جامعة محمد الخامس بالرباط
Université Mohammed V de Rabat

كلية علوم التربية
Faculté des Sciences de l'Education

مسلك الماستر

تخصص: تربية وإدماج الشباب والأطفال في وضعية صعبة

إدراك المدرس للمناخ المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

دراسة حالة مجموعة مدرسية بزاكورة

بحث لنيل شهادة الماستر

من إعداد الطالب :
فاضل الناصري

تحت إشراف الأستاذ :
الدكتور عزيز رسمي

السنة الجامعية 2018/2017

الإهداء

أهدي مجهودي المتواضع لأفراد عائلتي.

الشكر& التقدير

يسعدني أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر والإمتنان للأستاذ الموقر

الدكتور عزيز رسمي

الذي تفضل بالإشراف على هذا البحث،

كما يسعدني أن أتقدم بالتقدير والعرفان للأستاذتين المقتدرين

الدكتور عبد اللطيف كداي والدكتور عدنان الجزولي

على التوجيهات السديدة والقيمة،

وأن أنحني تكريما وتقديرا

لجميع الأساتذة الذين أشرفوا على تكويننا في هذا الماستر.

في الختام أشكر الطالبات والطلبة

الذين اقتسمت معهم لحظات مميزة.

الفهرس

ملخص البحث: 4

مقدمة..... 6

بناء الإشكالية..... 8

الإطار النظري 12

المحور الاول: المناخ المدرسي..... 13

المحور الثاني: التحصيل الدراسي 24

المنهجية..... 28

المنهج: 29

أداة البحث: 29

ميدان البحث:..... 30

العينة 31

تقديم نتائج البحث..... 33

تقديم نتائج الهدف الأول: 33

تقديم نتائج الهدف الثاني: 37

تقديم نتائج الهدف الثالث: 52

مناقشة. 55

مناقشة نتائج الهدف الأول: 55

مناقشة نتائج الهدف الثاني 60

مناقشة نتائج الهدف الثالث..... 85

الخلاصة:..... 87

استنتاجات: 88

الخاتمة. 90

المراجع 91

الملاحق 100

ملخص البحث:

في عالم تنافسي عملته الأساسية هي المعرفة، وجدت العديد من الدول نفسها أمام خيارين، إما تحيين أنظمتها التعليمية لتساير التطور، أو بقائها على حالها تستهلك ما تنتجه المجتمعات المتقدمة.
في هذا السياق يسعى المغرب لتجاوز تحديات تطوير المدرسة المغربية، ويعتبر تجويد المناخ المدرسي أحد هذه التحديات. باعتباره يحيل الى شروط ونوعية البيئة التي يتقاسمها المعنيون بالمدرسة والتي تمثل قيمهم، معتقداتهم وعلاقاتهم، هذه الأشياء تؤثر على تجارب، مواقف، سلوكات وأداء كل من المدرسين والتلاميذ
يهدف هذا البحث إلى استكشاف إدراك المدرسين للمناخ المدرسي ومدى علاقته بالتحصيل الدراسي، من خلال اعتماد المنهج الوصفي التحليلي لدراسة حالة وحدتين مدرسيتين تتشابهان الى حد كبير بإحدى الجماعات الترابية القروية بإقليم زاكورة. تم اعتماد الإستمارة لقياس إدراك كل المدرسين في الوحدتين المدرسيتين وعلى مقابلة شبه موجهة مع المدير لتعميق البحث. تلاه فحص نتائج الإمتحان الموحد للسنة السادسة لقياس التحصيل الدراسي. وخلص البحث للنتائج التالية:

إدراك مدرسي الوحدتين للعناصر الأساسية للمناخ المدرسي وهي الأمان، بيئة التدريس والتعلم، العلاقات بالإضافة إلى البنيات والخدمات. تفاوت في طبيعة إدراك المناخ المدرسي، إذ في الوحدة المدرسية 2 أدرك المدرسون مناخهم بشكل إيجابي بخلاف الوحدة المدرسية 1. التفاوت في طبيعة إدراك المناخ يعود بالأساس إلى إيجابية العلاقة مع المدير والوالدين في الوحدة 2 بخلاف الوحدة 1. وأخيرا التفاوت في المناخ المدرسي نتج عنه تفاوت في التحصيل الدراسي لصالح الوحدة المدرسية 2.

الكلمات المفاتيح: المناخ المدرسي، التحصيل الدراسي

Résumé

Dans une économie mondiale basée sur la connaissance, Tous les pays du monde se font concurrence sur plusieurs niveaux, y compris l'éducation de leurs élèves.

Certains pays ont réussi la mise en place d'excellents systèmes éducatifs. D'autres se battent encore pour réformer leur système afin de surmonter différents obstacles.

Dans ce contexte, le Maroc doit affronter de nombreuses difficultés dont le climat scolaire est l'une d'entre elles.

Cette étude a pour but d'examiner la perception des enseignants du climat scolaire où ils exercent et l'influence de cette perception sur les résultats scolaires.

Deux écoles rurales de Zagora ont été sélectionnées car elles présentaient des caractéristiques sociales, économiques, culturelles et géographiques similaires.

Une méthode analytique descriptive a été utilisée ainsi que l'échantillonnage intentionnel des enseignants des deux écoles.

Le CSCS (California School Climate Survey) a été utilisé pour mesurer la perception des enseignants et une interview semi-dirigée a été menée avec le directeur pour clarifier les résultats des questionnaires.

Enfin, les résultats officiels des examens finaux de la 6ème année des cinq dernières années ont été consultés.

Notre analyse a mis en relief les résultats suivants : la perception des enseignants dans les deux écoles est largement différente : négative à l'école 1 mais positive à l'école 2, cette différence a été influencé par la relation des enseignants avec le directeur et les parents. Par conséquent, la réussite scolaire s'en trouve affectée dans les deux écoles, l'école 2 affichant des résultats d'examen plus élevés.

La perception des enseignants a donc une influence sur la réussite scolaire.

Mots Clés : Climat scolaire, Réussite scolaire, Education positive, Perception, Bien être

مقدمة

يعتبر تراجع جودة منظومة التربية والتعليم من بين المعيقات التي تحول دون تحقيق التنمية في العديد من الدول، (UNDP، 2016) زاد من ذلك صعوبة تجاوز التحديات المتنوعة ومسايرة المتطلبات المتجددة باستمرار من أجل مواكبة مجتمع المعرفة. ورغم تمكن بعض الدول من تحقيق تطور في إصلاح أنظمة التعليم، إلا أن أخرى ظلت تعاني ولازالت من أزمة في نظامها التعليمي كما هو حال المغرب (UNICEF, 2015). فقد جاء متأخرا بين دول حوض البحر المتوسط باحتلاله المركز 123 عالميا حسب تقرير البرنامج الإنمائي لمنظمة الأمم المتحدة (UNDP, 2016) كما أن العديد من المؤسسات الوطنية انتقدت جودة التعليم بالمغرب، فالمجلس الاعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي يؤكد على أن مكتسبات المغرب في ميدان التعليم هشة (CSEFRS, 2009). كما أن العديد من الظواهر السلبية انتشر ت بشكل واسع ومقلق في المدرسة المغربية، من قبيل التسرب الدراسي، ضعف التحصيل الدراسي (UNICEF, 2015). العنف، (SUM, 2017) وتدني في نوعية المناخ المدرسي (CMEC, 2012).

هذا ما دفع بالسلطات المسؤولة عن التربية والتعليم إلى القيام بالعديد من الإصلاحات ركزت بالأساس على الجوانب المتعلقة بتطوير البرامج، المقررات، طرق التدريس والحكامة ...، ومع أهمية هذه الإصلاحات إلا أنها غير كافية، لأن تحقيق جودة في مخرجات المدرسة يحتاج كذلك إلى تحسين المناخ المدرسي (Tubbs و Garner، 2008).

وإن تعددت التعاريف بخصوص المناخ المدرسي إلا أن التعريف الذي وضعه المركز الأمريكي للمناخ المدرسي هو الأكثر تداولا.

"*إن المناخ المدرسي ينبني على أنماط من التجارب التي تعاش في إطار الحياة المدرسية، ويعكس المعايير، الأهداف، القيم، العلاقات بين الأشخاص، الممارسات المتعلقة بالتدريس والتعلم و البنيات المؤسساتية. ليصير ظاهرة جماعية تتجاوز التجارب الخاصة بالأفراد. فالمناخ المدرسي الإيجابي والمستدام يعزز النماء اللازم لتحفيز الإبداع، التشارك والرضا لدى التلاميذ سواء في حياتهم الخاصة أو في مجتمعهم*" (Cohen, McCabe, Michilli, & Pickeral, 2009):

ويرتبط المناخ المدرسي بالعديد من الظواهر التي تبرز في المدرسة والتي قد تؤثر سلبا ليس فقط على جودة التعليم بل وقد يمتد تأثيرها إلى المجتمع عموما.

في بحثي أهدف إلى دراسة إدراك المدرسين للمناخ المدرسي بوحدتين مدرسيتين، لأستكشف طبيعته ثم

أهم أسباب الاختلاف فيه بين مدرسي الوحدتين وفي مرحلة ثالثة سأحاول أن أتعرف إن كانت هناك علاقة بين طبيعة إدراك المناخ المدرسي للوحدتين المدرسيتين والتحصيل الدراسي.

راهنية الموضوع.

من الأهداف الأساسية للمنظومة التربوية والتعليمية إنتاج مواطنين قادرين على العيش والتكيف المستمر في مجتمع مدني متعلم، لذلك تسعى العديد من المدارس لتخريج تلاميذ يمتلكون مجموعة من المهارات تمكنهم من العيش والمساهمة الفعالة في تنمية المجتمع في مختلف الأبعاد (الإجتماعية، الإقتصادية، المدنية، الثقافية ...). وحتى تتمكن المدرسة المغربية من تأمين هذه المهمة، فإنها عملت على إرساء المهارات الثلاث: القراءة، الكتابة والحساب كأولوية (CSEFRS, 2015) دون أن تعطي نفس الأهمية لمهارات أخرى لا تقل أهمية مثل التفكير النقدي، التواصل، التعاون، التسامح والابداع... (Rasmy, 2013). وقد أكد الباحثون على أن التركيز على المهارات الثلاث السابقة أثبت جدواه في تخريج تلاميذ قادرين فقط على النجاح في الإختبارات (القراءة والكتابة والحساب)، ولكن لكي يكونوا فعالين في القرن 21 يتوجب عليهم أن ألا يكونوا بارعين فقط في الإمتحانات الأكاديمية، ولكن متمكنين من الحد الأدنى من المهارات النفس اجتماعية والحياتية (Covey, 2011)، أو بعبارات أخرى أن يتملكوا حزمة مهارات عقلية، أداتية وتواصلية (NCLB, 2018) تمكنهم من:

- الإعتناء بأنفسهم والمحافظة على استقلاليتهم.
- التفاعل الإيجابي والتوافق مع الآخرين.
- الفاعلية، التطور والتحيين المستمر.

لقد تم التركيز في إصلاح منظومة التربية والتكوين بالمغرب على الجانب المرتبط بالتحصيل الأكاديمي من خلال تركيزها على تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الإبتدائية، لكن الجانب الإجتماعي والثقافي والعاطفي والمتعلق بأبعاد تؤطر عملية التدريس والتعلم كعلاقة ذات طابع إنساني أسسه الأمان، الرعاية، جودة الخدمات، العلاقات، الإحساس بالرفاه، الإحترام، العدل، الإنصاف و أشياء أخرى تمس بشكل مباشر أو غير مباشر تفاعل المدرس والتلميذ والأسر والمنتخبين والمجتمع المحلي، متمظهرة في ثقافة مدرسية ومناخ مدرسي إيجابيين، إن كل ذلك هو الضمان لتأمين فرص حقيقية ليس فقط للرفع من التحصيل الدراسي بل ولتربية التلاميذ وتهييئهم ليصيروا مواطنين فاعلين (Brian, David , & Daniel,

(2014 ومشاركين في تقدم وطنهم ومروجين لقيم إنسانية نبيلة، وكذلك متمكنين من المهارات المطلوبة في مجتمعات المعرفة (CMEC, 2012)

ونظرا لما تعرفه المدرسة المغربية من خلل سواء على مستوى التحصيل (CSEFRS, 2009) أو على مستوى القيم التي بدأت تهز مكانة المدرسة المغربية (CSEFRS,, 2017). فإن الإشتغال على تحسين المناخ المدرسي وتعديل إدراك جميع المتدخلين في العملية التربوية والتعليمية يعتبر مطلبا ذو راهنية وإلحاحية بل وضرورة مجتمعية عاجلة، وهذا ما لم تستوعبه بعد الجهات المسؤولة على وضع السياسات التعليمية بالمغرب (CMEC, 2012)

بناء الإشكالية

العمل الاستكشافي

من خلال اطلاعي على ظروف وسير قطاع التعليم الإبتدائي بمنطقة زاكورة، وقفت على ظاهرة تتمثل في كون بعض الوحدات المدرسية التي تتواجد بنفس المجال الترابي وتتقاسم ظروفا طبيعية متشابهة وتشترك في خصائص ثقافية، اجتماعية واقتصادية، تحقق نسبا متفاوتة في التحصيل الدراسي لتلامذتها في الامتحانات الإشهادية.

وفي محاولة أولية للتقرب أكثر من الظاهرة، اتصلت بكل متدخل على حدة، الأساتذة، الإدارة، الآباء والتلاميذ، وحتى المنتخبين، وأعتقد أن الظاهرة تتداخل فيها مجموعة من العناصر، لكن ما أثار انتباهي أكثر هو الإختلاف والتباعد في إدراك كل متدخل من بين المتدخلين لوظيفته ودوره في الحياة المدرسية سواء على مستوى الرؤية، القيم والممارسة، وفي أحيان يسود هذا الاختلاف حتى بين الأطر العاملة بنفس الوحدة المدرسية. لكن بدا أن الجميع يستعمل مفردات من قبيل (الجو العام، الظروف، العلاقات بين الاطراف، الخدمات التجهيزات ...)، الامر الذي جعلني أعتقد أن الامر يتعلق بالمناخ المدرسي. ولمعرفة المزيد عنه، بحثت في الدراسات السابقة حول المناخ المدرسي.

الدراسات السابقة

يختلف الباحثون في المقاربات للمناخ المدرسي، إذ يراه البعض على أنه عبارة عن بناء اجتماعي يؤسس لسلوكات الفرد وفي نفس الوقت يؤسس للإدراك الفردي و الجماعي للمحيط المدرسي. (Blaya, 2006)بينما يرى آخرون أن الأهمية تولى للمناخ داخل الفصل (Cossette, 2004) في الوقت التي يقارب فيه آخرون المناخ المدرسي في كليته (Galand, 2012).غير أن جلهم يدرسون المناخ المدرسي من خلال

مجموعة من العناصر مثل نوعية العلاقة الإجتماعية داخل المؤسسة و حضور القيم المتعارف عليها، احترام القواعد المتعاقد عليها، توفر الإحساس بالعدالة ووجود انتظارات إيجابية من طرف مختلف الفاعلين (Cohen J. M., 2009)وبالنسبة لهذا الأخير يعتبر مستوى الإحساس بالأمان وتشارك نفس الرؤية والتعاون بين الجميع مفاتيح أساسية لدراسة المناخ المدرسي.

وقد تحدث (Janosz, 1998) عن خمس نقط تشكل في مجملها المناخ المدرسي وهي: الإنتماء، العدالة، التربية، العلاقات والأمان. إذ التفاعل بين المكونات المختلفة، المادية وغير المادية، سمة أساسية في أي محاولة لمعرفة نوعية المناخ السوسيو تربوي الذي ينمو فيه الأفراد.

أما بخصوص التحصيل الدراسي فيرى بعض الباحثين أن المناخ المدرسي يؤثر على التحصيل الدراسي (Astor, 2009) ولغاية تقليل مخاطر التسرب الدراسي ونتائجه الإجتماعية الإقتصادية والشخصية يتوجب التدخل لتحسين المناخ المدرسي (Blaya, 2010)

وعن العلاقة بين المناخ المدرسي و ارتفاع التحصيل الدراسي ، فكلما كان المناخ المدرسي متضمنا لعوامل وقائية تشجع العلاقات الإيجابية بين الأطراف المعنية بالمناخ المدرسي ، كلما تحقق التحصيل لدى التلميذ وكذا تقدير الذات والرغبة في الرفع من التحصيل كما تتضاعف الحافزية للتفوق (Moos, 1979) (Thapa, 2013)

ويكون التحصيل أكبر في المدارس التي ينخرط فيها التلاميذ في أنشطة متنوعة (Joselowsky, 2007) والتي تعم فيها علاقة إيجابية بين المدرس والتلاميذ والطاقم الإداري الذي يشتغل بطريقة تشاركية (Hoy W. K., 2002) كما أن مشاركة الوالدين وتفاعلهم داخل المناخ المدرسي يساهم في تحسين التحصيل (Woolley, 2007)

الإشكالية

نظرا للمشاكل الذي تعرفها المنظومة التربوية عموما بالمغرب والمدارس بشكل خاص (CSEFRS, 2017)، صار الجميع يطالب بجعل إصلاح النظام التعليمي أولوية وطنية، إلا أن محاولات الإصلاح المتعددة لم تحقق انتظارات المجتمع، طالما أن ترتيب المغرب لازال متأخرا بخصوص التحصيل وكذلك بسبب ظهور مزيد من الخلل في سير العملية التربوية بالمدارس من قبيل العنف... (CMEC, 2012) وقد يرجع السبب إلى التركيز على الإصلاح التقني للمنظومة وإغفال الجانب العلائقي من قبيل القيم (CSEFRS, 2017) أو الجانب الشامل والمركب من قبيل المناخ المدرسي، هذا الأخير يشكل الفضاء الحاضن لفعل

التدريس والتعلم، وطالما أن المدرسين أو لنقل أغلبهم يبررون ضعف جودة ممارساتهم التعليمية بمبررات كالبنيات وهزالة الأجور وأشياء أخرى ، وطالما الجمعيات والمجالس المنتخبة تشتكي من السياسات العمومية في ميدان التعليم، فإن من أبرز مخلفات هذا الوضع هو نقص في جودة المناخ المدرسي بالمغرب (CMEC, 2012).

غير أنه ورغم الممارسات البيداغوجية المتجاوزة، ضعف التكوين الأساسي والمستمر، ضعف جودة البنيات والموارد، ورغم المشاكل التي يشتكي منها جل المتدخلين في المنظومة التربوية، إلا أننا نقف أحيانا على وجود استثناءات تتطلب منا الإستكشاف والتحليل، ففي الوحدتين موضوع الدراسة نتوقف عند تفاوت التحصيل الدراسي بين وحدتين مدرسيتين متشابهتين في كل شيء تقريبا.
فعلى المستوى المجالي تتواجدان في نفس الجماعة الترابية، تتباعدان بمسافة قصيرة. تسيران من طرف نفس المدير، تمتلكان نفس الموارد وتشتغلان بنفس المقررات، كما أن الأساتذة مستقرون بالوحدتين لمدة تفوق 6 سنوات. على المستوى الديموغرافي فإن الدوارين متشابهان في التركيبة العرقية والإثنية واللغوية، السكان يتشاركون في نفس العادات والتقاليد ويمارسون تقريبا نفس الأنشطة الإقتصادية.
ليطرح السؤال عن المسبب الأكثر تأثيرا في وجود الفرق الكبير في التحصيل الدراسي بينهما ويمتد ذلك ليشمل ظواهر أخرى من قبيل التسرب الدراسي، العنف، التخريب...

إشكالية بحثي تتجسد في اعتقادي بوجود عامل له تأثيرا كبير في إحداث الإختلاف رغم التشابه بين الوحدتين. وتركيزي على المناخ المدرسي (إدراك المناخ المدرسي) يرجع الى كونه يشكل سياقا خاصا داخل سياق مجتمعي عام، وإن احتواه الأخير إلا أنه يتفاعل معه في إطار علاقة في الإتجاهين، على اعتبار أن مسار المناخ المدرسي حساس جدا لمدى فاعلية، دينامية واستقرارية مكوناته في ارتباطها ببعضها وبمحيطها. بتعدد أبعاده طبيعية كانت أم إنسانية.

ولأن المناخ المدرسي يشمل مكونات متعددة مثل الأمان، التدريس والتعلم، العلاقات والبنيات (Cohen, McCabe, Michilli, & Pickeral, 2009) وهي على العموم العناصر التي أثارها المتدخلون الذين قابلتهم في بحثي الاستطلاعي وزكتها المراجع التي اطلعت عليها ، فإنني اخترت التركيز على موقع المدرس في هذه المعادلة لإعتقادي أن إدراكه لطبيعة المناخ المدرسي يمثل ركيزة أساسية، نظرا ولعلاقته المباشرة بالتلميذ الذي يعتبر بحق مركز المنظومة التربوية، واعتبارا لكون هذا الإدراك يؤثر عل سلوكات المدرسين في إطار هذه العلاقة.

السؤال الإشكالي:

هل هناك علاقة بين طبيعة إدراك المدرس للمناخ المدرسي بالتحصيل الدراسي للتلاميذ بالوحدتين المدرسيتين موضوع البحث؟

الأسئلة الفرعية:

- ما مدى الإختلاف في إدراك أساتذة الوحدتين المدرسيتين 1 و2 للمناخ المدرسي؟
- ما هي أهم مسببات هذا الإختلاف ؟
- هل يخلق الاختلاف في إدراك المناخ المدرسي لدى المدرسين اختلافا في نتائج التحصيل لدى تلاميذ الوحدتين المدرسيتين.

المفاهيم الإجرائية:

- **المناخ المدرسي**، أقصد بالمناخ المدرسي ما ذهب إليه Jonathan Cohen، عندما اعتبر أن المناخ المدرسي يشير إلى طبيعة ونوعية الحياة المدرسية .ويستند إلى مجموعة من الأنماط التي تعكس القواعد والأهداف والقيم والعلاقات بين الأفراد وكذا دينامية التعليم والتعلم والممارسات المتعلقة بالعمل، التدبير والقيادة بالإضافة إلى الهياكل التنظيمية. فالمناخ المدرسي بذلك حصيلة الترابط nexus بين التجارب الفردية والجماعية المتصلة بشكل أو بآخر بالمدرسة. وإذ يتجسد عبر **إدراك** الفرد للحياة المدرسية .إلا أنه أكثر من مجرد إدراك فردي بل يعكس ميولات واتجاهات trends المجموعة. بصفة عامة أنه يعكس الأنماط الإجتماعية والشعورية والأخلاقية والتجارب الأكاديمية في إطار الحياة المدرسية والتي تخص التلاميذ والأطر والوالدين. (Cohen . J, 2009)
- **التحصيل الدراسي**: أقصد به في بحثي اكتساب التلميذ لمجموعة من المهارات التي سطرها المسؤولون عن التربية والتعليم في المغرب، والتي يتم قياسها من خلال اختبار نهائي في السنة السادسة من التعليم الابتدائي وتتوج بمنح شهادة الدروس الابتدائية للتلاميذ الذين تمكنوا من الحصول على نقطة تعادل أو تتجاوز 10/5.

الإطار النظري

"School climate is much like the air we breathe,

it tends to go unnoticed until something is seriously wrong .

Jerome Freiberg (1999)

المحور الأول: المناخ المدرسي

المناخ المدرسي.

تطور مفهوم المناخ المدرسي بفضل الأبحاث التي قام بها العديد من الباحثين، فبينما اعتبره بعضهم عبارة عن إدراك (perception) المدرس لشخصية المدرسة (personality of school)، ممثلا في الروتين اليومي والعلاقات بين المدرسين وبينهم والادارة (Halpin & Croft, , 1963) ، ركز باحثون آخرون (فترة الثمانينات) على أهمية إدراك وفهم وتعريف التلميذ للمناخ المدرسي، فنجد مثلا، من يعرف المناخ المدرسي من حيث أنه إدراك التلميذ للدعم الذي يتلقاه من المدرسين والإحترام الذي يتقاسمه مع باقي التلاميذ، بالإضافة إلى العدالة التي يلمسها في تنفيذ قواعد وقوانين المؤسسة (Pyper, Freiberg, H.J., Ginsberg, M., & Spuck, D.W., 1987) في حين نجد باحثين آخرين في تعريفهم للمناخ المدرسي يسائلون إدراك التلميذ لدعم المدرسين و وضوح وتنفيذ قوانين المؤسسة، والإحترام بين التلاميذ (Simons-Morton & Crump, , 2003).

غير أن تسعينيات القرن الماضي وبداية الألفية الثالثة, ستعرف توسعا لمفهوم المناخ المدرسي. حيث صار يشمل، بالإضافة إلى ما سبق ذكره، جوانب أخرى مرتبطة بالتجارب الفردية أو المشتركة بما فيها مناخ مدرسي آمن يسوده الإحترام المتبادل بين كافة مكوناته (Brand, Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T., 2003)، في حين ذهب باحثون آخرون إلى أن المناخ المدرسي الصحي يسود عندما يكون هناك انسجام (harmony) بين وظائف التدريس (teaching)،التعلم (learning) و التدبير (managerial)، بالإضافة إلى العلاقة بين الشركاء والأطراف الخارجية (Hoy & Hannum, 1997) ، هكذا سيتم توسيع المفهوم ليضاف إليه إدراك متدخلين آخرين لوظيفة المدرسة مثل الوالدين المجتمع (Brand S. , Felner, Seitsinger, Burns, & Bolton, 2008) (Bear, Yang, Mantz, Pasipanodya, Boyer, & Hearn, 2014)

بعض الباحثين يميزون بين المناخ المدرسي الإجتماعي في مقابل المناخ المدرسي البيداغوجي، بحيث يتعلق هذا الأخير بالمقرر (Barton, 2003) ، المستوى الأكاديمي و التكويني للمدرس (Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2004) ، فرص المدرسين في الترقي المهني بالمدرسة (Mayer, Mullens, & Moore , 2000) وإنهاك المدرسين (burnout) (Goddard, O'Brien, & Goddard, 2006)، مع التذكير بأن الحدود بين الجانب الإجتماعي والبيداغوجي تبقى غير واضحة لتداخل الجانبين. ومع التقدم في الأبحاث تنضاف عناصر جديدة وتتوسع

دلالة مفهوم المناخ المدرسي خصوصا بعد أن سنت الإدارة الأمريكية ما عرف No Child Leaft Behanid Act سنة 2002. فمثلا تمت إضافة كل من: التعاطف (empathy) وتقبل الآخر (tolerance) وتفادي التنمر (bullying) (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010)

إن تعريفا نهائيا لمفهوم المناخ المدرسي أمر صعب. فرغم كل المحاولات والإجتهادات التي قام بها العديد من الأكاديميون والباحثين، فإن الإجماع لم يتحقق، نظرا لأن مفهوم المناخ المدرسي يبدو مفهوما ديناميكيا، إذ تنضاف عناصر جديدة وتزول أخرى كلما تقدم وتعمق البحث العلمي، وكلما تطورت متطلبات المجتمع من المدرسة. لكن هذا لا يمنع من أن تتوافق الاطراف المعنية بشكل مباشر بالمدرسة على حد أدنى، حتى تتضح مهمة كل طرف من أجل الإتفاق على كيفية أجرأة المفهوم وقياسه وتقييمه وتطويره (berkowitz, Moore, Astor, & Benbenishty, 2016) (Cohen J. , 2006).

وتعتبر احدى أهم المحاولات لتعريف المناخ المدرسي هي التي قام بها (Haynes , Emmons, & Ben-Avie, 1997) ومفادها أن المناخ المدرسي هو نوعية وتناسق العلاقات البين فردية والتفاعلات داخل جماعة المدرسة، والتي تؤثر على الجانب المعرفي، الإجتماعي و النمو السيكولوجي للطفل.

وعموما فالمجلس الوطني للمناخ المدرسي (National School Climate Coucil) يقول بأن المناخ المدرسي يحيل على نموذج التجربة المدرسية ويعكس معايير، أهداف وقيم المدرسة، بالإضافة إلى العلاقات البين شخصية، الممارسات التعليمية، القيادة والبنيات التنظيمية. (NSCC, 2007) بينما حاول المركز الامريكي للأبحاث أن يلخص دلالة مفهوم المناخ المدرسي واعتبر أن المناخ المدرسي الصحي هو منتوج يشترط فضاء يتميز بالأمان والرفع من التحصيل الأكاديمي و الإنضباط للقواعد وتوفير البنيات و التشجيع والمحافظة على الإحترام و الثقة والعطف بين كل الفاعلين في المدرسة (AIR, 2016)،

أدوار المناخ المدرسي

ومثلما اختلف الباحثون حول مفهوم المناخ المدرسي، فعلوا الشيء نفسه بخصوص دوره . إذ يدعو بعضهم إلى اعتبار المناخ المدرسي الإيجابي معوضا (compensator) عن النقص الذي قد يعانيه التلميذ في الوسط الإجتماعي، خصوصا في الاوساط المعوزة، مما يؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي (Brand S. , Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003). في حين يرى آخرون أن الوسط الإجتماعي يؤثر على المناخ المدرسي، والذي يؤثر بدوره على التحصيل الدراسي، ففي بعض الأوساط يؤدي الضغط المتولد عن الظروف المعيشية القاسية (الفقر، المشاكل الإجتماعية...) إلى التأثير على نوعية المناخ المدرسي فيكون بذلك المناخ المدرسي وسيطا (mediator) بين الوضع الإجتماعي الإقتصادي والتحصيل الدراسي (Wang

(Holcombe, 2010 &. أما باحثون آخرون فإنهم يرون أن المناخ المدرسي يمكن أن يكون معدلا (moderator) بين الوسط السوسيوقتصادي و التحصيل الدراسي ويختلف من مدرسة لأخرى ، ففي مدرسة ذات مناخ إيجابي فإن العلاقة بين الوسط الإجتماعي والتحصيل الدراسي تكون غير متينة بخلاف المناخ المدرسي السلبي الذي يسهل تأثير الوسط الإجتماعي على التحصيل الدراسي, فالتحصيل الدراسي يمكن أن يُعدّل من طرف المناخ المدرسي. بعبارة أخرى كلما كان المناخ المدرسي سليما، يكون الرابط بين الوسط الإجتماعي والتحصيل الدراسي ضعيفا (Sebring, Allensworth, Bryak, Easton, & Luppescu, 2006) بهذا يكون من الأساسي العمل على خلق مناخ مدرسي إيجابي، خصوصا في المناطق المعوزة,

المناخ المدرسي وثقافة المدرسة

إذا كان ينظر للمناخ المدرسي عموما من وجهة نظر سيكولوجية فإن ثقافة المدرسة ينظر اليها أكثر من وجهة نظر أنثروبولوجية (Angus, MacNeil, Doris, & Steve, 2009) حيث أن ثقافة مدرسة تضم قيم وقواعد تخصها دون سواها وهو ما يجعلها مختلفة عن مدارس أخرى رغم وجود عدد كبير من الاشياء المشتركة (المقررات، الإدارة، المجال الترابي...) أنها بكلمات أخرى تمثل القيم المشتركة، فيما المناخ المدرسي يمثل الإدراكات المشتركة. إذ يعتبر بعض الباحثين أن الفرق بينهما مهم للغاية، فالإدراك المشترك للسلوكات أسهل للقياس من القيم المشتركة، لأن المناخ المدرسي أقل تجريدا من الثقافة (الاكثر تجريدا ورمزية) وبالتالي يتم التركيز على المناخ المدرسي أكثر من ثقافة المدرسة عندما يتعلق الأمر بالرغبة في قياس مدى صحة وسلامة مدرسة ما من الناحية المؤسساتية (Hoy & Feldman, 1999; Hoy & Feldman, 1999)

ثقافة المدرسة عندما تسير جنبا مع المناخ المدرسي يتحقق ما يمكن تسميته شخصنة المدرسة personalization، بمعنى جعل المدارس ذات طابع شخصي للتلميذ تمكنه من أن يعيش فيها رفاهه well-being يفتخر بإنتمائه إليها، ويعتبرها محطة مهمة في مشوار حياته نحو تحقيق مشروعه الشخصي (Norris , Haynes , & Michael , 2010; (Makeba , Suzan, Hugh , & Larry, 2009). استمرار هذا النوع من الاعتقاد لا يجب أن يقتصر فقط على العلاقة بين المدرس والتلميذ، بل يكون متقاسما مع كل المعنيين، عبر انخراط فعال في إنتاج وترويج هذه الثقافة بشكل مباشر أو غير مباشر، مثلا المشاركة في إحداث تغييرات في بيئة التعلم من قبيل جعل الفضاء المكاني أكثر جاذبية واعتماد مناهج بالوحدات وتحيين مضامين المقررات، مراعات ظروف كل تلميذ وتتبعه (صحيا واجتماعيا واقتصاديا...)، ربط علاقة دينامية وسلسة بين المدرسة، الوالدين، الادارة والمنتخبون، تشجيع التلميذ على تقديم خدمات لمجتمع... مبادرات كهذه تجعل التلميذ يحس أن المدرسة، الأسرة والمجتمع المحلي تشكل مجتمعة شبكة أمان و دعم

ليس فقط لتمدرسه، بل ولبناء شخصيته ومشروع حياته. مما يزيد من استعداداته وحافزيته للتحصيل (Makeba , Suzan, Hugh , & Larry, 2009). بذلك تتمكن المدرسة من خلق مناخ وترويج ثقافة تعمل على تمرير وتضمين اعتقادات وإدراكات تشجع على النجاح وتفتح أمام التلاميذ آفاقا مختلفة في المستقبل (De La Ossa, 2005)

	مناخ المدرسة	ثقافة المدرسة
المبحث	السيكولوجيا والسيكولوجيا الاجتماعية	الانثروبولوجيا و السوسيولوجيا
المنهج	مناهج البحث العلمي المختلفة	التقنيات الاثنوغرافية
	تعدد المتغيرات	تحليل اللغة
المضمون	إدراك السلوك	افتراض و ايديولوجيا
مستوى التجريد	محسوس Concrete	مجرد Abstrete

الجدول يلخص الفروق بين مناخ المدرسة وثقافة المدرسة (Papti, 2013)

إدراك المناخ المدرسي

المناخ المدرسي عبارة عن أنماط لخبرات الأفراد في داخل الحياة المدرسية ويعكس المعايير، الأهداف، القيم، العلاقات بين الأفراد، الممارسات التدريسية والتعلمية والبنيات التنظيمية ... (Cohen & Geier, 2010) ويكون، لإدراكه إيجابيا من طرف المدرسين مفعول صحي على حياتهم المهنية والشخصية (Monrad, et al., 2008). فينعكس بكيفية إيجابية على جودة المدرسة.

يعتبر الإدراك عنصرا أساسيا عند الحديث عن المناخ المدرسي، فهو يعتبر عملية سيكولوجية معقدة يقوم من خلالها الذهن بتنظيم المعطيات الحسية على شكل تمثلات للأشياء الخارجية وكذا لبناء معارف حول الواقع، فالإدراك هو الإحساس الذي يتبعه النشاط الذهني الذي يثيره فوراً والذي يتم تفسيره به (CNRTL, 2012) . فعملية الإدراك تعتمد على الوظائف المعقدة للجهاز العصبي ، حتى وإن بدا ذاتيًا وبلا جهد، لأن هذه المعالجة تحدث خارج النشاط الواعي .(Daniel, Daniel, & Daniel, 2009) وهذا لا يعني أن الإدراك استقبال سلبي للإشارات، إذ يتم تشكيله من خلال تعلم، ذاكرة، انتظارات، وانتباه المدرك (Bernstein & Nash, 2010). ويمكن تقسيمه إلى مسارين، مسار المدخلات الحسية والذي يتم عبر تحويل معلومات من مستوى متدن bottom-up إلى آخر من مستوى عال top-down . ومسار مرتبط بمفاهيم وانتظارات الفرد cognition وكذا آلياته التجديدية restorative والإنتقائية attention والتي تؤثر على الإدراك (Bernstein و Nash، 2010). فيكون بذلك الإدراك ملتقى وحصيلة المتغيرين الداخلي والخارجي للفرد فيحولها إلى تمثلات نفسية ذات معنى توضح التجارب الداخلية في علاقتها بالعالم. فإدراكنا لمعطيات

العالم الفيزيقي تنتظم بداخلنا على شكل صور ذهنية تمثل، بأكبر قدر من الدقة، ما يحدث حولنا. غير أن الإدراك، كما الإحساس، لا يكون دائما محايدا neutral، فقد ينتج ردود فعل آنية عاطفية وشعورية، تختلف حسب طبيعة المثيرات. وكذلك حسب طبيعة الفرد الذي يستقبلها، أي حسب تأويله والذي ينبني على تجاربه السابقة، افتراضاته assumption حول السلوك الإنساني، معرفته بظروف الآخرين، مزاجه الحالي، متطلباته، رغباته وانتظاراته. (Lorella , 1999). عموما، الإدراك هو مسار نشيط يتم خلاله، بشكل انتقائي، استقبال، تنظيم وتأويل ما يجربه الإنسان.

في المؤسسات، المدرسة كمثال، إدراك الواقع يعتبر جزءً من كل أكبر، قد لا يتمكن الفرد من إدراكه بسهولة، فقد تتعدد المكونات التي قد تؤثر بشكل غير مباشر في هذا الكل، وسواء كانت تتصل بالواقع أم لا فهي تحدد رأي وسلوك المدرك. فإدراك المدرس لمهنته ومهامها أولا وللسياسات التعليمية وأبعادها، البرامج وتنفيذها ، بيداغوجيات العمل وتنزيلها، الخدمات وجودتها ، العلاقات الشخصية والمهنية وديناميتها...له أهمية قصوى، إذ يشكل بالنسبة له حقيقة واقع يمارس فيه مهمته ويعيش فيه جزء من حياته، فوجود فجوة بين الواقع والإدراك قد ينعكس على تأويله ثم سلوكاته، شخصية كانت أم مهنية، مما قد يسيء في المحصلة إلى المدرسة كمؤسسة أو كمناخ للتفاعل.

بفضل التطور التكنولوجي، صار بالإمكان تفسير جل سلوكات الفرد على المستوى النورولوجي، مما يزكي الإعتقاد، استنادًا إلى تجارب أبحاث، أن السلوك يمكن التأثير عليه في ظروف، شروط أو ثقافات معينة، الأمر ينطبق على الإدراك، فهو يتأثر بعوامل مثل التجارب الشخصية الواقعية أو الإفتراضية virtual reality (Rasmy, 2016)

وكذا الظروف وحتى ببعض الشخصيات أو الإعلام. وإذا اعتبرنا الأمر كذلك، فإن الإشتغال على تعديل إدراك المدرس لعناصر المناخ المدرسي سيعدل من سلوكاته واستراتيجيات استجابته للوضعيات المختلفة التي يصادفها في المدرسة ، حتى يصير فاعلا وجاعلا من المدرسة فضاء لتحقيق الرفاه well-being بالنسبة له وبالنسبة للتلميذ.

المدرس والمناخ المدرسي

يعتبر دور المدير مهما لخلق مناخ مدرسي إيجابي (Kelley, Thornton, & Daugherty, 2005) إلا أنه من الأساسي أن يكون إدراك المدرس لما يقوم به المدير إيجابيا كذلك حتى تكون مشاركته فعالة داخل المدرسة.

من المهم أن يكون المدير واع بطبيعة إدراك دوره من لدن المدرس، إذ بذلك يستطيع أن يحسن أداءه ويطور العلاقات داخل المناخ المدرسي بمؤسسته (Rhodes, Camic, Milburn, & Lowe, 2009)، فعلاقة المدرس والمدير داخل المؤسسة تختلف ما بين نظام تربوي يعتمد انتخاب المدير من طرف زملائه (ينظر للمدير كزميل) وآخر يتم تعيين المدير فيه من لدن سلطة أعلى (ينظر للمدير كممثل لسلطة عليا). فبينما يكون إدراك المدير لدوره يطابق نسبيا إدراك المدرس لدور المدير في النظام الأول مما يسهل مشاركة الطرفين في خلق مناخ مدرسي أكثر انفتاحا، خصوصا عندما تكون الإستجابة أكبر لحاجات المدرسين (Kelley, Thornton, & Daugherty, 2005) بخلاف ذلك، نجد في النظام الثاني استجابة أقل لحاجيات المدرسين، فيترجم ذلك إلى نقص أو غياب للتطابق بين إدراك الطرفين لدور المدير (Pashiardis, Costa, Mendes, & Ventura, 2005) وقد يتطور الأمر إلى التأثير على التواصل بينهما فيكون بذلك المناخ المدرسي الذي يشتغلان فيه أقل جودة.

تعتبر طبيعة إدراك المدرس للمناخ المدرسي عاملا مؤثرا في قراره بخصوص الإستقرار بالمؤسسة أو مغادرتها نحو وجهة أخرى (Dagli, 2012) فالعديد من المدرسين يفضلون الإستقرار في مدارس يدركون فيها أن شروط العمل في تطور أو أن يكون إدراكهم في تحسن بخصوص دور المدير الذي يسهر على تطوير المناخ المدرسي (Wyann, Carboni, & Patall, 2007)

إدراك المدرسين الإيجابي بخصوص المناخ المدرسي عامل مهم، وإن غير مباشر، في الرفع من التحصيل الدراسي للتلاميذ (Tubbs & Garner, 2008) بل إن المناخ المدرسي الجيد يحفز المدرسين على المشاركة الفعلية في مختلف مراحل صنع القرار داخل المؤسسة، في خلق بيئة إبداعية وصديقة للتلاميذ وكذا في البحث عن موارد وتسهيلات بهدف تجويد أداء المدرسة. يذهب بعض الباحثين إلى وجود علاقة تبادل التأثير بين المناخ المدرسي والتحصيل الدراسي، إذ أن المناخ المدرسي الصحي يرفع التحصيل الدراسي للتلاميذ وهذا الأخير يساهم في تطوير الأول (Johnson & Stevens, 2006)

كما يعتبر التوافق في إدراك المناخ المدرسي بين المدرس والتلاميذ عنصرا مهما، فكلما أدرك التلاميذ المناخ المدرسي بشكل إيجابي ساهم ذلك في تسهيل مهام المدرس وكنتيجة يكون التعاون بين الإثنين إيجابيا ليخدم في النهاية تحصيلا جيدا للتلاميذ وفضاء عمل أكثر حافزية للمدرس (Mitchell, Bradshaw, & Leaf, 2010)

تساهم عوامل أخرى غير دور المدير وإدراك المناخ المدرسي في الرفع من مردودية المدرس مما ينعكس إيجابا على تحصيل التلاميذ من قبيل الموقع (قروي او حضري) عمر التلاميذ... (Meristo & Eisenschmidt, 2014)

المدير والمناخ المدرسي

سعى العديد من الباحثين والدارسين للشأن التربوي، إلى فهم كيف يساهم مديرو المؤسسات التعليمية في تطوير أدائها وخصوصا في الرفع من جودة التحصيل الدراسي للتلاميذ (Heck & Hallinger, 2005). وقد خلصت معظم البحوث إلى كون المدير(The principal) يلعب دورا أساسيا في تحسين التعلم عبر السهر على توفير ثم تطوير تشكيلة من البنيات المادية اللازمة وكذا خلق فضاء سوسيوثقافي يرفع من قدرة المدرسة على تحفيز التطور الأكاديمي للتلاميذ والاطر(Viviane, Claire, & Kenneth, 2008)

ومع التطور الذي عرفته المجتمعات وحاجة المدرسة إلى مواكبته، صار ينظر لدور المدير على أنه محوري في خلق مناخ مدرسي إيجابي (Gulsen & Guleny, The Principal and Healthy school climate, 2014) مما يدعو إلى تجاوز الدور الاداري التقليدي إلى ضرورة اعتماد مقاربات في تسيير الشأن اليومي للمؤسسة كقائد لفريق وليس كمدير ينفذ قوانين ويمارس صلاحيات بيروقراطية قد تؤثر بشكل سلبي على العملية التعلمية. فقد خلصت بعض الدراسات إلى أن المدير/القائد (leadership) الناجح لمؤسسة تربوية هو ذاك الذي يخلق الشروط التي تدعم العمل الفعال للأطر والتحصيل الجيد للتلاميذ، كما يساعدهم جميعا على الاشتغال في مناخ مدرسي إيجابي يساهم في بناء قدرات وكفايات تسهل التعلم الذاتي والتغيير (Silins & Mulford, 2010)

فالمدير الذي يركز على التعلمات يشجع المنافسة (Anderman, Belzer, & Smith, 1991) بينما المدير الذي ينجح في الإشراف على الأطر والمدرسين يتم ربطه بمناخ يشجع على الإعتراف، التقدير، الإنجاز والإنتماء. في حين يعتبر المدير المواكب قادرا على خلق مناخ يشجع على المبادرات التي تحقق الرضا للأطر مما يقود نحو التطور المهني (Nir & Kranot, 2006)، والتعود على رؤية المشاكل من زوايا مختلفة بهدف حلها (Egley & Jones, 2005) وبالتالي يساهم في الرفع من الروح المعنوية للمدرسين (Lumsden, 1998) في حين يعتبر التواصل الإيجابي والفعال عاملا مهما في أي مناخ مدرسي صحي لأنه لا يترك المجال لتعقيد الوضعيات التي تتم مواجهتها أثناء العمل المشترك ، (Halawa, 2005) . بل أن العلاقة بين الأطر والتلاميذ والمدير لا يمكن أن تتم بدون تواصل إيجابي (Arlisting, 2007)، ويعتبر المدير مطالبا بتملك رؤية لدور

مؤسسته في المجتمع، و مطالب بصياغتها بعد إشراك الجميع في وضع تصورها (Kelly , Thornton, & Daughtery, 2005)

ينظر إلى تأثير المدير في التحصيل الدراسي للتلاميذ عبر أربع نماذج يمكن تلخيصها فيما يلي:

- **نموذج الآثار المباشرة Directed effect model** ، ويعتبر المدير الفاعل الاساسي في احداث الفارق الذي يؤدي إلى تحسن تعلم التلاميذ، وقد تعرض هذا النموذج للإنتقاد بسبب عدم القدرة على تحديد الصلة المباشرة بين أداء المدير وتحصيل التلاميذ بمعزل عن أطراف أخرى، مما لم يشجع على الإستمرار في البحث بخصوص هذا النموذج (Heck & Hallinger, 2005)
- **نموذج التأثير بوساطة Mediated effect model**، حيث المدير يعمل على خلق وتعزيز مناخ مدرسي يجعل المدرسة قادرة على الرفع من التحصيل الدراسي للتلاميذ. وذلك بتوفير الفضاء المناسب ونسج العلاقات التي تحفز المدرس على تحسين الأداء داخل الفصل مما ينعكس بشكل إيجابي على التحصيل لدى التلميذ، فالمدير في هذا النموذج يؤثر على التلميذ بوساطة المدرس (Lee, Ray, & Leela, 2003),
- **نموذج الآثار العكسية بوساطة Reversed effect model** ، وفيه يكون لنتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ دور في دفع المدير والمدرسة عموما إلى التحسين والرفع من جودة أدائهما. في هذا النموذج يكون التحصيل الدراسي (إيجابا أو سلبا) عاملا مؤثرا في قدرة المدير على تسيير مدرسته وعلاقاته مع الأطراف الأخرى. (Hallinger & Heck, 2011)
- **نموذج الآثار المتبادلة Collaborative effect model** ، وفيه يكون التأثير متبادلا بين المدير، الأطر، التلاميذ وغيرهم من المتدخلين ، مما ينعكس إيجابا في جودة عمل الأطر والتحصيل الدراسي للتلاميذ. فهذا النموذج يقول بأهمية نظام التقوية المتبادلة، بمعنى أن كل طرف يساعد في تقوية الآخر (القيادة، جودة المدرسة و التحصيل الدراسي) (Marsh & Craven, 2006)

فالنوع الأخير يتجاوز دوره ما قد يقوم به أي إداري تقليدي، فهو يتبنى قيادة تشاركية (collaborative leadership) في إطار صيرورة تعلم دينامية وشبكة علاقات إيجابية بمعية كل المعنيين بالمدرسة (إدارة، أطر، أهل، تلاميذ، ومتدخلين آخرين...)مما يقوي مصداقية القرارات المتخذة (من طرف المؤسسة أو أحد الأطراف المعنية بنوع من الحكامة: الكل مشارك إذن كل طرف مسؤول عن مهامه) سواء في وضع الأهداف ، الخطط، الإجراءات المختلفة والتقييم، ويحفز الشعور بالإنتماء والرغبة في تحسين جودة المدرسة ، فينعكس ذلك إيجابا على رغبة الأطر في تقوية قدراتهم المهنية بهدف تحقيق تأثير نوعي في التحصيل الدراسي للتلاميذ (Panayiotou, Kyriakides, & Creemers, 2016)

وقد مكنت المزيد من البحوث بخصوص الدور الريادي للمدير بخصوص تحسين والحفاظ على المناخ المدرسي الذي يؤدي، مع الوقت، إلى إحداث تأثير على عمل وأداء الأطر، وكذا على التحصيل الدراسي للتلاميذ(Carol Anne, 2015) (David , 2011). إلى تحسين إدراك واضعي السياسات التعليمية لدور القيادة داخل المنظومة التربوية، وقدرتها على إحداث الفارق بخصوص مخرجات العملية التعليمية. (Panayiotou et al., 2016)

مما سلف يبدو أن للمدير دور محوري وحيوي في خلق مناخ مدرسي يرفع من حافزية وجاهزية الأطر للعمل والتلاميذ للتحصيل وباقي الاطراف للمشاركة بفاعلية في رفع جودة المدرسة.

الوالدين والمناخ المدرسي.

يصعب الحديث عن المناخ المدرسي دون استحضار الدور الأساسي الذي يقوم به الوالدين إلى جانب المدير والمدرسين. لهذا وإن تعددت درجات ومظاهر وأبعاد الانخراط الوالدي في المدرسة إلا أنها في المحصلة تخدم سيادة مناخ مدرسي صحي في حالة اذا كان هذا الإنخراط إيجابيا.

فانخراط الوالدين في المناخ المدرسي كان ولايزال موضوعا للدراسة للعديد من الباحثين، فقد قسمه بعضهم الى فئتين، انخراط عن بعد (يتم من خارج حدود المدرسة) وآخر عن قرب (يتم ضمن حدود المدرسة) (Giallo, Treyvaud, Matthews, & Keinhuis, 2010). بالنسبة لانخراط الوالدين عن بعد فيتمثل في مساعدة الأبناء في الواجبات المنزلية، التحدث معهم حول المدرسة، الافصاح لهم عن توقعاتهم منهم وتشجيعهم على النجاح والتميز، مشاركتهم في المطالعة وجعل بيئة البيت محفزة ومشجعة على التعلم (Altschul, 2012), أما الفئة الثانية والمتعلقة بانخراط الوالدين في المناخ المدرسي عن قرب فتتضمن زيارات منتظمة للمدرسة والمشاركة بطواعية في الأنشطة المختلفة التي تنظمها، حضور الحفلات والإحتفالات والمساهمة في تنظيمها، التواصل الفعال مع الادارة والمدرسين وباقي الاطر العاملة بالمؤسسة، (Nyarko, 2010).

أما تفييء (Epstein, 2011) لانخراط الوالدين في المناخ المدرسي فقد حدده في العناصر التالية:

الأبوة والأمومة: ويحيل هذا العنصر على الواجبات المترتبة على الاب والام والتي تعد الطفل للتمدرس، ومنها الإعتناء بالصحة (الجسدية والنفسية) والأمان، تحيين وتطوير الكفايات والمهارات الوالدية لتتماشى والحاجات المتجددة التي تتطلبها مرحلة التمدرس، تدريب الأطفال لإعدادهم للتمدرس من قبل ولوجهم المدرسة، بالإضافة الى خلق بيئة هادئة في البيت تدعم أنشطة التعلم.

التعلم في المنزل: هذا العنصر يتعلق بالعلاقة بين الوالدين فيما بينهما من جهة وفيما بينهما والمدرسين من جهة ثانية وذلك بهدف دعم وتعزيز تعلم الأطفال بالبيت. فالمدرسة والوالدان يتقاسمان معلومات تمكنهما معا من تنسيق جهودهما لتسهيل تجويد تعلم الطفل.

التواصل: هذا العنصر يتعلق بتكثيف التواصل كما وكيفا بين الوالدين والمدرسة سواء عبر تبادل الزيارات الميدانية أو عبر الهاتف أو البريد الالكتروني، حتى يتم تحقيق تتبع فردي للطفل سواء داخل المدرسة أو البيت.

التطوع: ويحيل هذا العنصر على المشاركة في مختلف أنشطة المدرسة، خصوصا الموازية وذلك عبر الاقتراح، التنفيذ و التقييم، مما يقوي الرابط بين الطفل والمدرس، بحيث يعتبر تواجد والديه في فضاء المدرسة ووقوفهما ودعمهما لمبادراته ضمانا لتقوية إحساس بالانتماء، مما يعزز من رغبته في التحصيل.

اتخاذ القرارات: ويحيل هذا العنصر على المشاركة الفعلية في سيرورة اتخاذ القرارات التي تخدم تجويد المدرسة وبشكل خاص القرارات المتعلقة بتحسين تعلم الأبناء.

التعاون: ويحيل هذا العنصر على العلاقة والروابط بين الوالدين، المدرسة وباقي الأسر لخلق جماعة منسجمة في رؤيتها لوظيفة المدرسة ولدور كل طرف في تأمين الأداء الأفضل لتلك الوظيفة.

إن انخراط الوالدين وأدائهما الجيد لمهمتهما يساهم في تسهيل وتحسين أداء المدير والمدرس وباقي الأطر في المدرسة لمهامها، مما يخدم خلق مناخ مدرسي متميز.

مقاييس المناخ المدرسي.

نظرا لتعدد التعريفات التي تعطى لمفهوم المناخ المدرسي، وعدم وجود إجماع، فإن ذلك أنتج وفرة في أدوات قياسه كل حسب العنصر الذي يركز عليه، فقد يتم قياس مكون واحد أو عدة مكونات. غير أنه من الأساسي أن يتم الأخذ بعين الإعتبار أهم العناصر المؤثرة في المناخ المدرسي (التلاميذ، المدرسين، الإداريين، الآباء...) مع الحرص على أن تكون أدوات القياس ذات صلاحية (validity) موثوقية (reliability) حتى يكون التقييم عادلا (fairness)، مضبوطا (accuracy) ونافعا (utility)، غير أن الحديث عن مقياس شامل للمناخ المدرسي بكل عناصره دفعة واحدة لازال موضع خلاف (O'Malley, Katz, Renshaw, & Furlong, 2012)

يلزم قبل الشروع في قياس المناخ المدرسي أن يتم تحديد أي عنصر أو عناصر نرغب في قياسها وفي أي سياق، فهناك مقاييس لقياس المناخ المدرسي بشكل أوسع، بينما أخرى تباشر عنصرا بعينه لقياس تأثيره المباشر بشكل أدق.

مقاييس تتميز بالشمولية وأخرى بالاختصار

فمثلا CSCS (California School Climate Survey) يقيس إدراك الزمالة لدى العاملين بالمؤسسة، الموارد الاحتياطية والتدريب، التطور المهني، بيئة التعلم بالنسبة للتلاميذ، العطف والإحترام في العلاقات، توقعات التلاميذ، فرص المشاركة الهادفة، الحساسية الثقافية (cultural sensitivity)، وضوح و إنصاف قواعد السلوك،.. (California Department of Education, 2018)

بينما نجد مقياسا خاصا بالتلاميذ ISC-S (Inventury of School Climate- Students) (Brand, Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & & Dumas, T., 2003) يقيس إدراكهم للمناخ المدرسي، في مقابله نجد مقياسا خاصا بالمدرسين مقياس ISC-T (Inventury of School Climate- Teachers) , (Brand S. Felner, Seitsinger, Burns, & Bolton, 2008)، وقد ركز فيه الباحثون على العلاقات البين فردية والدعم المتبادل، وضوح القواعد والسلوكات الخشنة، دعم التنوع والتعدد الثقافي، التحصيل والتوجيه والتعليمات وكذا الامان.

كما أن مقياسا آخر متعدد الأبعاد اسمه CSCI (Comprehensive School Climate Inventory) وهو من إعداد المركز الوطني للمناخ المدرسي الامريكي (National School climate Center) ويقوم بقياس 13 بعدا متضمنة في عدة فئات (NCSC, 2014):

1. فئة الأمان: (القواعد والمعايير، الإحساس بالأمن الجسدي، الإجتماعي والعاطفي)
2. فئة التدريس والتعلم: (دعم التعلم، التعلم الإجتماعي و المدني (Civic))
3. فئة العلاقات الشخصية: (احترام التنوع، الدعم الإجتماعي)
4. فئة البيئة المؤسساتية (institutional environment): (الترابط المدرسي، الالتزام، المحيط المادي (physical surrounding))
5. فئة وسائل الاعلام الإجتماعية (social media): (إحساس التلاميذ الأمان عند استعمال وسائل الإعلام، وعند استعمال الأجهزة)
6. فئة القيادة والعلاقات المهنية: (ادارة داعمة ومبتكرة، علاقات إيجابية بين العاملين)

مقاييس مختصرة،

وهي أكثر تناسبا مع الباحثين والعاملين بالمدارس، نظرا لإنخفاض التكلفة:

مقياس B-CSCS (Brief california School Climate Survey) وهو يقيس بيانات المدرسين بخصوص علاقات الدعم (العلاقات بين المدرسين وبينهم والتلاميذ، الإعتقاد والتشجيع بنجاح التلاميذ، الإستثمار في أداء المدرسة) وكذلك الدعم المؤسساتي (المعايير المدرسية الأكاديمية والسلوكية، التوقعات بخصوص أداء التلاميذ، الدعم لحاجيات العاملين والاباء (You, Omalley, & Furlong, 2013).

OCI (Organizational Climate Index) وهو يقيس إدراك المدرسين لقيادة المدير، مهنية المدرسين، تشجيع التلاميذ على الأداء الأكاديمي، والهشاشة داخل الجماعة. (Hoy, Smith, & Sweetland, 2002)

ويبقى قياس المناخ المدرسي رهينا بالعينة موضوع الدراسة، فهناك اختلاف في إدراك المناخ المدرسي بين كل من المدرس والتلميذ والوالدين و المدير...، طالما أن كل من هذه الاطراف يعيش تجربة مختلفة عن الآخر (Iachini, 2015) بل حتى داخل نفس المؤسسة، مثلا قد يؤكد التلميذ على أن المناخ المدرسي مناسب فقط لأنه يعيش تجربة إيجابية مع الأقران (Booren, Handy, & Power, 2010) ، في حين تكون تجربة المدرس سيئة مع الزملاء او مع المدير مما يجعله يميل إلى اعتبار المناخ المدرسي الذي يعمل فيه سلبيا، وقد يكون للوالدين رأي مخالف للأبناء بخصوص المناخ المدرسي والأمر مرتبط بمجهود الإدارة لإدماجهم في شؤون المؤسسة (Baquedano-Lopez, Alexander, & Hernandez, 2013)

المحور الثاني: التحصيل الدراسي

التحصيل الدراسي:

يقيس التحصيل الدراسي المكتسبات المحصلة من طرف التلاميذ في إطار تدريس نظامي خلال فترة محددة ، يتم الإشارة اليه عادة بدرجات اختبار، سلم نقط، معدل أو رتبة , Arul Lawrence & Vimala) (2012، ويعتمد في العديد من الأنظمة التعليمية كمعيار وحيد للحكم على أهلية التلميذ للإنتقال للمستوى الموالي (النجاح ≠ الرسوب) أو الحصول على شهادة أكاديمية معينة،

يعتقد بعض الباحثين أنه يجب أن ينصب تركيز المدارس على التحضير الأكاديمي للتلاميذ (Tienken & Wilson, 2001) وأن المدرسين هم المسؤولون في المقام الأول عن التحصيل الدراسي، وعليه يتوجب على المدارس أن ترفع من فعاليتها وكفاءتها لتحقيق تلك المهمة ، مما يفرض عليها بذل الجهود باستمرار لتحسين التعليم وإصلاحه وأن تضع في اعتبارها أن التحصيل الدراسي هو النتيجة المرجوة، والذي يتم

قياسه عبر اختبارات للمهارات الأساسية في الوقت الذي تكون فيه ممارسات المدرسين والمديرين هي موضوع أي تحسين أو تغيير يهدف تطوير الإنجاز الأكاديمي (Darling-Hammond, 2000).

بينما يدعو فريق آخر إلى اتباع نهج أكثر شمولية ، تسير فيه جهود المدارس، بتكامل مع المؤسسات الإجتماعية الأخرى مثل الأسرة والمجتمع، نحو تحقيق أهداف أكثر شمولية، فتكون الجهود المبذولة في هذا السياق مركزة على نتائج أكثر عمقا (مهارات المعالجة المعرفية والوعي والمهارات العاطفية والإجتماعية وتطوير الشخصية). وتشير هذه المقاربات إلى أن القدرة الفكرية والإنجاز الأكاديمي ليس بهما فقط يتحقق النجاح في الحياة عند الراشدين (Huitt, 2007).

ليس من السهل التمييز والتحديد الكمي وقياس إنجاز التلاميذ. فالمؤشرات الأكثر شيوعًا تعمل على قياس أداء التلميذ في مهارات أكاديمية مثل القراءة والكتابة واللغات والرياضيات والعلوم والتاريخ من خلال اختبارات التحصيل. إلا أن الباحثين والتربويين وحتى المشتغلين على وضع السياسات العمومية في ميدان التربية والتعليم، يعلمون جيدا أن التحصيل الدراسي يعتمد أيضًا على ظروف التلاميذ وحالتهم ونوعية المدارس والأطر و مدى انخراط المجتمع المحلي والهيئات المنتخبة... (Cunningham, 2012)

في المغرب يعتبر التحصيل الدراسي المرتبط بالمكتسبات المعرفية كالقراءة والكتابة والحساب أهم ما يتم التركيز عليه في التعليم وخصوصا الإبتدائي. مع العلم أن هذه المكتسبات ورغم أهميتها فهي ليست كافية، إذ يتوجب أن يكتسب التلميذ أيضا مهارات الفهم والتفسير والتركيب والتحليل والنقد والتفكر والاستنباط ... وبالموازاة معها من الأساسي أن يتمكن تلاميذ المدرسة وبتعاون مع الأسرة والإعلام ومتدخلين آخرين من تمكين التلميذ من المهارات النفسية والاجتماعية المناسبة للعيش المشترك وبناء مشروع حياة في المستقبل.

أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

اختلف الباحثون والتربويون حول العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وهذا ما جعل تحقيق اجماع أمر غير ممكن بحكم أن كل طرف دافع عن موقفه انطلاقا من بحوث ودراسات وتجارب.

يتأثر التحصيل الدراسي بعوامل مختلفة منها: السن والجنس (Hejazi, Lavasani, Amani, & Was, 2012) الأسرة (مستوى التعليمي للوالدين، حجم العائلة، المستوى المعيشي للأسرة...) (Udida, Ukwayi, & Ogodo, 2012) الاقران (Buote, 2001)التطلعات والطموح الشخصي للتلميذ (Khattab, 2015) إدراكه والتزامه ودافعيته (Barbara, Raymond, Michael, Bryan, & Kristine, 2004) التفاعل بين المدرسين والتلاميذ (Dukmak, 2015).

وقد ذهب بعض الباحثين إلى اعتبار خصائص المدرسة كذلك لها تأثير على التحصيل الدراسي عبر جودة التعليم، البيئة، التوقعات، الأهداف، الممارسات الصفية، مصاحبة تطور التلاميذ والعلاقة بين المدرسة

والأسرة (Bedford, 2016)

باحثون يرون أنه يمكن تقسيم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي إلى عوامل معرفية cognitive factors وأخرى غير معرفية non cognitive factors. تشمل الوظائف المعرفية مثل الانتباه والذاكرة والتفكير.. وتكون داخلية وخاصة بكل شخص. ولها دور في تعديل السلوك والاستجابات السلوكية، فتؤثر على الأداء في مختلف أنشطة الحياة اليومية بما فيها التحصيل الدراسي. إذ يمكن تعديل الأداء فإما أن يتحسن أو يتراجع. أما العوامل غير المعرفية فتتعلق بمستوى أعلى من المكتسبات الأكاديمية مثل إدارة الوقت، التنظيم الذاتي واستراتيجيات التعلم (Farrington, et al., 2012)

فيما يقول باحثون آخرون بأهمية العامل الاجتماعي إذ يوفر للتلميذ الدعم الكافي في أفق تحقيق تحصيل دراسي أفضل (Tiffany & Shannon, 2011) نفس الشيء يخص العلاقات العائلية، بالأخص دور الوالدين والثقافة السائدة داخل الأسرة (Jung-Sook & Natasha, 2006) إذ تمكن من خلق الحافزية لدى التلميذ من خلال تبنيه معتقدات وقيم تمكنه من وضع أهداف توجهه نحو بذل الجهد لتحقيق تحصيل دراسي متميز(Jacquelynne & Allan, 2002)

باحثون آخرون يقولون بأهمية العوامل التي تحكم ممارسات المدرسين ودورها في تمكين التلاميذ من التعلمات (Joseph, Robert, Anne, Amori, & Janetta, 2011) هذه الأخيرة ترفع من التحصيل الدراسي كلما كانت جودتها أفضل (Linda, 2000)

الإتفاق حول التحصيل الدراسي ليس نهائيا، إلا أن هناك حد أدنى متمثل في المكتسبات المعرفية على الخصوص التي يمكن قياس التمكن منها من طرف المدرسي عبر التقييم أو من جهة مستقلة، وقد يأخذ طابعا محليا، وطنيا أو دوليا (...PIZA,TIMSS).

وإن كان الباحثون قد اختلفوا حول العوامل التي تحفز التحصيل الدراسي، فإنهم لا يختلفون كثيرا حول العوامل التي تؤثر عليه سلبا كالاضطرابات النفسية مثل الإكتئاب، القلق، التوتر (Andrews & Wilding, 2004)، التعاطي أو الإدمان سواء على المخدرات أو الكحول (Ernest, Kathleen, & Tricia, 2007)

قياس التحصيل الدراسي

إن قياس التحصيل الدراسي ليس محط إجماع الباحثين، فمنهم من يعتبره يخص التلاميذ كأفراد وآخرون يرون أنه يشمل إلى جانب التلاميذ كلا من المدرسين والمدرسة بشكل عام (Di Carlo, 2012). كما

أن من الباحثين من يقول بأهمية إدراج عناصر متعددة عند قياس التحصيل الدراسي وعدم ربطه فقط بالمعدلات التي يتم التوصل اليها من خلال اختبار المعارف في محطات محددة كالامتحانات، إذ يتوجب إيلاء العناية للجوانب الوجدانية والمهارات الإجتماعية... (Jackson & Luneeburg, 2010).

وإن اختلف الباحثون حول قياس التحصيل إلا أن أغلبية الأنظمة التربوية تعتمد على قياس المكتسبات إن باختبارات كتابية، شفوية أو عملية ويقابل الإنجاز الحصول على درجة أو نقطة تحدد أحقية التلميذ في الإنتقال للمستوى الموالي من عدمه أو الحصول على الشهادة من عدمه.

وفي الوقت الذي تخلت فيه بعض الدول مثل الاسكندنافية عن هذا النوع من القياس، لازالت دول أخرى متشبثة به مثل المغرب.

فالانتقال من التعليم الابتدائي الى الاعدادي ومنه الى الثانوي فالجامعي يفترض اجتياز اختبار هو وحده يؤهل التلميذ لعبور هذا المسار الدراسي.

المنهجية

المنهج:

اعتمدت في بحثي المنهج الوصفي التحليلي بهدف الوقوف على العلاقة بين إدراك المدرس للمناخ المدرسي والتحصيل الدراسي للتلميذ، وذلك عبر جمع معطيات تفسيرها، تحليلها واستخلاص النتائج.

أداة البحث:

اعتمدت لقياس إدراك المدرسين للمناخ المدرسي، على استمارة CSCS (California school climate survey- staff)والذي تعتبر في الملكية الفكرية لمصلحة California Department of Education، لأن القائمين على إنجازه أشركوا في ذلك لجنة استشارية مكونة من مجموعة من الباحثين واعتمدوا لذلك حزمة مقاربات ليخلصوا إلى اختيار المؤشرات التي تتناسب أكثر مع قياس إدراك المناخ المدرسي من طرف المدرسين ، بالإضافة إلى ذلك ولجمع معطيات حول بيئة التعلم يركز CSCS على السلوكات الفردية وأنماط التواصل والتفاعل. كما أنه يمكن من جمع معطيات حول السلوكات الصعبة أو مختلف المعيقات التي قد تؤثر على التعلم وجودة المناخ المدرسي.

تم اعتماد مؤشرات تبرز إدراك المدرس للمناخ المدرسي الذي يسود المؤسسة التي يعمل بها، ومن أهم المؤشرات الدالة على هذا الإدراك نجد ما تم التواضع عليه من قبل (WestEd)وهو وكالة للأبحاث، التطوير والخدمات وبتعاون مع (SHSO) مكتب الصحة والأمان المدرسي وقد أعدا استمارة لصالح مصلحة التربية بولاية كاليفورنيا الأميركة بهدف دراسة المناخ المدرسي، هذه الإستمارة CSCS ، تشكل العمل الاكثر شمولية للتعرف على المناخ المدرسي على التراب الامريكي والتي يتم استغلال خلاصاتها من طرف العديد من القطاعات والمصالح المعنية، وقد جاءت نتيجة لمشاركة واستشارة العديد من المتخصصين وبالرجوع إلى مجموعة من الأبحاث والدراسات التي قام بها أكاديميون وباحثون في العديد من الحقول المعرفية والتربوية (CSCS, 2018) . وعلى رأسهم J. Cohen الذي حدد 4 مكونات مركزية للمناخ المدرسي وهي الأمان، التدريس والتعلم، العلاقات ثم الخدمات و البنيات. وتم التفصيل فيها وتقسيمها إلى جزء يخص الوالدين، جزء يخص الأطر (المدرسين، الاخصائيين والادارة) وجزء يخص التلاميذ. وتركز الإستمارة موضوع اشتغالي في هذا البحث على الجزء الخاص بالمدرسين وتتكون من العناصر التالية:

- خصائص العينة
- بيئة التعلم والتدريس
- النماء: الدعم والفرص
- الإحترام، الحساسية الثقافية والفجوة في التحصيل

- الجاهزية والالتزام بالتعلم
- العنف
- التهذيب والارشاد
- دعم التربية الخاصة

معامل الموثوقية Reliability Coefficients

Alpha = ,8474

أما التحصيل الدراسي فقد اعتمدت لقياسه على نتائج الامتحان الموحد للسنة السادسة.

ميدان البحث:

بحثي عبارة عن دراسة حالة تتمثل في وحدتين مدرسيتين 1و2، تتموقعان في إقليم زاكورة بجنوب المغرب، في منطقة قروية. لدواع تتعلق بأخلاقيات البحث العلمي تمت تسمية الوحدتين بالوحدة المدرسية 1 و الوحدة المدرسية 2 عوض أسمائها الحقيقية. تموضع الوحدتان المدرسيتان بدوارين على مقربة من بعضهما، حوالي 3 كيلومترات هي المسافة الفاصلة، سكانهما استقروا بعد هجرة من مناطق مختلفة ابتداء من النصف الثاني من سبعينيات القرن الماضي. سواء بسبب الجفاف والرغبة في الاستقرار بجوار مجرى واد درعة أو بهدف الاقتراب من المدينة، لذا فكلا الدوارين يتكون من إثنيات وأعراق مختلفة كما هو الحال في العديد من مناطق الجنوب المغربي والذي يعرف مناخا شبه صحراوي، النشاط الاقتصادي السائد يعتمد على الفلاحة المعاشية، تربية قطعان صغيرة من الماشية، التشغيل الموسمي لبعض الوكالات السياحية المحلية بالإضافة إلى تنقل الاباء للعمل كمياومين بالمدينة طالما أن المسافة عنها لا تزيد عن 10 كيلومترات.

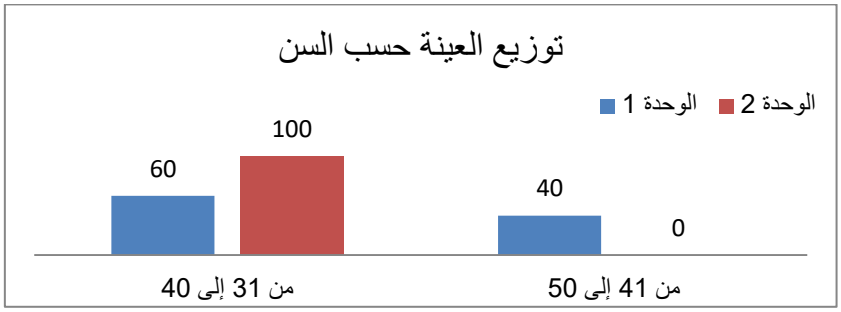
الدواران تابعان إداريا لنفس الجماعة الترابية القروية. ويعانيان من مجموعة من المشاكل المرتبطة بالبنية التحتية و لا يتوفران على أي خدمة عمومية عدا عن المدرسة الابتدائية. التلاميذ فيها يعكسون التنوع الثقافي، العرقي، والاثني الذي يسود في الدوارين.

العينة

العينة التي اخترتها بشكل قصدي تتكون من جميع مدرسي الوحدتين المدرسيتين (الوحدة المدرسة 1 والوحدة المدرسية 2)، أفرادها الثمانية يشكلون طاقم التدريس بالوحدتين موضوع الدراسة. يعيشون بالمدينة ويتنقلون يوميا للتدريس، يتناوب مدرسين اثنين على كل حجرة دراسية بالوحدة المدرسية 1 بينما يتناوب كل مدرس في الوحدة 2المدرسية مع مربية الروض و منشطتي دروس محو الامية للنساء.

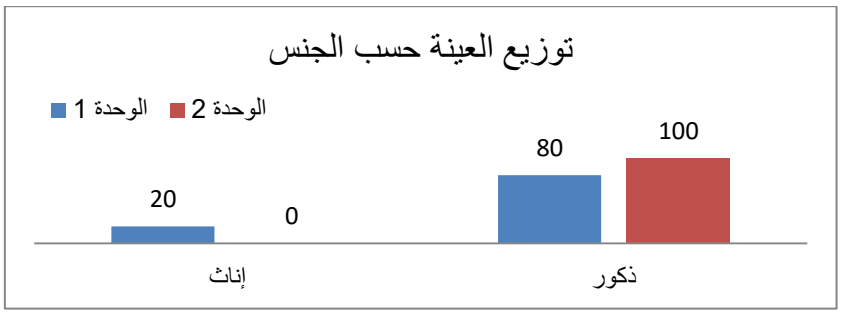
خصائص عينة البحث

المبيان 1 : توزيع العينة حسب السن



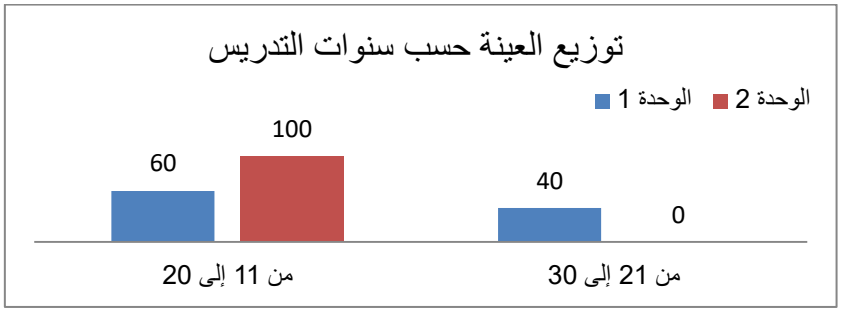
نلاحظ من خلال المبيان1 أن 60% من مدرسي الوحدة المدرسية1 و 100% من مدرسي الوحدة المدرسية 2 تتراوح أعمارهم بين 31 و 40 سنة، فيما نسبة 40% من مدرسي الوحدة 1 ينتمون للفئة العمرية بين 41 و50 سنة.

المبيان 2 توزيع العينة حسب الجنس



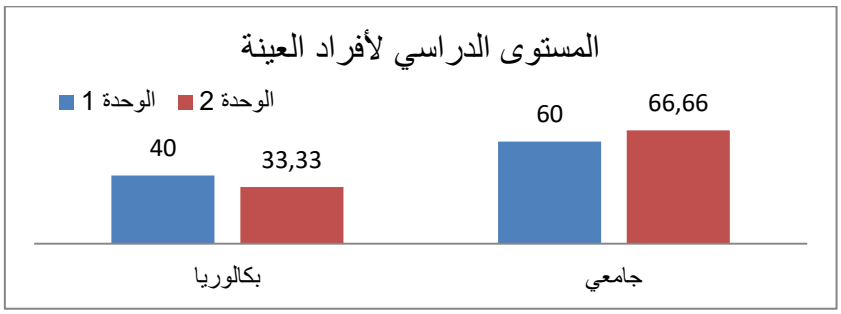
نلاحظ من خلال المبيان 2 أن 80% من مدرسي الوحدة المدرسية1 و 100% من مدرسي الوحدة المدرسية 2 من الذكور بينما نسبة 20% من مدرسي الوحدة 1 من الإناث.

المبيان 3 توزيع العينة حسب سنوات التدريس



نلاحظ من خلال المبيان 3 أن 60% من مدرسي الوحدة المدرسية 1 و 100% من مدرسي الوحدة المدرسية 2 قد زاولوا مهنة التدريس بين 11 و 20 سنة وأن نسبة 40% من مدرسي الوحدة المدرسية 1 مارسوا التدريس ما بين 21 و 30سنة.

المبيان 4 المستوى الدراسي لأفراد العينة



نلاحظ من خلال المبيان 4 أن 60% من مدرسي الوحدة المدرسية 1 و 66,66% من مدرسي الوحدة المدرسية 2 مستواهم الدراسي جامعي بينما نسبة 40% من مدرسي الوحدة 1 و 33,33% من مدرسي الوحدة 2 مستواهم الدراسي بكالوريا.

بخصوص عينة البحث، يلاحظ أنها من الفئة النشيطة وتنتمي الى فئة عمرية متقاربة كما أنها مستقرة لمدة طويلة بالمدرسة.

تقديم نتائج البحث.

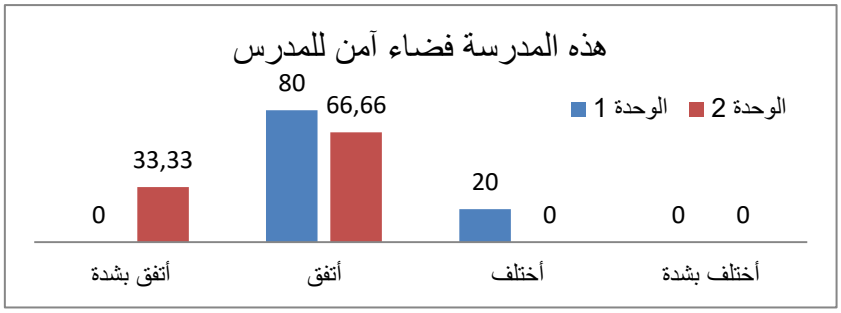
تقديم نتائج الهدف الأول:

استكشاف إدراك أساتذة الوحدتين المدرسيتين للمناخ المدرسي.

أستعرض أهم نتائج الهدف الأول والمتمثل في استكشاف إدراك المدرسين للمناخ المدرسي عبر إدراك العناصر الأساسية والمتمثلة في الأمان، فضاء العمل والتعلم، العلاقات بالإضافة إلى الخدمات والبنيات (Cohen J, 2009)، على أن أقوم بالتفصيل فيها لاحقا عند استعراض نتائج الهدف الثاني.

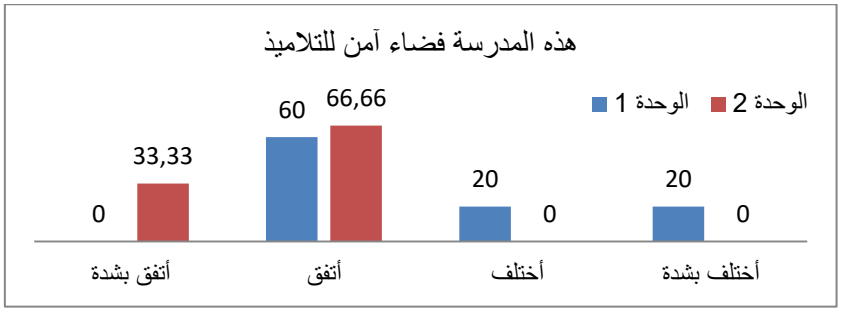
المدرسة كفضاء آمن: من خلال معطيات الاستمارة، يدرك المدرسين وجود الأمان داخل المؤسسة من عدمه، إذ أن درجة هذا الإدراك تعتبر عاملا يساهم في جعل المدرسين والتلاميذ يقصدون المدرسة بكل ثقة في توفر الحماية سواء على المستوى الجسدي أو الاجتماعي أو العاطفي.

المبيان 5 **الأمان للمدرس**



نلاحظ من خلال المبيان 5 أن نسبة 80% من مدرسي الوحدة 1 و 100%من مدرسي الوحدة 2 تدرك أن مدرستهم فضاء آمن لهم في حين أن نسبة 20% من مدرسي الوحدة 1 تختلف.

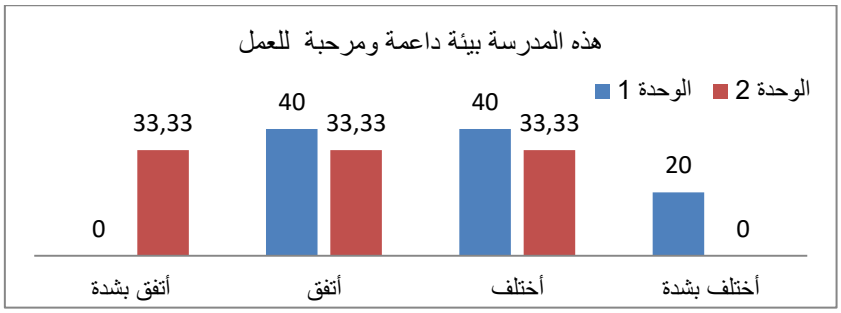
المبيان 6 الأمان للتلميذ



نلاحظ من خلال المبيان 6 أن نسبة 60% من المدرسين في الوحدة 1 و 100% في الوحدة2 يدركون مدرستهم كفضاء آمن للتلاميذ في حين أن نسبة 40% في الوحدة 1 تختلف (20% تختلف و20% المتبقية تختلف بشدة)

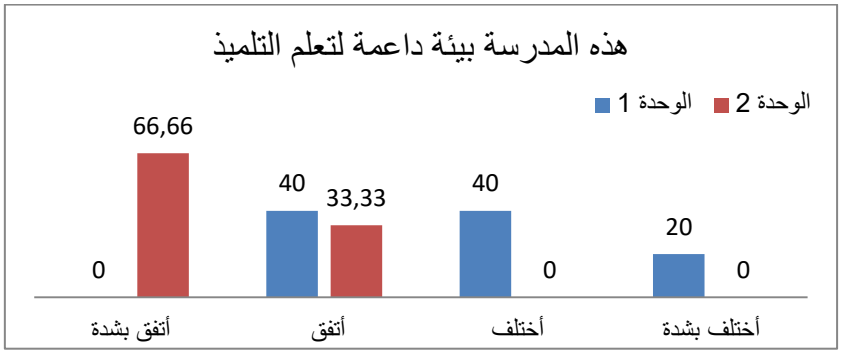
المدرسة كفضاء داعم للتدريس والتعلم، أهمية إدراك المدرسة كفضاء مناسب للتدريس والتعلم تتمثل في سعي المدرسين لتشجيع التلاميذ على إبراز أفضل ما لديهم، والثقة في نجاحهم، من خلال تركيز المدرسة على انتقاء وتحيين البيداغوجيات، تفعيل الطرائق الأنسب للتعليم وتوفير الموارد والأجهزة والتكوين المطلوب.

المبيان 7: بيئة العمل



نلاحظ من خلال المبيان7 أن نسبة 40% من المدرسين في الوحدة المدرسية 1 و66,66% في الوحدة المدرسية 2 تدرك الفضاء الذي تعمل فيه على أنه مرحب وداعم للتدريس، في حين النسبة التي تختلف هي على التوالي 60% و 33,33%.

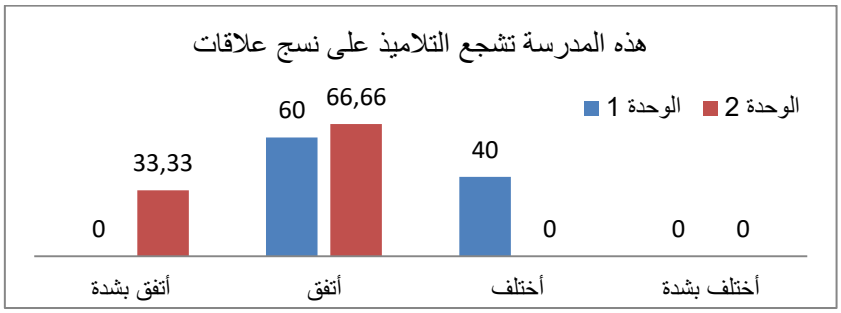
المبيان 8: بيئة التعلم



نلاحظ من خلال المبيان 8 أن نسبة 40% من مدرسي الوحدة 1 و100% في الوحدة 2 تدرك أن المدرسة فضاء مرحب بتعلم التلاميذ، 60% (40% أختلف، 20% أختلف بشدة)

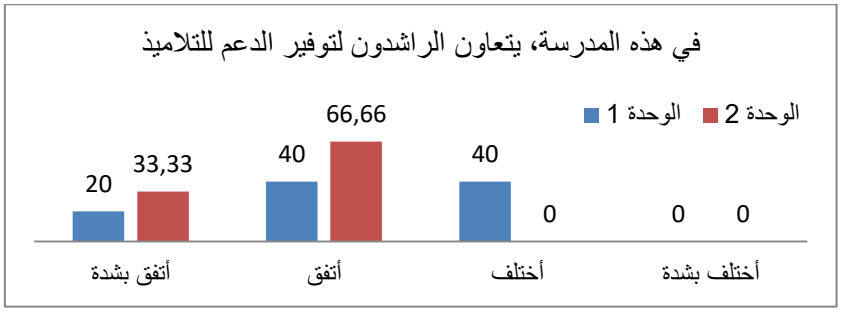
العلاقات بين الأفراد داخل المدرسة ، تنبني العلاقات الجيدة بين المدرسين والتلاميذ داخل المدرسة من خلال الإنصات و إيلاء الإنتباه الكافي لحاجاتهم، مما يشجع على احترام الإختلاف و تحفيز التعاون وتعزيز رابط الرعاية.

المبيان 9 : العلاقات بالآخر



من خلال المبيان 9 فإن نسبة 60% من مدرسي الوحدة المدرسية 1 و 100% في الوحدة 2 تدرك أن مدرستهم تشجع التلاميذ على تفهم أفكار ومشاعر الآخرين كسبيل لنسج علاقات ودية،

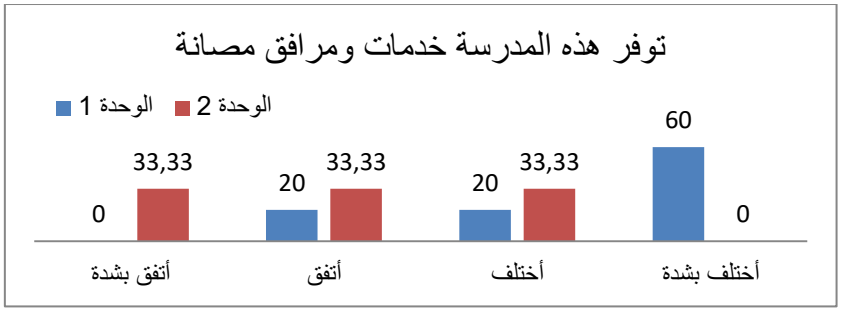
المبيان 10 علاقات الرعاية



نلاحظ من خلال المبيان 10 أن نسبة 60% من المدرسين في الوحدة 1 و 100% في الوحدة 2 يدركون أن الراشدين يعملون على توفير بيئة تتوفر فيها الرعاية للتلاميذ.

البنيات، الخدمات والبيئة الطبيعية داخل المدرسة: من الأساسي أن يدرك المدرس أن المدرسة تتوفر على بنايات مناسبة وخدمات جيدة وتسهر عل حسن وسرعة صيانة المرافق بالإضافة الى الجانب الجمالي في بعديه الطبيعي أو الإبداعي.

المبيان 11 الخدمات، المر افق والصيانة



نلاحظ من خلال المبيان 11 أن نسبة 80% من مدرسي الوحدة 1 و 33,33% من مدرسي الوحدة 2 يدركون أن مدرستهم لا توفر على المرافق والخدمات والصيانة.

تقديم نتائج الهدف الثاني:

التفاوت في إدراك أساتذة الوحدتين المدرسيتين للمناخ المدرسي.

يتمثل الهدف الثاني في الوقوف على تفاوت إدراك المدرسين في الوحدتين المدرسيتين للمناخ المدرسي ثم استكشاف السبب الرئيسي لهذا التفاوت.

وذلك باستعراض النتائج التفصيلية لعناصر مكونات المناخ المدرسي الاربع حسب (J. Cohe 2009)، والمؤطرة للإستمارة والتي قام بوضعها باحثون في California Department of Education وهي:

بيئة التعلم والتدريس

دعم وفرص النماء

الإحترام، الحساسية الثقافية والفجوة في التحصيل

الجاهزية والالتزام بالتعلم

العنف

التهذيب والارشاد

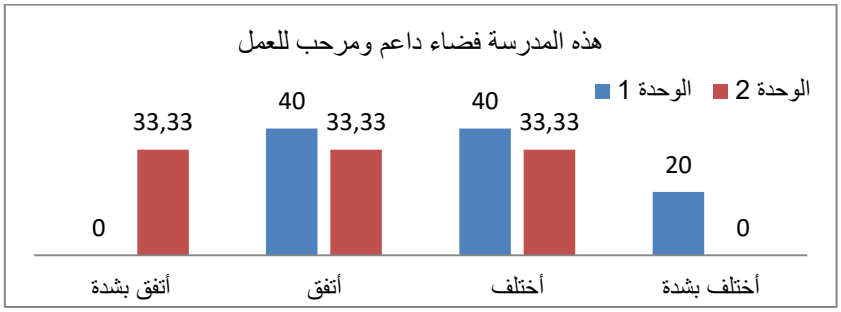
دعم التربية الخاصة

بيئة العمل والتعلم

هذا الجزء من الإستمارة يقيس إدراك المدرسين لمجموعة من الميزات التي تجعل المناخ المدرسي إيجابيا ومنها: الأمان ، حسن الزمالة بين الاطر بالإضافة إلى انخراط الوالدين، العلاقة بالمدير علاوة على دعم التعلم والتدريس، الحرص على تحقيق معايير عالية للتحصيل الدراسي، الترويج للتفوق مع الحرص على أن تكون التعليمات في فضاء المدرسة واضحة.

المدرسة كبيئة داعمة للتدريس

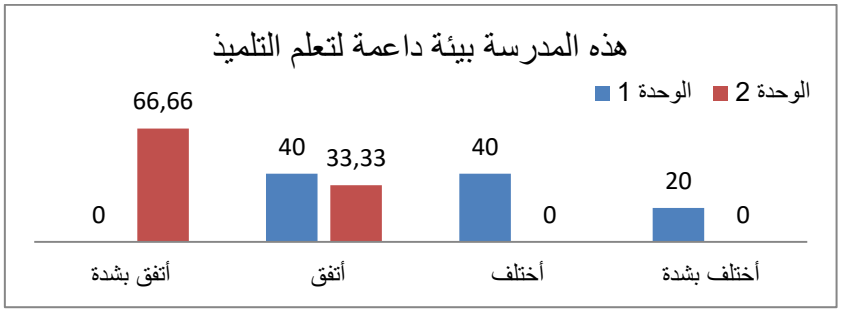
المبيان 12: المدرسة كفضاء داعم ومرحب للعمل



نلاحظ من خلال المبيان 12 أن نسبة 40% من المدرسين في الوحدة المدرسية 1 و66,66% في الوحدة المدرسية 2 تدرك الفضاء الذي تعمل فيه على أنه مرحب وداعم للتدريس، في حين النسبة التي تختلف هي على التوالي 60% و 33,33%. التفاوت بين الوحدتين في إدراك المدرسين لمدى دعم وترحيب المدرسة بعملهم، قد يكون مؤشرا يسير في اتجاه أنتشار مناخ إيجابي في الوحدة 2 في مقابل أنتشار مناخ سلبي في الوحدة 1.

المدرسة كبيئة داعمة للتعلم

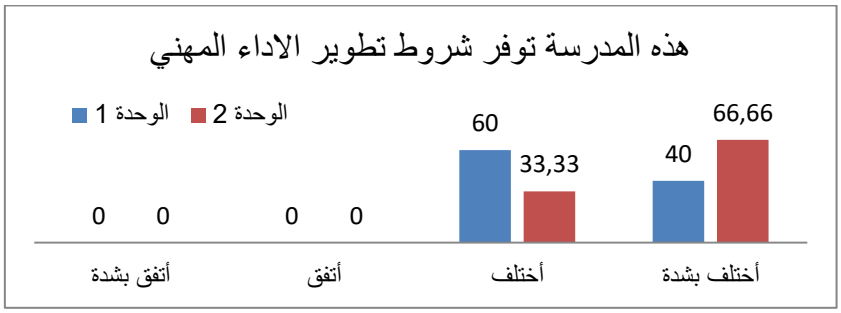
المبيان 13: المدرسة كبيئة داعمة لتعلم التلاميذ:



نلاحظ من خلال المبيان 13 أن نسبة 40% من مدرسي الوحدة 1 و100% في الوحدة 2 تدرك أن المدرسة فضاء مرحب بتعلم التلاميذ، 60% (40% أختلف، 20% أختلف بشدة) من مدرسي الوحدة 1 تختلف.

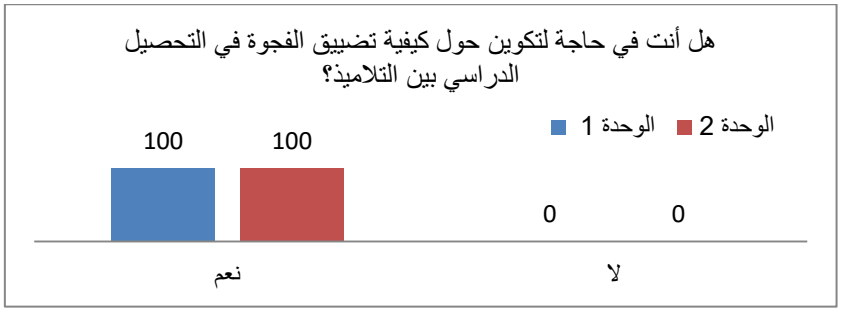
الموارد و التطور المهني

المبيان 14: توفر شروط تطوير الأداء المهني



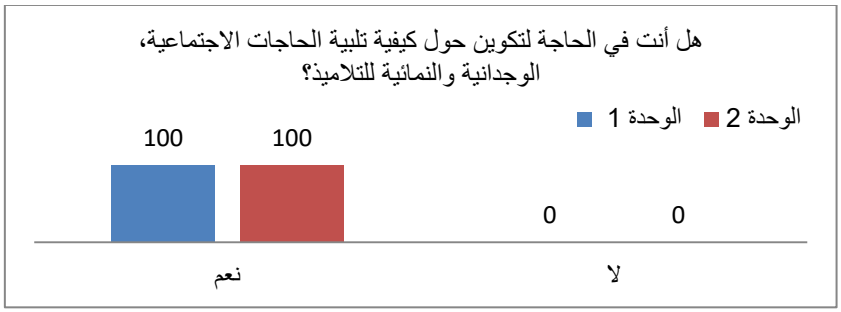
نلاحظ من خلال المبيان 14 نسبة 100% من المدرسين في الوحدتين معا تدرك عدم توفير المدرسة لوسائل أو موارد أو تدريب من أجل تطوير الكفايات المهنية للمدرسين.

المبيان 15 تضييق الفجوة في التحصيل الدراسي بين التلاميذ



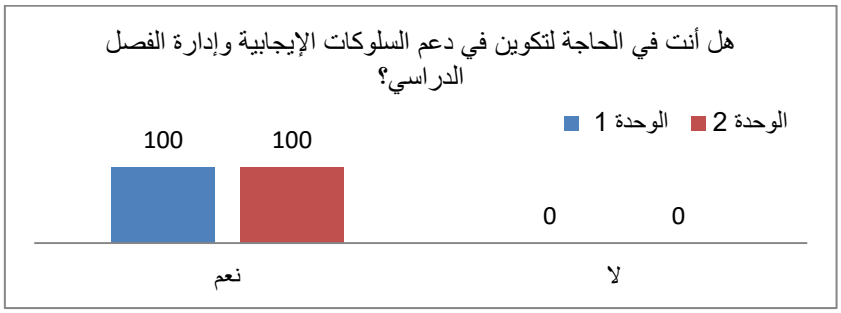
نلاحظ من خلال المبيان 15 أن نسبة 100% من المدرسين في الوحدتين عبرت عن إدراكها لحاجتها لتكوينات حول كيفية تضييق الفجوة في التحصيل الدراسي بين التلاميذ.

المبيان 16 تلبية الحاجات الإجتماعية، الوجدانية والنمائية للتلاميذ



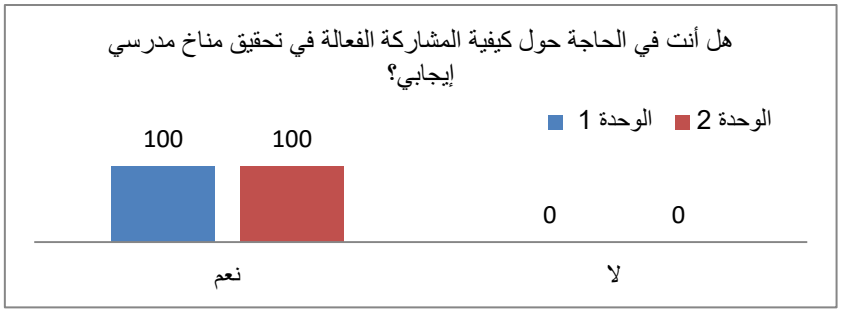
نلاحظ من خلال المبيان 16 أن نسبة 100% من المدرسين في الوحدتين عبرت عن إدراكها لحاجتها لتكوينات حول كيفية تلبية الحاجات الإجتماعية، الوجدانية والنمائية للتلاميذ.

المبيان 17 دعم السلوكات الإيجابية وإدارة الفصل الدراسي



نلاحظ من خلال المبيان 17 أن نسبة 100% من المدرسين في الوحدتين عبرت عن إدراكها لحاجتها لتكوينات حول كيفية دعم السلوكات الإيجابية وإدارة الفصل الدراسي.

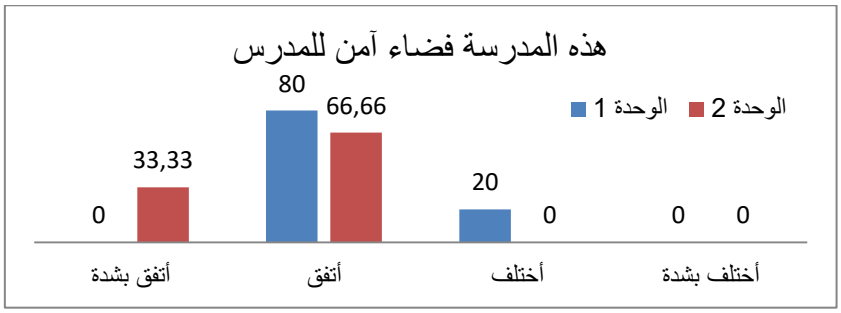
المبيان 18 المشاركة الفعالة في تحقيق مناخ مدرسي إيجابي



نلاحظ من خلال المبيان 18 أن نسبة 100% من المدرسين تدرك حاجتها لتكوينات حول المشاركة الفعالة في تحقيق مناخ مدرسي إيجابي.

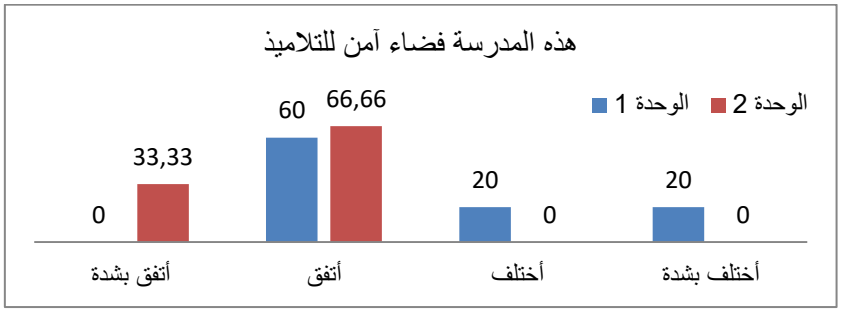
الأمان في المدرسة

المبيان 19 المدرسة فضاء آمن للمدرس



نلاحظ من خلال المبيان 19 أن نسبة 80% من مدرسي الوحدة 1 و 100%من مدرسي الوحدة 2 تدرك أن مدرستهم فضاء آمن لهم في حين أن نسبة 20% من مدرسي الوحدة 1 تختلف.

المبيان 20 المدرسة فضاء آمن للتلميذ

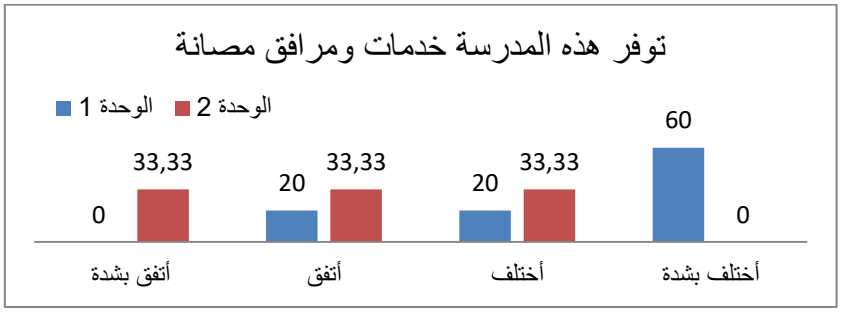


نلاحظ من خلال المبيان 20 أن نسبة 60% من المدرسين في الوحدة 1 و 100% في الوحدة2 يدركون مدرستهم كفضاء آمن للتلاميذ في حين أن نسبة 40% في الوحدة 1 تختلف (20% تختلف و20% المتبقية تختلف بشدة)

يلاحظ أن نسبة المدرسين التي تدرك أن المدرسة فضاء آمن للتلميذ متفاوتة في صفوف مدرسي الوحدة 1 بين من يراها كذلك ومن يراها عكس ذلك. بينما يتفق مدرسو الوحدة 2 على أن مدرستهم فضاء آمن للتلاميذ.

صيانة المرافق والخدمات

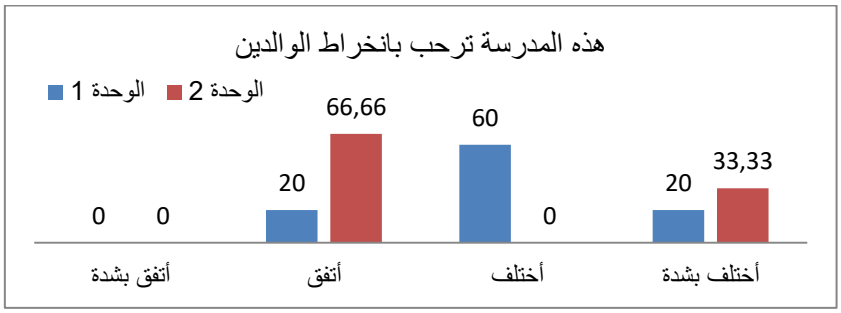
المبيان 21 الخدمات، المرافق والصيانة



نلاحظ من خلال المبيان 21 أن نسبة 80% من مدرسي الوحدة 1 و 33,33% من مدرسي الوحدة 2 يدركون أن مدرستهم لا توفر على المرافق والخدمات والصيانة ، في حين أن نسبة 20% بالوحدة 1 و 66,66% بالوحدة 2 ترى العكس.

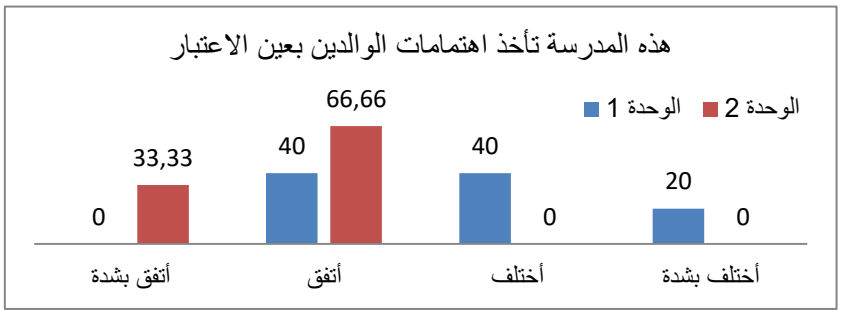
انخراط الوالدين

المبيان 22 انخراط الوالدين في شؤون المدرسة



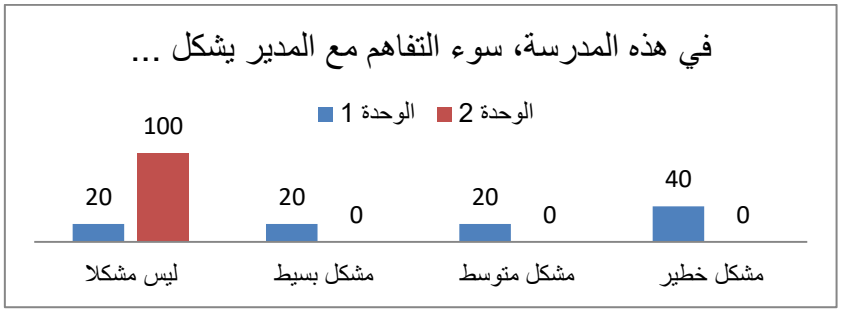
نلاحظ من خلال المبيان 22 أن نسبة 80% من المدرسين في الوحدة 1 و 33,33% في الوحدة 2 تدرك أن المدرسة التي يعملون بها ليست مرحبة ومسهلة لإنخراط الوالدين في شؤونها، في حين أن نسبة 20% و 66,66% على التوالي ترى أن المدرسة مرحبة بالوالدين.

المبيان 23 أخذ اهتمامات الوالدين بالاعتبار



نلاحظ من خلال المبيان 23 أن نسبة 40% من أفراد العينة في الوحدة 1 و 100% في الوحدة 2 تدرك أن المدرسة تأخذ بالاعتبار اهتمامات الوالدين فيما يخص تدريس أبنائهم. في حين أن نسبة 60% بالوحدة 1 تختلف.

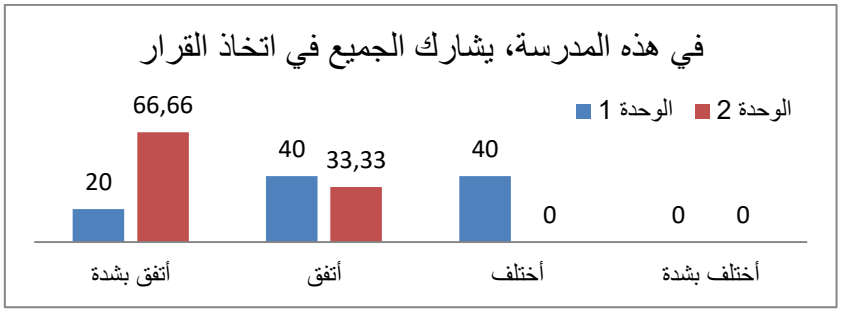
المبيان 24 العلاقة مع مدير المدرسة



من خلال المبيان 24 فأن نسبة 80% من أفراد العينة في الوحدة 1 تدرك أن علاقتها بالمدير تشكل مشكلا وأن اختلف أفراد العينة في درجة المشكل، بينما نسبة 100% من مدرسي الوحدة 2 لا تدرك وجود أي مشكل عي علاقتها بالمدير.

علاقة المدرسين بالمدير عنصر مهم في خلق مناخ مدرسي يمكن جميع الاطراف من الاشتغال

المبيان 25 المشاركة في اتخاذ القرار



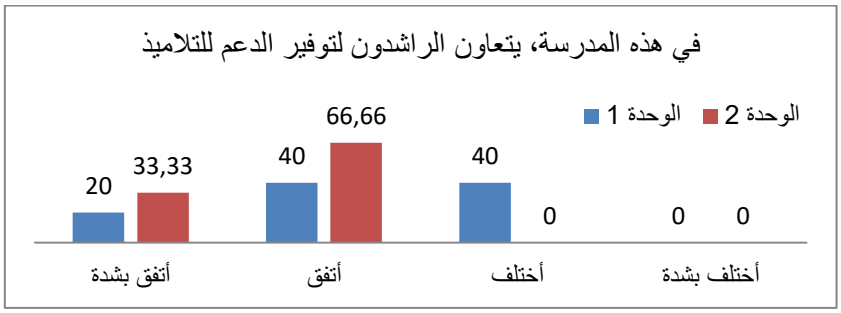
من خلال المبيان 25 نلاحظ أن نسبة 60% و 100%من أفراد العينة في الوحدة1 والوحدة 2 على التوالي تدرك أنه يتم إشراك الجميع في اتخاذ القرارات من طرف الإدارة، بينما نسبة 40% من الوحدة 1 تختلف.

يلاحظ أنه رغم إدراك المدرسين في الوحدة 1 لوجود مشكل في علاقاتهم بالمدير إل أن هذا لم يمنع من مشاركتهم في اتخاذ القرارات التي تهم المدرسة.

الدعم وفرص النماء

الرعاية من قبل الراشدين

المبيان 26 انخراط الراشدين وتعاونهم لتوفير الرعاية للتلاميذ

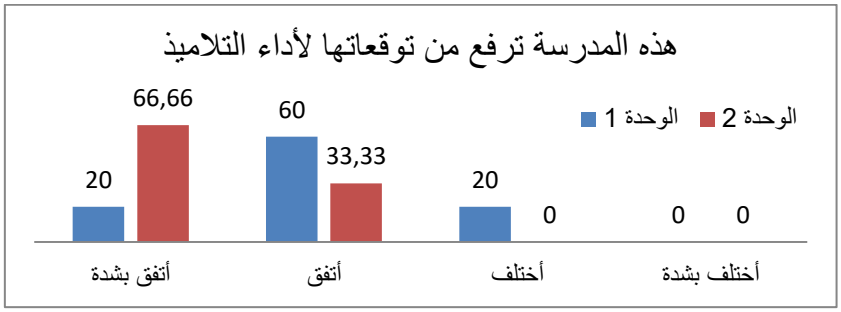


نلاحظ من خلال المبيان 26 أن نسبة 60% من المدرسين في الوحدة 1 و 100% في الوحدة 2 يدركون أن الراشدين يعملون على توفير بيئة تتوفر فيها الرعاية للتلاميذ. في الوقت الذي تختلف معهم نسبة 40% من عينة الوحدة 1.

أن يدرك جميع مدرسي المدرسة أن الراشدين، سواء كانوا مدرسين أو اطرا إدارية أو والدين، يعملون ما بجهدهم لجعل مؤسستهم تقدم الرعاية للتلاميذ يعكس سيادة علاقات إيجابية في بيئة المدرسة مما ينعكس إيجابا على الجميع.

التوقعات العالية

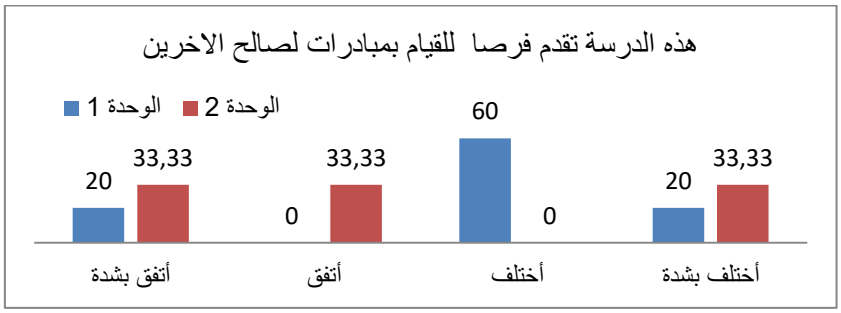
المبيان 27 توقعات المدرسين لأداء التلاميذ بغض النظر عن أصولهم



نلاحظ من خلال المبيان 27 أن نسبة 80% من المدرسين في الوحدة المدرسية 1 و 100% من الوحدة 2 يدركون أن المدرسة ترفع من سقف توقعاتها من تحصيل التلاميذ بغض النظر عن خلفياتهم العرقية أو الإثنية أو الثقافية، فيما نسبة 20% من عينة الوحدة الاولى تخالفهم.

فرص تحقيق مشاركة ذات معنى للتلاميذ

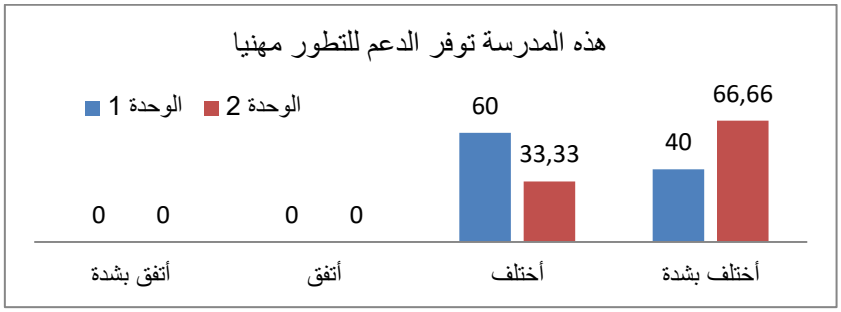
المبيان 28 فرص القيام بمبادرات لصالح الآخرين



من خلال المبيان 28 نسبة 20% فقط من أفراد العينة في الوحدة 1 في مقابل 66,66% من الوحدة 2 تدرك أن مدرستهم تمنح فرصا للتلاميذ لكي يقوموا بمبادرات ذات معنى لهم وللآخرين فيما تختلف نسبة 80% من عينة الوحدة 1 في مقابل 33,33% في الوحدة 2.

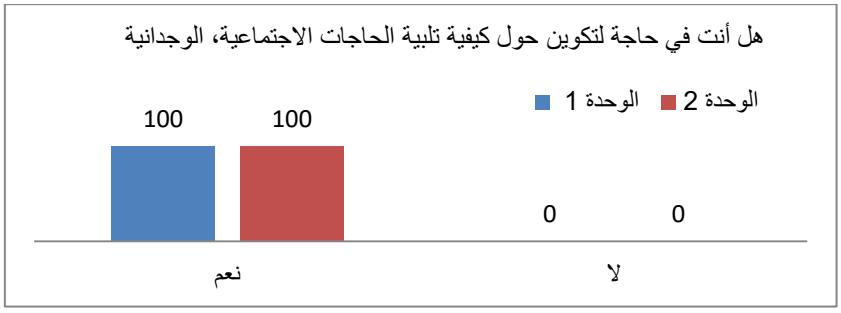
الحاجات للتطور المهني

المبيان 29 : **توفير فرص التطور المهني**



من خلال المبيان 29. نسبة 100% من أفراد العينة في كلتا الوحدتين تدرك أن مدرستهم لا توفر الدعم المناسب للمدرسين لكي يطوروا كفاياتهم المهنية.

المبيان 30 **تلبية الحاجات الإجتماعية، الوجدانية للتلاميذ**

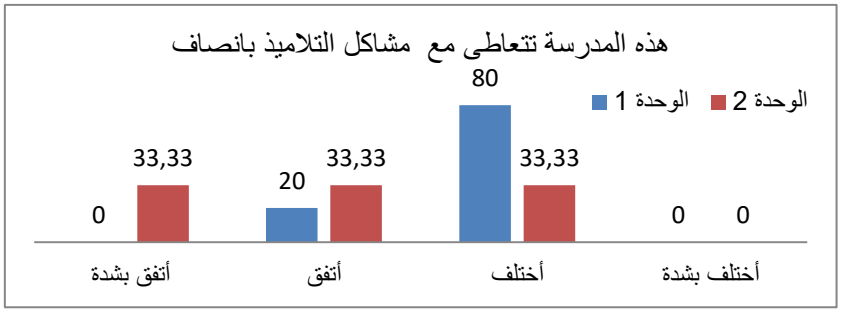


نلاحظ من خلال المبيان 30 أن نسبة 100% من المدرسين في الوحدتين عبروا عن الحاجة لتكوين حول كيفية تقوية المهارات النفسية والإجتماعية للتلاميذ.

<u>الإحترام، الحساسية الثقافية والفجوة في التحصيل.</u>

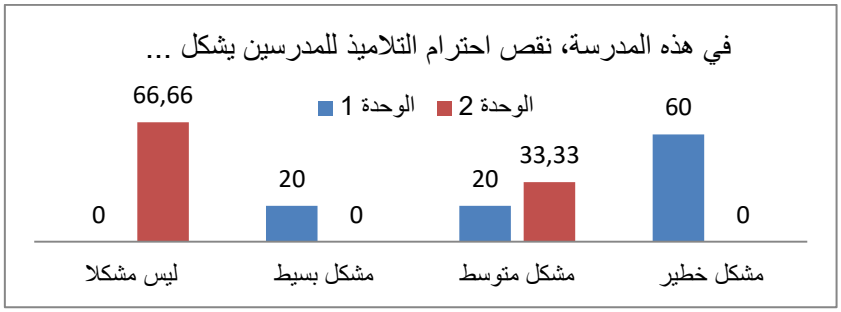
معاملة التلاميذ بعدل واحترام

المبيان 31: **تعاطي المدرسة مع مشاكل التلاميذ**



نلاحظ من خلال المبيان 31 أن نسبة 20% فقط من المدرسين في الوحدة 1 و66,66% في الوحدة 2 تدرك أن المدرسة الذي تعمل فيها تتعاطى مع المشاكل الخاصة بالتلاميذ بشكل منصف، في حين أن نسبة 80%في الوحدة 1 و 33,33% في الوحدة 2 تدرك العكس.

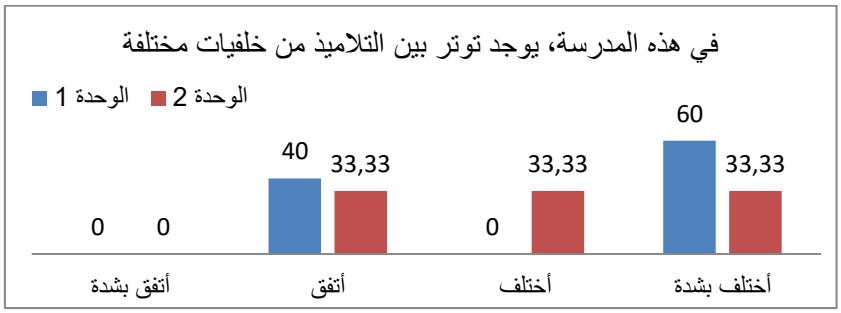
المبيان 32: **احترام التلاميذ للمدرسين في المدرسة.**



نلاحظ من خلال المبيان 32 أن نسبة 100% من المدرسين في الوحدة 1 و 33,33% فقط في الوحدة 2 تدرك وجود مشكل يتمثل في نقص احترام التلاميذ للمدرسين. في حين أن نسبة 66,66% من مدرسي الوحدة 2 لا يدركون وجود هذا المشكل.

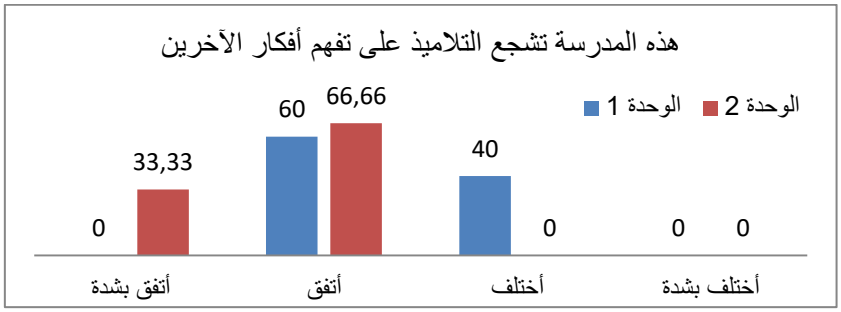
تعزيز التسامح بين التلاميذ.

المبيان 33 : **التوتر بين أفراد من ثقافات أو أعراق أو إثنيات مختلفة**



نلاحظ من خلال المبيان 33 أن نسبة 40% من عينة الوحدة المدرسية 1 و 33,33% في الوحدة 2 تدرك وجود توتر بين التلاميذ من ثقافات ، أعراق أو إثنيات مختلفة، فيما تختلف معها نسبة 60% في الوحدة 1 و 66,66% في الوحدة 2.

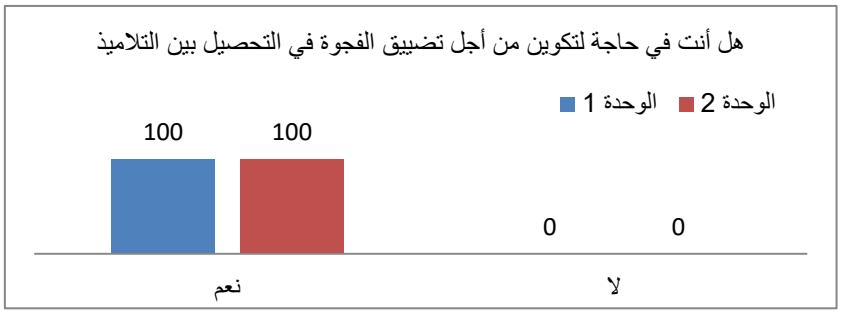
المبيان 34 التشجيع على الغيرية



من خلال المبيان 34 فأن نسبة 60% من مدرسي الوحدة المدرسية 1 و 100% في الوحدة 2 تدرك أن مدرستهم تشجع التلاميذ على تفهم أفكار ومشاعر الافراد من ثقافات مختلفة، في حين أن نسبة 40% في الوحدة 1 تختلف.

تعليم منصف

المبيان 35 : التعليم المنصف

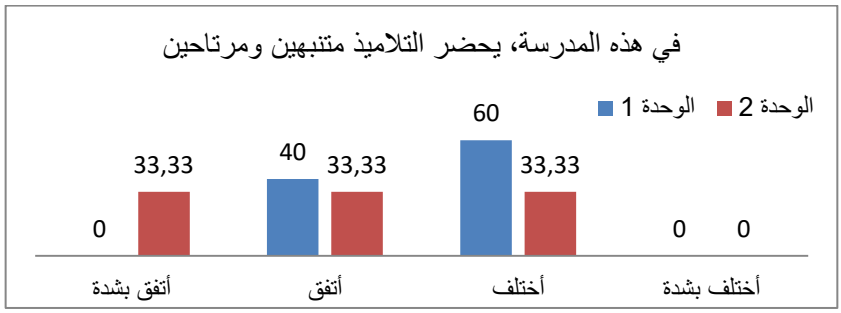


من خلال المبيان 35 فأن نسبة 100% من المدرسين في كلا الوحدتين عبرت عن إدراكها لمدى حاجتها لتكوين حول كيفية تضييق الفجوة في التحصيل الدراسي بين التلاميذ حتى يتحقق الأنصاف في التعليم.

الاستعداد والالتزام بالتعلم.

إدراك المدرسين لالتزام التلاميذ بالتعلم

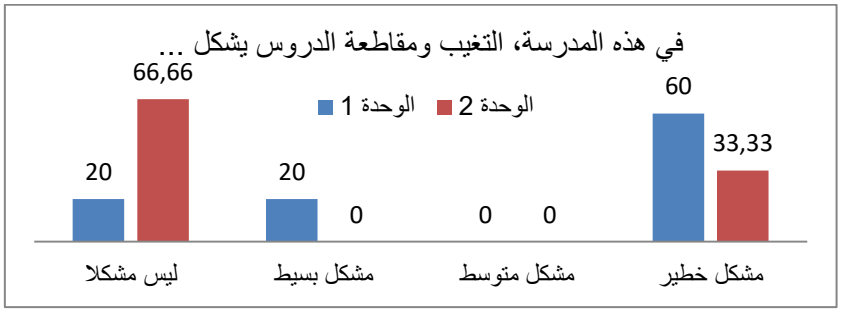
المبيان 36: التلاميذ متنبهون ومرتاحون.



من خلال المبيان 36، يتضح أن 40% من المدرسين في المدرسة 1 و 66,66% في الوحدة 2 يدركون أن التلاميذ في المدرسة متنبهين و لا مرتاحين، في المقابل 60% من الوحدة 1 و 33,33% من الوحدة 2 .

التغيب

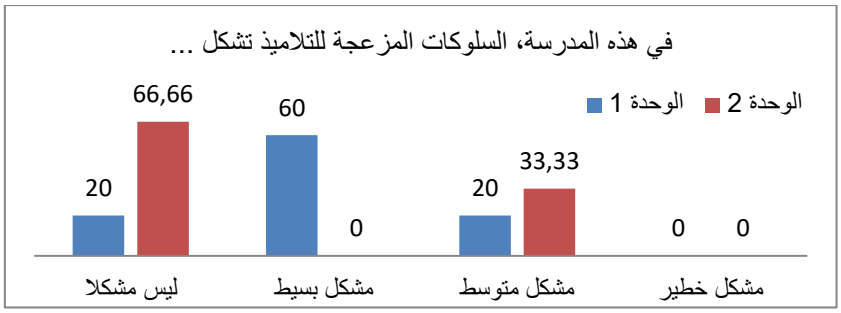
المبيان 37: التغيب ومقاطعة الدروس



من خلال المبيان 37، نلاحظ أن 80% من المدرسين في الوحدة 1 و 33,33% في الوحدة 2 تدرك أن التغيب وضعف المواظبة على الدروس في مدرستهم تشكل مشكلا ، بينما تختلف معها نسبة 20% في الوحدة 1 و نسبة 66,66% في الوحدة 2.

السلوكات الصعبة والسلوكات المزعجة.

المبيان 38: السلوكات الصعبة والمزعجة في المدرسة

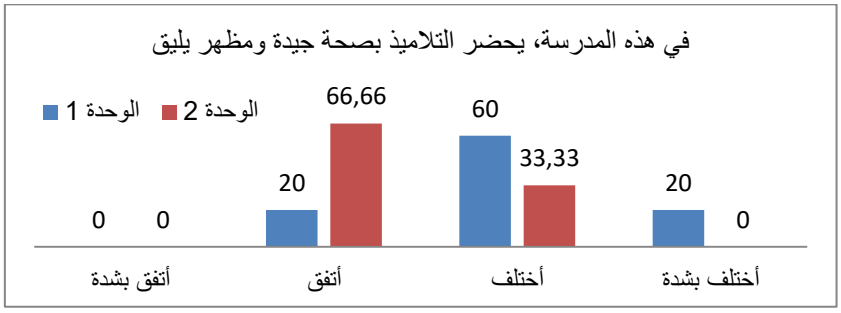


من خلال المبيان 38: نسبة 80% من العينة في الوحدة 1 و33,33% في الوحدة 2 تدرك أن السلوكات المزعجة تشكل مشكلا في هذه المدرسة ، في حين تخالفها نسبة 20% في الوحدة 1 نسبة 66,66% من الوحدة 2.

التلاميذ الذين لا يشعرون بالأنصاف والإحترام في فضاء مؤسسة ما غالبا ما يبدون ردود فعل على شكل سلوكات مزعجة يصعب في الغالب السيطرة عليها إذا ما استفحلت.

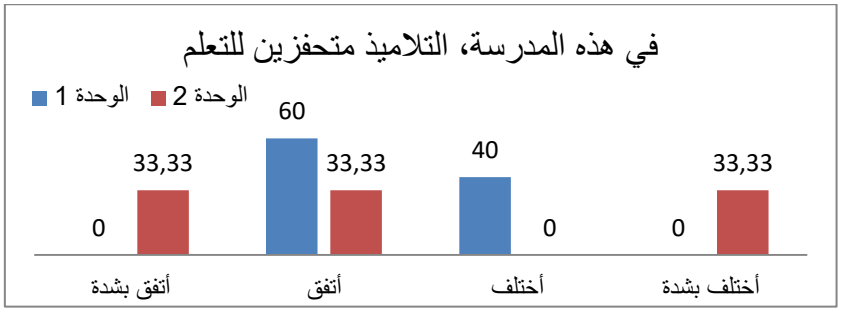
إدراك الصحة النفسية والجسدي للتلميذ

المبيان 39: تمتع التلاميذ بصحة جيدة ومظهر يليق



من خلال المبيان 39 نلاحظ أن 20% فقط من المدرسين في الوحدة 1 و 66,66% في الوحدة 2 يدركون أن التلاميذ يحضرون للمدرسة بصحة جيدة ومظهر يليق، في حين أن نسبة 80% و33,33% على التوالي في الوحدة 1 و الوحدة 2 تدرك العكس.

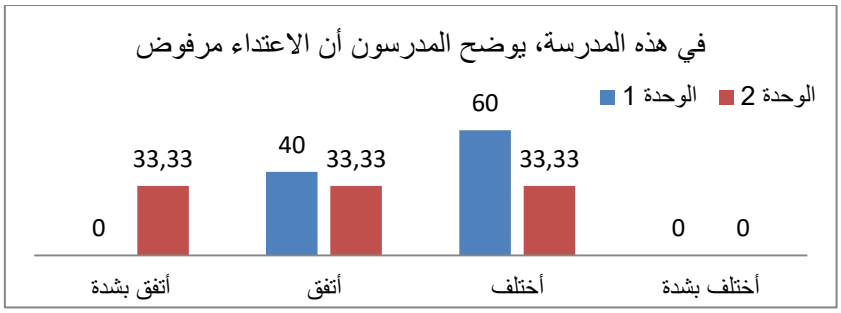
المبيان 40: **في هذه المدرسة التلاميذ متحفزون للتعلم**



من خلال المبيان 40 يتوضح أن نسبة 60% من المدرسين في الوحدة المدرسية 1 و 66,66% من مدرسي الوحدة 2 تدرك أن التلاميذ يحضرون للمدرسة وهم متحفزون للتعلم، فيما نسبة 40% في الوحدة 1 و 33,33% في الوحدة 2 تدرك العكس.

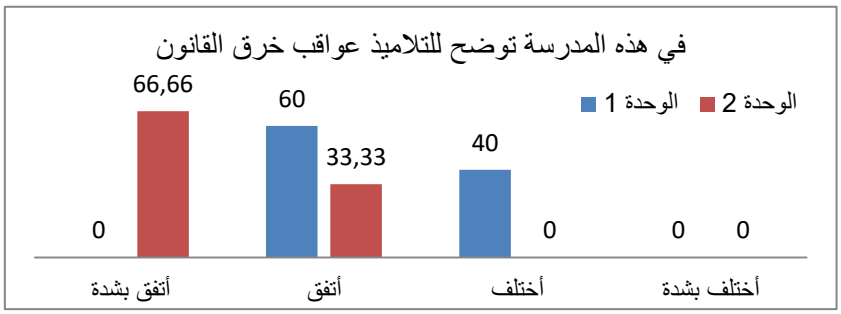
العنف

المبيان 41 : **اعتداء بعض التلاميذ على آخرين**



من خلال المبيان 41 يلاحظ أن نسبة 80% من المدرسين في الوحدة 1 و 100% في الوحدة 2 يدركون أن طاقم التدريس يوضح للتلاميذ أن الاعتداء مرفوض، فيما نسبة 20% تختلف.

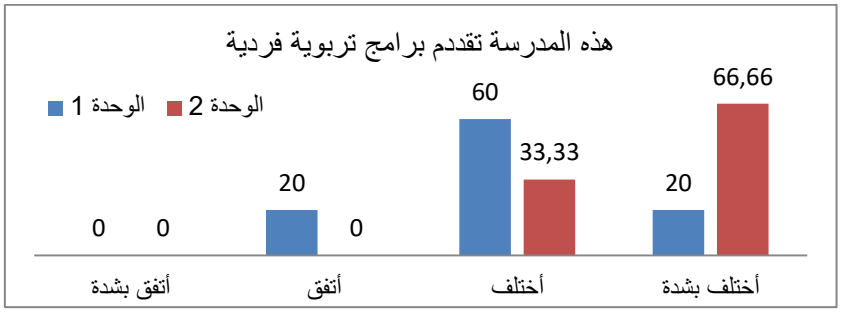
المبيان 42 : **خرق قوانين المدرسة**



من خلال المبيان 42 رقم يلاحظ أن نسبة 60% من العينة في الوحدة 1 و 100% في الوحدة 2 تدرك أن طاقم المدرسة يوضح للتلاميذ أن الاعتداء مرفوض، بينما نسبة 40% في الوحدة 1 تختلف.

التربية الخاصة

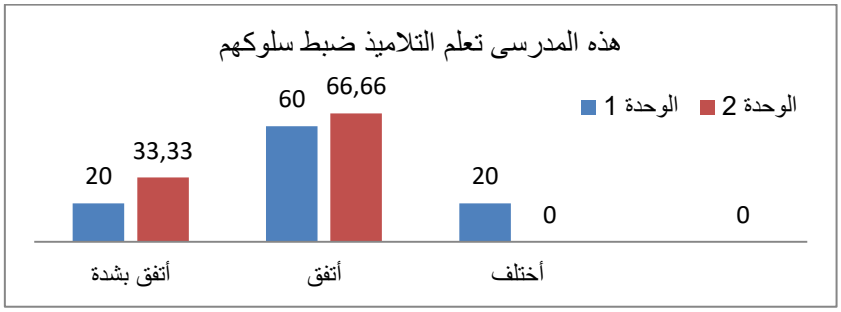
المبيان 43: توفر المدرسة على برامج تربوية فردية



من خلال المبيان 43، فأن 80% من المدرسين في الوحدة 1 و 100% في الوحدة 2 يدركون أن المدرسة لا تتوفر على برامج ولا توفر تكوينات تربوية فردية موجهة للتلاميذ الذين هم في حاجة إليها، في حين تخالفهم نسبة 20% في الوحدة 1.

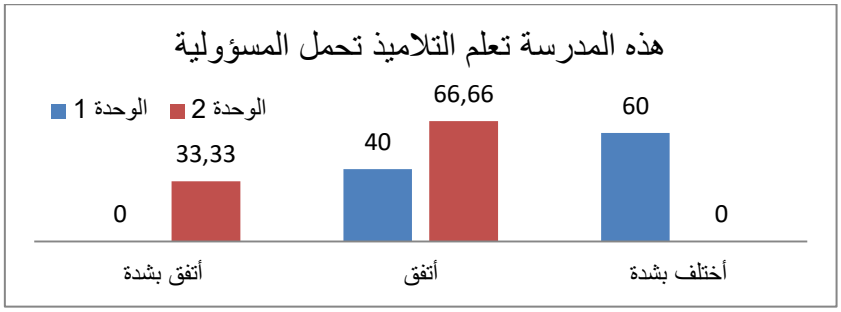
التهذيب وتقديم المشورة

المبيان 44: تعلم ضبط السلوك



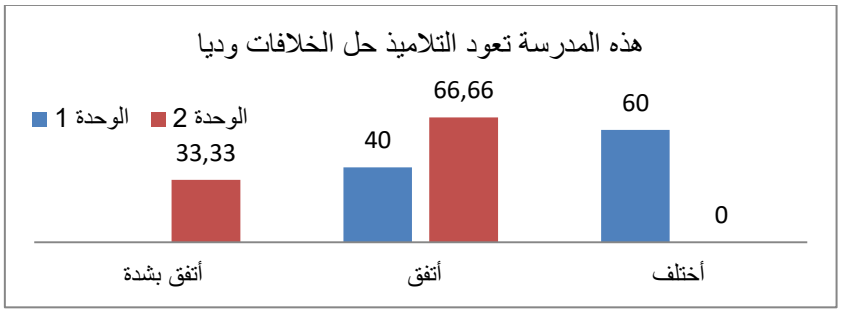
المبيان 44 يوضح أن نسبة 20% من المدرسين يتفقون بشدة على أن مدرستهم تعلم التلاميذ ضبط سلوكاتهم حتى لا يخرقوا القوانين المتواضع عليها داخل فضاء المدرسة، أما نسبة 60% من المدرسين فيتفقون مع ذلك، بينما 20% المتبقية تختلف.

المبيان 45: **تعلم التلاميذ تحمل المسؤولية**



المبيان 45 يوضح أن نسبة 40% من المدرسين يتفقون على أ، مدرستهم تعلم التلاميذ تحمل مسؤولية سلوكاتهم ، أما نسبة 60% فيختلفون بشدة.

المبيان 46 : **تعويد التلاميذ على حل الخلافات بينهم بشكل ودي**



من خلال المبيان 46 فأن 40% من المدرسين ترى أن المدرسة تعود التلاميذ على حل الخلافات فيما بينهم بشكل ودي، في حين أن نسبة 60% لا تشاطرها الرأي.

تقديم نتائج الهدف الثالث:

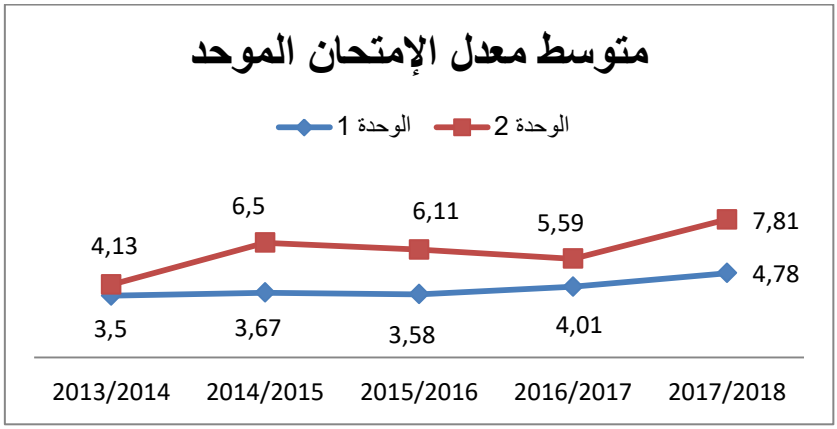
التحصيل الدراسي بين الوحدتين المدرسيتين 1 و 2.

لتحقيق الهدف الثالث والمتمثل في استكشاف مدى وجود فارق في التحصيل الدراسي بين الوحدتين المدرسيتين، اعتمدت نتائج الإمتحان الموحد والذي يتم من خلاله اختبار مدى تمكن التلاميذ من المكتسبات المعرفية التي قررتها الوزارة المكلفة. الإختبار تشرف على وضعه المفتشية الإقليمية ، كما أن تلاميذ الوحدتين يجريانه في نفس الظروف بل وفي قاعات مشتركة، مما يقلل من العوامل المشوشة إلى أدنى الحدود. تسلمت من المدير معدلات الإمتحان الخاصة بتلاميذ المستوى السادس ابتدائي في كل

وحدة، للمواسم الدراسية الخمس الأخيرة، من الموسم 2014/2013 و حتى الموسم 2018/2017. (برنامج مسار). وهي على الشكل التالي:

متوسط معدلات التلاميذ في الاختبار الموحد .

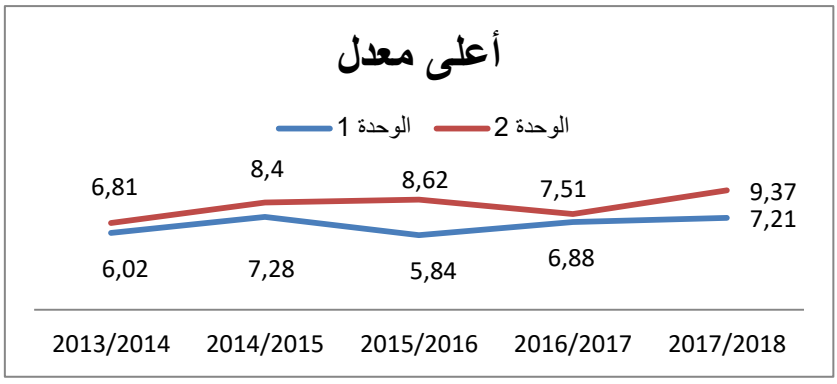
مبيان 47 لمتوسط معدل الوحدتين طيلة 5 مواسم دراسية متتالية



من خلال **مبيان 47** يتضح أن الوحدة 2 حققت متوسط معدلات في الإمتحان فوق المتوسط (10/5) طيلة السنوات الخمس الأخيرة، مع تسجيل أعلى متوسط في الموسم الدراسي 2018/2017. في حين أن الوحدة 1 لم تتمكن من الوصول إلى المتوسط (10/5) في نفس المدة.

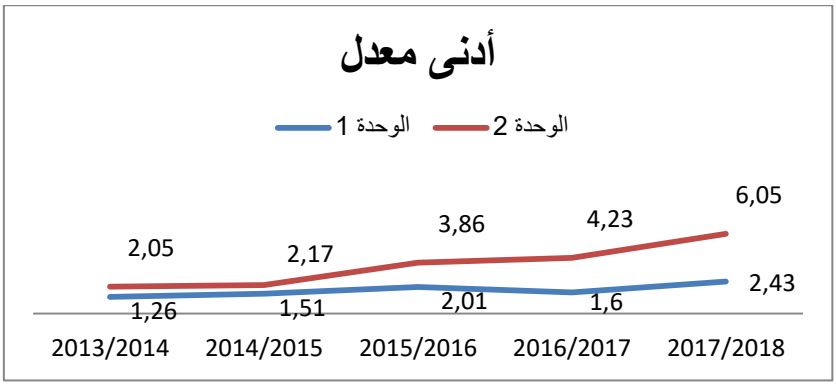
أعلى المعدلات خلال المواسم الخمس الأخيرة

مبيان 48 أعلى معدل (المعدل 10/5) في الوحدتين طيلة 5 مواسم دراسية متتالية



من خلال المبيان 48 أنه تم تحقيق أعلى المعدلات في الإمتحان الموحد من طرف تلاميذ الوحدة المدرسية 2.

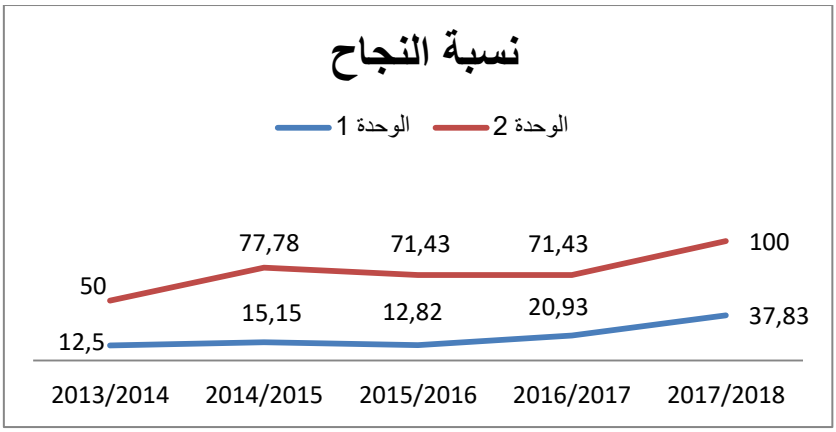
المبيان 49 أدنى المعدلات خلال المواسم الخمس الأخيرة



نلاحظ من خلال المبيان 49 أن أدنى المعدلات (المعدل 10/5)

يتم تسجيلها لدى تلاميذ الوحدة المدرسية 2

المبيان 50 نسبة النجاح (100%) من مجموع التلاميذ الفصل خلال المواسم الخمس الأخيرة



نلاحظ من خلال المبيان 50 أن الوحدة المدرسية 1 تعرف نسبة نجاح أقل.

مناقشة.

مناقشة نتائج الهدف الأول:

تذكير بالهدف الأول: استكشاف ادراك المدرسين للمناخ المدرسي في الوحدتين المدرسيتين.

فيما يتعلق بالعينة يلاحظ من خلال المعطيات أن نسبة 78,5% من الذكور وأن 75% منها تتراوح أعمارهم بين الثلاثين والاربعين سنة، مع أقدمية عمل بين 10 و 20 سنة، 62,5% تعليمهم جامعي، مما يجعل منهم فئة شابة بتجربة تدريس كافية لتمكنهم من ممارسة عملهم بقدر من الثقة في النفس، كما يفترض أن تتوفر لديهم رغبة أكبر في اكتساب أو تطوير كفايات مختلفة وتحيين أخرى.

في تفسيري للمعطيات سأحاول أن أقاربها من خلال منظار المرتكزات الرئيسية الأربع للمناخ المدرسي والتي وضع معالمها J . Cohen وهو رئيس المركز الوطني الامريكي للمناخ المدرسي SCNC .

- الأمان
- التدريس والتعلم
- العلاقات
- البيئة والبنيات

المحور الأول: مناقشة نتائج الهدف الأول

أذكر بأن الهدف الأول هو استكشاف إدراك المناخ المدرسي لدى المدرسين في الوحدتين المدرسيتين وقد تم قياسه باستعمال الإستمارة.

الأمان

في دراسة أجريت في العالم العربي حول الإحساس بالأمان داخل المدارس، صنف المغرب في المرتبة الأخيرة وراء دول تعرف حالات حرب كفلسطين وليبيا... (CMEC, 2012) مما يجعل مدارسنا موضع انتقاد.

فالأمان الجسدي والنفسي يعتبران من الحاجات الحياتية بالنسبة للأفراد (Maslow, 1954). وتحقيقه ضروري، إذ يهيئ الأرضية المناسبة من أجل التعلم والتدريس على السواء، ويعزز فرص تحقيق التعلم الجيد والنجاح في الحياة الخاصة والعامة. البيئة الآمنة تقوي من الإبداعية وسلوكات التعاون

والإستكشاف والمخاطرة الإيجابية. لذلك فالأمان يرتبط بحزمة من الحاجات التي كانت محور اهتمام عدة باحثين، ميزوا بها المدارس ذات الجودة العالية عن غيرها (Dwyer & Osher, 2000)

إدراك المدرس للمدرسة كفضاء آمن له وللتلاميذ شرط أساسي لتحقيق جودة في التدريس والتعلم. فمن خلال معرفته بمدى انتشار سلوكات تقلل من فرص الإحساس بالأمان (سوء المعاملة، العنف والنزاعات بين التلاميذ ...)، تتأكد درجة انخراطه وإلمامه بدينامية البيئة المدرسية. كما أن الأمان لا يشتمل فقط على الحماية من المخاطر التي قد يتعرض لها التلميذ من طرف أقرانه أو الغرباء، فالمدرس مطالب بأن يجعل التلميذ يحس بالأمان والمساندة في تعلمه وتجاربه مما يجعله يبادر نحو التعلم بدون خوف من العقاب أو من ارتكاب الأخطاء والتعرض لسوء المعاملة سواء الجسدية أو اللفظية. فمثلا خوف التلميذ من ارتكاب الاخطاء قد يقلل من فرص إقدامه على المحاولة مما يعيق استقلاليته ويقف عائقا أمام ممارسته للتعلم الذاتي أو مع الأقران.

وقفنا في قراءتنا للمعطيات المتعلقة بالأمان على أن 80% من مدرسي الوحدة 1 أدركوا أن مدرستهم تعتبر فضاء آمنا للمدرسين و60% على أنها فضاء آمن للتلاميذ. في حين أن الوحدة 2 يدركها 100% من مدرسيها على أنها بيئة آمنة لهم ولتلاميذهم،
الوحدتان المدرسيان متقاربتان نسبيا بخصوص ادراك مدرسيهما لتوفر الأمان، وهو أمر إيجابي. يخدم في المحصلة أهم شرط يجب توفره في المناخ المدرسي بأي مؤسسة تعليمية.

بيئة العمل والتعلم

تعتبر عملية التدريس والتعلم العمود الفقري للمدرسة، وتزداد صعوبة أداء هذه المهمة سواء بالنسبة للمدرس أو التلميذ كلما غابت أو قلت جودة المناخ المدرسي (Debarbieux, 2015).

إن تعليم تلاميذ من خلفيات عرقية ولغوية مختلفة يفترض على المدرس أن يضع في اعتباره مجموعة من العناصر عندما يحاول أن يفهم او يفسر سلوكات التلاميذ وخصوصا ما هو عاطفي، ثقافي، وتربوي... دون أن نغفل أهمية التعرف على طرق وقواعد تربية الأسر من ثقافات مختلفة لأولادهم، ومحاولة تعرف أوجه الشبه وكذا الإختلاف بين اللغات (Harper & de Jong, 2004)
من هذا المنطلق فإن البيئة التي يتعلم فيه التلميذ يتوجب أن يراعي القائمون عليها، على الأقل، العناصر السالفة الذكر حتى يتمكنوا من الإحاطة بالحقل العلائقي والمؤسساتي الذي يعملون فيه.

المدرسة كبيئة داعمة للتدريس

إن إدراك المدرسين للبيئة التي يعملون بها يعتبر عاملا رئيسيا، إذ يوجه انجذابهم إليها وإحساسهم بالإنتماء إليها، مما ينعكس إيجابا على انخراطهم و مردوديتهم أو العكس. فمن خلال الإستمارة بدا لنا أن المدرسين العاملين بالوحدتين المدرسيتين يدركون مدى دعم وترحيب المدرسة بعمل المدرس ، وقد أكد 40% من مدرسي الوحدة 1 كونهم يشتغلون في فضاء يدعم ويرحب بعملهم في الوقت الذي تصل فيه هذه النسبة إلى 67% في الوحدة 2. فالمدرس الذي يعمل في فضاء لا يدركه بشكل إيجابي يجعل أداءه لمهامه يتم بنوع من الإكراه وتقل فيه المتعة والإبداع، بل قد ينعكس ذلك على رغبة المدرس واستعداده لتنظيم أنشطة وورشات موازية سواء أثناء الزمن المدرسي أو خارجه.

المدرسة كبيئة داعم لتعلم التلميذ

يمكننا معرفة إدراك المدرس لكون المدرسة فضاء مناسبا لتعلم التلميذ من عدمه، من امتحان القيم والمعايير الأكاديمية في المدرسة. كما يمكننا من تحصل معلومات إضافية حول إدراك المدرسين لمدى حرص المدرسة على المحافظة على توقعات عالية واعتقادات إيجابية حول تفوق التلاميذ.

فبينما تدرك نسبة 100% من مدرسي الوحدة 2 أن مدرستهم تشكل فضاء داعما ومرحبا بتعلم التلاميذ، نجد أن نسبة 40% فقط من مدرسي الوحدة 1 هي التي تدرك ذلك. في حين نسبة 60% تدركه على أنه فضاء لا يدعم أو يرحب بتعلم التلاميذ.

أجوبة المدرسين تعبر عن إدراكهم لطبيعة فضاء عملهم إن كان مرحبا بتعلم التلاميذ أو عكس ذلك، وهو أمر مهم خصوصا وأن هذا الإدراك يؤثر على الممارسات التعليمية للمدرس في علاقته بالتلميذ.

العلاقات.

تعتبر العلاقات و الروابط بين الإداريين، المدرسين، التلاميذ والوالدين، مفتاحا أساسيا لتقدم وفعالية المدرسة. عبر الرقي بمناخها الدراسي (Beceerra, 2016) فالعلاقة الإيجابية بين المدرسين والوالدين هامة بشكل خاص للرقي بالتحصيل الدراسي للتلاميذ. الإدارة والمدرسون مطالبون بالبحث عن سبل تمكن من نسج علاقة زمالة جيدة في العمل وعلاقة رعاية مع التلاميذ داخل الفصول الدراسية وخارجها بالإضافة إلى علاقة جيدة مع الوالدين تمكن من انخراطهم في الحياة المدرسية. إذ يعتبر بعض الباحثين انخراط الوالدين، وكسب ثقتهم والتزامهم، عامل أساسي في رغبة التلاميذ في قضاء أكبر وقت في المدرسة، كما يساهم بقدر كبير في تطور تحصيلهم الدراسي (Hoy, Tarter, & Hoy, 2006).

تبين لنا نتائج الإستمارة أن 80% من المدرسين في الوحدة المدرسية 1 يدركون أن مدرستهم ليست فضاء داعما أو مرحبا بانخراط الوالدين مما يحول دون نسج علاقات تواصل جيدة معهم، في حين أن نسبة 67% من مدرسي الوحدة 2 ترى أن مدرستهم ترحب وتدعم هذا الإنخراط.

كما أن نسبة 60% من المدرسين في الوحدة 1 عبروا عن إدراكهم لتجاهل اهتمامات الوالدين بخصوص تعلم أبنائهم، بينما 100% من مدرسي الوحدة 2 يهتمون ويدركون ذلك. وهذا عنصر يضاف إلى انخراط الوالدين للحكم على الرابط بين المدرسة والأسرة.

خلق رابط بين المدرسة وبين الوالدين والأسر عموما يعتبر مهما جدا لعمل المدرس وتعلم التلميذ، وتجاهل هذا المعطى قد يعيق كليهما، وقد يؤدي إلى تجاهل كل طرف لواجباته وحقوقه بهدف تحقيق المصلحة الفضلى للمتعلم، فغياب تنسيق أو تفاوض على المهام بين المدرس والوالدين بخصوص تعلم التلميذ قد يجعل هذا الأخير عرضة أو ساحة لصراعات تتعلق بمعايير أو قيم كل منهما، مما قد يؤثر سلبا على إحساسه بالإنتماء وعلى إمكانية انخراطه في أنشطة المدرسة وكذا على تحصيله الدراسي.

كما أن معطيات الإستمارة تفيد أن 80% من مدرسي الوحدة 1 يدركون وجود خلل مع المدير، وهي نسبة مرتفعة وتدل على سلبية هذه العلاقة بين أغلب المدرسين والمدير حتى وإن كان هذا الأخير قد نجح حسب 60% من نفس العينة في إشراكهم في اتخاذ قرارات تخص المدرسة، في حين أن 100% من مدرسي الوحدة 2 يدركون علاقتهم بالمدير بشكل إيجابي، مما قد يساعد بشكل كبير في نسج علاقات ذات طابع شخصي ومهني تسهل مهام المدير، المدرس والتلميذ.

البيئة والبنيات:

اختبار مناخ المدرسة يتضمن كذلك نوعية وحالة البيئة الطبيعية وكذا المباني المشيدة مثل الحجرات، المكتبة، المرافق الصحية، الملاعب المساحات الخضراء... بالإضافة إلى سرعة الصيانة عند الحاجة.
هناك اتفاق على أن البنيات المادية للمدرسة تلعب دورا أساسيا وتؤثر على التحصيل الدراسي وإن بشكل غير مباشر، فغياب المرافق أو الخدمات الأساسية أو البنيات المناسبة قد يصعب على كل من المدرس أن يؤدي مهامه وعلى التلميذ أن يتعلم بفعالية (Ortiz, 2002)
80% من المدرسين في الوحدة 1 يدركون مدرستهم على أنها لا تتوفر على خدمات تسهل العمل أو التدريس كما أنها لا تتوفر على مرافق مصانة باستمرار، بينما نحو 33% من مدرسي الوحدة 2 يقولون بذلك.

إن المدرسة التي لا يتوفر فيها الحد الأدنى من المساحات الخضراء والخدمات وصيانة المرافق التي تسهل عمل المدرس أو تعلم التلميذ كما هو الحال في الوحدة1، يجعل من الصعب على كليهما أن يحس بالراحة أو الإعتراف بأهمية مهمته، ناهيك عن الكثير من الوقت الذي يضيع في سبيل تأمين خدمات أساسية كاستعمال المرافق الصحية ، الإقتطاع من وقت التعلم لصيانة نوافذ للوقاية من الرياح أو تسرب الأمطار أو غيرها من الأمور التي تؤثر على سلاسة سير الأنشطة الصفية مع كثرة الوقت المستقطع، مما يؤثر على تركيز المدرس أو التلاميذ، ناهيك عن امكانية تعرض محتويات الأقسام للسرقة أو التخريب في حالة عدم إصلاح نوافذها وأبوابها. نلاحظ من خلال الأجوبة المقدمة على الأسئلة المتعلقة بهذا الجزء، سواء من طرف مدرسي الوحدة 1 او الوحدة 2، فإن الأخيرة لا تعاني بقدر الأولى من غياب الخدمات والمرافق والصيانة وأنشطة البستنة، مما يجعل شروط الإشتغال بها أفضل.
وقد وضح لنا المدير كيف أن مدرسي الوحدة 2 هم من ينخرط فعليا في اصلاح وتحسيس التلاميذ بأهمية الحفاظ على المرافق والاعتناء بالمجال الأخضر، وهذا عمل يرفض مدرسو الوحدة 1 القيام به بداعي أنه ليس من مهامهم.

مناقشة نتائج الهدف الثاني

بيئة العمل والتعلم

تعتبر عملية التدريس والتعلم العمود الفقري للمدرسة، وتزداد صعوبة أداء هذه المهمة سواء بالنسبة للمدرس أو التلميذ كلما غابت أو قلت جودة المناخ المدرسي الذي يحضن دينامية هذه العلاقة (Debarbieux, 2015). وفي قراءة لبيانات الاستمارات توصلنا إلى المعطيات التالية:

هذا الجزء يسعى للتعرف بشكل عام على إدراك المدرسين لفضاء عملهم في وحدات عملهم، والأسئلة تلامس بشكل غير مباشر الجانب المؤسساتي والعلائقي بخصوص التدريس والتعلم، والمتضمنان للدعم، مستوى الثقة والزمالة وكذا الإحترام المتبادل والتقارب في العلاقات المهنية. وفيما اذا كان هناك التزام مشترك لتطوير المؤسسة. بالإضافة لقدرة هذه الاخيرة على توفير الموارد المادية والمعنوية الكفيلة بتجويد فضاء العمل.

إن إحساس المدرسين والأطر بالإنتماء ودعم باقي الفاعلين علاوة على التعاون والإحساس المشترك بإيجابية المناخ المدرسي، كلها عوامل لها صلة غير مباشرة بتقوية مهارات التلميذ (Sherblom, Marshall, & Sherblom, 2006) ، وهذه الصلة ترفع من جودة أداء المدرس والتلميذ على السواء (National Research Council, 2004)

يؤكد (Herrington & Harris, 2006) أن المناخ المدرسي يؤثر على تدريب واستمرار المدرس في السعي لتضييق الفجوة في التعلم، بينما يرى (Gandara, 2003) أن العمل في ظروف غير مناسبة يؤثر على مواقف المدرسين وعلى قدرة المدرسة على جذب أطر فعالة للعمل فيها أو على الاحتفاظ بها.

اهم ميزات المناخ المدرسي الإيجابي هي الإلحاح على الإنجاز و الاحتفاء به من أجل تمتين التزام الجميع بالتطور الأكاديمي، ومن أجل إنجاح مهمة المدرسة على الصعيد المحلي والمجتمعي. (McEvoy & Walker, 2000)

مميزات المناخ المدرسي الإيجابي للتعلم والعمل:

الدقة والملاءمة الأكاديمية: التركيز على التفوق الدراسي من مهام أطر المدرسة والذي أشارت اليه العديد من الدراسات بخصوص تعلم وأداء التلاميذ (Lee & Smith, 1999)، فاقتناع أطر المدرسة بنجاح التلاميذ

له تأثير في المساهمة في تشجيعهم عل تحقيق تحصيل دراسي جيد. الشيء نفسه ينطبق على دقة وراهنية المقررات واعتماد معايير أكاديمية ذات جودة عالية (Herrington & Harris, 2006).

العلاقات: بين العناصر الفاعلة في المدرسة و/أو حولها (Gates, 2005) كالأسر، المنتخبون... فكلما كانت إيجابية وودية كلما مكنت من نسج روابط بين الافراد تتعدى ما هو مهني ووظيفي صرف، وتحفز على الابداع والالتزام.

إجراءات تضييق الفجوة في التحصيل: لتضييق الفجوة في التحصيل يلزم إيلاء العناية الفائقة للمظاهر والإختلافات الثقافية أثناء صياغة التعليمات، فانخراط التلاميذ جميعا، وبغض النظر عن الفروقات المرتبطة باللغة الام، يفترض مراعاة العمر والإمكانات وتدرج اكتساب لغة التدريس، مما يفترض اعتماد وسائل وتأمين فرص مختلفة من أجل تحقيق تدرج ثم تطور في اكتساب اللغة و التمكن من مضمون التعلمات. ولن يتحقق ذلك إلا باعتماد بيداغوجيات مناسبة (Linquati, 2004).

إن تعليم تلاميذ من خلفيات عرقية ولغوية مختلفة يفترض على المدرس أن يضع في اعتباره مجموعة من العناصر عندما يحاول أن يفهم او يفسر سلوكات التلاميذ وخصوصا ما هو عاطفي، ثقافي، وتربوي... دون أن نغفل أهمية التعرف على طرق وقواعد تربية الأسر من ثقافات مختلفة لأولادهم، ومحاولة تعرف أوجه الشبه وكذا الإختلاف بين اللغات (Harper & de Jong, 2004)
من هذا المنطلق فإن البيئة التي يتعلم فيه التلميذ يتوجب أن يراعي القائمون عليها، على الأقل، العناصر السالفة الذكر حتى يتمكنوا من الإحاطة بالحقل العلائقي والمؤسساتي الذي يعملون فيه.

المدرسة كبيئة داعمة للتدريس

إن إدراك المدرسين للبيئة التي يعملون بها يعتبر عاملا رئيسيا وراء انجذابهم إليها وإحساسهم بالإنتماء إليها، مما ينعكس إيجابا على انخراطهم و مردوديتهم وإما العكس. فمن خلال الإستمارة بدا لنا أن الوحدتين تعرفان اختلافا في إدراك المدرسين العاملين بهما لعدة عناصر تكون مجتمعة فضاء أساسيا للتدريس وعلى رأسها مدى دعم وترحيب المدرسة بعمل المدرس ، وقد أكد 40% من مدرسي الوحدة 1 كونهم يشتغلون في فضاء يدعم ويرحب بعملهم في الوقت الذي تصل فيه هذه النسبة إلى 67% في الوحدة 2. فالمدرس الذي يعمل في فضاء لا يدركه بشكل إيجابي يجعل أداءه لمهامه يتم بنوع من الإكراه وتقل فيه المتعة والإبداع، بل قد ينعكس ذلك على رغبة المدرس واستعداده لتنظيم أنشطة وورشات موازية سواء

أثناء الزمن المدرسي أو خارجه. وعليه ففي هذا المكون نقف على أننا نسير في اتجاه استكشاف الإختلاف في إدراك إيجابية بيئة العمل بين مدرسي الوحدتين.

المدرسة كبيئة داعم لتعلم التلميذ

يمكننا معرفة إدراك المدرس لكون المدرسة فضاء مناسبا لتعلم التلميذ من عدمه، من امتحان القيم والمعايير الأكاديمية في المدرسة. كما يمكننا من تحصل معلومات إضافية حول إدراك المدرسين لمدى حرص المدرسة على المحافظة على توقعات عالية واعتقادات إيجابية حول تفوق التلاميذ.

فبينما تدرك نسبة 100% من مدرسي الوحدة 2 أن مدرستهم تشكل فضاء داعما ومرحبا بتعلم التلاميذ، نجد أن نسبة 40% فقط من مدرسي الوحدة 2 هي التي تدرك ذلك. هذا الاختلاف يسير في اتجاه تأكيد ما ورد في العنصر الأول المتعلق بمدى ترحيب ودعم المدرسة لعمل المدرس، حيث أن أكثر من نصف المدرسين في الوحدة 1 ترى فضاء المؤسسة بشكل سلبي بالنسبة لها أو للتلاميذ في الوقت الذي يدركه جميع مدرسي الوحدة 2 بشكل إيجابي.

هذه النتيجة توفر مؤشر أولي لكن مهم يذهب في اتجاه وجود هوة بين مدرسي الوحدتين بخصوص إدراكهما لمكون بيئة التدريس والتعلم الذي تسود مدرستيهما.

الأمان:

من خلال قراءة في نتائج تفريغ الإستمارة نقف على وجود فارق في إدراك المدرسين لمدى توفر الأمان في مدرستهم سواء بالنسبة للمدرس أو التلميذ، هذا الفارق لديه تأثير على أداء كل منهما لمهمته مما يؤثر في المحصلة على النتيجة النهائية والمتمثلة في خلق فضاء يوفر ثاني أهم حاجات للإنسان وهو الإحساس الأمان كشرط حيوي للتعلم.

أن الأمان الجسدي والنفسي يعتبران من الحاجات الحياتية بالنسبة للأفراد (Maslow, 1954).

وتحقيقهما ضروري، إذ يهيئان الأرضية المناسبة من أجل التعلم والتدريس على السواء، مما يفسح الطريق نحو تحقيق التعلم الجيد والنجاح في الحياة الخاصة والعامة.

البيئة الآمنة تقوي من الإبداعية وسلوكات التعاون والإستكشاف والمخاطرة الإيجابية. لذلك فالأمان يرتبط بحزمة من الحاجات التي كانت محور اهتمام عدة باحثين، ميزوا بها المدارس ذات الجودة العالية عن غيرها (Dwyer & Osher, 2000)

إدراك المدرس للمدرسة كفضاء آمن له وللتلاميذ شرط أساسي لتحقيق جودة في التدريس والتعلم. فمن خلال معرفته بمدى انتشار سلوكات تقلل من فرص الإحساس الأمان (العنف والنزاعات بين التلاميذ أو

بين الأطر)، تتأكد درجة انخراطه وإلمامه بدينامية البيئة المدرسية. كما أن الأمان لا يشتمل فقط على الحماية من المخاطر التي قد يتعرض لها التلميذ من طرف أقرأنه أو الغرباء، فالمدرس مطالب بأن يجعل التلميذ يحس بمساندته له في تعلمه وتجاربه مما يجعله يبادر نحو التعلم بدون خوف من العقاب أو من ارتكاب الأخطاء والتعرض لسوء المعاملة سواء الجسدية أو اللفظية. فمثلا خوف التلميذ من ارتكاب الاخطاء قد يقلل من فرص إقدامه على المحاولة مما يعيق استقلاليته ويقف عائقا أمام ممارسته للتعلم الذاتي أو مع الأقران.

وقفنا في قراءتنا للمعطيات المتعلقة الأمان على أن 80% من مدرسي الوحدة 1 أدركوا أن مدرستهم تعتبر فضاء آمنا للمدرسين و60% على أنها فضاء آمن للتلاميذ. في حين أن الوحدة 2 يدركها 100% من مدرسيها على أنها بيئة آمنة لهم ولتلاميذهم، وهذا يعتبر مؤشرا على أن الوحدة المدرسية 1 لا يتوفر فيها بالشكل الكافي واحد من أهم عناصر المناخ المدرسي الصحي. بخلاف الوحدة المدرسية 2.

ما توصلت له بخصوص الوحدة المدرسية 1 لا يعتبر فقط مؤشرا إضافيا على عجز الوحدة المدرسية 1 على توفير الأمان للتلاميذ مما يزكي ما سبق وتحدثت عنه دراسة أجريت في العالم العربي حول الإحساس الأمان من طرف التلاميذ والذي صنف فيه المغرب في الرتبة الأخيرة وراء دول تعرف حالات حرب كفلسطين وليبيا... (CMEC, 2012)

الموارد و التطور المهني

إن إدراك المدرسين لمدى توفر وسائل الدعم، تحيين الموارد و التطور المهني المتجدد للاشتغال في مجال التربية والتعليم بصفة عامة ومع الاطفال في وضعيات صعبة بصفة خاصة. يساهم في فهمهم لطبيعة عملهم ولحاجاتهم على المستوى الشخصي والمهني حتى يقودوا التلاميذ باختلاف فئاتهم إلى تحقيق تحصيل دراسي جيد.

أن الدعم الفردي واقتراح نماذج تعليمية متجددة من بين المهام التي يتوجب على أي مدير مدرسة الحرص عليها حتى يتم تحفيز المدرسين على التفكير والتفكر (Leithood, 2004).

المدرسون كما باقي الاطر في مختلف المدارس محتاجون للدعم، المتابعة والمصاحبة، وعندما تكون هذه المدارس تعاني من فجوة في التحصيل الدراسي بين التلاميذ، فإن الأمر يصير أكثر إلحاحا، إذ أن المدرسين محتاجون لفهم السياق والبيئة اللذان يعملون بهما، ومطالبون بإدراك معيقات عجز هم عن الإبداع

والمبادرة. وعليهم لتحقيق ذلك، تحيين الموارد والكفايات والبيداغوجيات المستعملة حتى يتوصلوا للنماذج التعليمية الفضلى للعمل مع التلاميذ والعائلات وكذا المجتمع المحلي.

نلاحظ من خلال المبيان 7 أن نسبة 100% من المدرسين في الوحدتين معا تدرك عدم توفير المدرسة لوسائل أو موارد أو تدريب من أجل تطوير الكفايات المهنية.

إدراك المدرسين لعدم توفر وسائل وتكوينات لتطوير الأداء المهني يقابله إدراك للحاجة إليها، فالمدرس الذي يسعى لتطوير مهاراته وكفاياته وينوع من بيداغوجيات اشتغاله، وكذا ينفتح على بيئة عمله، يتمكن من الإبداع والمبادرة ومن إنجاز أنشطة متنوعة حتى وإن بوسائل محدودة. ويتم ذلك إذا ما وفرت الإدارة فرصا وتكوينات في عدة مجالات من قبيل كيفية سد الفجوة في التحصيل الدراسي، تطوير المهارات النفس اجتماعية للتلاميذ، التدبير الصفي وكيفية المشاركة في خلق مناخ مدرسي إيجابي.
إن المدرسة التي لا توفر أي وسائل أو موارد أو تدريب لتطوير الأداء المهني، تترك الباب مفتوحا لكل مدرس ليعتمد على مجهوده الشخصي لتطوير كفاياته المهنية. أو تترك التلاميذ عرضة لتدابير ارتجالية قد تزيد من تفاقم المشاكل عوض حلها أو التقليل من خطورة نتائجها.

صيانة المر افق

اختبار مناخ المدرسة يتضمن كذلك نوعية وحالة أرضية المدرسة وكذا المباني المشيدة والتابعة لها من قبيل الحجرات، المكتبة، المرافق الصحية، الملاعب المساحات الخضراء... بالإضافة إلى سرعة الصيانة عند الحاجة.
هناك اتفاق على أن البنيات المادية للمدرسة تلعب دورا أساسيا وتؤثر على التحصيل الدراسي وإن بشكل غير مباشر، فغياب المرافق أو الخدمات الأساسية أو البنيات المناسبة قد يصعب على كل من المدرس أن يؤدي مهامه وعلى التلميذ أن يتعلم بفعالية (Ortiz, 2002)
80% من المدرسين في الوحدة 1 يدركون مدرستهم على أنها لا تتوفر على خدمات تسهل العمل أو التدريس كما أنها لا تتوفر على مرافق مصانة باستمرار، بينما نحو 33% من مدرسي الوحدة 2 يقولون بذلك.

إن المدرسة التي لا يتوفر فيها الحد الأدنى من الخدمات وصيانة المرافق التي تسهل عمل المدرس أو تعلم التلميذ كما هو الحال في الوحدة1، يجعل من الصعب على كليهما أن يحس بالراحة أو الإعتراف بأهمية مهمته، ناهيك عن الكثير من الوقت الذي يضيع في سبيل تأمين خدمات أساسية كاستعمال المرافق الصحية أو الإقتطاع من وقت التعلم لصيانة نوافذ للوقاية من الرياح أو تسرب الأمطار أو غيرها من

الأمور التي تبدو بسيطة لكنها في المحصلة تبتلع من الزمن المفترض تخصيص للتدريس، أو تِثر على سلاسة سير الأنشطة الصفية مع كثرة الوقت المستقطع ، مما يؤثر على تركيز المدرس أو التلاميذ، ناهيك عن امكانية تعرض محتويات الأقسام للسرقة في حالة عدم إصلاح نوافذها وأبوابها. نلاحظ من خلال الأجوبة المقدمة على الأسئلة المتعلقة بهذا الجزء، سواء من طرف مدرسي الوحدة 1 او الوحدة 2، فإن الأخيرة لا تعاني بقدر الأولى من غياب الخدمات والمرافق والصيانة، مما يجعل شروط الإشتغال بها أفضل.

وفي المحصلة يكون مناخ العمل والتدريس أكثر جاذبية. وعندما نقلنا هذه الخلاة للمدير في المقابلة، عبر على أن الإمكانات غير متوفرة، لكن شدد على أن المدرسين في الوحدة 2 يستغلون علاقاتهم وانفتاحهم مع السكان والجمعيات والمجلس المنتخب لإجراء الصيانة أو لجلب بعض المعدات التي يحتاجونها، في الوقت الذي لا يبادر مدرسو الوحدة 1 لأي إجراء من هذا القبيل.

انخراط الوالدين

تعتبر العلاقات أو الروابط بين التلاميذ، الأهل، المدرسين والإداريين مفتاحا أساسيا لتقدم وفعالية المدرسة. فالعلاقة الإيجابية بين المدرسين والوالدين هامة للغاية للرقي بالتحصيل الدراسي للتلاميذ. لذلك فالإدارة والمدرسين مطالبين بالبحث عن سبل تمكن من انخراطهم في الحياة المدرسية. إذ يذهب بعض الباحثين إلى اعتبار انخراط الوالدين، وكسب ثقتهم والتزامهم، عامل أساسي وإن غير مباشر يؤثر إيجابيا في رغبة التلاميذ في قضاء أكبر وقت في المدرسة، كما يساهم بقدر كبير في تطور تحصيلهم الدراسي (Hoy, Tarter, & Hoy, 2006).

وفي محاولتنا لمعرفة مدى دعم، ترحيب وتجاوب الوحدتين المدرسيتين مع الوالدين في شؤون المدرسة، وقفنا على أن 80% من المدرسين في الوحدة المدرسية 1 يدركون مدرستهم على أنها ليست فضاء داعما أو مرحبا بانخراط الوالدين، في حين أن نسبة 67% من مدرسي الوحدة 2 ترى أن مدرستهم ترحب وتدعم هذا الإنخراط.

في الوحدة 1 نسبة 60% من المدرسين عبروا عن إدراكهم لتجاهل اهتمامات الوالدين بخصوص تعلم أبنائهم، بينما 100% من مدرسي الوحدة 2 يهتمون ويدركون ذلك. وهذا عنصر يضاف إلى انخراط الوالدين للحكم على الرابط بين المدرسة والاسرة.

خلق رابط بين والمدرسة وبين الوالدين والأسر عموما يعتبر مهما جدا لعمل المدرس وتعلم التلميذ، وتجاهل هذا المعطى قد يعيق كليهما، وقد يؤدي إلى تجاهل كل طرف لواجباته وحقوقه بهدف تحقيق المصلحة الفضلى للمتعلم، فغياب تنسيق أو تفاوض على المهام بين المدرس والوالدين بخصوص تعلم

التلميذ قد يجعل هذا الأخير عرضة أو ساحة لصراعات تتعلق بمعايير أو قيم كل منهما، مما قد يؤثر سلبا على إحساسه بالإنتماء وعلى إمكانية انخراطه في أنشطة المدرسة وكذا على تحصيله الدراسي.
يبدو لي أن هناك من المؤشرات الإيجابية والمتعلقة بالدعم، الترحيب والتجاوب مع الوالدين في الوحدة 2 أكثر مما هو متوفر في الوحدة 1 ، وهذا يدفعني للإعتقاد أن المناخ المدرسي في الوحد2 يتوفر على عناصر إيجابية أكثر.

العلاقة بالمدير:

صحيح أن المدرس هو الذي يكون على اتصال مباشر بالتلاميذ والسؤول بشكل مباشر على تحصيلهم الدراسي، لكن من الأساسي التوقف عند علاقته برؤسائه، فكلما كانت علاقة المدرس بالمدير إيجابية انعكس ذلك على أداء كليهما وجعل المناخ المدرسي يخدم في المحصلة المصلحة الفضلى للتلميذ.
من خلال قراء في معطيات الإستمارة نلاحظ أن 80% من مدرسي الوحدة 1 يدركون وجود مشكل يتمثل في سوء التفاهم مع المدير، وهي نسبة مرتفعة وتدل على سليبة العلاقة بين أغلب المدرسين والمدير حتى وإن كان هذا الأخير قد نجح حسب 60% من نفس العينة في إشراكهم في اتخاذ قرارات تخص المدرسة. مما يسير في اتجاه ما سبق التوصل إليه من أن الوحدة 1 لا تتوفر فيها عناصر مهمة لخلق مناخ مدرسي إيجابي. في حين أن 100% من مدرسي الوحدة 2 يدركون غياب أي مشكل في علاقتهم بالمدير و يعتبرون أنه يتم إشراكهم في اتخاذ القرارات، مما قد يساعد بشكل كبير في نسج علاقات ذات طابع شخصي ومهني تسهل خلق مناخ إيجابي يستفيد منه المدير، المدرس والتلميذ.
من خلال الجزء المتعلق بمناخ العمل والتعلم يبدو أن هناك مؤشرات متعددة على أن نوعية المناخ الذي يسود في الوحدة المدرسية 1، والذي يمكن وصفه بشكل عام على أنه مناخ غير سليم سواء للعمل أو للتعلم. فيما نقف على مؤشرات تعطي انطباعا عاما إيجابيا عن مناخ التدريس والتعلم في الوحدة 2.
إيجابية مناخ العمل والتعلم كأحد عناصر المناخ المدرسي حسب (Cohen, McCabe, Michilli, & Pickeral, 2009) يدفع في اتجاه تقوية الرابط بين المدرس والتلميذ ويعزز الجانب العلائقي ويشجع على المبادرة لتوفير الدعم وفرص النماء للتلاميذ لتحقيق الرفاه والتحصيل الدراسي الجيد.

الدعم وفرص النماء

إن المنظومة التربوية مطالبة بتبني مقاربة شاملة تأخذ بعين الإعتبار أن التعلم الجيد لا يتم الا بتوفير دعم من المحيط وخلق فرص تمكن من الاستجابة لحاجيات النماء بالنسبة للتلاميذ، وأهم هذه الحاجات: الإحساس بالإنتماء، الأمان، الهوية، الإستقلالية، القوة والجدوى... وهناك اتفاق على أن

عناصر ثلاث أساسية يجب توفرها لخلق مناخ مدرسي يساهم إيجابيا في تعزيز مرونة التلاميذ student resilience وقدرتهم على خلق التفوق مهما كانت الصعوبات، و هذه العناصر هي علاقة الرعاية والعطف من قبل الراشدين، توقعات عالية إزاء التلاميذ من طرف المدرسة والأسرة يضاف إليهما توفير فرص لمشاركة ذات معنى بالنسبة للطفل وللجماعة التي ينمتي إليها (Quinn, 2006) وهي عناصر تمكن في حالة توفرها من تكيف التلاميذ وتقوية مناعتهم ضد المخاطر التي يواجهونها وقد تؤدي لاحقا إلى اضطرابات مختلفة في حالة عدم التعاطي معها بمهنية (Bernard, 2004).

في هذا الجزء نناقش مدى توفر الفضاء المدرسي على علاقات تراعي الحاجات النفسية والإجتماعية للتلميذ، فقد خلصت العديد من البحوث إلى أهمية الرابط العلائقي في عملية التعلم، إذ لا يتم التعلم إلا في سياق يراعي نفسية التلميذ.

الرعاية من قبل الراشدين

إدراك المدرسين لدورهم أساسي بجانب باقي الأطر والمعنيين المتدخلين من أجل جعل التلاميذ يحسون بأن هناك من يرعاهم، يهتم بهم ويعمل جاهدا على مراعاة مصلحتهم الفضلى من خلال التعرف عليهم، الإقتراب والتقرب منهم، الإنتباه والإنصات إليهم، إذ أن المدرس الذي يتوفق في نسج علاقات داعمة، مع توقعات عالية وتنويع بيداغوجيات الإشتغال يدفع التلاميذ للإلتزام وتطوير كفاياتهم الأكاديمية التي تخدم في النتيجة الرقي بتحصيلهم الدراسي. فعندما يتلقى التلاميذ الرعاية من عند المدرسين يبادلون ذلك بإظهار ارتباط متين بالمدرسة، فيترددون عليها بشكل مكثف ويشاركون بشكل طوعي في أنشطتها ويكون أداؤهم مرتفعا. مما يجعلهم أقل عرضة للتورط في وضعيات قد تحول دون تركيزهم على التحصيل والتفوق مثل العنف أو التغيب (Hanson, Austin, & Lee-Bahya, 2003)

يعتبر كل من علاقات الرعاية والرفع من التوقعات من طرف المدرسين لصالح التلاميذ عاملين متكاملين يخدمان مجتمعين تحسين مستوى الحافزية واحترام المعايير والقيم من لدن التلاميذ (Lee & Smith, 1999) وإذا أضيف إليهما جودة البيداغوجيات المعتمدة فإن ذلك يمكن من خلق مناخ مدرسي إيجابي يحقق مستويات جيدة من التحصيل الدراسي.

في الوحدة 1 وقفنا على أن 60% من المدرسين يدركون مدرستهم على أنها فضاء يتعاون فيه الراشدون على توفير الرعاية للتلاميذ، في الوقت الذي تشير فيه معطيات سابقة إلى غياب تنسيق بين المدرسة والوالدين أو بإدراك المدرسة كفضاء غير مرحب او داعم أو آمن كفاية للتلاميذ. مما يدعو للتساؤل عن مدى

إمكانية توفر علاقة رعاية ناجحة لا تأتي كثمرة تعاون بين الراشدين من أطر المدرسة والأسرة.
في حين أن الوحدة 2 يدرك 100% من مدرسيها أن الراشدين يتعاونون لتوفير جو تسوده الرعاية لصالح التلميذ وهذا يتوافق ومعطيات الجزء الأول المتعلق بمناخ الأمان و فضاء التعلم والتدريس.

التوقعات العالية

يهدف هذا الجزء إلى تعرف إدراك المدرسين للمعايير الأكاديمية والقيم في المدرسة، ومدى طموح المدرسين وتنافسية المؤسسة عموما، من خلال وضع مستوى توقعات مرتفع يؤمن بإمكان كل تلميذ أن يقدم الأفضل وبأن لديه الموارد اللازمة لكي يحقق النجاح. وحسب (Perez, 2007) فإن توقعات المدرسين من التلاميذ هي أمر قابل دائما للنقاش، غير أنه عادة يتم التعبير عنه على شكل: 1- تشجيع شفهي للتلاميذ على أن مدرستهم هي الأفضل. 2- تحويل المدرسة إلى فضاء للمرح والحماس 3- أن تكون الرسائل المبطنة للتلاميذ تشجعهم على التحدي وتدعمهم في ذلك من أجل التميز ، مع الحرص على تفادي الضغط النفسي الذي قد يتولد عند المنافسة أو الرغبة في التميز.

ونحن نطالع أجوبة المدرسين في الوحدتين المدرسيتين، نقف على أن 80% من مدرسي الوحدة 1 و 100% من مدرسي الوحدة 2 يدركون أن مدرستيهما ترفعا من سقف توقعاتهما لأداء التلاميذ، مما يفترض أن ينعكس إيجابا كسلوكات للمدرس أثناء تعامله مع التلاميذ إن في الأنشطة الصفية أو الموازية، كالتشجيع الشفوي المستمر والإثناء على عمل التلاميذ مهما كانت نوعيته وكذا تبطين رسائل ذات حمولات إيجابية كل الوقت بالإضافة إلى تشجيع التلاميذ على التحدي والتميز. وإن ارتفعت نسبة المدرسين في الوحدة 1 بخصوص هذه النقطة إلا أن السؤال الذي يطرح هو كيف للمدرسة أن ترفع من سقف توقعاتها من أداء التلاميذ في الوقت الذي لا يتواصل فيه هؤلاء المدرسون مع الأسرة ولا يهتمون لتطلعاتها، كما أنهم لا يرون أن فضاء المدرسة داعم ومرحب بتعلم التلاميذ ؟

فرص تحقيق مشاركة ذات معنى للتلاميذ

إدراك المدرسين لمدى توفر فرص للتلاميذ، من أجل تحقيق مشاركة ذات معنى في تعلمهم وفي حياتهم بشكل عام، امر مهم. بمعنى دفع التلاميذ نحو المشاركة والانخراط الفعلي في أنشطة صفية أو موازية ممتعة، ملهمة، وتدرب التلاميذ على استلهام مشاريع شخصية وإن بسيطة لكنها تغرس روح المبادرة وتعزز المساهمة في مساعدة الآخرين والإحساس بأهمية المسؤولية والمشاركة في اتخاذ القرارات وتنفيذها والإستفادة من رجعها.

إن تمكين التلاميذ من فرص للمشاركة تقوي الإحساس بالاستقلالية والتحكم، تزيد من انخراطهم في أمور مدرستهم كما ترفع من حافزيتهم للتعلم والنجاح (Bernard, 2004)

من خلال اطلاعنا على معطيات الإستمارة توقفنا نسبة تصل إلى 20% فقط من مدرسي الوحدة 1 هي التي تدرك أن المدرسة تقدم فرصا للتلاميذ للقيام بأنشطة ومبادرات شخصية أو لصالح الجماعة أو المجتمع المحلي، يقابلها 100% من مدرسي الوحدة 2. تفاوت يدفع في اتجاه التكهن بنوعية المناخ المدرسي بين الوحدتين ولماذا تنبئنا المؤشرات بأن الوحدة 1 تعاني خللا في وضع أسس مناخ مدرسي صحي وإيجابي لتعلم التلاميذ وعمل المدرسين، والأهم، خلق فرص للتلاميذ للخروج من روتين التدريس التقليدي نحو التعلم في فضاء يوفر فرصا للمبادرة وتنمية المهارات النفسية والإجتماعية.

الحاجات للتطور المهني

أمر أساسي أن يدرك المدرسون حاجتهم إلى تنمية وتحيين كفاياتهم المهنية بهدف الاستجابة لحاجات النمو المعرفي، الإجتماعي، الإنفعالي والسلوكي للتلاميذ. فضبط وإتقان المدرس لهذه الكفايات يساعده على التعامل بشكل مرن وإيجابي مع التلاميذ، وبالخصوص أولائك الذين يعانون من وضعيات صعبة، والنتيجة تكون أكثر مردودية على كليهما. وبالأخص تقوي من ارتباط المدرس بمهنته وتعزز إحساسه بأهميتها في المجتمع.

لكن بمجرد اطلاعنا على معطيات الإستمارة نصادف أن جميع المدرسين في الوحدتين يدركون أن مؤسستهما لا توفر أي نوع من الدعم أو التدريب من أجل تطوير الكفايات الخاصة بالتربية والتدريس ، ونقف كذلك على إدراكهم لمدى حاجتهم لمثل هذا النوع من التكوين، مما سيساهم، في حالة تمكنهم منه، في الرفع من مساهمتهم في تجويد التربية والتدريس في مدرستهم وتحسين المناخ المدرسي.
ومع أن المؤسسة والسلطات المسؤولة عن منظومة التربية والتعليم هي المنوطة بإيجاد فرص للتكوين والحرص على تحيين كفايات المدرسين بإعتبارها الطرف المشغل، إلا أن هذا لا يعتبر عذرا للمدرسين كي لا يقوموا بمجهود شخصي يدفع بهم نحو الرقي بأدائهم المهني.

الإحترام، الحساسية الثقافية والفجوة في التحصيل.

إدراك المدرسين لمدى توفر مناخ مدرسي يعامل التلاميذ بإنصاف، عدل وبإحترام بغض النظر عن أعراقهم أو إثنياتهم، وأن يكون ذو صلة بثقافاتهم ومشجعا على التسامح. مما يعزز الروابط وبناء الثقة لينعكس ذلك لاحقا على مردودية التلاميذ وتحصيلهم (Erbstein & Miller, 2008)، خصوصا وأن

التلاميذ الذين يحسون باحترام المدرسين لهم، سواء كأفراد أو كحاملين لثقافة معينة، يقابلون ذلك بإحترام متبادل يشجع على تقدير ما يقدم لهم في المدرسة إن على المستوى التربوي أو التعليمي (Council, 2004)

كما أن مستوى الخبرة والكفاءة المهنية لدى المدرسين يفترض أن يزيد إبداعهم في ميدان الإشتغال مع مجموعات متنوعة. علاوة على تمكين الإدارة والباحثين والمكونين من الدراية بحاجات المدرسين في ميادين التكوين، ومن ثم يسهل وضع برامج تكوين تطور كفايات المدرسين وتسهل عملهم داخل المدرسة مع أفراد من مجموعات ثقافية أو إثنية مختلفة. (California P-16 council, 2008)

التعلم والتدريس يتمان في سياق من القيم والمعتقدات والطقوس المرتبطة بالمدرسة، الجماعة والمجتمع عامة. هذا الربط أساسي ومطلوب من كل مدرس أن يستوعبه. الثقافة التي تسود في بيئة المدرسة والمناخ المدرسي يتوجب أن يعكسا ويتجاوبا مع الإختلاف العرقي والإثني وكذا الخلفية الثقافية للتلاميذ والمدرسين. ليس هذا ما يتم عادة، فالتلاميذ والأساتذة، إما بسبب اللون أو العرق أو الإثنية أو المعيقات الجسدية أو العقلية، عادة يحسون بالإغتراب عن المعايير والسلوكات الموضوعة من قبل ثقافة المدرسة أو الممارسات التدريسية أو التعليمية. (CED, 2012)

لكي يتحقق مستوى متقدم من التدريس بالنسبة للمدرسين ومن التعلم لدى التلاميذ داخل مناخ مدرسي صحي، يتوجب على المدرسين أن يكتسبوا فهما عميقا لثقافتهم ولثقافة التلاميذ الذين يدرسون و لثقافة الجماعة التي تحضنهم (CED، 2012)

في محاولتنا لتشريح واقع العلاقات داخل الوحدتين كمكون رئيسي من مكونات المناخ المدرسي، نحاول أن نلامس مجموعة من العناصر منها:

معاملة التلاميذ بإنصاف واحترام

صممت الاسئلة لتمكن من الحصول على معطيات تخص درجة إدراك مدى تعاطي المدرسة مع التلاميذ ومشاكلهم بعدل، إنصاف، تعاطف واحترام لخصوصية مرحلة الطفولة أو المراهقة. إذ أن الثقة المتبادلة بين المدرسين والتلاميذ تعتبر أساسية، ويمكنها أن تقوي الرابط العاطفي بينهما مما يؤثر إيجابا على الصحة النفسية للتلاميذ داخل المدرسة وكذا التحصيل الدراسي (Erbstein & Miller, 2008). وبالمقابل فإن عدم التعامل مع مشاكل التلاميذ بشكل عادل واظهار الإحترام لهم قد يؤدي إلى نوع من التمرد يتمظهر في سلوكات من قبيل مقاطعة الدروس أو العنف سواء إزاء الاطر او ممتلكات المؤسسة (Council, 2004).

من خلال قراتنا لمعطيات الإستمارة، نلاحظ أن نسبة 20% فقط من المدرسين بالوحدة 1 يدركون أن المدرسة تتعاطى مع مشاكل التلاميذ بشكل عادل ومنصف فيما النسبة تصل إلى 66,6% في الوحدة 2.

إن تعاطي المدرسة عموما والمدرسين بشكل خاص مع مشاكل التلاميذ بأكبر قدر ممكن من العدل والأنصاف والإحترام يساهم في إحساس التلاميذ بأن فضاء التعلم هو فضاء يمنح فرصا متساوية للجميع بغض النظر عن خلفياتهم وهذا يرفع منسوب الثقة والإحساس بالإنتماء وتكافؤ الفرص. ويظهر أن الوحدة 1 تعاني نقصا في هذا الخصوص، فعدم التعامل مع التلاميذ بعدل يدفع في اتجاه ظهور سلوكات قد تعيق التعلم، من قبيل نقص احترام التلاميذ للمدرسين والذي عبرت عنه نسبة 100% من نفس الوحدة المدرسية. في حين نجد أن الوحدة 2 توفر أكبر قدر من التعامل بعدل واحترام إزاء التلاميذ، وتحصد نتيجته في مبادلة التلاميذ الإحترام لمدرسيهم والذي عبرت عنه نسبة 66,66%.

في اعتقادنا، أن نقصا في العدل أو الإنصاف عند التعامل مع مشاكل التلاميذ في المدرسة يقابله التلاميذ بالتعامل مع المدرسين بنقص في الإحترام، ويقلل من ثقتهم في المدرسة، وهذا يزيد من المؤشرات على أن الوحدة المدرسية 1 تعرف وجود بعض السلوكات التي قد تخل بالعلاقة بين المدرس والتلاميذ وتؤثر سلبا على المناخ المدرسي.

تعزيز التسامح بين التلاميذ.

تعرف إدراك المدرسين لمدى انتشار توتر أو نزاع ذو طبيعة عرقية أو إثنية أو ثقافية بين التلاميذ يسائل المجهود الذي تقوم به المدرسة عموما والمدرسين تحديدا لتعويد التلاميذ على قبول و احترام الإختلاف فيما بينهم. فالمدرس الذي يؤكد على ذلك يعزز التسامح بين التلاميذ ويكون أكثر قدرة على كسب ثقهم ويرفع من تفاؤلهم مما ينعكس إيجابا على تحصيلهم الدراسي (Smith, 2005)

من واجب المدرسين أن يعودا التلاميذ على أن اختلاف الأعراق والإثنيات والثقافات هو أمر طبيعي وإنساني ولا يعني أن عرقا أو إثنية أو ثقافة هي أفضل من الأخرى، وأن المدرسة هي فضاء مفتوح للتنوع والإختلاف، وذلك يتم عبر أنشطة ومواقف تؤسس للعيش المشترك على قاعدة امتلاك مهارات اجتماعية تقي من التوتر والصراع بين التلاميذ. وفي الوحدتين معا نتوقف على إدراك المدرسين لوجود بعض التوتر حتى وأن بنسب متفاوتة، الوحدة 1 بنسبة 40% بينما الوحدة 2 بنسبة 33,33%.

إن قدرة المدرسة على أن تكون فضاء محايدا يشجع على السلوكات الودية المبنية على التسامح، الإحترام والأنصاف هي السبيل إلى جعل التلاميذ ينخرطون في أنشطتها ويصيرون أكثر جاهزية للتعلم. وكلما عملت

المدرسة على تضييق الهوة في هذا المجال ونأت بنفسها عن التوترات، كلما تعاظمت فرصتها في لعب دور الوساطة بين الأجيال بخصوص نقل الميولات العدوانية المرتبطة بالخلفيات الإثنية أو العرقية ...

الحساسية الثقافية

إدراك المدرسين لحساسية التعامل مع التلاميذ من ثقافات مختلفة مهم لتمكينهم من مهارات نفسية اجتماعية تجعلهم قادرين على التموضع في مكان الآخرين، حتى يكون احترامهم لهم مبني على اقتناع وليس خوف من التعرض للمساءلة أو العقاب. كذلك المدرسون مطالبون بتوخي الحذر لتفادي التحيز لمجموعة ثقافية دون أخرى (Monroe, 2005).

في محاولتي لمعرفة مدى إدراك المدرسين لمستوى الغيرية وتفهم آراء الآخرين وكذا الإحترام للثقافات الأخرى، ساءلت عينيتي الوحدتين المدرسيتين موضوع البحث. وقد تبين أن 60% من مدرسي الوحدة 1 و 100% من مدرسي الوحدة 2 يدركون أن مدارسهم تشجع التلاميذ على تفهم أفكار الآخرين.
إن الوحدتين وكما سلف وذكرنا سابقا تتموضعان في دوارين سكانهما من ثقافات مختلفة، وعليه فإن التعامل مع التلاميذ يجب أن يراعي هذا التنوع حتى لا يتم إقصاء ثقافة على حساب أخرى، وحتى يتمكن المدرس من مراقبة علاقته مع التلاميذ لكي تبقى حيادية وخالية قدر الإمكان من أي تحيز. ومن خلال معطيات المبيان 27 يتضح أن الوحدة 1 تعرف تواجد بعض السلوكات أو الوضعيات التي جعلت 40% من المدرسين يدركون أن المدرسة لا تشجع على تفهم أفكار وثقافة الآخرين، وهي النسبة ذاتها في الوحدة ذاتها التي قالت بإدراكها لوجود توتر بين تلاميذ من إثنيات وأعراق وثقافات مختلفة. مما يدفعنا للقول أن الوحدة 2 ربما تعاني من مشاكل لا تدفع في اتجاه خلق مناخ مناسب تنصهر فيه الثقافات المختلفة بسلاسة. أمر يؤكده قول المدير بصعوبة كتابة اسم الوحدة بعدما تم بناء مدخل للوحدة المدرسية، بسبب خلاف بين إثنيتين حول ذلك.

تعليم منصف

يهدف هذا الجزء تعرف إدراك المدرسين لمدى توفر فرص لتعليم منصف يدمج كل التلاميذ من مختلف الفئات والخلفيات، بحيث ترفع المدرسة من توقعاتها من جميع التلاميذ لتحقيق تحصيل جيد. كما تقدم مناهج ومقررات مراعية للاختلافات في أبعادها النفسية، الإجتماعية، الاقتصادية، الثقافية... (Council, 2004)

إن تقديم برامج ومقررات تنصف مختلف المكونات الثقافية والعرقية والاثنية للمجتمع المحلي، أو تراعي بشكل فعلي الإستجابة لحاجات التعلم للأفراد في وضعيات صعبة حتى يتحقق تعليم منصف يسمح

لجميع التلاميذ من تحصيل دراسي جيد، هو أمر أكبر من أن يترك للمدرس وحده، ولكن هذا لا يعني أن المدرسين لا يمكنهم المساهمة بل والمبادرة إلى تنظيم أنشطة داخل فصولهم الدراسية أو بشكل مواز تبطن رسائل عن أن بمقدور أي تلميذ أن يحقق النجاح. فالفضاء المدرسي يجب أن يصير وسيطا يسمح للجميع أن يحقق هدفه سواء عبر التدريس أو التعلم.

من خلال كل العناصر السابقة والمكونة لمحور التدريس والتعلم (معاملة التلاميذ بإصاف واحترام، تعزيز التسامح بين التلاميذ، الحساسية الثقافية، تعليم منصف) كعنصر أساسي في المناخ المدرسي (Cohen, McCabe, Michilli, & Pickeral, 2009) وعبر قراءة وتفسير للمعطيات المقارنة بين الوحدتين، يبدو لي أن المؤشرات تسير في اتجاه اعتبار المناخ المدرسي بالوحدة المدرسية1 هو أقل إيجابية منه في الوحدة 2.

الاستعداد والالتزام بالتعلم.

يسعى هذا الجزء إلى معرفة إدراك المدرسين لمدى التزام وارتباط التلاميذ بالتعلم. وكذا المعيقات الصحية والسلوكية التي تمنعهم من أن يتسلحوا بالقابلية والإستعداد الكامل للتعلم. كما تسعى الأسئلة لتعرف مدى اطلاع المدرس على وجود سلوكات صحية في مقابل سلوكات صعبة أو مزعجة تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على التدريس أو التعلم، مثلا وجود حالات قلة احترام الاساتذة أو التغيب أو الهدر المدرسي...

إدراك المدرسين لالتزام التلاميذ بالتعلم

من المهم قياس إدراك المدرسين لمدى مواظبة وحافزية التلاميذ للتعلم، فالتهرب من الحضور للمدرسة يمكن أن يكون، من بين عوامل أخرى، مؤشرا استباقيا ليس فقط لضعف التحصيل بل ولإمكانية ظهور بعض أعراض الجنوح (Garry, 1996)

ومن خلال قراءتنا لمعطيات الإستمارة وفي محاولة لتفسير الفرضية على ضوء النتائج المحصل عليها، نقف على أن نسبة 60% من المدرسين في الوحدة المدرسية 1 و 66,66% من مدرسي الوحدة 2 تدرك أن التلاميذ يحضرون للمدرسة وهم متحفزون للتعلم. إن حضور التلاميذ للمدرسة وهم متحفزون للتعلم في كلتا الوحدتين وإن بمستويات مختلفة يجب أن يتم استغلاله من طرف المدرسين وإدارة المدرسة بهدف توفير فضاء مرحب يبادل حافزيتهم بتوفير شروط تساعد على الإلتزام بما يتطلبه تحقيق تعلم جيد

وانخراط أفضل في بيئة تسعى لتحيقي الأفضل للتلاميذ، وهو أمر يمكن تلمس بعض مؤشراته في الوحدة 2 أكثر من الوحدة1 من خلال ما سبق من معطيات.

التغيب

هذا الجزء يبحث في إدراك المدرسين لدرجة تغيب التلاميذ و مواظبتهم وكذا تتبعهم لسير الدروس. فالتحصيل الجيد يفترض مواظبة من قبل التلاميذ على الدروس و مختلف الأنشطة التي تنظم في المدرسة، سواء الصفية أو غيرها، والتغاضي عنه أو عن مسبباته قد يؤدي ليس فقط إلى ضعف في التحصيل، بل وإلى إمكانية أن يكون التلميذ يقضي معظم أوقاته رفقة أقران أو في أماكن قد يسهلان بداية سلوكات جانحة أو غيرها (Hennen, 2005)

وفي الوقت الذي نجد فيه أنه في الوحدة 1 يعتبر تغيب التلاميذ وضعف المواظبة ومقاطعة الدروس مشكلا بالنسبة ل 80% من المدرسين ، فإن الأمر يختلف بالنسبة للوحدة 2 والذي تدركه نسبة 33,33% فقط من مدرسيها كذلك.

سلوكات من هذا القبيل كفيلة بأن تؤثر بشكل سلبي على بيئة وفضاء عمل المدرس وتعلم التلاميذ، وانتشارها في الوحدة 1 (أكثر من الوحدة 2) يجعل التعاطي مع المدرسة بجدية يقل لدى التلاميذ ويزيد منه ضعف انخراط الأسرة والتنسيق معها لمحاصرة هذه السلوكات في بداياتها، ولعل شبه القطيعة في العلاقة بين الأسر والمدرسين في الوحدة 1 قد تساهم إلى حد كبير في تقوية اعتقاد التلاميذ بإمكانية الإفلات من أي متابعة أو محاسبة عند القيام بسلوكات كالتغيب وعدم المواظبة على الدروس.

السلوكات الصعبة والسلوكات المزعجة.

يتم التعرف على إدراك المدرسين لطبيعة السلوكات التي تنتج عن التلاميذ ، فالسلوكات الصعبة أو الجانحة لبعضهم، وأن في بداياتها، تؤثر بشكل، مباشر أو غير مباشر، على تحصيل زملائهم في الفصل، ونفس الشيء بخصوص عمل المدرسين (Hennen, 2005)، فالوقت المقتطع لمعالجة سلوك مزعج لتلميذ يحرم المدرس والتلاميذ من وقت ثمين من المفترض أن يستغل بفعالية في أنشطة صفية أو موازية، كما أن السلوكات المزعجة تعقد التدريس بالنسبة للمدرسين الذين لم يتلقوا تكوينا يؤهلهم للتعاطي الجيد مع التلاميذ الذين يثيرون الإزعاج. مما يجعلهم في وضعية الضغط وأحيانا في وضعية دفاعية (Hennen, 2005).

في الوحدة المدرسية 1 نقف عند إدراك نسبة 80% من المدرسين بأن السلوكات المزعجة للتلاميذ تشكل

مشكلا في حين هي كذلك لنسبة 33,33% فقط من الوحدة 2.
التلاميذ الذين لا يشعرون بالإنصاف والإحترام في فضاء مؤسسة ما غالبا ما يبدون ردود فعل على شكل سلوكات مزعجة يصعب في الغالب السيطرة عليها إذا ما استفحلت. وقد سبق ووقفنا على أن التلاميذ في الوحدة 1 لا تتم معاملتهم بإحترام وإنصاف ولا يتم التعاطي مع مشاكلهم بعدل، وهذه شروط من بين أخرى قادرة على الدفع بهم نحو تبني ردود فعل عبارة عن سلوكات مزعجة تستنزف الوقت المدرسي والجهد من الإدارة والمدرسين وتسيء إلى نوعية العملية التعليمية عموما بالمؤسسة. وطالما أن الوحدة 1 لا تنظم أنشطة موازية تجعل التلميذ ينخر بكيفيات أخرى تبعده عن تبني سلوكات مزعجة وتؤسس لديه مهارات تساهم في ضبط سلوكه، فهذا يسيء لنوعية المناخ الذي يسود بالمدرسة. خصوصا إذا استحضرنا أن العديد من التلاميذ لا يقدرون على التعلم في أماكن يحسون أنهم موضوع تهديد أو تنمر (Vidourek, 2016)

إدراك الصحة النفسية والجسدية للتلميذ

تعلم الجاهزية يتم في العادة منذ السنوات الأولى للأطفال ، وهذا ما يؤمَن استعدادهم للتعلم لاحقا بالمدرسة، لهذا يتطلب منا الأمر الإطلاع الدائم على جاهزية التلاميذ للتعلم إن من الناحية الجسدية أو النفسية، بما في ذلك تعرف مدى وجود عوائق خارجية تعيق عملية التعلم.

إن المدرسة التي تعمل على إدراج أنشطة ذات مجهود جسدي/عضلي تساعد في الرفع من مستوى التنبه والتحصيل الدراسي (Hanson, Austin, & Lee-Bayha, 2004) لكن ذلك يفرض على المدرسين والإداريين التعرف عن كثب على الوضعية الصحية للتلاميذ، واعتماد التتبع الفردي للحالات التي تعاني من صعوبات نفسية أو جسدية. ففي حالة عدم إدراك المدرسين لوجود تلك الصعوبات أو لأخطارها، فقد تتطور إلى اضطرابات لا تعيق فقط تعلم التلاميذ المعنيين، بل وتعلم باقي زملائهم إضافة إلى عمل المدرس (Hanson, Austin, & Lee-Bayha, 2004)

التعرف على الحالة الصحية لكل تلميذ على حدة، نفسية كانت أم جسدية، أمر ضروري لأي مدرس حتى يستطيع أن يتعامل معهم بقدر من الإنصاف والمرونة والتفهم. يفعل تتبعا فرديا لحالة كل تلميذ مع التدخل لدى الأسرة لإحالته للمستشفى في حالة ظهور أي أعراض قد تسيء لتعلم التلميذ. فمثلا، ينتشر كثيرا فقر الدم بين تلاميذ المدارس في المناطق القروية ويؤثر بشدة على العمليات المعرفية وبالخصوص التحصيل الدراسي (Sarika, V.B, Nitin , & Sumeet, 2013).
في الوحدة 1 يدرك 20% أن التلاميذ يحضرون للمدرسة وهم بصحة جيدة ومعتنى بمظهرهم، تقابلها

نسبة 66,66% من الوحدة2. وهذا يدفعنا إلى التساؤل عما الذي يمكن لأغلب المدرسين أن يفعلوا في وضعية كهذه وهم لا يتواصلون بشكل فعال مع الأسرة ويعتبرون علاقاتهم بالمدير ليست على ما يرام.
إن التعرف عن كثب على الحالة الصحية للتلميذ والتواصل الجيد مع الآباء يمكنان أولا من تفادي العديد من المعيقات التي تحدث داخل الفضاء المدرسي والتي يكون ضحيتها الأولى التلميذ، وثانيا من توفير الأرضية المناسبة للرفع من حافزية التلاميذ للتعلم وهو ما تعبر عنه نسبة 66,66% من عينة الوحدة 2.
فالطفل الذي يدرك أن المدرس يعتني به و ينتبه لصحته قد يحس أكثر بالارتباط بالمدرسة ويقبل على التعلم.

استكشفنا في هذا الجزء الفرق بين الوحدتين بخصوص التزام التلاميذ بالتعلم وإقبالهم عليه، ويعتبر توفير المناخ المناسب والجذاب في فضاء المدرسة عنصرا أساسيا لخلق القابلية والإقبال لدى التلاميذ على التعلم، وتحفيزهم عليه، مما يرفع بالنتيجة من مستوى تحصيلهم الدراسي.
ومن خلال عناصر مكون الإستعداد والإلتزام بالتعلم الذي يعتبر أساسيا في أي مناخ مدرسي إيجابي. وفي قراءة لمعطيات الإستمارة، نلاحظ أننا نسير في اتجاه اعتبار أن الوحدة المدرسية 1 تتوفر فيها شرو ط أقل لخلق مناخ مدرسي إيجابي يشجع على التحصيل الدراسي الجيد للتلاميذ.

العنف

يرسخ العنف أو سوء المعاملة لدى الضحايا نوعا من الهشاشة، العزلة، الإحباط والخوف.
ويعتبر الإعتداء، التهديد، التخويف، التشهير، النبذ، كلها أو بعضها عناصر تتسبب ، في حالة وجودها داخل المدرسة، في ظهور بعض الاضطرابات لدى الضحايا مثل الاكتئاب أو قد تقود نحو الإنخراط في سلوكات خطيرة كتعاطي المخدرات او في تبني سلوكات انسحابية كالتفادي والتغيب والعزلة الإجتماعية...
إن ظهور سلوكات كتلك في أي مدرسة كاف ليفسد على أي تلميذ يومه، وتؤثر بشكل سلبي على تحصيله الدراسي، كما تؤثر عل عمل المدرس، وفي حالة عدم إدراكها وفعل شيء للحد منها قد تقود نحو الغضب ومزيد من العنف داخل الفضاءات المدرسية (Learning First Alliance, 2001)
والمدارس التي تعمل على خلق مناخ صحي يحس فيه كل تلميذ الأمان والإنتماء دون خوف من المدرسين أو من الأقران، تعمل جادة على توضيح عواقب خرق القوانين المتفق بخصوصها في الفضاء المدرسي و من بينها أن الإعتداء على تلاميذ آخرين غير مقبول تحت أي ذريعة.
ومن خلال مطالعتنا لمعطيات الإستمارة نلاحظ أنه في الوحدة 1 نسبة 40% تدرك أن المدرسة توضح الاعتداء مرفوض، في حين 60% تدرك أن المدرسة توضح للتلاميذ عواقب خرق القانون. في الوقت الذي

نجد فيه هاتين النسبتين تصلان على التوالي إلى 66,66% و 100% في الوحدة 2.
في بداية كل موسم دراسي يتم توضيح القانون الداخلي للمدرسة بما يتضمنه من حقوق وواجبات، واطلاع الوالدين عليه أو توضيحه لهم، ويتم التذكير به في كل فرصة حتى يتم تعويد التلاميذ على احترام التعاقد والاحتكام للقانون، وهي مهمة أساسية للمدرسة تدخل في اطار التربية والالتزام المدنيين التي تخدم نشر قيم ديموقراطية تؤسس للعيش المشترك والإحترام المتبادل داخل الفضاءات العامة والخاصة (Lenzi, et al., 2014)

إدراك المدرسين لإنتشار سلوكات تقود نحو العنف أو تكون نتيجة له تمكنهم من العمل على مواجهتها في بداياتها أو اعتماد برامج وقائية لها، من قبيل إدراج ورشات لتنمية المهارات النفسية والإجتماعية المناسبة (Rasmy, 2018) مما يجعل الفضاء المدرسي عموما أكثر ودية وسلما ويشجع على تبني التلاميذ لمهارات بناءة كالتفاهم والتفاوض.
وبالرجوع إلى الوحدة المدرسية 1 يلاحظ أن هناك إدراك نقص في التعاطي سواء مع توضيح عواقب خرق القوانين أو عدم التسامح مع العنف، وهو ما قد يفسر (بشكل مبدئي) انتشار سلوكات من قبيل نقص الأمن ونقص الإحترام للمدرسين وانتشار سلوكات مزعجة. خلافا لما نلاحظه لدى الوحدة2. بهذا تزداد المؤشرات التي قد تقول بصحة فرضيتنا حول وجود فارق بين المناخ المدرسي بين الوحدتين.

التربية الخاصة

يحاول هذا الجزء من الإستمارة أن يمتحن إدراك المدرسين لأهمية توفرهم على تدريب وتحيين للمعارف، وبيداغوجيات الإشتغال مع التلاميذ في وضعية إعاقة أو الذين في حاجة لبرامج تربوية فردية Individualized Education Program. فالمدرسون في العديد من المدارس يجدون أنفسهم يعملون مع تلاميذ من مختلف الفئات وبحاجات مختلفة و متفاوتة، مما يجعل توفرهم على خبرات، ولو أولية، أمر ضروري ليس فقط من أجل تمكين جميع التلاميذ من الحق في التعلم بل وفي النجاح (ESSA, 2017)

تعتبر التكوينات والتدريبات التي توفرها المدرسة للمدرسين من أجل تمكينهم من كفايات التعامل مع التلاميذ في وضعيات صعبة من أهم شروط توفير مناخ مدرسي مناسب يراعي الحق الموضوعي لكل فئات التلاميذ من التعلم في فضاءات وسياقات تحترم خصوصياتهم. وحيث أن المدرسين بالوحدتين المدرستين يدركون أن المدرسة لا توفر أي تكوينات في هذا الجانب، فإن توفر تعليم منصف في هذه المدرسة يظل موضع شك. يبقى أن نسبة 20% من مدرسي الوحدة 1 التي عبرت عن إدراكها لتوفر هذه البرامج تعتبر

استثناء قد يعود إلى مجهودات شخصية لأفراد العينة لاكتساب وتطوير كفاياتهم للتعامل مع التلاميذ في وضعية تحتاج برامج فردية أو تدخلات خاصة.

بخصوص التربية الخاصة نسجل أن الفارق بين الوحدتين يكاد يكون منعدما طالما تغيب تكوينات وبرامج تخضع للمتابعة من جهات متخصصة في التربية الخاصة أو لمراقبة السلطات التعليمية المسؤولة.

التهذيب وتقديم المشورة

يحاول هذا الجزء التعرف على البرامج والخدمات والأنشطة المرتبطة بالتهذيب وتقديم المشورة اللذان تعتمدهما المدرسة لضمان السير العادي والتدبير المحكم. بالإضافة إلى معرفة الأنشطة التي تقوم بها المدرسة للوقاية من سلوكات تعيق التدريس والتعلم مثل العنف أو خرق قوانين المؤسسة.

إشراك كل من التلاميذ، الوالدين، جميع أطقم المؤسسة بالإضافة إلى متدخلين آخرين على صلة بالمناخ المدرسي، أساسي في وضع قوانين المؤسسة. بالإضافة إلى الحرص على أن تكون هذه القوانين واضحة، عادلة وفعالة، مما يمكن من تقوية الارتباط بالمدرسة (Libbey, 2004)

التهذيب

من المهم الإشارة إلى أن تهذيب التلاميذ لا يتعارض والمناخ المدرسي الإيجابي، فقد ذهبت بعض البحوث إلى أن التهذيب الفعال يظهر في سياق تعزيز الإيجابي للترابط المدرسي ولعلاقات الرعاية (Hennen, 2005)

إن عدم التسامح zero tolerance مع السلوكات السلبية، يحيل على عدم التساهل أو الإستثناء من الجزاء المنصوص عليه في النظام الداخلي للمدرسة والذي يفترض أن التلاميذ قد اطلعوا عليه وتم شرحه بشكل مفصل لهم، وأبدو ا ملاحظاتهم حوله.

بعض الباحثين ذهبوا إلى أن عدم التساهل إزاء خرق القوانين قد يأتي مفعولا عكسيا يتمثل في إحساس التلاميذ بقدر أقل من الأمان نظرا لخوفهم من خرق القانون والتعرض للعقوبة مما قد يدفعهم لتبني سلوكات لتفادي ذلك من قبيل التغيب (Twemlow, 2001)

كما أن تقديم المشورة يفترض أن يتم من طرف اختصاصيين نفسيين أو اجتماعيين، يساعدهم تكوينهم على تعرف مشاكل وحاجات كل تلميذ ومصاحبته من أجل تمكينه من المهارات النفس اجتماعية الأساسية لتجاوز المعيقات وتحييد عوامل الخطر التي تحيط بمسيرته سواء داخل الفضاء المدرسي أو خارجه. وفي ظل غياب هذا النوع من الأطر في المدارس المغربية فإن الباب يبقي مفتوحا للمدرسين وأطر

الادارة للإرتجال.

في الوحدة 1 تدرك نسبة 80% من المدرسين أن المدرسة تعلم التلاميذ ضبط سلوكاتهم فيما نصف هذه النسبة تدرك أن المدرسة تدرب التلاميذ على تحمل المسؤولية عن أفعالهم وتعودهم على حل مشاكلهم وسوء التفاهم فيما بينهم بشكل ودي. فيما أجابت نسبة 100% من مدرسي الوحدة2 إيجابيا على الاسئلة الثلاث.

نلاحظ في مقارنة بين الوحدتين أن الوحدة 2 تعتمد مقاربة وقائية أثناء اشتغالها على جانب التهذيب، وهو عمل إيجابي خصوصا إذا أضفنا إليه ما سلف التطرق له من أن الوحدة تقدم فرصا موازية للتلميذ لممارسة أنشطة وتتواصل مع الأهل وغيرها من الآليات الكفيلة بجعل الفضاء المدرسي يساهم في تعديل السلوكات عبر الوقاية وليس الجزر بعد فوات الاوان عادة.

خلاصة

بعد قراءة المعطيات المستمدة من الإستمارة والمتعلقة بالعناصر التفصيلية لمكونات المناخ المدرسي حسب California Education Department وباعتبار نسبة (50%>) تحيل على جواب سلبي في حين (51% <) تحيل على جواب إيجابي.

المكون	عناصره	الوحدة1	الوحدة 2
بيئة التدريس والتعلم	المدرسة كبيئة داعمة للتدريس	سلبي	إيجابي
	المدرسة كفضاء داعم بتعلم التلميذ	سلبي	إيجابي
	الموارد و التطور المهني	سلبي	سلبي
	إدراك الأمان في المدرسة بالنسبة للمدرس	إيجابي	إيجابي
	إدراك الأمان في المدرسة بالنسبة للتلميذ	سلبي	إيجابي
	الخدمات وصيانة المرافق	سلبي	إيجابي
	انخراط الوالدين	سلبي	إيجابي
	العلاقة مع الادارة	سلبي	إيجابي
الدعم وفرص النماء	الرعاية من قبل الراشدين	إيجابي	إيجابي
	التوقعات العالية	إيجابي	إيجابي
	فرص تحقيق مشاركة ذات معنى للتلاميذ	سلبي	إيجابي

	الحاجات للتطور المهني	سلبي	سلبي
الاستعداد والالتزام بالتعلم	إدراك المدرسين لالتزام التلاميذ بالتعلم	سلبي	إيجابي
	المواظبة	سلبي	إيجابي
	السلوكات الصعبة والسلوكات المزعجة.	سلبي	إيجابي
	إدراك الصحة النفسية والجسدية للتلميذ	سلبي	إيجابي
الإحترام، الحساسية الثقافية وتضييق الفجوة في التحصيل	معاملة التلاميذ بإنصاف واحترام	سلبي	إيجابي
	تعزيز التسامح بين التلاميذ.	سلبي	إيجابي
	تعليم منصف	سلبي	سلبي
العنف	الوقاية من انتشار العنف	سلبي	إيجابي
التربية الخاصة	برامج للتربية الخاصة	سلبي	سلبي
التهذيب والإستشارة	أنشطة التهذيب وخدمة تقديم	إيجابي	إيجابي
عناصر المناخ المدرسي	سلبي	**82%**	**18%**
	إيجابي	**18%**	**82%**

جدول 1: يبين طبيعة (إيجابية أو سلبية) إدراك المدرسين للعناصر المكونة للمناخ المدرسي حسب CSCS

يلاحظ من الجدول الملخص لقراءة المعطيات المحصلة من البحث الميداني أنه تم إدراك 82% من العناصر 22 المكونة للمناخ المدرسي بالوحدة 1 بشكل سلبي مما يدفعنا إلى القول أن المناخ المدرسي

بالوحدة 1 ليس مناخا مدرسيا صحيا يشجع على العمل أو التعلم. فيما نجد أنه تم إدراك 82% منها بشكل إيجابي في الوحدة2. وبهذا يمكننا القول أن المناخ المدرسي بالوحدة 2 إيجابي خلافا للوحدة 1.

أسباب تفاوت المناخ المدرسي بين الوحدتين:

بهدف استكشاف الأسباب التي قد تكون أثرت بشكل كبير وأحدثت الفارق في إدراك المناخ المدرسي بين مدرسي الوحدتين، توقفنا عند الأجوبة على الأسئلة التي تعالج العلاقات بين المدرسين والمدير وكذا بين المدرسين والوالدين في الوحدتين، إذ تعتبر نوعية هذه العلاقة مفتاح فهم هذا التفاوت في نظري. وهذا أمر سبق وأشارت إليه العديد من الأبحاث، إذ تؤكد على أن المدير له دور محوري في خلق مناخ مدرسي إيجابي في إطار علاقته بالمدرسين (Gulsen & Guleny, The Principal and Healthy school climate, 2014) (OECD, 2014)، كما أن هناك باحثون أكدوا أن مشاركة الوالدين مهمة للغاية في خلق الشروط الكفيلة بترويج مناخ مدرسي صحي من خلال علاقاتهم بالمدرسة (Nyarko، 2010) (Altschul، 2012) إن علاقة المدير بالمدرسين لا تقتصر فقط على الجانب التنظيمي الرسمي من خلال الوثائق والتعليمات والتقارير رغم أهميته، بل تتعداه إلى خلق علاقة غير رسمية يسود فيه نوع من الروابط الشخصية كالصداقة والأريحية والاحساس بتبادل نوع من التقارب، مما يثمر في المحصلة علاقة مبنية على الثقة بدل الولاء (DeSpain, 2000)، بمعنى علاقة يكون فيها حضور نوعي للمشاعر الإيجابية بين الطرفين، مما يقوي فرص نجاح مهمة كل منهما. فالمدرسون الذين يدركون أن المدير هو عبارة عن شخص ذو سلطة ممنوحة، يقوم من خلالها بالمراقبة والضبط يكونون أقل حافزية واستجابة لتطوير الكفايات التي يتطلبها عملهم، بل ويعتبرون هذا الأخير مجرد واجب (McEwan, 2003) ، كما أن العلالقة الاجتماعية المميزة بين المدرس والمدير سبب أساسي لبناء مناخ مدرسي إيجابي(Louis, 2014) (Price, 2011) يرفع من إقبال التلميذ على المدرسة ويرفع من تحصيله الدراسي (Daly, 2015)

<u>العلاقة مع المدير:</u>

بالرجوع إلى أجوبة المدرسين العاملين بالوحدتين بخصوص محور العلاقات، والتي تتضمن أسئلة متعلقة بالجانب المؤسساتي وأخرى بالجانب التنظيمي، نجد أن جميع المدرسين أدركوا بشكل إيجابي علاقتهم بالمدير في الجانب المتعلق بالمشاركة في اتخاذ القرارات والتواصل الإداري، وهو أمر زكاه المدير في المقابلة، إذ أكد أن الأمور المتعلقة بالعمل في جانبه التنظيمي الصرف تسير على ما يرام دون مشاكل، فالمدرسون

يقومون بكل الواجبات المطلوبة منهم إداريا، ويتمتعون مقابل ذلك بكل الحقوق التي يخولها لهم القانون المنظم لمهنة التدريس. وهو ما يمكن ترجمته في نسبة 60% و 100% من أفراد العينة في الوحدة1 والوحدة 2 على التوالي والتي تدرك أنه يتم إشراك الجميع في اتخاذ القرارات من طرف الإدارة بشكل اعتيادي وأنهم لا يشتكون وجود خلل في تدبير المدرسة إداريا.

لكن عندما تعلق الأمر بالأجوبة المرتبطة بالعلاقة غير الرسمية بين المدرسين والمدير، فقد كانت الأجوبة مختلفة إلى متناقضة، إذ بينت أن هذه العلاقة يدركها مدرسو الوحدتين المدرسيتين بشكل متفاوت.

فبينما تدركها نسبة 80% من مدرسي الوحدة 1 على أنها تشكل مشكلا، نجد أن نسبة 100% من مدرسي الوحدة 2 تدرك عدم وجود أي مشكل في علاقتها الشخصية بالمدير. في المقابلة التي أجريت مع المدير كان أثناء التسجيل متحفظا من التفصيل في أسباب هذا الفارق بين إدراك مدرسي الوحدتين واكتفى بالحديث بشكل عام عبر الإشارة إلى أن مدرسي الوحدة 2 يساعدونه في مهامه ويسهلون عليه أداءها مما سهل خلق علاقات أكثر انفتاحا وثقة.

علاقة المدرسين بالمدير عنصر مهم في خلق مناخ مدرسي يمكن الجميع من الاشتغال في ظروف مريحة تشجع على الإبداع وتطوير الأداء، فلا يجب أن تقتصر على الجانب التنظيمي الرسمي فقط، بل يفترض لخلق مناخ مدرسي مناسب ولتحسين إدراك المدرسين لهذا المناخ أن يقوم المدير والمدرسين بخطوات لنسج علاقات إنسانية تمكن من تحقيق الرفاه well-being لكليهما، مما ينعكس إيجابا على تعلم التلاميذ وتحصيلهم.

العلاقة مع الوالدين:

رغم أن العديد من الأبحاث أكدت أهمية وجود تواصل إيجابي بين المدرسين والوالدين، وهو أمر تؤكد عليه كذلك المذكرات الوزارية، لما لذلك من أهمية في الرفع من جودة المناخ المدرسي وبالتالي التحصيل الدراسي للتلميذ، إلا أن الوقائع لا تجسد التزام فعلي من الطرفين بإنزال هذه التوصيات.

فعلاقة المدرسين في الوحدتين المدرسيتين بالوالدين تعرف اختلافا كبيرا. إذ نجد أن نسبة 80% من المدرسين في الوحدة 1 تدرك أن المدرسة التي يعملون بها ليست مرحبة ولا مسهلة بإنخراط الوالدين في شؤونها، ونسبة 60% تدرك أن المدرسة لا تتشاور مع الوالدين فيما يخص تمدرس أبنائهم. إضافة إلى أن نسبة 80% تدرك أن المدرسة لا تقدم فرصا للتلاميذ للقيام بمبادرات وأنشطة لصالح المجتمع المحلي. في حين نجد أن المدرسين في الوحدة 2 يدركون بنسبة 67% أن المدرسة ترحب وتسهل انخراط الوالدين، وأن

نسبة 100% تتشاور والوالدين بخصوص تمدرس أبنائهم، أما نسبة 67% فتدرك أن المدرسة تخلق مبادرات يقدم من خلالها التلاميذ مساهمات ومبادرات ذات معنى للمجتمع المحلي.
هذا الفارق أكده كذلك المدير عند حديثه عن علاقة المدرسين في الوحدتين بالوالدين وبالإنفتاح على المجتمع المحلي، فتحدث مثلا عن وجود عدة شكايات قدمت ضد المدرسين في الوحدة 1 من طرف الوالدين، كما أشار إلى غياب التفاهم والتواصل بين الوالدين والمدرسين مما يجعل الوالدين يلجؤون إليه في كل صغيرة وكبيرة بخصوص أبنائهم، وهذا يزيد من أتعاب مهمته كمدير.

لن يستطيع المدرس أن يعلم على أحسن وجه إلا بوجود انخراط فعلي وتعاون وثيق مع الأسرة، وهذه الأخيرة لن تستطيع أن تتجاهل أهمية المدرسة في تربية وتعليم أبنائها، لذلك فكلاهما مسؤول عن تنسيق جهودهما لتحقيق المصلحة الفضلى للتلميذ والمتمثلة في خلق مناخ مدرسي إيجابي يبعث على السعادة أثناء التمدرس.

العلاقة الإيجابية بين المدير والمدرس، وبين هذا الأخير والوالدين مهمة للغاية، إذ تحسن إدراك المدرسين للمناخ المدرسي، لينعكس ذلك في سلوكات المدرس وممارساته، وتكون المحصلة استفادة الجميع وتسهيل مهامهم لتحقيق أهدافهم، و يبقى المستفيد الأكبر هو التلميذ.
استكشافنا وتحليلنا لأهم الأسباب التي أدت إلى وجود فارق في إدراك المدرسين للمناخ المدرسي السائد بين الوحدتين المدرسيتين _ في سعينا لتحقيق الهدف الثاني _ وقفنا على أن العلاقة بين المدرسين والمدير وكذا بين المدرسين والوالدين لعبت دورا أساسيا في إحداث الفارق، مع العلم أنه قد تكون هناك أسباب أخرى يمكن أن تكون موضوع بحوث أخرى.

مناقشة نتائج الهدف الثالث.

الهدف الثالث من البحث هو استكشاف مدى وجود فارق في التحصيل الدراسي بين تلاميذ الوحدتين المدرسيتين.

مع التطور الذي تعرفه اقتصادات الدول، تعددت وتنوعت حاجاتها من المعارف، مما أسس لجدل مستمر حول كيفية إعداد الأجيال للنجاح في المستقبل، ففي الوقت الذي لازال فيه إجماع حول دور المدرسة الرئيسي في هذه العملية، يبدو أن هناك إجماع أقل حول طبيعة أو ما يجب أن يكون عليه هذا الدور. (Huitt, 2007)

يعتقد بعض الباحثين أنه يجب أن ينصب تركيز المدارس على التحضير الأكاديمي للتلاميذ (Tienken & Wilson, 2001) وأن المدرسين هم المسؤولون في المقام الأول عن التحصيل الدراسي، وعليه يتوجب على المدارس أن ترفع من فعاليتها وكفاءتها لتحقيق تلك المهمة ، مما يفرض عليها بذل الجهود باستمرار لتحسين التعليم وإصلاحه وأن تضع في اعتبارها أن التحصيل الدراسي هو النتيجة المرجوة، والذي يتم قياسه عبر اختبارات للمهارات الأساسية في الوقت الذي تكون فيه ممارسات المدرسين والمديرين هي موضوع أي تحسين أو تغيير يهدف تطوير الإنجاز الأكاديمي (Darling-Hammond, 2000).

بينما يدعو فريق آخر إلى اتباع نهج أكثر شمولية ، تسير فيه جهود المدارس، بتكامل مع المؤسسات الإجتماعية الأخرى مثل الأسرة والمجتمع، نحو تحقيق أهداف أكثر شمولية، فتكون الجهود المبذولة في هذا السياق مركزة على نتائج أكثر عمقا (مهارات المعالجة المعرفية والوعي والمهارات العاطفية والإجتماعية وتطوير الشخصية). وتشير هذه المقاربات إلى أن القدرة الفكرية والإنجاز الأكاديمي ليس بهما فقط يتحقق النجاح في الحياة عند الراشدين (Huitt, 2007).

ليس من السهل التمييز والتحديد الكمي وقياس إنجاز التلاميذ. فالمؤشرات الأكثر شيوعًا تعمل على قياس أداء التلميذ في مهارات أكاديمية مثل القراءة والكتابة واللغات والرياضيات والعلوم والتاريخ من خلال اختبارات التحصيل. إلا أن الباحثين والتربويين وحتى المشتغلين على وضع السياسات العمومية في ميدان التربية والتعليم، يعلمون جيدا أن التحصيل الدراسي يعتمد أيضًا على ظروف التلاميذ وحالتهم ونوعية المدارس والأطر و مدى انخراط المجتمع المحلي والهيئات المنتخبة... (Cunningham, 2012)

يعتبر التحصيل الدراسي مقياسا لمعرفة المكتسبات المحصلة في إطار تدريس نظامي، يتم الإشارة اليه عادة بدرجات اختبار، سلم نقط، معدل أو رتبة (Arul Lawrence & Vimala , 2012) ، ويعتمد في العديد من الأنظمة التعليمية كمعيار وحيد للحكم على أهلية التلميذ للإنتقال للمستوى الموالي (النجاح ≠ الرسوب) أو الحصول على شهادة أكاديمية معينة، وهو الحال في نظامنا التعليمي المغربي.

من خلال الاطلاع على المعدلات التي تحصل عليها لتلاميذ الوحدتين على مدار الخمس سنوات الاخيرة، يتبين أن الوحدة المدرسية 2 تتقدم على الوحدة 1 في:

متوسط المعدلات بالنسبة للوحدة، والذي تجاوز حاجز المتوسط المعياري المحدد في 10/5 بالنسبة للوحدة 1 طيلة السنوات الخمس الاخيرة، فيما لم يتجاوزه بالنسبة للوحدة 2.

ويعتبر هذ المؤشر دليلا على وجود خلل في عملية التدريس في الوحدة 2، خصوصا أن الامر لا يخص فقط بعض التلاميذ بل يمتد ليشمل ضعفا في التحصيل الدراسي لدى عدد كبير من تلاميذ الوحدة طيلة الخمس سنوات، إذ تم تسجيل أعلى نسية نجاح في الموسم 2016/2015 والتي كأنت في حدود 21% في مقابل 77,78% بالنسبة للوحدة 2،

ضعف متوسط معدل الاختبار في الوحدة 1 يسائل قدرة هذه الوحدة على تمكين التلاميذ من الكفايات الأساسية التي تركز عليها المنظومة التعليمية في المغرب والتي تكون موضوع الاختبارات الموحدة، كما يسائل المجهودات التي تبذل من مختلف المتدخلين لمحاصرة ضعف التحصيل الدراسي.

أعلى وأدنى المعدلات، يلاحظ من خلال قراءة في معدلات التلاميذ بخصوص الامتحأن الموحد أن الوحدة 2 حققت خلال السنوات الخمس الاخيرة معدلات ضعيفة الا من بعض الاستثناءات، فجاء أعلى معدل وهو 7,28 في الموسم 2015/2014، في حين وصل إلى 8,62 في الموسم 2016/2015 في الوحدة 2.

أما أدنى معدل فهو 1,26 في الموسم 2015/2014 بالوحدة 1 في مقابل 2,17 في الموسم 2015/2014 بالنسبة للوحدة 2.

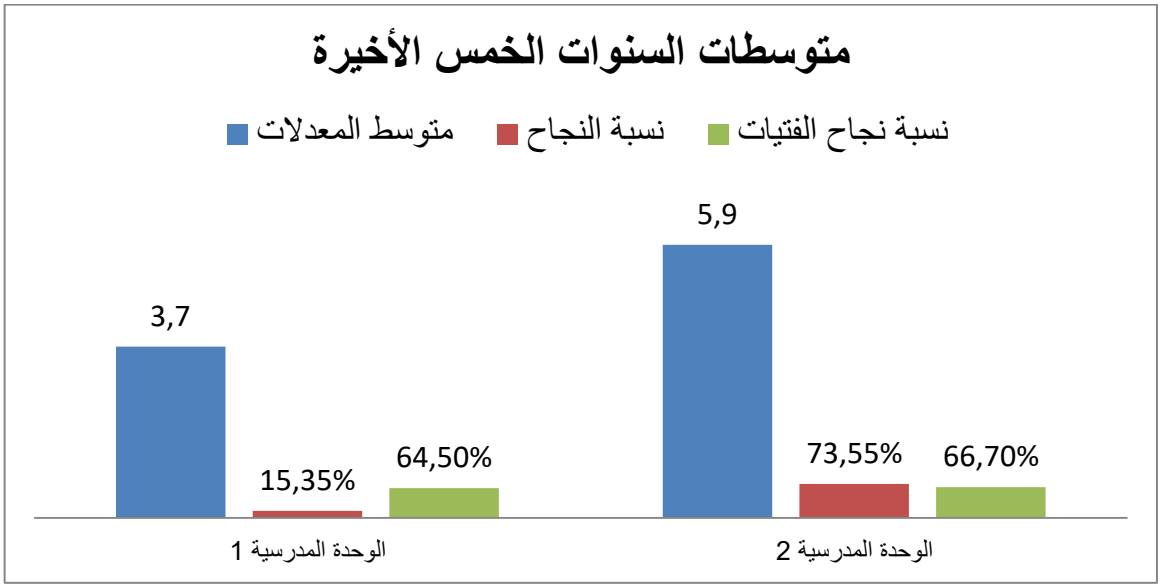
التفاوت الكبير بين أعلى معدل وأدنى معدل بين الوحدتين يعكس تفاوتا في التحصيل الدراسي بين الوحدتين، وفي اللقاء مع المدير أكد وجود تقرير أعد من طرف المديرية الاقليمية حول النتائج المحصل عليها من طرف التلاميذ بخصوص الوحدة 1 والذي أشار إلى أن المعدلات المسجلة تبين وجود خلل في التحصيل الدراسي بالوحدة 1.

نسب نجاح التلاميذ: من خلال قراءة في النتائج يتبين أن عدد التلاميذ الذين يتمكنون من النجاح ومن ثم الإنتقال إلى التعليم الاعدادي تعرف تفاوتا كبيرا بين الوحدتين طيلة السنوات الخمس الاخيرة، فبينما تصل أعلى نسبة للتلاميذ الذين ينجحون إلى ما يقارب 78% في الوحدة 2 نجدها عند حدود 21% في الوحدة 2، بينما تصل أقل نسبة نجاح في الوحدة 1 حوالي 71% مقابل 12,5% في الوحدة 2.

أرقام تعكس التفاوت الكبير في نسب التلاميذ الناجحين بين الوحدتين، وهي نسب تسير في نفس اتجاه النتائج التي سبق التوصل إليها والتي تقول بضعف التحصيل الدراسي في الوحدة1 في مقابل الوحدة 2، مما يعطي مؤشرات إضافية على تحقق الفرضية التي وضعتها بخصوص وجود تفاوت في التحصيل الدراسي بين الوحدتين.

بعد قراءة المعطيات التي تحصلت عليها من مدير المدرسة، والتي تضمنت معدلات التلاميذ التي حصلوا عليها بعد الامتحان الموحد الذي خضعوا له، وبعد تحليلها يمكن إجمالها فيما يلي:

المبيان 51 :مقارنة بين الوحدتين لخمس سنوات الاخيرة.



من خلال مقارنة معدلات الامتحان الموحد بين تلاميذ الوحدتين (المبيان 51) والذي يجري في نفس الظروف و يتم إعداده من طرف ثالث. نخلص إلى وجود هذا التفاوت الذي لم يقتصر فقط على موسم دراسي واحد بل امتد على طول المواسم الدراسية الخمس الاخيرة (من 2014/2013 وحتى 2018/2017) من المعلوم أن التحصيل الدراسي الجيد يمكن أن يكون وليد عوامل مختلفة، لكن هذا يحدث بشكل واضح عند الحديث عن حالات محددة، لكن في الحالة موضوع البحث، وقفنا على أن التفاوت سجل لمدة سنوات متتالية وشمل وحدتين مختلفتين، وسجل التفاوت في كل المؤشرات التي تم اعتمادها (متوسط المعدلات، أعلى المعدلات، أدنى المعدلات، ونسبة الناجحين من مجموع التلاميذ)، مما يؤكد أن المناخ المدرسي في الوحدتين لعب دورا مهما في هذه النتائج. يضاف إلى ذلك أن الإختلاف لا يقتصر على النقط المحصلة بل يمتد ليشمل بعض المظاهر الأخرى حتى وإن لم تكن موضوع بحثي بشكل مباشر من قبيل السلوكات الصعبة، الإحترام، المشاركة في أنشطة موازية...

عموما يمكن القول أن التفاوت في التحصيل الدراسي هو أهم نتيجة للتفاوت في جودة المناخ المدرسي بين الوحدتين.

الخلاصة:

الخلاصات التي توصلت إليها في البحث هي على الشكل التالي:

الهدف الأول: استكشاف مدى ادراك المدرسين لأبعاد المناخ المدرسي حسب (J. Cohen, 2009)، والمتمثلة في: الأمان، بيئة العمل والتعلم، العلاقات بالإضافة للبنيات والخدمات.
نتيجة الهدف الأول: جميع المدرسين أدركوا هذه العناصر داخل فضاء وحداتهم المدرسية.

الهدف الثاني: مقارنة ادراك المدرسين للعناصر 22 المتفرعة عن أبعاد المناخ المدرسي حسب California Education Department. واستكشاف العناصر التي تسببت بالتفاوت في إدراك المناخ المدرسي بين مدرسي الوحدتين المدرسيتين.
نتيجة الهدف الثاني: 82% من العناصر 22 تم إدراكها بشكل ايجابي من طرف مدرسي الوحدة المدرسية 2، في مقابل 18% في الوحدة 1.
أهم الأسباب التي توصلت من خلال الإستمارة إلى تأثيرها على إحداث هذا الفارق هي دور العلاقة بين المدرسين ومع كل من المدير من جهة والوالدين من جهة أخرى، فهي علاقة إيجابية في الوحدة 2، لكنها سلبية في الوحدة 1.

الهدف الثالث: استكشاف نتائج التحصيل الدراسي لتلاميذ الوحدتين المدرسيتين خلال المواسم الدراسية الخمس الاخيرة من خلال اعتماد معدلات الامتحانات الموحدة للسنة السادسة.
نتائج الهدف الثالث: متوسط معدلات تلاميذ الوحدة 2 في الامتحانات الموحدة للمواسم الخمس الاخيرة هو 5.9 و نسبة نجاح وصلت إلى حوالي 74% بينما متوسط المعدلات للوحدة 1 هو 3,7 ونسبة النجاح هي حوالي 15%.

نخلص من خلال ما سبق الى أن المناخ المدرسي الايجابي في الوحدة المدرسية 2، والذي تم تحقيقه من خلال علاقات ايجابية بين المدرسين والتلاميذ وباشراك الوالدين وتحت تدبير المدير قد مكن في المحصلة التلاميذ من تحقيق تحصيل دراسي جيد في نهاية التعليم الابتدائي.

استنتاجات:

من خلال ما توصلت إليه في بحثي حول إدراك المدرسين للمناخ المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في وحدتين مدرسيتين بمنطقة زاكورة. يمكن أن أعرض الإستنتاجات التالية:

- رغم الصعوبات التي تعاني منها المدرسة المغربية، إلا أن هذا لم يمنع من وجود مدارس تشتغل في شروط وظروف غير مناسبة، ومع ذلك استطاعت أن تحقق تحصيلا دراسيا جيدا لتلاميذها بفضل مناخها المدرسي الايجابي.

- يختلف المناخ المدرسي من مدرسة إلى أخرى باختلاف تأثير إدراك المدرسين والذي يكون بدوره متأثرا بأبعاد تنظيمية أو مؤسساتية مرتبطة بالإدارة.
- أهمية دور المدير في تعديل سلوكات المدرسين عبر مواكبتهم لتحسين ادراكهم للمناخ المدرسي.
- بناء مناخ مدرسي صحي يفترض التكوين المستمر وتحيين الكفايات لدى المدرسين لكي تستجيب ممارساتهم للحاجات المعرفية، الوجدانية والعاطفية للتلاميذ.
- المناخ المدرسي الإيجابي يكون له تأثير كبير على تجويد عمل المدرس ورفع التحصيل الدراسي لدى التلاميذ،
- المناخ المدرسي الإيجابي لا يمكن فقط من رفع مستوى التحصيل الدراسي، بل يمكن من خلق فضاء يحقق الرفاه للطفل وينمي لديه مهارات نفس اجتماعية ايجابية تقلل من العنف والتسرب والانقطاع عن الدراسة ...

الخاتمة.

للمناخ المدرسي دور محوري في عملية التربية والتكوين، كما أنه يعتبر مدخلا لتجويد المدرسة حتى تصير مؤهلة لتطوير الجوانب المعرفية، الاجتماعية والثقافية للأفراد وبالتالي تعزيز التقدم والنمو الاقتصادي للمجتمع في القرن 21. فهو الحاضن لتربية حديثة بالمدارس التي تهدف الى تمكين التلاميذ ليس فقط من المعارف بل ومن المهارات والسلوكات التي تجعلهم قادرين على أن يكونوا فاعلين إيجابيا في مجتمعهم، على اعتبار أن المدرسة هي المكان الانسب لجعلهم يقدرون ما يقدم لهم المجتمع ويستوعبون ما يأمل منهم في المستقبل.

لتحقيق أبعاد المناخ المدرسي السليم، يتوجب أن يتم إدراك المدرسة على أنها:

مكان آمن يتوفر على قواعد ومعايير واضحة، أمان نفسي و أمن اجتماعي وعاطفي...

فضاء داعم ومرحب بالتدريس والتعلم، يشجع ويقوي الطموح لدى الأطر والتلاميذ.

بيئة تسودها شبكة علاقات أساسها الاحترام، الرعاية والاعتراف بين الأطر وبينها والتلاميذ وكذا الوالدين.

بيئة مؤسساتية بتدبير عقلاني تؤمن توزيعا للأدوار والتزاما بها، توفر البنيات المناسبة والخدمات الجيدة...

بتوفر هذه الأبعاد سوف يكون المناخ المدرسي الذي يسود صحيا يرفع من جودة وممارسات الأطر(أطر الإدارة والتدريس) مما ينعكس بالايجاب على إحساس التلميذ بالرفاه ويرتقي بتحصيله الدراسي.

إلا أن المناخ المدرسي _ كمزيج من الاعتقادات، القيم والسلوكات سواء لدى المديرين، المدرسين، التلاميذ أو الوالدين _ يتأثر بشكل كبير بتدبير المدير سواء على المستوى التنظيمي أو العلائقي، وانخراط الوالدين، مما يؤثر على إدراك المدرسين والتلاميذ بشكل مباشر فينعكس ذلك التأثير على قيمهم، مواقفهم وسلوكاتهم اتجاه العمل أو التعلم.

لذلك فالعمل على خلق مناخ مدرسي ايجابي والمحافظة عليه داخل فضاء المدرسة مهما كانت الظروف والصعوبات هو أولوية ومسؤولية الجميع. فالمدرسة هي المكان الامثل للرقي بالتربية والتكوين، المكان الأفضل لتحسين مكتسبات التلميذ على جميع المستويات و الفضاء الامثل لخلق إدراك ايجابي للحياة ولمستقبل مشرق.

Bibliographie

California Department of Education. (s.d.). *The California School Climate Servey.* Récupéré sur www.cscs.org: http://www.cscs.wested.org

Debarbieux, É. (2015). DU « CLIMAT SCOLAIRE » : Déffinitions, effets et politiques publiques. *Education et Formation*, 11-28.

AIR, A. I. (2016). *School climate.*

Altschul, I. (2012). Linking socioeconomic status to the academic achievement of mexican American youth trouggh parent involvement in education. journal of the society for social Work and Research.

Anderman, E., Belzer, S., & Smith, J. (1991). Teacher commitment and job satisfactiion: the role of school culture and principal leadersip. *American Educational Research Association*.

Andrews, B., & Wilding, J. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology*.

Angus, J., MacNeil, Doris, L., & Steve, B. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*.

Arlisting, H. (2007). Principal's communication inside school: A contribution to school improvement. *The Educational Forum*.

Arul Lawrence, A., & Vimala , A. (2012). SCHOOL ENVIRONMENT AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STANDARD. *JOURNAL OF EDUCATIONAL AND INSTRUCTIONAL STUDIES IN THE WORLD*, 2.

Astor, R. A. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*(46), 423-461.

Baquedano-Lopez, P., Alexander, R., & Hernandez, S. (2013). Equity issues in parental and community involvement in school , what teacher educators need to know. *Review in research on education*(37), 149-182.

Barbara, A. G., Raymond, B. M., Michael, H. C., Bryan, L. D., & Kristine, L. A. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*.

Barton, P. (2003). parsing the achievement gap: Baselines for tracking progess. (princeton, Éd.) *Educational Testing Service*.

Bear, G., Yang, C., Mantz, L., Pasipanodya, E., Boyer, D., & Hearn, S. (2014). *technical manual for Delaware surveys of school climate, bullying victimization, student engagement, and positive, punitive, and social emotional learning techniques.* (C. o. studies, Éd.)

Beceerra, S. (2016). School climate of educational institution, Design and validation diagnostic scale. Faculty of education, university Catolica at Temuco, Chile.

Bedford, B. (2016). *School effectiveness characteristics and student achievement.* Consulté le 2018, sur Middle school reaserch selected studies: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08851700.1988.11670291

berkowitz, R., Moore, H., Astor, R., & Benbenishty, R. (2016). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate and acadimic achievement. *Review of Educational research*.

Bernard, B. (2004). Resiliency: What we have learned ? *San Francisco: WestEd*.

Bernstein, A., & Nash, W. (2010). *Essential of psychology.* New York: Houghton Mifflin Company.

Booren, L., Handy, D., & Power, T. (2010). Examining perceptions of school safety strategies school climate, and violence. *youth violence and juvenile justice*(9), 171-187.

Brand, S., Felner, R., Seitsinger, A., Burns, A., & Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: the validity and utility of teachers rating of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school emprovment. *Journal of School Psychology*(46), pp. 507-535.

Brand, s., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & & Dumas, T. (2003). Middle school improvment and reform: development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism and school safety. *Journal of EducationalPpsychology*(95), pp. 570-588.

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). middle school improvement and reform: development and validation of a school level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal ofeducational psychology, 95*, 570-588.

Brian, B., David , L., & Daniel, E. (2014). Perception of school climate and culture. *eJournzl of Education Policy*.

Buote, C. (2001). relation of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment durin adolescence. *Humanities and social sciences*.

California P-16 council. (2008). *Closing the Achievement Gap.* California P-16 council.

Carol Anne, H. Z. (2015). *An Examination of What principal do to creat a positive school climate for teacher in elementery school and how teachers percive these efforts.* Virginia Commonwelth University.

CED. (2012). *CSCS guidebook.* california: California department of education.

Clotfelter, C. T., Ladd, H., & Vigdor, J. (2004). Who teaches whom ? Race and distribution of novice teachers. *Economic of education review*(24), 377-392.

CMEC. (2012). *The Arab World's Education Report Card: School Climate and Citizenship Skills.* Carnegie Middle Est Center.

CNRTL. (2012). *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Consulté le 2018, sur http://www.cnrtl.fr: http://www.cnrtl.fr/definition/perception

Cohen, J. (2006). Social, emotional,ethical, and acadimic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*(76(2)), 201-237.

Cohen, J. M. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record,*(111), 180-193.

Cohen, J., & Geier, V. (2010). School climate research summery. *Social and Emotional Education*.

Cohen, J., McCabe, E., Michilli, N., & Pickeral, P. (2009). School Climate, Research policy, practice and teacehr education. *Teacher College Record*.

Cossette, M.-C. P. (2004). le risque de décrochage scolaire et le perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *revue de psychoéducation, 1*(33), 117-136.

Council, N. R. (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn.* Washington D.C: The National Academies Press.

Covey, R. S. (2011). *Our Children and the Crisis in Education.* Consulté le 2018, sur https://www.huffingtonpost.com: https://www.huffingtonpost.com/stephen-r-covey/our-children-and-the-cris_b_545034.html

CSCS. (2018). *California School Climate Survey, Guidebook.* Sacramento: WestEd.

Cunningham, J. (2012). Student Achievement. *National Conference of State Legislatures*.

Dagli, U. (2012). America's public achool kindergarten teacher job turnover and associatted factors. *Educational Sciences: theory and practice sprcial issue*.

Daly, A. (2015). Reforcing the lens: educational research in an era of relationsships. Journal of Educational Administration.

Daniel, L. S., Daniel, T. G., & Daniel, M. W. (2009). *Psychology.* New York: Worth publishers.

Darling-Hammond, L. (2000). teacher's quality and stucents achievement. *educational policy*.

David , M. F. (2011). *Principal Influence on School Climate: A Networked Leadership Approach.* Ohaio State University.

De La Ossa, P. (2005). Hear my voice, Alternative high school students's perception and implications for school change. *American Secondary Education*.

DeSpain, B. (2000). The Leader is the Servant. Grupo Editorial Iberoamerica, Nebraska.

Di Carlo, M. (2012). There's no Correct Way to Rate Schools. Albert Shankeer Institute.

Dukmak, S. (2015). Factors influencing the acadimic achievement of students in the preparatory and secondary achool of UAE. *European Journal of Sciences*.

Dwyer, K., & Osher, D. (2000). safeguarding our children: An Action Guide. *American Instutes for research*.

Egley, R., & Jones, B. (2005). Can accountability be inviting? An assessment of administarion professionally and personally inviting behavior. *Journal of Invitational theory and practice*.

Epstein, J. (2011). School family and community partnership: preperaing educators and improving schools. Westview Press, Philadilphia; USA.

Erbstein, N., & Miller, E. (2008). *Partnering with communities to promote student success: A review of the research.*

Ernest, T. P., Kathleen, M. G., & Tricia, A. S. (2007). College Student Binge Drinking and Academic Achievement. *Journal of college student achievement*.

ESSA. (2017). *Every Student Secceds Act.* Washington.

Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., et al. (2012). Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance--A Critical Literature Review. *Consortium on Chicago School Research*.

Galand, B. H. (2012). L'influence du contexte de la classe sur le harcelement entre élèves.

Gandara, P. (2003). English learners in California schools: enequal resources, unequal outcomes. *Education Policy Analysis Archives*.

Garry, E. (1996). Truancy: First Step to a Lifetime of Problems. *Juvenile Justice Bulletin*.

Gates, B. (2005). Achieve Summit Prepared Remarks . *National Governors Association*.

Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). work enviroment prodicators of beggining teacherburnout. *British Educational research Journal*(32), 857-874.

Gulsen , P., & Guleny, G. (2014). The Principal and Healthy school climate. *Social Behavior and personality*.

Gulsen , P., & Guleny, G. (2014). The Principal and Healthy school climate. *Social Behavior and personality*.

Halawa, I. (2005). The relationship between effective communication of hight principal and school climaite. *Education*.

Halpin, A. W., & Croft, , D. (1963). *The Organizational climate of school.* Chicago: Midwest Administration Center.

Harper, C., & de Jong, E. (2004). Misconceptions about teaching. *Journal of Adolescent and adult literacy*.

Haynes , N., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and psychological Consultation*.

Hejazi, E., Lavasani, M., Amani, H., & Was, C. (2012). Acadimic identitty status goal orientation and acadimic achieevement among hight school student. *Journal of Research in Education*.

Hennen, C. (2005). Discipline or disorder: Building a healthy school climate. *Teachers College Record*.

Herrington, C., & Harris, D. (2006). Accountability, Standards and the growing achievement gap: lessons from the Past Half-Century. *American Journal of Education*.

Hoy, W. K. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The signifi cance of collective effi cacy. *Educational Administration Quarterly*, 77-93.

Hoy, W. K., & Hannum, J. (1997). Middle school climate: an empiricle assessment of organizational health and student achievement. *Educatiobal Administration Quarterly*(33), pp. 290-311.

Hoy, W., Smith, P., & Sweetland, S. (2002). the Development of the corganizational Climate Index for hight school: Its measure and relationship to faculty trust. *High school journal*(86), 38-49.

Huitt, W. (2007). *Success in the Conceptual Age: Another Paradigm Shift.* Consulté le 2018, sur www.edpsycinteractive.org: http://www.edpsycinteractive.org/papers/conceptual-age.pdf

Iachini, A. L. (2015). Developing safe, responsive and respectful school communities: evidence-informed.

Jackson, A. S., & Luneeburg, c. F. (2010). School perfermance indications, accountability ratings and student achievement. American Secondary Education.

Jacquelynne, S. E., & Allan, W. (2002, February). Motivational Beliefs, Values and goals. (U. o. Michigan, Éd.) *Annual review of psychology, 53*, pp. 109-132.

Janosz, M. G. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école, secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psychoéducation, 2*(27), 285-306.

Johnson, B., & Stevens, J. (2006). Student achievment and elementary teacher' perception of school climate. *Learning Environments resaerch*.

Joselowsky, F. (2007). Youth engagement, high school reform, and improved learning outcomes: building systemic approaches for youth engagement. *NASSP Bulletin*, 257-276.

Joseph, P. A., Robert, C. P., Anne, G., Amori, y. m., & Janetta, L. (2011). An Interaction_based Approach to Enhancing Secondaey School Instruction and Student Achievement. *Science*.

Jung-Sook, L., & Natasha, B. (2006). Parent Involvment, Cultural Capital and Achievement Gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*.

Kelley, R., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationship between measures of leadership and school climate. *Education*.

Kelly , R., Thornton, B., & Daughtery, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*.

Khattab, N. (2015). *Students' aspiration, expectation and school achievement: what really matters ?* Consulté le 2018, sur https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/berj.3171

Learning First Alliance. (2001). *Every child learning: Safe and supportive schools.* Washington D.C: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lee, B., Ray, B., & Leela, C. (2003). A systematic review of the impact of school headteachers and principals. *EPPI Center, Institut of education, University of London*.

Leithood, K. (2004). How leadership infuelnces students learning. *Te Wallace Foundation*.

Lenzi, M., Vieno, A., Sharkey, J., Mayworm, A., Scacchi, L., Pastore , M., et al. (2014). *PubMed.* Consulté le 2018, sur https://www.ncbi.nlm.nih.gov: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25172202

Libbey, H. (2004). Measuring student rellationships to school: attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health*.

Linda, D.-H. (2000). *https://epaa.asu.edu.* Consulté le 2018, sur ducation Policy Analysis Archives: https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392;

Linquati, R. (2004). A framework for teaching english learners. *R & D Alert*.

Lorella , B. (1999). Motion perception and perceptual learning studied by magnetic. *PubMed*.

Louis, K. (2014). Brining people back in: implication for praxis. Journal of Education Administration.

Lumsden, L. (1998). Teacher morale. *ERIC Digest*.

Makeba , J., Suzan, Y., Hugh , M., & Larry, M. (2009). School Climate and student achievement. *Universtity of California*.

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality.* Harper & Row, New York.

Mayer, D., Mullens, J., & Moore , M. (2000). Monitoring for school quality: an indicators report.

McEvoy, A., & Walker, R. (2000). Antisocial bihavior, academic failure, and school climate. a critical review. *Journal of emotion and behavioarl Disorders*.

McEwan, E. (2003). 7 steps to effective instructional leadership. Corwin Press, California.

Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teacher perception of school climate and self efficacy. *International Journal Of Education Research*.

Mitchell, M., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2010). Student and teacehr perceptions of school climate: multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*.

Monrad, D., May, R., Distenfano, C., Smith , J., Gay, J., Mindrila, D., et al. (2008). Parents, student and teacher perception of school climate investigation across organizational levels. *American Education Research Association*.

Monroe, C. (2005). Why are "bed boys" always black ? Causes of disproportionality in school discipline and recommendations for change. *The Clearing house*.

Moos, R. (1979). *Evaluating Educational Environments.* Londres,: Jossey Bass.

National Research Council. (2004). Engaging schools: Fostering high school student's motivation to learn. *The national academic press*.

NCLB. (2018). *No Child Left Behaind Prorgam.*

NCSC. (2014). *FAQs for the CSCI.*

Nir, A., & Kranot, N. (2006). School climate princimal's leadership style and teachers' self-efficacy. *Planning and changing*.

NSCC. (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap betweenschool climate and research and school climate policy.* Récupéré sur www.ecs.org: www.ecs.org/school

Nyarko, K. (2010). Parental home Involvement: the missing link in adolescence acadimic achievement. Educational Research.

OECD. (2014). An International Perspective On Teaching and Learning. The Organization For Econoic Co-operation and Deevelopment, Paris.

O'Malley, M., Katz, K., Renshaw, T., & Furlong, M. (2012). Gauging the system: trends in school climate measurements and intervention. (2, Éd.) *handbook of school violence and school safety*, 317-329.

Ortiz, F. (2002). Essential learning conditions for youth: Educational facilities. *University of California Retrieved CSCS Guide*.

Papti, D. (2013). School climate as an important compoent in school effectivness. Faculty of Education and science, Albania.

Pashiardis, P., Costa, J., Mendes, A., & Ventura, A. (2005). the perception of the principal versus the perceptions of teachers: a case study from portugal. *the international journal of education management*.

Perez, M. (2007). Successful California schools in the context of educational adequacy. *Amercican Institut for Research*.

Price, H. (2011). Principals' attitude and behavios amtter, how principals relationship with their teachers affect school climate. Educational Administration Quarterly.

Pyper, J. R., Freiberg, H.J., Ginsberg, M., & Spuck, D.W. (1987). Instrument to measure school climate. (P. D. Kappa, Éd.) *School climate, Bloomington Center on Evaluation*, pp. 87-96.

Quinn, M. (2006). An examination of school climate in effective alternative programs. *Preventing School failure*.

Rhodes, J., Camic, P., Milburn, M., & Lowe, S. (2009). Improving middle school climate through teacehr-centred chage. *Journal of community psychology*.

Sarika, M., V.B, S., Nitin , G., & Sumeet, S. (2013). *Effects of Iron Deficiency on Cognitive Function in School Going Adolescent Females in Rural Area of Central India.* Consulté le 2018, sur https://www.hindawi.com: https://www.hindawi.com/journals/anemia/2013/819136/

Sebring, P., Allensworth, E., Bryak, A., Easton, J., & Luppescu, S. (2006). the essential of support for school improvement. *Consortium on chicago School resaerch*.

Sherblom, S., Marshall, J., & Sherblom, J. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of research in Character Education*.

SHSO. (s.d.). School Health and safety office.

Silins, H., & Mulford, B. (2010). Educational leadership, Academic achievement, Curriculum enrichment, social skills in children. *Journal of education leadership, policy and practice*.

Simons-Morton, B. G., & Crump, , A. (2003). Association of Parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *journal of School Health*(73), pp. 121-126.

Smith, C. (2005). School factors that contribute to the underachievement of students of color and what culturally competent school leaders can do. *Educational Leadership and Administration*.

SUM. (2017). *Solidatité Universitaire Marocaine.*

Swearer, S., Espelage, D., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done with school bullying? linking research to educational practice. *educational Researcher*(39), 38-47.

Thapa, A. C.-D. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 357-385.

Tienken, C., & Wilson, M. (2001). *sing state standards and tests to improve instruction.* Consulté le 2018, sur http://pareonline.net: http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=13

Tiffany , S., & Shannon, S. (2011, Decembre). Relationships between social support sources and early adolescents' mental health: The moderating effect of student achievement level. *psychology of the school*, pp. 1016-1033.

Tubbs, J., & Garner, H. (2008). The Impact of school Climate on school poucomes. *Journal of college Teaching and learning*.

Twemlow, S. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*.

Udida, L., Ukwayi, J., & Ogodo, F. (2012). Parental socioeconoic background as & determinant of students acadimic performance in school. *Journal of education and practice*.

UNDP. (2016). *United Nation Development Program.*

UNICEF. (2015). *UNICEF Annual Report 2015, MOROCCO.*

Vidourek, R. (2016). School bullying and student trauma: Fear and avoidance associated with victimization. *ournal of intervention and Prevention in the Community*.

Viviane, M. R., Claire, A. L., & Kenneth, J. R. (2008). *The Impact of leadership on Student Outcomes: An analysis of the Differential Effects of Leadership Types.*

Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescent's perceptions of school environment, engagement, and acadimic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*(47), 633-662.

WestEd. (s.d.). Research, Development and service agency. *WestEd Health Human Develoment Program*.

Woolley, M. E. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 92-104.

Wyann, S., Carboni, L., & Patall, E. (2007). Beginning teachers' perceptions of mentoring, climate, and leadership: promoting retention through a learning communities perspective. *leadership and policy in school*.

You, S., Omalley, M., & Furlong, M. (2013). Preliminary development of the Brief-California School Climate Survey: dimentionality and measurement invariance across teachers and administrators. *Effectiveness and school Imporvement*(25), pp. 153-173.

الملاحق

- معدل الوثوقية :

معدل الموثوقية للإستمارة: Alpha = ,8474

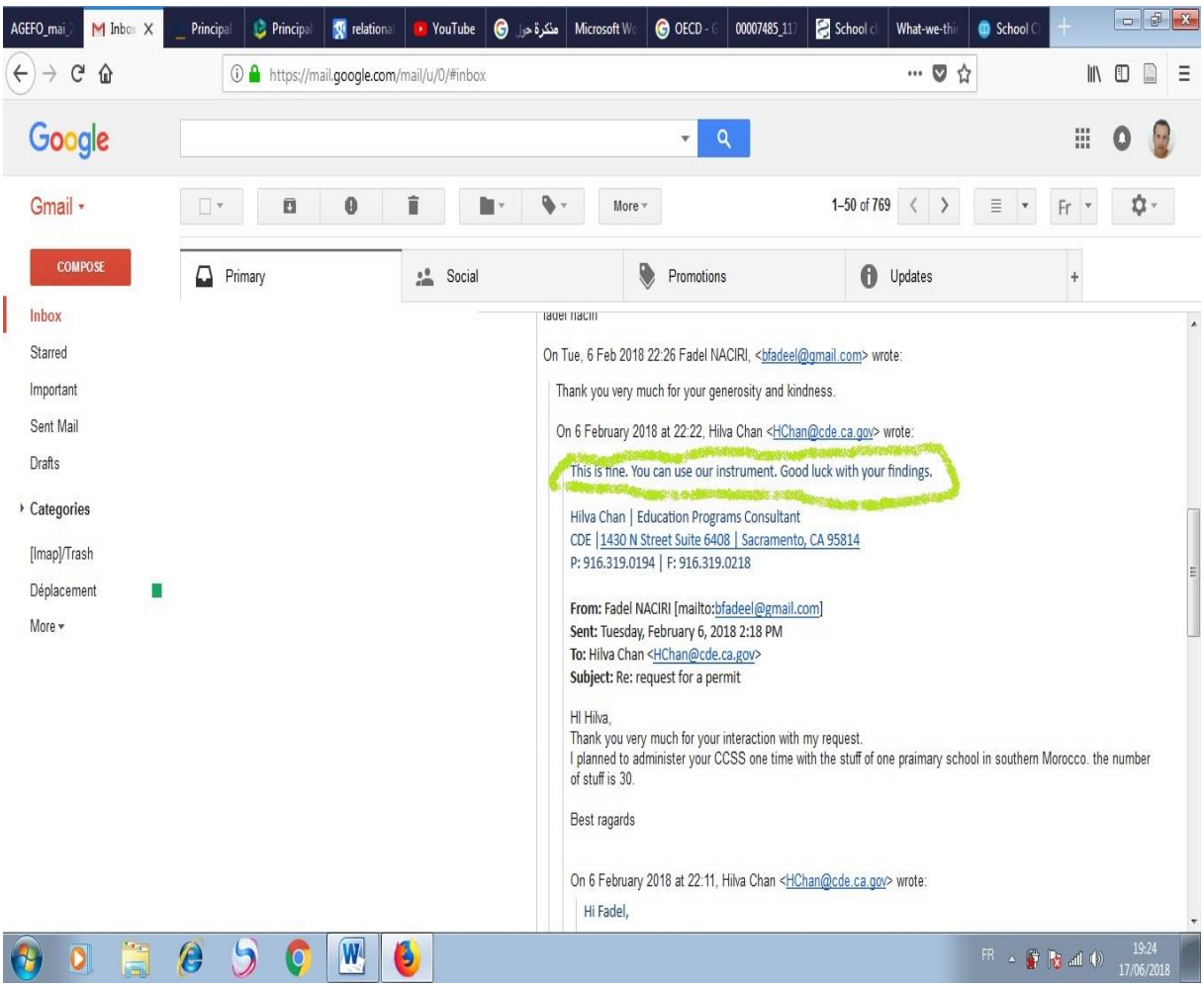
معدل الموثوقية للأمان: Alpha = ,9412

معدل الموثوقية لبيئة العمل والتعلم: Alpha = ,9504

معدل الموثوقية للعلاقات Alpha = ,8738

معدل الموثوقية للخدمات والبيات Alpha = ,5915

موافقة California Department of Education على استعمال الإستمارة



جامعة محمد الخامس بالرباط
Université Mohammed V de Rabat

كلية علوم التربية
Faculté des Sciences de l'Education

ماستر تربية وإدماج الشباب والأطفال في وضعية صعبة

استمارة من أجل بحث أكاديمي

موضوع البحث:

إدراك المدرس للمناخ المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

تحت إشراف الأستاذ:

الدكتور عزيز رسمي

إعداد الطالب:

فاضل الناصري

- الهدف من الاستمارة:

هدفنا من الاستمارة هو تجميع معلومات دقيقة وموضوعية قدر الامكان حول موضوع بحثنا والمتعلق بالمناخ المدرسي.

- طريقة تعبئة الاستمارة:

تعبأ الاستمارة بوضع علامة X في خانة الجواب الذي ترونه مناسبا لكم ضمن الاجوبة المقترحة، على أن يتم اختيار جواب واحد فقط.

- الاستمارة لا تتضمن الاسم او أي شيء قد يدل عليكم لذلك المرجو تعبئتها على انفراد وبصدق خدمة للبحث العلمي.

شكرا لمساعدتكم القيمة

- الجنس: أنثى / ذكر
- السن: بين 20 و 30 / بين 31 و 40 / بين 41 و 50 / بين 51 و 60
- المستوى الذي تدرسه: 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
- كم سنوات ممارستك لمهنة التدريس: بين 1 و 10 / بين 11 و20 / بين 21 و30

هذه المدرسة:

1. فضاء داعم ومحفز لتعلم للتلاميذ	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
2. فضاء داعم ومرحب بالمدرسين ليمارسوا مهامهم	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
3. تعزز الاحترام، الدعم، الثقة والزمالة بين العاملين بها	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
4. توفر الوسائل والموارد والتدريب لتطوير الاداء المهني	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
5. توفر الوسائل والموارد والتدريب للتعامل مع أطفال في وضعية صعبة	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
6. تمنح التلاميذ فرص المشاركة في أنشطة لصالح المجتمع	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
7. تتوقع من التلاميذ تحصيلا دراسيا جيدا بغض النظر عن أصولهم.	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة

هذه المدرسة:

8. توضح للتلاميذ بشكل جلي نتائج مخالفة القوانين	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
9. تعالج المشاكل بشكل عادل	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
10. مكان أمن للتلاميذ	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
11. مكان أمن للأطر	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
12. تعزز انخراط الوالدين في الحياة المدرسية	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
13. تتوفر على أرضية ومرافق نظيفة ومصانة بشكل دائم	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
14. يعمل الراشدون بتفان لضمان بيئة تعلم امنة وداعمة للتلاميذ	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة

في هذه المدرسة...

15. تشرك الادارة الاطر في اتخاذ قرارات تهم المدرسة	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
16. تدعم الادارة الاطر على المستوى الشخصي والمهني	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
17. تعتمد قاعدة بيانات موضوعية بهدف تقييم، واتخاذ قرارات تخص تحسين الاداء المدرسي	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
18. تقدم بعض المحفزات المادية والمعنوية للمدرسين	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
19. توفر تكوينا في مجالات موازية لمهنة التدريس	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
20. تقدم مواد تعليمية تتوافق مع الاحتياجات الخاصة	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة

21. يوضح المدرسون بشكل جلي ان الاعتداء مرفوض.	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
22. يوجد توتر بين الافراد من اثنيات او اعراق مختلفة	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
23. يحضر التلاميذ للمدرسة بصحة جيدة ومظهر يليق.	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
24. يحضر التلاميذ للمدرسة وهم متنهون ومرتاحون	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
25. يحضر التلاميذ للمدرسة وهم متحفزون للتعلم	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
26. تشجع المدرسة التلاميذ على تحمل مسؤولية افعالهم	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
27. يتعلم التلاميذ ضبط سلوكاتهم في هذه المدرسة	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
28. تساعد هذه المدرسة التلاميذ على حل مشاكلهم بينهم	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
29. تشجع التلاميذ على فهم ما يحسه ويفكر فيه الاخرون	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
30. يتواصل المدرسون مع الوالدين بشكل مكثف و ايجابي	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة
31. يأخذ المدرسون اهتمامات الوالدين على محمل الجد	أتفق بشدة	أتفق	أختلف	أختلف بشدة

الى اي حد يعتبر مشكلا في هذه المدرسة...

32. السلوكات المزعجة للتلاميذ	ليس مشكلا	مشكل خفيف	مشكل معتدل	مشكل خطير
33. سوء التفاهم مع المدير	ليس مشكلا	مشكل خفيف	مشكل معتدل	مشكل خطير
34. الصراعات الاثنية او العرقية بين التلاميذ	ليس مشكلا	مشكل خفيف	مشكل معتدل	مشكل خطير
35. قلة احترام التلاميذ للأطر	ليس مشكلا	مشكل خفيف	مشكل معتدل	مشكل خطير
36. الغياب ومقاطعة الدروس	ليس مشكلا	مشكل خفيف	مشكل معتدل	مشكل خطير

هل تعتقد بأنك بحاجة لتطوير مهاراتك المهنية في اي من المجالات التالية ؟

37. دعم السلوكات الايجابية وادارة الفصل الدراسي	**نعم**	**لا**
38. تضييق الفجوة في التحصيل الدراسي بين التلاميذ	**نعم**	**لا**
39. تلبية الحاجيات الاجتماعية والوجدانية والنمائية للتلاميذ	**نعم**	**لا**
40. المشاركة الفعالة في تحقيق مناخ مدرسي ايجابي	**نعم**	**لا**

استمارة نصف موجهة

مع السيد مدير المجموعة المدرسية التي تنتمي إليها الوحدتين المدرسيتين 1 و2

الشخص الذي أجرى المُقابلة	التاريخ	المستجوب
فاضل الناصري	**7 أبريل 2018**	**السيد مدير المدرسة**

بيئة العمل والتعلم
الى أي ترون أن الوحدتين 1 و2 توفران بيئة مناسبة للعمل والتعلم ؟
الجواب:

الدعم وفرص النماء
السؤال: الى أي ترون أن الوحدتين 1 و2 توفران الدعم وفرص النماء ؟
الجواب:

الاحترام وتقليص فجوة التحصيل
السؤال: الى أي ترون أن الوحدتين 1 و2 توفران بيئة للاحترام، الحساسية الثقافية وتقليص فجوة التحصيل؟
الجواب:

إضافات أو إيضاءات أخرى
الى أي ترون أن الوحدتين 1 و2 توفران بيئة تعزز الاستعداد والالتزام بالتعلم ؟
الجواب:

المقابلة مسجلة بالصوت فقط