوب المعلّمين والمديرين في الإجابة على أسئلتنا حوله.

أمّا السبب الثاني فيتعلّق بجمهور المدرسة، وبالتحديد، بالسمات الاجتماعية للتلاميذ. وهي سِماتٌ تتكوَّن نتيجة الاصطفاء الذي تقوم به كلُّ مدرسةٍ لتلاميذها، أي نتيجة أسلوبها، أو سياستها في القبول. فهنالك مدارس أكثر اصطفائية من مدارس أخرى، تختار نخبةً من التلاميذ بدلاً من العامّة منهم، وهذا ما يؤثر في فرص الإنجاز فيها. ويتبيّن لنا مثلاً، من مقارنة نوعي التعليم بالنسبة لهذه النقطة، أنّ أبناء الفئات العليا غائبون تماماً في المدارس الرسمية، بينما يشكّل أبناءُ العمّال ٣٦٪ فيها. والحال أن أبناء الفئات العليا يشكّلون ٥،٨٪ من تلاميذ المدارس الخاصّة، بينما أبناء العمال يشكّلون ١٩،٦٪ فيها. ويختلف الأمر كذلك بين القطاعَين بالنسبة لثقافة الأب. فنحن لم نجد أباً جامعيّاً واحداً بين تلاميذ المدارس الرسمية، فيما شكّل الآباءُ الجامعيون ١٣،٣٪ من أبناء تلاميذ المدارس الخاصّة. ووجدنا أنّ الآباء

الأمّيين والابتدائيين يشكّلون نصف تلاميذ التعليم الرسمي مقابل ربع تلاميذ التعليم الخاصّ (المدفوع والمجّاني معاً).

لنقُلْ إن جمهور المدارس الخاصّة متفاوت اجتماعيّاً بين مدرسة وأخرى، وداخل المدرسة نفسها، لكنّه أقرب إلى التجانس باتّجاه التدنّي في السُلَّم الاجتماعي في المدارس الرسمية. والفارق في السمات الاجتماعية يؤثر في الإنجاز، كما سنبيّن أدناه في القسم الثالث والأخير من هذه الدراسة.

ثالثاً: مستوى الإنجاز من المستوى الاجتماعي للأهل

السؤال المطروح الآن، وهو سؤال عالميّ ما زال النقاش يدور حوله، هو التالي: هل يفسَّر اختلافُ مستويات التلاميذ بجهود المدرسة فقط، أم يُفَسَّر أيضاً بأوضاع أهلهم؟ قال لي صديق يعمل في التعليم، عندما سألتُهُ عن المدرسة التي يتعلّم فيها أولادُهُ: لا بأس بها: أنا أدرِّس أولادي والمعلِّمون «يسمِّعون» لهم. هذه نقطة. وهي تتعلّق بالجهد الذي يبذله الأهل في تعليم أولادهم أو في متابعة شؤونهم الدراسية عموماً. أمّا النقطة الثانية فتتعلّق بالرصيد الاجتماعي والثقافي للأهل، لأنّ ارتفاع هذا الرصيد، لدى الميسورين والمتعلّمين، يجعل الأولاد متآلفين مع الثقافة تعبيراً وقراءةً وكتابة، بل ينحَون إلى التماهي بأهلهم من حيث درجةُ استعمال اللغة في حياتهم العامّة. وبالعكس، فإنّ انخفاض هذا الرصيد، لدى الفقراء وذوي الثقافة المدرسية المتدنّية، يُبعد الأولادَ عن التآلف مع الثقافة، ويجعلهم أقربَ إلى استعمال جسدهم وقوّتهم العضلية كرصيد اجتماعي، بدلاً من رصيدهم الثقافي المتدنّي. وبما أنّ المدرسة تحاسِبُ على اللغة والمعاني والمنطق والمعرفة أساساً، وعلى العمل الجسدي هامشيّاً، فإن الفروقات في النتائج الدراسية تكون غالباً محكومة بالفروقات الاجتماعية. هذا التحليل مبيّن عالمياً بصورة تجريبية. وقد فصّلناه نظرياً وعلى المستويين اللبناني والعربي في كتابنا **اللاتجانس الاجتماعي، سوسيولوجيا الفرص الدراسية في العالم العربي** (١٩٩٣). لكنّ برهاننا كان قائماً في الكتاب على فرص الوصول إلى الجامعة أو ما يسمّى باللغة السوسيولوجية «درجة المشاركة الاجتماعية». والآن، نتعامل مع برهان آخر: النجاح والتعثُّر المدرسي. فماذا تخبرنا النتائج؟

١ ـ تكوين جمهور التلاميذ:

يجب الإشارة في البداية إلى التكوين الاجتماعي لجمهور المدارس التي استقصيناها. قلنا سابقاً: إنّ نصفهم إناث ونصفهم ذكور، أي أنه جمهور «طبيعي» يعكس التوزيع السكّاني في مثل هذا العمر، عمر المرحلة الابتدائية. أمّا من حيث التوزيعُ الفعليّ للأعمار بما يناسب السن المقابلة للصف الخامس الابتدائي، فقد تبيّن أنّ الثُّلثين (٦٢،٦٪) هم في العمر المقرر، مقابل ٢١،٧٪ متأخرون سنة (١١ ـ ١٢ سنة) و١٣،٣٪ متأخرون سنتين (عمرهم ١٢ سنة وأكثر)، والباقي (٢،٥٪) لم يذكر عمره. وفي تحليلنا اللاحق سوف نضع الفئتين الأولى والثانية معاً، في فئة واحدة، ونقارنها بالمتأخّرين سنتين وأكثر. بالانتقال إلى مهنة الأب، يتّضح أنّ أكثر من النصف بقليل (٥١،٧) هم من الفئات الشعبية (٣٠٪ من أبناء الحِرَفيين، و٢١،١٪ من أبناء العمّال وأشباههم، و٠،٧٪ من أبناء المزارعين). ويتبيّن أيضاً أنّ ٢٧،٩٪ هم من أبناء الموظّفين والمستخدَمين مقابل ٥،٩٪ فقط من أبناء أصحاب الأعمال الحرّة المتوسّطة (تجّار ومقاولون) و٤،٥٪ فقط من أبناء الفئات العليا (أُطُر عليا ومِهَن مرموقة وأصحاب ملكيّات كبيرة). والباقون (١٠٪) لم تكن مهن آبائهم قابلة للتصنيف، أو لم نعرف عنها شيئاً. هذه البنية المهنية تبدو واقعية، لا سيّما لجهة نسبة العمّال ولجهة الحِرَفيين وأصحاب المهن المتوسّطة (٣٥،٩٪ معاً). بمعنى آخر، إنّ جمهورنا لم يكن شعبياً فقط ولم تكن الفئات الوسطى والعليا عريضة. تُكمل هذه الصورةَ ثقافةُ كل من الأب والأم. نسبة الأمّيّة منخفضة إجمالاً (٣٥،٩٪ من الآباء و٨،٦٪ من الأمّهات)، وأكبر نسبة هي لحَمَلَة الشهادة المتوسّطة (٣،٩٪ من الآباء و٣٦،٨٪ من الأمّهات) أمّا الجامعيّون فهم قلّة (انظر الجدول ٦). واقع الحال أنّ حال الصبيان مثل حال البنات بالنسبة للتأخُّر الدراسي (أي العمر). لكنْ، بالانتقال من مهنة أب إلى أخرى يتغيّر التوزيع العمري، لجهة أنّ التأخُّر يهبط كلّما صعدنا في السلّم الاجتماعي، من ٢١،٢ لدى أبناء العمّال إلى ١٤٪ لدى أبناء الحرفيين إلى ٩،٥٪ لدى أبناء الموظّفين إلى ٧،١٪ لدى أبناء أصحاب المهن الحرّة المتوسّطة إلى صفر٪ لدى أبناء الفئات العليا. والحال كذلك بالنظر إلى ثقافة الأب وثقافة الأم، حيث يهبط التأخُّر من ٤١،١٪ لدى أبناء الأُمّيّن إلى صفر٪ لدى أبناء الجامعيين، ومن ٣٣،٧٪ لدى أبناء الأمّيّات إلى صفر٪ لدى الجامعيّات. ولكأن ثقافة الأب عندما تتدنى نحو الأمّيّة تكون ذات أثر بالغ، بل قُلْ ساحق على الحياة

الطبيعية الدراسية للأبناء، أكثر من مهنته. وبحيث إنك لن تجد ولداً والدُهُ جامعيٌّ أو والدتُهُ جامعيّة وهو متعثِّر في حياته الدراسية. وهذه أُولى الدلائل الساطعة على أهمّيّة الرصيد الاجتماعي ـ الثقافي على حياة الأبناء الدراسية.

جدول ٦: مستوى ثقافة الأهل

مستوى تعليم كلّ من الأبوين	الآباء		الأمّهات	
أمّيّ ـ أمّيّة	٤٤	٣،٩٪	٩٧	٨،٦٪
تعليم ابتدائي	٢٤٣	٢١،٧٪	٢٤٥	٢١،٨٪
تعليم متوسّط	٤٠٣	٣٥،٩٪	٤١٣	٣٦،٨٪
تعليم ثانوي	١٥٤	١٣،٧٪	١٦٩	١٥،١٪
تعليم جامعي	١٠٢	٩،١٪	٤٣	٣،٨٪
غير ذلك	٣١	٢،٧٪	١٢	١,١٪
غير محدَّد	١٤٥	١٢،٩٪	١٤٣	١٢،٧٪
	١١٢٢	١٠٠٪	١١٢٢	١٠٠٪

وتجدر الإشارة إلى أنّ ثقافة الأب تتغيّر أيضاً بتغيُّر مهنته، وترتبط أيضاً بثقافة الأم. فـ ٩٨٪ من الذين ينتمون إلى الفئات العليا هم جامعيون، فيما ٧٩،٣٪ من العمّال يحملون أقلّ من الشهادة الثانوية. وإذا كان الوالد أُمّيّاً تكون الأم أُمّيّة بنسبة ٣١،٧٪، وإذا ما كان جامعياً تهبط نسبة الأم الأمّيّة إلى صفر. لكنّ هذا لا يعني أنّ ثقافة الأم مطابقة لثقافة الأب، بل أن هناك فارقاً يبقى بينهما: ٣٢،٣٪ من الآباء الجامعيين زوجاتُهم جامعيات، و٤٠،٦٪ زوجاتُهم يحملنَ شهادةً ثانوية.

٢ ـ علامات الذكور والإناث: هو يلعب هي تدرس.

الفارق طفيف في متوسّط العلامات ما بين الجنسين، لصالح الإناث (٣٨،٩ مقابل ٤٢،٢). لكن اللافت للنظر أن تمايز الإناث يزداد إذا ارتفعنا في السُلَّم الاجتماعي. فالفارق بين الجنسين هو نقطة واحدة لدى أبناء العمّال (٣٦ ـ ٣٧)،

ويصبح تسعَ نقاط لدى أبناء الفئات المهنية العليا (٤٢ ـ ٥١). وبالمثل، فإنّ هذا الفارق يرتفع أيضاً مع الانتقال من الآباء الأُمّيّين والأُمّهات الأُمّيّات (نقطة واحدة) إلى الآباء الجامعيين والأُمّهات الجامعيات (سبع نقاط). كيف نفسر ذلك؟ تجري الأمور وكأن الإناث في هذا العمر يخضعن، لدى الفئات الشعبية، لظروف حرمان اجتماعي وثقافي متشابهة مع الصبيان، ويحصدنَ نتائجَ مشابهة لهم. بينما تكون الفتاة في الفئات الميسورة والمتعلّمة أكثر انضباطاً في واجباتها المدرسية من الصبي، نظراً إلى التقاليد الاجتماعية المحافِظة التي تبقى لدى الفئات العليا، والتي تثمّن الذكور، وتسمح لهم بالتالي بهامش حركة أوسع وبوقت إضافي مع رفاقهم ومع التلفزيون وفي اللعب أكثر من البنات. على أن الفروقات بين الجنسين تظهر قليلاً في مجموع العلامات كما يُستَدلّ من النسب المئوية: فـ ٧٩،٦٪ منهم مقابل ٧٤،٤٪ منهن نالوا دون ٥٠ نقطة من مائة. أمّا إذا أخذنا كلَّ مادة على حِدَة فهي تختفي تماماً في الرياضيّات وفي العلوم. ثم نجدها تظهر بوضوح في اللغتين العربية والأجنبية. إن الفارق يصل إلى ١١ نقطة (لصالح الإناث) في اللغة الأجنبية، وإلى ١٣ نقطة في اللغة العربية. هل يعني ذلك أن الذكور والإناث يتشابهون في المنطق والتفكير (الرياضي والعلمي)، ويختلفون في الطلاقة اللغوية (قراءةً، وكتابةً، وكلاماً شفهيّاً)؟ هذا ما يبدو. وكأنّ الوقت الإضافي الذي يقضيه الذكور في اللعب ومشاهدة التلفزيون يقابله لدى الإناث حديث مع الكبار ومطالعة ومحافظة (كلام). أو كأن الأطفال الذكور، في هذا العمر، أكثر طفولة من الأطفال الإناث.

٣ ـ فروق الفئات الاجتماعية ـ الثقافية:

مهنة الأب تترك أثرها على علامات الأبناء. هذا ما تبيّنه نتائج الدراسة. فمتوسّط العلامات يهبط من ٤٧،٧ لدى أبناء الفئات العليا تدريجياً لكي يصل إلى ٣٧ لدى أبناء العمّال (بفارق ١٠ نقاط). وكذلك ثقافة الأب مؤثّرة. إذ يهبط المتوسّط من ٥٠ لدى الآباء الجامعيين إلى ٣١،٨ لدى الآباء الأُمّيّين (بفارق ١٩ نقطة). ويتأثّر المتوسّط بثقافة الأم، فيهبط ١٥ نقطة من الأم الجامعية إلى الأم الأمية. وتتأكّد لنا قوة هذه الفوارق إذا ما نظرنا إلى الأمور من زاوية النسب المئوية. فبينما نال ٤٧،٩٪ من أبناء الفئات العليا علامة أكثر من ٥٠ من مائة، فإن النسبة تهبط إلى ١٤،٢٪ لدى أبناء العمّال. وبالمثل، فإن ٥٣،٤٪ من أبناء الجامعيين نالوا

هذه العلامة مقابل ٧،٣٪ من أبناء الأمّيّين. والفارق يَظهَر على أشدّه تبعاً لثقافة الأُمّ: ٦٧٪ من أبناء الجامعيّات مقابل ١٠،٦٪ فقط من أبناء الأُمّيّات نالوا هذه العلامة (فوق الـ ٥٠ من مائة). ومن بين جميع الفروقات المرتبطة بالخلفية الاجتماعية، تبدو العلاقة بين ثقافة الأُمّ ونسبة الناجحين هي الأقوى على الإطلاق. وما يستحقّ السؤال عنه الآن في هذا الباب: هل يختلف تأثير هذه العوامل الاجتماعية من مادّة إلى أخرى؟ حين ننظر في هذه الوجهة التفصيلية، يظهر لنا، مرّة أخرى، أنّ تأثُّر علامات الرياضيّات والعلوم بمهنة الأب هو أقل من تأثُّر اللغات، مثلما كان الحال بالنسبة للجنس. الناجحون من أبناء الفئة العليا يصلون إلى ٢،٣١٪ في الرياضيّات وإلى ٣٤٪ في العلوم، ويهبطون إلى ٨،٢٠٪ و٢،٢٤٪ تباعاً لدى أبناء العمّال (أي بفارق ١٠ نقاط تقريباً). لكنّ الفارق يرتفع إلى ٤٦ نقطة في اللغة الأجنبية (٣،٢٢٪ من أبناء العمّال، و٢٥،٦٨٪ من أبناء الفئات العليا). وهذا التأثير يأتي في الدرجة الثانية ـ في مجموع العوامل ـ بعد أثر ثقافة الأُمّ على نسبة الناجحين (فارق ٤،٥٦ نقطة مئوية). على أنّ المفاجأة تأتي مع اللغة العربية حيث إنّ الفارق يهبط إلى ست نقاط فقط. كأن الطبقات الاجتماعية العليا في لبنان لا تتميّز عن الطبقات الدنيا برصيدها اللغويّ العربيّ، وإنّما برصيدها اللغويّ الأجنبي. وهذه ظاهرة اجتماعية تتّسم بخطورة مزدوجة: ضعف تعليم اللغة الأم عموماً، وشرخ ثقافي «أجنبي» بين الطبقات الاجتماعية. أمّا حول أثر ثقافة الأب وثقافة الأم فكلاهما مؤثّر على علامات الأبناء إنْ بالنسبة للرياضيّات أو العلوم أو اللغة العربية أو اللغة الأجنبية. علماً بأنّ هذه المؤثّرات غير متعادلة. أدناها في اللغة العربية وأعلاها، مرة ثانية، في اللغة الأجنبية، وعلماً بأن هناك دائماً بَوْناً واسعاً بين علامات أبناء الأُمّيّين وأبناء الجامعيين (انظر جدول ٧). وما يصحّ على ثقافة الأب يصح على ثقافة الأُمّ مع فوارق أكبر، تصل إلى أقصاها مع علامات اللغة الأجنبية، حيث وصلت نسبة الناجحين من بين الأُمّهات الجامعيات فيها إلى ٨٠٪ مقابل ٣،١٤٪ من بين أبناء الأُمّهات الأُمّيات. وهذا أقصى فارق (٧،٦٥ نقطة) تمّ تسجيله في نتائج الدراسة.

خلاصة الأمر، بالنسبة للعوامل الاجتماعية، أنها أقوى تأثيراً، وأكثر وضوحاً طبعاً من تأثير العوامل التربوية. العوامل الاجتماعية يمكن ترتيبها من حيث أهميتُها التصاعدية من الجنس (لا تأثير أو تأثير جزئي) إلى مهنة الأب إلى ثقافة الأب، إلى ثقافة الأم. ومن جهة الإنجاز يمكن ترتيب المواد تصاعدياً من حيث درجةُ تأثرها

بالخلفية الاجتماعية للتلاميذ ابتداء باللغة العربية صعوداً باتّجاه الرياضيّات، العلوم، فاللغة الأجنبية. اللّهمّ إلاّ إذا استثنينا تأثير ثقافة الأُم، حيث تتأثر لغة الأولاد العربية بصورة أوضح من تأثر تحصيلهم في الرياضيات والعلوم. وكما أشرنا سابقاً، فإنّ أعلى الارتباطات المسجّلة هي تصاعدياً: مهنة الأب ـ اللغة الأجنبية، ثقافة الأب ـ اللغة الأجنبية، ثقافة الأم ـ اللغة الأجنبية. ونعترف بأن وضع اللغة العربية ـ اللغة الأم ـ كان مفاجئاً لنا، ورُبّما يُعتَبر حالةً فريدة إذا ما عُرضتْ هذه النتائج في محافل دولية.

جدول ٧: ثقافة الأب والنجاح (٪)

ثقافة الأب	رياضيات	علوم	لغة أجنبية	لغة عربية
أُمّي	٧	١٨،١	٢١،٠	١١،٩
ابتدائية	٢١،٣	٢٦،٩	٢٦،١	٢٤،٨
متوسط	٢٦,٥	٢١،٤	٢٥،٤	٢٤،٧
ثانوية	٣٥،٤	٣١،٣	٤٧،٩	٢٩،٤
جامعية	٣٨،٦	٤٨،٠	٧٠،٠	٣٩،٢
الفارق بين أبناء الأميين والجامعيين	٣١،٦	٣٠	٤٩	٢٧
الفارق بين أبناء الأميات والجامعيات	٣٢،٥	٤٠،١	٦٥،٧	٤٢،٢

جدول رقم ٨: ثقافة الأم والنجاح

ثقافة الأم	متوسط العلامة	نسبة الناجحين
		(مَنْ نالوا ٥١/ ١٠٠ وأكثر)
أُمّيّة	٣٣،٢	٪١٠،٦
ابتدائية	٣٧،٥	٪١٤،٣
متوسطة	٤٠،٠	٪٢١،٨
ثانوية	٤٥,٦	٪٣٥،٣
جامعية	٥٥،٨	٪٦٧،٤٥
غير محدَّد	٤٨،٩	٪٥٨،٣

خلاصة

نستعيد في هذه الخلاصة نتيجتين أساسيتين، أُولاهما: الضعف العام لتلاميذنا، بالمقارنة مع ما تنصّ عليه مناهج الصف الخامس الابتدائي، وهذا الضعف يطاول ثلاثة أرباع التلاميذ الذين لم ينجحوا في مجموع المواد التي اختُبروا فيها، وفي كلّ مادّة على حِدَة.

وثانيتهما أنّ أدنى معدَّل هو في اللغة العربية، وأنّ هذه اللغة، مقارنة باللغة الأجنبية، قليلة الحساسية تجاه العوامل المؤثّرة، فالاختلاف محدود بين المدارس، والجنسين، والطبقات الاجتماعية، وهو قويٌّ جدّاً بالمقابل في اللغة الأجنبية. وهذا يعني أنّ ضعف تعلُّم اللغة العربية هو ضعف عام، يشمل مختلف الأوساط الاجتماعية والمدارس، ويعكس عدم العناية بمناهجها وكتبها ومعلّميها وطرائق تعليمها على المستوى الوطني. هي الضحية كما قلنا.

أمّا حول أثر العوامل التي درسناها، التربوية والاجتماعية، والتي بلغ عددها ٣٣ عاملاً، فيُلَخِّص أهمّيّتَها الجدول (٩). حيث نجد ١٦ عاملاً غير مؤثّر، و١٧ عاملاً مؤثّراً. ومن الملاحَظ أنّ أثر العوامل الاجتماعية في إنجاز التلاميذ أقوى بما لا يقاس من العوامل التربوية. وذلك بادٍ من جهتين:

١) أنَّ العوامل غير المؤثّرة تقع كلها ـ باستثناء الجنس ـ في خانة العوامل التربوية، علماً بأنّ الجنس يعود فيؤثّر جزئياً في علامات اللغات.

٢) أنّ التأثير الأكثر قوةً نراه يتمثّل في الفروقات التي تُحدثها مهنة الأب (على اللغة الأجنبية) وثقافة الأب وثقافة الأم (حيث يقفز الفارق في النقاط المئوية إلى ما فوق الـ ٤١ نقطة مئوية). وهذا يعني أن المدارس التي تسجّل إنجازاً عالياً لدى تلاميذها إنما تحصل على ذلك بفضل اصطفائيتها للتلاميذ أكثر مما بفضل العمل التربوي الذي تقوم به. أو أن الفارق بينها وبين غيرها من المدارس، هو بدرجة أولى، فارق في سمات التلاميذ الاجتماعية أكثر مما هو فارق في سمات المديرين والمعلّمين والبناء المدرسيّ وما إلى ذلك.

أمّا إذا تفحّصنا السمات التربوية تحديداً فإننا نلاحظ أن هناك الكثير منها ليس له أثر في إنجاز التلاميذ، وأن هناك سمات ذات أهمية لا تُنكَر، وهي بصورة مخصوصة: البناء والتجهيزات، مؤهلات المديرين والمعلّمين (الشهادات)، ونوع المدرسة (رسمية، خاصّة). ودراستنا تشكّك في فكرتين شائعتين: أثر الرواتب وأثر الخبرة. الرواتب تبدو بدون أثر. والخبرة تعطي، بخلاف الظنّ، نتائج معكوسة، على الأقلّ في العيّنة التي شملتْها دراستنا. وربما نتيجة تقادم الخبرة دون أي تطوير جدّيّ لمؤهّلات المعلّمين والمديرين التربوية.

هذه النتائج تُفْضي إلى استنتاجات أساسية حول مجالات التطوير اللازمة ذات الأولوية العاجلة في القطاع التربوي: أولها تطبيق مبدأ تقديم الحساب في المدارس الرسمية، وثانيها تحسين الأبنية والتجهيزات، وثالثها العناية بمناهج تعليم اللغة العربية، وكتبها ومعلميها وطرائقها، ورابعها إعطاء الشهادة التي يحصل عليها أفراد الهيئة التعليمية قيمة ما في التعيين والترقية، ولا سيّما الكفّ عن تعيين معلّمين ابتدائيين دون المستوى الجامعي، وخامسها رفع مستوى تأهيل المعلّمين والمديرين العاملين في الخدمة عموماً، وسادسها تأدية المدرسة دوراً إضافيّاً في علاقتها مع الأهل، مساهمةً منها في تحسين الجوّ الأُسَريّ المحيط بالمدرسة، وسابعها التفتيش عن أساليب تسيير رفع إنتاجية المدرسة ولو انخفض المستوى الاجتماعي للتلاميذ، أي زيادة دور العامل التربوي في تحسين الإنجاز، مقارنة بالعامل الاجتماعي. وبدلاً من أن تبني المدرسة نتائجها على الجمهور الميسور، أو أن تُشَدَّ مدرسة أخرى نحو تلاميذها الشعبيين يُفتَرض بالمدرسة أن تَشُدَّ هؤلاءِ نحوَها، وأن تعزِّزَ المدارس المختلطة اجتماعياً، وأن يَجِدَ التلاميذ الميسورون منهم والشعبيّون، في المدرسة ما يتقدّمون به نحو الإتقان والتفوُّق.

جدول ٩ : بيان مقارن بأهمّيّة العوامل

	فروق غائبة أو غير واضحة	فروق محدودة (١٠ ـ ٢٠٪)	فروق ملحوظة (٢١ ـ ٣٠٪)	فروق قوية (٣١ ـ ٤٠٪)	فروق قوية جداً (فوق ٤١ ٪
١ ـ ١ العوامل التربوية ـ أبنية وتجهيزات	مساحة الملعب للتلميذ الواحد	حالة البناء توفر حاسوب مساحة الصف للتلميذ	توافر مختبرات		
١ ـ ٢ العوامل التربوية ـ الإدارة	تدريب المدير زيارة الصفوف الاجتماعات الاتصال بالأهل		شهادة المدير الخبرة الإدارية (أثر معكوس) الخبرة التعليمية (أثر معكوس)		
١ ـ ٣ العوامل التربوية ـ المعلمون	جنس المعلمين الخبرة التدريب الرواتب موقف المعلمين من المهنة مستوى معلمي العلوم بحسب المدير مستوى معلمي الرياضيات بحسب المدير مستوى مجموع المعلمين بحسب المدير	العلاقة بالإدارة	مستوى معلمي اللغة العربية بحسب المدير	مستوى معلمي اللغة الأجنبية بحسب المدير	

تابع جدول ٩: بيان مقارن بأهمّيّة العوامل

	فروق غائبة أو غير واضحة	فروق محدودة (١٠ ـ ٢٠٪)	فروق ملحوظة (٢١ ـ ٣٠٪)	فروق قوية (٣١ ـ ٤٠٪)	فروق قوية جداً (فوق ٤١ ٪)
١ ـ ٤ العوامل التربوية ـ سمات المدرسة	نطاق المدرسة (المراحل التي تتضمّنها) اللغة الأجنبية	المنطقة	نوع المدرسة (رسمية، خاصّة)		
٢ ـ العوامل الاجتماعية	الجنس	الجنس (لغة عربية) الجنس (لغة أجنبية)	العمر	مهنة الأب	مهنة الأب لغة أجنبية ثقافة الأب ثقافة الأم