**جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله**

**كلية العلوم الاجتماعية**

**قسم علم النفس**

# متطلبات تحسين المناخ المدرسي في ضوء المعايير الأرغونومية الدولية ومدى مساهمتها في جودة التعليم

دراسة ميدانية بالمدارس الإبتدائية لولاية مستغانم

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس العمل و الأرغونوميا

**إعداد الطالب:** محمد باي

**إشراف الأستاذ:** عبد الحميد عشوي

**لجنة المناقشة**

| الرقم | اسم ولقب الأستاذ | الرتبة | اسم الجامعة | الصفة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | سعدو سامية | -أستاذة (ة)التعليم العالي | جامعة الجزائر2 | رئيسا |
| 02 | عشوي عبد الحميد | -أستاذة (ة)التعليم العالي | جامعة الجزائر2 | مقررا |
| 03 | بوسنة فطيمة | -أستاذ(ة)محاضر(ة ) أ | جامعة الجزائر2 | عضوا |
| 04 | عناصري محمد نجيب | -أستاذ(ة)محاضر(ة) أ | جامعة الجزائر2 | عضوا |
| 05 | قيدوم احمد | أستاذ(ة) التعليم العالي | جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم | عضوا |
| 06 | عداد حسن | أستاذ(ة) التعليم العالي | المدرسة العليا للأساتذة القبة | عضوا |

**السنة الجامعية :2023-2024**

## الإهــداء

أهدي ثمرة جهدي إلى أمي الغالية رحمها الله.

إلى أبي العزيز.

إلى زوجتي وأبنائي الأعزاء.

إلى إخواني وأخواتي وكل أفراد عائلاتهم.

إلى أحبائي.

إلى أساتذتي جميعهم.

إلى كل الأصدقاء.

# شكـر وتقديـر

لحظات يقف فيها المرء حائرا عاجزا عن التعبير عما يختلج في صدره من تشكرات لأشخاص أمدوه بالكثير والكثير، لحظات صار لابد أن ينطق بها اللسان ويعترف بفضل الآخرين اتجاهه، لأنهم وبصراحة كانوا الأساس المتين الذي بنى عليه صرح العلم والمعرفة لديه وأناروا سبيل بلوغهما، وهنا وقد أنجزت هذا الجهد العلمي المتواضع لا يسعني أن أعبر عن بالغ شكري وتقديري لجميع الذين واكبوا هذه الدراسة إلى غاية نضجها، وأخص بالذكر أستاذي الفاضل الدكتور عبد الحميد عشوي على ما قدمه لي من مرافقة ونصح وإرشاد وتوجيه، دون أن أنسى جميع الأساتذة الذين ساعدوني ولم يبخلوا علي بوقتهم ونصائحهم القيمة فلهم كل عبارات التشكر والتقدير.

كما أتقدم بالشكر الجزيل والتقديروالاحترام للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين كلفوا أنفسهم عناء قراءة هذه الرسالة ومناقشتها.

من ذكرتهم هم أصحاب الفضل ويبقى الآخرون من لم أذكرهم أحق أيضا بالشكر والتقدير.

إلى الجميع أرقى عبارات الشكر والتقدير.

**باي محمد**

## ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن متطلبات تحسين المناخ المدرسي وتأثيره على جودة التعليم، من خلال معرفة متطلبات تحسين المناخ المدرسي بالمدارس الابتدائية بولاية مستغانم من وجهة نظر المديرين والأساتذة، وأهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب في المدارس الابتدائية، وكذلك معرفة إذا كان المناخ المدرسي كمتنبئ لجودة التعليم المدرسي، وفيما إذا وجد اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ حسب الجنس، و الأقدمية، والمسمى الوظيفي، و المنطقة التعليمية. ثمَ جمع البيانات باستخدام مقياس المناخ المدرسي ومقياس جودة التعليم قام ببنائها الطالب الباحث، حيث تم تطبيق المقياسين على عينة تكونت من 471 أستاذا يعملون في المدارس الابتدائيةالمتواجدة بولاية مستغانم. ولقد أسفرت النتائج على أن أهم متطلبات تحسين المناخ المدرسي بالمدارس الابتدائية بولاية مستغانم من وجهة نظر المديرين والأساتذة هو إعفاء الأساتذة من المهام غير البيداغوجية وتوفير الوسائل. وأن أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب هو نقص الوسائل التعليمية وكثافة المناهج وسوء الظروف المهنية. كما يعتبر المناخ المدرسي كمتنبئ لجودة التعليم المدرسي. وعدم وجود اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ حسب الجنس و الأقدمية والمسمى الوظيفي. كما أبرزت نتائج البحث وجود اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسي حسب المنطقة التعليمية لصالح المدارس الحضرية وشبه الحضرية مقارنة بالمدارس في المناطق الريفية.



**الكلمات المفتاحية:**المناخ المدرسي، جودة التعليم ، المدارس الابتدائية.

## Abstract

The aim of this study was to uncover the requirements for improving the school climate and its impact on the quality of education. This was done by identifying the requirements for improving the school climate in primary schools in the state of Mostaganem from the perspectives of principals and teachers. Additionally, the study sought to determine the main obstacles that hinder the availability of a suitable school climate in primary schools. It also aimed to investigate whether the school climate predicts the quality of education and whether there are differences in individuals' perceptions of the climate based on gender, seniority, job title, and educational region.Data was collected using a school climate scale and an education quality scale developed by the researcher. Both scales were applied to a sample of 471 teachers working in primary schools in the state of Mostaganem. The results revealed that the most important requirements for improving the school climate, according to the perspectives of principals and teachers, were relieving teachers from non-pedagogical tasks and providing resources. The main obstacles that hinder the availability of a suitable school climate were the lack of resources, the need to provide resources as a requirement, the density of the curriculum, and poor working conditions. The study also found that the school climate serves as a predictor of the quality of education. Moreover, there were no differences in individuals' perceptions of the climate based on gender, seniority, or job title. However, there were differences in individuals' perceptions of the school climate based on the educational region, with urban and semi-urban schools having a more favorable perception compared to schools in rural areas.

***Keywords:****School Climate, Quality of Education* , primary schools

## قائمة المحتويات


| الموضــوع | رقم الصفحة |
|---|---|
| أ- الإهـداء | - |
| ب-شكر وتقدير | - |
| ج- ملخص الدراسة باللغة العربية | - |
| د- ملخص الدراسة باللغة بالإنجليزية | - |
| هـ- قائمة المحتويات | - |
| و- قائمة الجداول | - |
| ي- قائمة الأشكال | - |
| مقدمــة | 11 |
| **الفصل الأول: الإطار العام للدراسة** | |
| 1- الإشكاليـة | 16 |
| 2- فرضيات الدراسة | 30 |
| 3- أهداف الدراسة | 31 |
| 4- أهمية الدراسة | 31 |
| 5- تحديد مفاهيم الدراسة | 33 |
| 6- أسباب اختيار موضوع البحث | 33 |
| 7- الدراسات السابقة | 36 |
| **الفصل الثاني: المناخ المدرسي** | |
| تمهيد | 71 |
| 1- مفهوم المناخ المدرسي | 71 |
| 2- أهمية المناخ المدرسي | 72 |
| 3- أبعاد المناخ المدرسي | 74 |
| 4- أنماط المناخ المدرسي | 75 |
| 5- العوامل التي تؤثر على المناخ المدرسي | 78 |
| 6- أنواع المناخ المدرسي | 82 |

| | |
|---|---|
| 7- النظريات المفسرة للمناخ المدرسي | 84 |
| 8- العوامل المساعدة على تكوين مناخ مدرسي فعال | 90 |
| 9- نماذج لقياس المناخ المدرسي | 91 |
| 10- متطلبات تحسين المناخ المدرسي في ضوء المعايير الأرغونومية | 93 |
| خلاصة الفصل | 107 |
| **الفصل الثالث: جودة التعليم المدرسي** | |
| تمهيد | 109 |
| 1- مفاهيم ومصطلحات متعلقة بالجودة | 109 |
| 2- مفهوم جودة التعليم | 110 |
| 3- الجودة في التعليم | 110 |
| 4- التطبيق التعليمي والتربوي للمواصفات الدولية للجودة | 112 |
| 5- مبادئ إدارة الجودة الشاملة | 119 |
| 6- المعايير العالمية للجودة الشاملة في التعليم | 122 |
| 7- متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التربية و التعليم | 126 |
| 8- خصائص الجودة الشاملة في التعليم | 130 |
| 9- مؤشرات الجودة في التعليم | 132 |
| 10- آليات تحقيق الجودة في التعليم | 137 |
| 11-جهود الجزائر لإصلاح المنظومة التربوية من أجل ضمان جودة التعليم | 139 |
| خلاصة الفصل | 143 |
| **الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة** | |
| تمهيد | 145 |
| 1- منهج الدراسة | 145 |
| 2- المجال الزماني والمكاني للدراسة | 145 |
| 3- مجتمع الدراسة | 145 |
| 4- العينة الاستطلاعية | 146 |
| 5- العينة الأساسية | 146 |

| | |
|---|---|
| 6- أدوات الدراسة | 150 |
| 7- الأساليب الإحصائية المستخدمة | 161 |
| **الفصل السادس: عرض ومناقشة و تفسير النتائج** | |
| تمهيد | 163 |
| 1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الأول | 163 |
| 2- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الثاني | 168 |
| 3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى | 174 |
| 4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية | 180 |
| 5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة | 184 |
| 6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة | 188 |
| 7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة | 191 |
| خاتمـــة | 196 |
| المراجـع | |
| الملاحـق | |

# قائمة الجداول


| رقم الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | مجتمع الدراسة الخاص بالمدارس والأساتذة على مستوى ولاية مستغانم | 146 |
| 2 | متوسطات أعمار أفراد العينة الأساسية حسب الرتبة | 147 |
| 3 | متوسطات أعمار أفراد العينة الأساسية حسب الجنس | 148 |
| 4 | توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي | 148 |
| 5 | توزيع أفراد العينة حسب المنطقة التعليمية | 149 |
| 6 | أبعاد مقياس المناخ المدرسي | 151 |
| 7 | ارتباط البنود مع أبعاد مقياس المناخ المدرسي | 152 |
| 8 | معاملات الثبات لمقياس المناخ المدرسي | 153 |
| 9 | معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المناخ المدرسي | 154 |
| 10 | ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لمقياس المناخ المدرسي | 154 |
| 11 | **ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لمقياس جودة التعليم** | 157 |
| 12 | معاملات الارتباط بين بنود مقياس جودة التعليم | 157 |
| 13 | تكرارات متطلبات تحسين المناخ المدرسي | 163 |
| 14 | تكرارات المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب | 169 |
| 15 | نتائج اختبار شابيرو–ويلك لدرجات المتغيرين | 175 |
| 16 | تحليل الانحدار | 177 |
| 17 | نتائج اختبار شابيرو–ويلك | 182 |
| 18 | متوسطي رتب المجموعتين | 183 |
| 19 | نتائج اختبار مان وتني | 183 |
| 20 | نتائج اختبار شابيرو–ويلك | 185 |
| 21 | متوسطي رتب المجموعتين | 187 |
| 22 | نتائج اختبار مان وتني | 187 |
| 23 | نتائج اختبار شابيرو–ويلك | 189 |

| | | |
|---|---|---|
| 24 | متوسطي رتب المجموعتين | 190 |
| 25 | نتائج اختبار مان وتني | 190 |
| 26 | نتائج اختبار شابيرو–ويلك | 192 |
| 27 | الرتب الخاصة بالمجموعات الثلاث | 193 |
| 28 | نتائج اختبار كروسكال واليس | 194 |
| 29 | المقارنات البعدية | 194 |


## قائمـة الأشكـال


| رقم الشكل | عنـوان الشكـل | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي | 149 |
| 2 | توزيع أفراد العينة حسب المنطقة التعليمية | 150 |
| 3 | مخطط الصندوق للتحقق من عدم وجود قيم متطرفة في المتغيرين | 174 |
| 4 | لوحة الانتشار لدرجات المتغيرين | 175 |
| 5 | لوحة انتشار البواقي المعيارية | 176 |
| 6 | توزيع درجات البواقي المعيارية | 177 |
| 7 | مخطط الصندوق للتحقق من عدم وجود قيم متطرفة | 181 |
| 8 | شكل توزيع درجات المجموعتين | 182 |
| 9 | مخطط الصندوق للتحقق من عدم وجود قيم متطرفة | 185 |
| 10 | شكل توزيع درجات المجموعتين | 186 |
| 11 | مخطط الصندوق للتحقق من عدم وجود قيم متطرفة | 188 |
| 12 | شكل توزيع درجات المجموعتين | 189 |
| 13 | مخطط الصندوق للتحقق من عدم وجود قيم متطرفة | 192 |
| 14 | شكل توزيع درجات المجموعات الثلاث | 193 |

## مقدمة

تعد المدرسة من أهم بيئات التفاعل الاجتماعي لمحور العملية التعلمية و التعليمية حيث تلعب دورا أساسيا في تشكيل شخصية التلاميذ و تحديد مستقبلهم ، كما أن المدرسة هي إحدى المؤسسات الاجتماعية الفعالة لتعزيز الأنماط السلوكية المقبولة و التي تشجع القيم و الاتجاهات النفسية الايجابية التي يحرص عليها المجتمع، وهي بذلك تعتبر حريصة على أهداف المجتمع لأنها تزوده بما يحتاجه من طاقات وخبرات و مهارات. فالبيئة المدرسية ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات فقط وإنما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء في المدرسة و يؤثر بعضهم في بعض من خلال المناخ السائد فيها و الذي بدوره يؤثر في نواة التعلم ( عبد السلام محمد الشرع و حسن أحمد الحباري ، 2008 :2)

ونجاح العملية التعليمية والتعلمية مرهون بالدور الذي يلعبه كل مكون من مكونات الجماعة التربوية، فالعملية التربوية تفقد أهميتها وفاعليتها إذ لم يكن هناك تكامل وتنسيق بين أدوار أعضاء الجماعة التربوية.وقد ذكر الغامدي (1982) أن نجاح العملية التربوية يتوقف على توفير العديد من العناصر والأبعاد التي تتكون منها كل من عمليتي التعليم والتعلم، إلا أن المناهج الملائمة والكتب المدرسية والوسائل التعليمية الجيدة والمباني الجيدة التجهيز والإدارة المدرسية الحكيمة الناجحة إلى غير ذلك من الأبعاد الهامة رغم أهميتها لا تعادل دور المعلم الجيد المخلص القادر على القيام بوظيفته بطريقة فعالة (عبد السلام محمد الشرع وحسن أحمد الحباري،2008: 4)

ولأن إصلاح المدرسة يعد عماد تطوير التعليم و رافعة تجويده في دول العالم فالمدرسة هي المؤسسة التعليمية الرسمية التي يناط بها تربية النشء و بذلك فإن بيئة المدرسة هي حال المدرسة ومحيطها المادي و الاجتماعي و لقد أولى علماء النفس و التربية البيئية المدرسية عناية خاصة، لأنها أهم البيئات التي تؤثر في بناء شخصية الطالب و توافقه و اتجاهاته فالطالب الذي يجد في بيئته المدرسية ما يساعده على النمو و الشعور بالأمن و التقدير يكون متوافقا معها أما إذا كان يسودها

التهديد و الإحباطات فقد يؤدي هذا كله إلى حدوث اضطرابات سلوكية (شعلة، 1999) ، ويرى العديد من علماء النفس و التربية أن كثيرا من المشكلات النفسية في مرحلة المراهقة إنما تنشأ من عدم وجود علاقات اجتماعية سليمة و مشبعة داخل المدرسة وعدم إتاحة الفرصة للطالب الاتصال الصحيح و الفعال مع البيئة المدرسية (صالح ، 1996).

و يؤكد عبد الصبور منصور محمد (2012: 164) بأن الجو المدرسي العام يشكل الإطار الذي ينمو فيه التلاميذ وما يحتويه من حب و تعاطف بين التلاميذ بعضهم البعض و بين معلميهم و إدارة المدرسة. كما يرى أيضا العديد من علماء النفس وعلوم التربية أن الكثير من المشكلات السلوكية في مرحلة المراهقة إنما تنشأ من عدم إتاحة الفرصة للتلاميذ بالاتصال الفعال مع البيئة المدرسية وعدم وجود علاقات اجتماعية سليمة ومشبعة داخل المدرسة وبالتالي الشعور بعدم الانتماء والأمن في المدرسة مما قد يؤثر سلبا في تحصيلهم الأكاديمي ومستوى توافقهم النفسي (عمرونبيل عبد الحميد محمد النيل،2020: 135)فالمناخ المدرسي هو أحد مكونات العملية التربوية و له أثر على درجة التماسك بين المعلمين و التحصيل الدراسي للطلاب و يتوقف نجاح إدارة المدرسة في تحقيق أهدافها على قدرتها على تهيئة مناخ ايجابي داخل المدرسة ( شعيب ، 2014 : 34).ويعكس المناخ المدرسي السائد في المدرسة طبيعة ونوعية العلاقات و التفاعلات بين العاملين بالمدرسة و الطريقة التي تتم بها إدارة المدرسة و أسلوب العمل المتبع فيها ومن ثمة يؤثر المناخ المدرسي في إنتاجية و فعالية المدرسين و العاملين بها و يعد مؤشرا مهما لمدى نجاح المدرسة وقدرتها في تحقيق أهدافها ( نخلة ، 2001: 9)

لذلك حظي المناخ المدرسي باهتمام العديد من الباحثين لارتباطه بالعديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في كفاءة المدرسة إذ يرتبط المناخ الايجابي بارتفاع الروح المعنوية للعاملين و رضاهم عن عملهم و لذلك يجب أن تحرص كل مؤسسة على التعرف على نمط المناخ السائد بها من وجهة

نظر العاملين فيها حتى يتسنى لها تعديل سياستها و أهدافها و تطوير بيئة العمل بها (صادق و المعضادي ، 2001: 28).

كما أن معايير المناخ المدرسي الجيد تعد أحد أهم المجالات الخمسة للمدرسة الفعالة ويعد ذلك دلالة واضحة على أهمية المناخ المدرسي الايجابي بالنسبة للمدرسة الفعالة وهذه المجالات هي المعلم والإدارة المتميزة والمشاركة المجتمعية والمنهج و نواتج التعلم (محمد عيد عتريس، 119).وعلى ذلك فإن أي مؤسسة لن تستطيع تحقيق أهدافها مهما توافرت الإمكانات ما لم تهتم بالعنصر البشري والارتقاء بمستوى أدائه وخلق جو من العلاقات الإنسانية الفعالة التي تساعد في تحقيق الأهداف بفاعلية وكفاءة.كما أن بيئة العمل تعد من أهم مقومات نجاح مؤسسات العمل الحديثة في أداء عملها حيث تحظى بالاهتمام العالمي و ذلك أن لظروف بيئة العمل دورا مهما في أداء المنظمات وإنتاجيتها من خلال التأثير في سلوك العاملين، وتقوم بيئة العمل بشكل خاص بدور مهم في العملية الإنتاجية وترفع من الروح المعنوية للعاملين.

وقد اقترح الباحثون أنه يمكن تحسين المناخ المدرسي بالتركيز على أربعة أبعاد هي الأمان و العلاقات التعليم والتعلم والبيئة الخارجية (نهلة أحمد محمد شبيب، 2020: 107)

لذلك هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن متطلبات تحسين المناخ المدرسي وما أثر ذلك على جودة التعليم. وللقيام بذلك تم تقسيم الدراسة إلى جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي.

يحتوي الجانب النظري على ثلاثة فصول. ففي الفصل الأول تم التطرق إلى الإطار العام للدراسة بتحديد الإشكالية وأهداف الدراسة وأهميتها وتحديد المفاهيم الأساسية للدراسة. وفي الفصل الثاني المناخ المدرسي والفصل الثالث جودة التعليم.

أما الجانب التطبيقي للدراسة فقد تضمن فصلين هما الفصل الرابع الذي تم فيه ذكر الإجراءات المنهجية للدراسة، من خلال تحديد المنهج المستخدم، والمجال الزماني والمكاني لها، ومجتمع وعينة

الدراسة، ووصف للأدوات المستخدمة في الدراسة والتحقق من خصائصها السيكومترية، وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، أما الفصل الخامس فخصص لعرض و مناقشة و تفسير النتائج المتحصل عليها .

# الفصل الأول
# الإطار العام للدراسة

## 1- الإشكالية

تعتبر المؤسسات التربوية في جميع الأطوار وخاصة في المرحلة الابتدائية مكانا للتنشئة الاجتماعية بامتياز بعد الأسرة، حيث تزود الأطفال بالعلم والمعرفة وبالمقابل تسهم في تكوين هذا الطفل تكوينا سليما في جميع المجالات خاصة تلك النفسية والاجتماعية ليصبح مواطنا صالحا وعنصرا فعالا في المجتمع يؤدي دوره المنوط به للمشاركة في تطوير بلاده وازدهارها، ويتأتّى هذا بما توفره المدرسة من بيئة اجتماعية تجمع التلميذ بأقرانه مما يسمح لهم بالتدرب على مختلف الأدوار الاجتماعية. كما لا ننسى أهمية دور الأستاذ بشقيه التعليمي والتربوي في تكوين التلاميذ وكل القائمين على تسيير المؤسسات التربوية. إن أداء هذه الأدوار المختلفة والنجاح في إنجازها يتطلب مناخا مدرسيا يسمح بذلك.

يمثل المناخ المدرسي حسب (Freiberg, 1998) في (عبادي والربيعي، 2019، ص14) قلب المدرسة وروحها وجوهرها الذي يدفع المعلم والمدير وجميع العاملين للعمل بكل حماسة ونشاط وحيوية، وكذلك يعزز الشعور بالانتماء والإخلاص وأن التفاعل بين عوامل المناخ المدرسي والمناخ الصفي يخلق نسيجا من الدعم يساعد كل الأفراد في المدرسة على التعليم والتعلم بأقصى ما لديهم من إمكانات. ووفقا للمركز الأمريكي للمناخ المدرسي فالمناخ المدرسي يعكس آراء المعلمين وأولياء الأمور والطلاب عن تجارب العيش والعمل داخل المدرسة فهو يعكس نوعية ونمط الحياة فيها والمعايير والقيم والأهداف والعلاقات الشخصية والممارسات والتعلم والتعليم والإدارة والهيكل التنظيمي (عالية الطيب حمزة محمد، 2017، ص429).

ويرى أحمد الربيعي (2019) أن المناخ المدرسي يمكن الإحساس به بمجرد دخول المدرسة ولكل مدرسة مناخها الدراسي الخاص بها يختلف من حيث شدته وفعاليته وأثره على سلوك وانفعالات الأفراد داخل المدرسة سواء أكان طالبا أم مدرسا أم إداريا وكلّما تقدم الطلبة في المرحلة الدراسية زادت

إمكانياتهم لتكوين علاقات وصداقات فيما بينهم ومع العاملين في المدرسة، كما نجد أن المناخ المدرسي يرتبط بجميع مكونات وعناصر العملية التربوية من طلبة ومعلمين وإدارة مدرسية وأولياء أمور وجهات رسمية وأهلية ومنهج دراسي وأنشطة، فكل هذه المكونات تسهم بشكل أو بآخر في تشكيل المناخ داخل المدرسة وفي التأثير عليه.

يعتبر المناخ المدرسي في المدرسة متغيرا فاعلا في درجة ومستوى أداء المدرسة وفي شعور الأفراد بالراحة والطمأنينة والثقة والرغبة في بذل أقصى جهودهم الممكنة في مسعاهم لإنجاز متطلبات أدوارهم (الطويل، 2006، ص137). لذلك أهم ما يشغل بال التربويين هو كيف يتمكن مدير المدرسة من خلق مناخ جيد لتنفيذ مراحل العملية التعليمية لا لشيء إلا لأن المدرسة الناجحة هي في الحقيقة مدير ناجح وأعضاء هيئة تدريس متفاعلون وطلاب ملتزمون ونظم مرنة تحقق الإبداع (علي محمود شعيب، 2014).

لقد أصبح تجويد المناخ المدرسي وتحسينه وتطويره ضرورة تفرضها ظروف الحياة المعاصرة، لاسيما بعد أن اتجه العالم الحر للاهتمام بالطاقات المبتكرة، وهو ما يظهر من خلال الإصلاحات التي أحدثتها الدول في منظوماتها التربوية والتعليمية، باعتبارها المسؤولة الأساس عن اكتشاف القدرات الابتكارية وتهيئة الظروف الملائمة لتنميتها فالمسؤولية هي ملقاة على المؤسسات التعليمية (عبادي والربيعي، 2019).

وقد ذكر الهاجري (2012) أن المناخ المدرسي هو الخصائص التي تميز المدرسة عن غيرها من المدارس والتي تؤثر على سلوك العاملين والدارسين، وكذلك يعرف بأنه يمثل شعور الطلبة والمعلمين أثناء وجودهم بالمدرسة، والمناخ المدرسي بحسبه يتكون من أربعة أبعاد هي الأمن والسلامة والعلاقات وجودة التعليم والبيئة. كما تطرق إلى تأثير المناخ المدرسي على كل من المعلم والطالب مؤكدا على أن المناخ المدرسي يرتبط إيجابا بالرضا الوظيفي والالتزام والروح المعنوية للمعلمين، ويؤثر

ذلك على مستوى أدائهم ويسهم أيضا في الحد من تسرب المعلمين من مهنة التعليم. أما فيما يتعلق بالطالب فذكر أن المناخ المدرسي يسهم في رفع التحصيل الدراسي ويحد من مشكلة العنف المدرسي وغياب الطلبة، موضحا أن قياس المناخ المدرسي ينقسم إلى قسمين مباشر وغير مباشر، فالقياس المباشر يكون من خلال الاستبيانات والمقابلات مع المعلمين والطلبة وكذلك أولياء الأمور، أما القياس غير المباشر فيكون من خلال معرفة نتائج الطلبة ونسبة الغياب وطلبات النقل من المدرسة، موضحا أن مدير المؤسسة هو العنصر الأساسي في تشكيل مناخ مدرسي سواء أكان إيجابيا أو سلبيا (جريدة الوطن الكويتية، 2012).

فالمناخ المدرسي الذي يسود المدرسة يجب أن يكون مريحا ودافئا بالعلاقات الإنسانية الجيدة بين كل العاملين، حيث يشعر فيه كل من المعلم والمتعلم بالهدوء والطمأنينة كي يتم التواصل والتفاعل الجيدين بين المعلم وتلاميذه والمعلم والمدير، فإذا لم يكن هذا المناخ مريحا وجيدا فإن التلاميذ لا يقبلون على التعلم ويحاولون خلق المشكلات والفوضى والاضطراب داخل المدرسة أو قد ينسحبون من الموقف التعليمي بشكل عام وهذا بمجمله يؤثر سلبا على العملية التعليمية، والمناخ المدرسي هو الذي يمثل شخصية المدرسة والجو العام الذي يسودها والذي يعكس التفاعلات الاجتماعية والمهنية بين الأفراد داخل المدرسة بالإضافة إلى كونه خاصية تصف بيئة العمل وتميزها عن غيرها من المدارس، كما أن هناك جملة من المعوقات تجعل المعلم غير قادر على الانسجام مع جو المدرسة ومن هذه المعوقات الكثافة العددية في الفصول الدراسية وما يترتب عليها من فوضى داخل الصف وقلة وسائل الاتصال التعليمية والعبء التدريسي. بالإضافة إلى ذلك ضعف الروابط بين المعلم وزملائه وبينه وبين إدارة المدرسة وقلة فرص تحقيق الذات في المدرسة وطرق التوجيه والإشراف. كل هذه الأمور تدفع المعلم بالتسلط على التلاميذ والشكاوى الدائمة من المنهج والتلاميذ والإدارة وإلقاء المسؤولية على الآخرين، كل تلك الأمور تنعكس سلبا على كفاءة المعلم وعدم أدائه لمهنة التعليم بالصورة الصحيحة وسلبا على

تحصيل التلاميذ بشكل عام وهذا ما يؤثر سلبا على المناخ المدرسي عموما (حسام طه محمد، وسلمان عكاب صالح ص 497 .2013). كما يعتبر عنصر العلاقات الإنسانية يعتبر بالغ الأهمية في حياة المراهق فهو أحد مجالات المناخ المدرسي الإنسانية في المؤسسة التربوية التي تعد تعبيرا واضحا عن تقبل القواعد والمعايير والممارسات التربوية (عالية الطيب حمزة محمد، 2017، ص438)

إن توفر مناخ مدرسي ملائم ينتج عنه تحقيق أهداف المؤسسة التربوية وأهداف العاملين بها ورفع الأداء المهني لديهم وترتفع معه درجات الانتماء والالتزام والقدرة على العمل ( بدرية بنت ناصر بن راشد المسرورية، 5 .2016 ) وفي ذات السياق تشير بعض الدراسات (كوبرماين، 2005) إلى أن المناخ المدرسي له تأثير إيجابي على الناس وعلى المجالات الأخرى بالمدرسة وعلى سبيل المثال يساعد على التقليل من المشكلات السلوكية لدى الطلبة. كما تؤكد الدراسات (هايس وكوس، 1993؛ كذاهايس، 1998؛ كوينين، 1997) التي تناولت المناخ المدرسي أن إيجابية العلاقات الإنسانية وإتاحة الفرص الأمثل لتعلم الطلبة في المنظمات والبيئات المدرسية تعني أن أبعاد المناخ المدرسي ايجابية وداعمة. كما أن إيجابية العلاقات الإنسانية تساعد على التحصيل الدراسي والتقليل من السلوك المنحرف (ماكافوي وواكوار، 2000)

كما يرى العتيبي (2007) أن المناخ المدرسي له دور في تنمية أداء المعلمين وزيادة التحصيل الدراسي ومتانة العلاقة بين المدير والمعلمين وبقية العاملين بالمدرسة من الطلبة وغيرهم والصحة النفسية للمعلمين واتجاههم نحو المدرسة وعلاقة المعلمين بعضهم البعض وتفاعل الطلبة مع المعلمين وسيادة روح العمل الجماعي واتخاذ القرار وزيادة الثقة واحترام الرأي وسيادة التلاحم والروح المعنوية والإبداع وكفاية حل المشكلات والعلاقات الإنسانية بين العاملين بالمدرسة. كما أن المناخ المدرسي بكل ما يشمله من عناصر تبدأ بالإدارة الفاعلة مصحوبا بالمعلمين والطلاب والأبنية وانتهاء بالمجتمع المدني

الذي يمثل حالة من الأهمية الكبيرة في نجاح العملية التعليمية الفاعلة لتخريج طالب متميز قادر على مواجهة مشكلاته وحلها (علي محمود شعيب، 2014، ص37).

ويؤكد عبد الصبور منصور محمد (2012، ص164) أن الجو المدرسي العام يشكل الإطار الذي ينمو فيه التلميذ وما يحتويه من حب وتعاطف بين التلاميذ بعضهم البعض، وبين معلميهم وبين معلميهم وإدارة المدرسة مما يسهم في تحقيق الصحة النفسية. وإذا كان هذا الحديث يخص التلاميذ بصفة عامة سواء كانوا عاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة فإننا يجب أن نذكر دور البيئة المدرسية وما تحتويه من أبعاد مختلفة في التربية والتعليم سواء من حيث البعد الاجتماعي أو الصحي أو التربوي أو الأكاديمي أو العاطفي أو الأخلاقي أو المكان المادي وما يحتويه من أجهزة ومواد والتي من شانها أن تؤثر في تربية وتدريب هؤلاء التلاميذ (عبد الباسط، وعادل سعد يوسف خضر، 2020، ص ص135-136). فعندما يشعر المعلمون أن البيئة المدرسية بيئة داعمة لهم، وتسودها أجواء المحبة والطمأنينة، وتأخذ بأيديهم نحو التقدم الأفضل فذلك سينعكس على أدائهم بصورة ايجابية ويزيد من انتمائهم للمدرسة ، كذلك الحال بالنسبة للطلبة فإذا ما استشعروا بان البيئة المدرسية بيئة محفزة لهم توفر لهم سبل التعلم الفعال في ظل أجواء هادئة ومريحة سيجعلهم ذلك أكثر إقبالا على المدرسة وأكثر دافعية للتعلم والانجاز (عبد الله أشرف عبده حسن الألفي، 2020، ص220)

كما أن البيئة المدرسية التي تسودها الايجابية تعمل على تمكين التلاميذ من التعبير عن آرائهم وأفكارهم ودوافعهم والمشاركة الايجابية في الأنشطة المدرسية على اختلافها بالإضافة إلى إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية وحل مشكلاتهم.[ لذلك فان أي مؤسسة لن تستطيع تحقيق أهدافها مهما توافرت لها الإمكانات ما لم تهتم بالعنصر البشري والارتقاء بمستوى أدائه والعمل على تشجيعه وتحفيزه ماديا ومعنويا، وخلق جو من العلاقات الإنسانية الفعالة التي تساعد على تحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية] (محمد عبد المحسم ضبيب العتبي، 2007، ص04). بالإضافة إلى ذلك أشارت نتائج دراسة

قام بها (لفاند ريفر 2005) في (يحياوي فاضلة ريب الله محمد، 2020، ص 675) على وجود علاقة بين إدراك الطالب للمناخ المدرسي ومخرجات الطالب الايجابية فإدراك الطالب لنمط المناخ السائد في مدرسته يعكس وبصورة واضحة مخرجاته والمتمثلة في التحصيل الدراسي الجيد والتقليل من المشكلات النفسية.

لذلك يعد المناخ المدرسي أكثر إمكانية من غيره في تنمية التفكير الإبداعي لان الابتكار ليس سمة محصورة في قلة من الناس بل هو قدرة كامنة لدى معظم الأفراد يمكن رعايتها وتنميتها عندما يتوفر المناخ المدرسي الملائم (أحمد عبادي الربيعي، 2019، ص44).

كما أن المناخ المدرسي يعد متغيرا فاعلا في حث العاملين بالمدرسة على إنجاز أدوارهم مما يؤثر في مستوى نجاح الأداء المدرسي، ويتطلب تحسين المناخ قيادة مدرسية قادرة على إدراك أبعاده وعناصره وتهيئة العاملين والمعلمين للارتقاء بمستوى أدائهم وانعكاس ذلك على تحصيل الطلاب وجودة العملية التعليمية. وتحقيق أهدافها ويتطلب تحقيق ذلك تزويد المديرين بالمهارات والقدرات التي تؤهلهم لذلك من خلال تدريبهم على ممارسة بعض المداخل الإدارية الحديثة (العازمي وآخرون.، 2019)

وقد أشارت نوال فهيم البنا (2018) أن المدرسة الجيدة هي التي يسودها مناخ مدرسي إيجابي، حيث يلعب دورا مهما في تعزيز وتطوير العملية التعليمية إذ يشعر الطلاب بارتياح لحضورهم إليها. كما يشعر المعلمون بارتياح لقيامهم بأعمالهم التدريسية بها، وأن المتفوقين لديهم اتجاهات ايجابية لكل ما يدور داخل المؤسسة التعليمية التي يلتحقون بها.

وكذلك المناخ المدرسي المغذي للابتكار هو الذي يسمح بشيء من الحرية والأمن النفسي والاجتماعي وتنمية العلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين والاهتمام بالنشاطات اللاصفية التي تقود إلى الابتكار والسماح بالتعبير عن الأفكار والخبرات وتنمية روح الخيال وتعزيز حب الاستطلاع مع الابتعاد عن أساليب العقاب والكبت وتقدم من خلاله أنشطة عامة يشارك فيها كافة الطلاب ، ويتسم

بالتشجيع وبالإثارة العقلية والمعرفية اللازمة للتفكير الإبداعي والمساعدة على تنمية الدوافع والسمات الشخصية الابتكارية (علاونة، 1998).

وقد تناولت دراسة مصطفى ويمينة (2017) الأرغونوميا المدرسية، حيث حاولا إبراز أهمية ودور الأرغونوميا في خدمة التعليم وتطويره من خلال تحليل البيئة المادية انطلاقا من البحث عن المواءمة بين العملية التعليمية وما يتوفر فيها من وسائل التعليم خاصة المقاعد الدراسية والأثاث المدرسي ومدى استجابته للظروف الفيزيقية الصحية كالإضاءة والضوضاء والتهوية وهذا من اجل راحة المعلم والمتعلم والوصول إلى أقصى مستويات الفعالية في العملية التعليمية ومن ثمة في المردود التعليمي وتطويره.

تعتبر المباني المدرسية والتجهيزات جزء هاما من نشاط الإدارة التعليمية، فالإنشاءات المدرسية الحديثة وتجهيزها أصبح عملية هامة إذ يجب توافر شروط أساسية فيها. منها أن تكون وظيفية ومرنة واقتصادية ومأمونة ومريحة وحسنة الموقع وجيدة التجهيز والصيانة وغيرها من الأمور الأساسية التي تلقى على الإدارة التعليمية (عالية الطيب حمزة محمد، 2017، ص437). في حين أن عنصر العلاقات الإنسانية يعتبر بالغ الأهمية في حياة المراهق فهو أحد مجالات المناخ المدرسي الإنسانية في المؤسسة التربوية التي تعد تعبيرا واضحا عن تقبل القواعد والمعايير والممارسات التربوية (عالية الطيب حمزة محمد، 2017، ص438).

وحسب عالية الطيب حمزة محمد (2017) فإن التعليم لا يتم فقط داخل حجرات الدراسة بالمدرسة بما تشمله من منهج ونظم تعليمية وأساليب تربوية وبوسائل تثقيفية بل إنه يتم داخل المدرسة كنظام اجتماعي نفسي يرتبط بالأفراد بطرق مختلفة، حيث توجد في المدارس علاقات إنسانية تجمع بين المعلمين بعضهم البعض وبين الطلاب بعضهم البعض وبين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب والإدارة المدرسية هذا بالإضافة إلى نشاطات التنافس القائمة على التعاون والتنافس المتمثل في النشاط الحر.

ووفقا للمركز الوطني الأمريكي للمناخ المدرسي يعكس المناخ المدرسي أراء المعلمين وأولياء الأمور والطلاب عن تجارب العيش والعمل داخل المدرسة فهو يعكس نوعية ونمط الحياة فيها والمعايير والقيم والأهداف والعلاقات الشخصية والممارسات تعليم التعلم الإدارة الهيكل التنظيمي المدرج في الحياة المدرسية (عالية الطيب حمزة محمد، 2017، ص 429).

وفي دراسة ليوسف نجلاء ومحمد السيد محمد (2019) اعتبرت الممارسات الديموقراطية مدخلا لتحسين المناخ المدرسي لمواجهة بعض المشكلات لدى طلاب الثانوي العام وقد هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل الممارسات الديموقراطية كمدخل لتحسين المناخ المدرسي لمواجهة بعض المشكلات وتوصلت الدراسة إلى أن تحسين المناخ المدرسي وتفعيل الممارسات الديموقراطية لدى الطلاب أصبح ضرورة تربوية لتقدم الأفراد وتقدم المجتمع لذلك اقترحت رفع شان المعلم ماديا ومعنويا وإعادة إنتاج قيم الديموقراطية داخل المناهج التعليمية وضرورة تهيئة المناخ المدرسي الايجابي السليم.

ولقد أشار (1988 ) Richardson في (عبادي والربيعي، 2019، ص44) إلى أن المناخ المدرسي يتأثر بمجموعة من العوامل أهمها الإدارة المدرسية والنواحي الاجتماعية والعلاقات الإنسانية بين إدارة المدرسة والمعلمين والطلاب ونوعية الأنشطة التي يتم ممارستها داخل المدرسة وأيضا التوجيه والإرشاد المدرسي.

يرى الباحث أن الجهود التي تبذل من أجل تحقيق الأهداف التربوية تتطلب توافر مجموعة متطلبات تشكل عناصر المنظومة التربوية المتمثلة في المعلمين والأساتذة والمديرين والتلاميذ والمناهج التعليمية والمرافق والمباني المدرسية والتجهيزات والوسائل بالإضافة إلى علاقة المدرسة بمختلف الفاعلين والمتدخلين والشركاء. والمدرسة باعتبارها مؤسسة تعليمية يسودها جملة من العلاقات والتفاعلات الاجتماعية إذ أن هناك علاقة بين مختلف عناصر الجماعة التربوية خاصة بين المدير

والمعلمين والتلاميذ والأولياء وبين المعلمين فيما بينهم وبين التلاميذ بعضهم ببعض، ويجمع الباحثون على تسمية الجو الناجم عن تلك العلاقات والتفاعلات بين الأفراد داخل المدرسة بالمناخ المدرسي، وهذا المناخ هو الذي يميز مدرسة عن المدرسة الأخرى فبعض المدارس يكون مناخها مفتوحا وإيجابيا يتيح لكل عضو من أعضائها أن تشيع فيه الألفة والتعاون بين المعلمين، وبعض المدارس يكون مناخها مغلقا يتصف بالتباعد والعزلة وتسود فيه الصراعات بين العاملين الأمر الذي يؤدي إلى تدني مستوى أدائهم ( حسام طه محمد وسلمان عكاب صالح ص496 , 2013 ).

ولعل أهم ما يسفر عن وجود مناخ ملائم في المدرسة هو جودة التعليم لأن المدرسة للطلبة كما يشبهها البعض أشبه ما تكون بالتربة التي نهيئها للزراعة فإذا أحسنا العناية بها وأعددناها الإعداد اللازم بتوفير المقومات الصالحة للإنبات توقعنا منها مردودا حسنا نوعا وكما وكذلك الحال بالنسبة للمدرسة فإذا أحسنا القيام إليها ووفرنا لها المقومات التربوية المناسبة ساعدنا ذلك على تنمية عقول الطلبة وشخصياتهم مما يعود على الفرد والمجتمع بالنفع والتقدم والازدهار.( الزغبي.2011).

والمدرسة الحقَة هي التي يسيطر عليها مناخ ايجابي سليم حيث يشعر الطلاب بارتياح لحضورهم إليها ويشعر المعلمون بارتياح لتدريسهم بها وفيها يعمل الجميع معا على تنشيط الاتجاه نحو الرعاية والاهتمام. طلبة.2008.

كما يرى الباحث أن توفر المناخ المدرسي الإيجابي يوفر علاقة وطيدة بين المتغيرات التربوية المختلفة إذ توصلت بعض الدراسات إلى أهمية المناخ المدرسي في زيادة تحصيل الطلبة مثلما جاء في دراسة كل من أسطوروغيرا و فان (2010) أين أكدا أن المدارس التي تفتقر إلى البنى و المعايير و العلاقات المساندة هي أكثر عرضة لتفاقم العنف و ارتفاع معدلات التغيب و انخفاض مستوى الإنجاز ( خليل علي خليل , أبو جراد , محمد صالح عبد الرؤوف محمد ,2021 ص102).

فالمناخ المدرسي يعد أحد أهم عناصر و ركائز العملية التعليمية التعلمية كما أن له أثر على درجة التماسك بين المعلمين و المستوى الدراسي للتلاميذ و نجاح إدارة المدرسة في تحقيق أهداف مشروعها يعود بالدرجة الأولى إلى تبني أهداف تتناسب و خصوصية المؤسسة و إمكاناتها و مدى قابلية الأهداف للملاحظة و القياس و التقييم.

لذلك حرصت وزارة التربية الوطنية في الجزائر خلال السنوات الأخيرة على السعي لتغيير الممارسات البيداغوجية في القسم قصد تحسين النتائج وصناعة النجاح من خلال العمل على تطوير المدارس والسعي لتحسين بيئات العمل بإشراك كل عناصر الجماعة التربوية من خلال توفير المتطلبات البشرية والمادية والمالية والأخذ بالاتجاهات الحديثة التي تدعو إلى كيفيات تحقيق الجودة والتميز بما يتماشى والمقاييس العالمية.

كما عملت وزارة التربية الوطنية على اتخاذ عديد الإجراءات للحد من تلك الاختلالات التي كانت تعرقل تنفيذ عمليات الإصلاح على غرار الإضرابات المتتالية التي كان يشهدها قطاع التربية الوطنية والذي أثر سلبا على الحجم الساعي المبرمج للدروس، مما أدى إلى ضرورة اعتماد ما تمت تسميته بـ " العتبة" وهو ما رأته وزارة التربية كانحراف بيداغوجي خطير يؤدي إلى تخفيض البرامج الرسمية لامتحان البكالوريا. وتسبب بحسب دراسات الوزارة في تدهور في بعض كفاءات ومهارات التلاميذ المتمدرسين، إذ أن الجزائر أحصت أنه منذ 2005 إلى غاية 2015 كان عدد أسابيع الدراسة للتلاميذ الجزائريين يتراوح بين 22 و24 أسبوعا في حين يتراوح المعدل العالمي بين 36 و44 أسبوعا ولعل ذلك ما فرض على الوزارة إجراء تحقيقات واستشارات وعملية تحليل لنتائج القدرات والكفاءات في 2017 في ميادين فهم المقروء والرياضيات والثقافة العلمية من خلال البرنامج الدولي لتقييم كفاءات التلاميذ « PISA »، كما قامت بإعداد وتوقيع ميثاق أخلاقيات قطاع التربية الوطنية لجميع الراغبين في الاشتراك في التغيير قصد الذهاب إلى مدرسة ذات نوعية وجودة من خلال تحديد أربعة تحديات

رئيسية هي التحوير البيداغوجي والذي تم اعتباره حجر الزاوية في الإصلاح البيداغوجي لأن هذا التحوير يستهدف على المستوى الجزئي تحسين سير المدرسة ويتعلق بالممارسات داخل القسم كما يحدد تحسين عملية التعلم بالنسبة للتلاميذ كما يحسن النتائج المدرسية وقد تم إعطاء الأولوية للطور الابتدائي ومعه تم إرساء تدريس اللغة الأمازيغية لغة رسمية و وطنية من 11 ولاية في 2014 إلى 44 ولاية في 2019 . كما تم إدراج تدريس اللغة الانجليزية في الطور الابتدائي ابتداء من السنة الثالثة بحجم ساعي قدره ثلاث ساعات أسبوعيا وذلك مع بداية الموسم الدراسي2023/2022 إضافة إلى القيام بدراسات حول المناهج التعليمية لاستكمال تحديث البرامج في المراحل الإلزامية مع نشر " الكتاب الواحد" في كل مجال للتخفيف من ثقل المحفظة في الطور الابتدائي وتزويد المدارس الابتدائية بالنسخة الثانية من الكتب المدرسية المخصصة لسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي مع إدراج لوضع الكتب فيها وكل ذلك للتخفيف من ثقل المحفظة. كما تم القيام باستشارات واسعة لإعادة تقييم مكتسبات تلاميذ السنة الخامسة أين تم إلغاء الامتحان الذي كان يتم من خلاله الانتقال إلى السنة الأولى متوسط والإبقاء على الاختبارات التحصيلية مع القيام بعملية تقييم للتلميذ دون احتساب ذلك أثناء عملية الانتقال وذلك بغرض اكتشاف مواطن القوة والضعف لدى تلاميذ الصف الخامس وكان ذلك ابتداء من الموسم الدراسي2023/2022 وكذا القيام بإعادة تأطير تدخل الممثلين الأساسيين للعمل البيداغوجي. وفي الحوكمة تمت الاستعانة باستعمال تقنيات الاتصال والتواصل واعتماد الشفافية في اتخاذ القرار من خلال وضع نظام إعلامي للوزارة و رقمنة تسيير الملفات المهنية في عام 2015 وسحب الكشوفات المدرسية عن بعد في 2017 ، وقد صاحب ذلك مقاومة داخلية وخارجية. إضافة إلى إعادة النظر في الهيكل التنظيمي للوزارة الذي كان يتميز بتجزئة المسؤوليات ، الشيء الذي أدّى إلى صعوبات التحكم ومتابعة العمليات مما تطلب إحداث آليات للمراقبة الذاتية والتشاور في الوسط التربوي لاسيما مع التوقيع على ميثاق أخلاقيات المهنة في 29 نوفمبر 2015 من طرف وزارة التربية ومنظمات نقابية

وجمعيات أولياء التلاميذ ، إضافة إلى تنصيب آليات مؤسساتية ممثلة في المرصد الوطني للتربية والتكوين المؤسس في 2016 والمجلس الوطني للبرامج الذي حل محل اللجنة الوطنية للبرامج، وبالمقابل تم إعداد وتحيين النصوص التنظيمية المعمول بها منذ بداية التسعينات منها الوضع التنظيمي للمدرسة الابتدائية والمطاعم المدرسية في 2018، وكذا تفعيل مختلف المجالس في المؤسسات التربوية، كما تم تحيين كل النصوص المنظمة للحياة المدرسية منها عشرة قرارات ، أهمها تلك التي تخص نظام الجماعة التربوية والنظام الداخلي للمؤسسة ومجلس الأساتذة ومجالس التأديب وذلك بتاريخ12جويلية2018أما التحدي الثالث فكان احترافية المستخدمين عن طريق التكوين لأجل إحداث التغيير من حيث المحتوى والمناهج خاصة مع تقاعد أكثر من 20 ألف موظف سنة 2016 وولوج أكثر من ستة آلاف من المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة مما أدى إلى تجديد ثلث هيئة التدريس وهو ما جعل مسألة التكوين أمرا هاما، وتم بموجب ذلك العمل في إطار التكوين المستمر من خلال إعداد المرجعيات التي أطلق على تسميتها " مروة MARWAT 4 " مع الحرص على إنهاء كل عملية تكوين بإنتاج مخرجات منتجات يمكن الاستفادة منها في عملية التكوين، وكذلك استفادة فرق من المفتشين من تكوينات إضافية في مجال التعاون الدولي مع مختلف الشركاء من الدول والهيآت.كما تم أيضا استحداث رتبة مشرف تربية في الطور الابتدائي ليتم إعفاء الأساتذة من المهام غير البيداغوجية التي كانوا يقومون بها على غرار حراسة التلاميذ في الساحة وأثناء الإطعام المدرسي والمرافقة أثناء الرحلات التربوية وفي الفحص الطبي لتسند هذه المهام لمشرفي التربية.

وبهدف إنجاح هذا المسار التحسيني أعطيت أهمية لروح الجماعة من خلال وضع بروتوكول زيارات محلية مع المفتشين و مسؤولي المؤسسات وممثلي النقابات وتخصيص عدد من وسائل الاتصال وإدراج إلزامية النتائج ضمن حوكمة تسيير المؤسسات التربوية والترقية على أساس الجهود وليس اعتمادا على معايير إدارية. ولضمان استقرار قطاع التربية تم القيام بعقد اجتماعي جديد من خلال اعتماد صفة

الشريك الاجتماعي للنقابات ومنظمات وجمعيات أولياء التلاميذ، وهذا كله بهدف توفير المناخ المدرسي الملائم لأداء كل عنصر دوره على أكمل وجه.

و هنا يرى الباحث أن تحسين المناخ المدرسي و تمكن المدرسة من تحقيق مشروعها ( مشروع المؤسسة ) يتطلب تظافر جهود جميع أفراد الجماعة التربوية ( إدارة , أساتذة , أولياء , جماعات محلية , نقابات ) أي التسيير التشاركي الذي يضمن العمل في إطار نسق سلس و مرن يوفر الإجماع بين كل المكونات في المدرسة.

إن نجاح المدرسة في انجاز رسالتها يتوقف على نوعية بيئتها ومستوى أدائها وقدرتها على تحفيز كادرها وطاقمها من معلمين وطلبة الى التعلم والتعليم الفعال، وهذا ما يظهر جليا بين مؤسسة وأخرى، فقد يتحسن أو ينخفض مستوى أداء العاملين وتحصيل الطلبة الدراسي، وهذا ما يبرر التفاضل بين نوعية مخرجات المدارس وبين أنماط المناخ السائد فيها ومدى تأثيره على التحصيل الدراسي للطلبة وأداء المعلمين لديهم ومخرجات جودة التعليم بشكل عام (خليل محمد صالح عبد الرؤوف محمد، 2021، ص102). كما أن عملية تحسين الأداء المؤسسي لضمان الجودة ترتكز على محاور تشمل العمليات الداخلية والهياكل التنظيمية والموارد البشرية والتكنولوجية، وفيما يعتبر تقييم وقياس أداء المؤسسات مطلبا أساسيا لأن الغاية منه تحسين الأداء والتعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية استنادا إلى معايير ومؤشرات محددة حددتها وزارة التربية الوطنية في المرجعية الوطنية MARWAT 2 من خلال الوقوف على أدلة تظهر حالات التحسين والتقدم بتوثيقها ودراستها. كما أن ضرورة إحداث تغيير من خلال معرفة نقاط القوّة والضعف في كيان المؤسسة لأن ضمان التعديل والتحسين والتطور يتطلب السعي لتحقيق الأهداف التربوية استنادا إلى معايير ومؤشرات محددة. وبحسب وزارة التربية فإن التقويم هذا ليس غاية في حد ذاتها ولكنه وسيلة ترمي إلى تحسين العملية التعليمية/ التعلّمية وتطويرها والاستفادة من ذلك وتحقيق نتائج أفضل. لأجل ذلك كله سعت ولا تزال وزارة التربية الوطنية تسعى من

خلال التحسينات المعتمدة في المنظومة التربوية لبلوغ مدرسة الجودة والنوعية اعتمادا على الروافع الثلاثة المتمثلة في التحوير البيداغوجي ، الحكامة واحترافية التكوين للموظفين. ولذلك عمدت وزارة التربية إلى تبني استراتيجية تصنيف المؤسسات التربوية في الفترة الحالية باعتبارها تصورا جديدا أصبح بمثابة مطلب ملح يهدف إلى ضمان الموضوعية في التقويم ويكشف للقائمين على المؤسسات بما فيهم أعضاء الجماعة التربوية مدى التحكم الفعلي في المؤشرات الكمية والكيفية وتحليلها بما ينعكس إيجابا على التحصيل الدراسي ويسهم في تغيير الممارسات البيداغوجية داخل القسم ومن ثمة ضمان الجودة المنشودة في جميع مجالات وعناصر العمل المؤسسي بما يساهم في تصنيف المؤسسات وفقا للمؤشرات والمعايير العالمية. وفكرة تحسين جودة المدرسة وتميزها تقوم على مبادئ منها أن تقوم المدرسة بترتيب البيت لأن تحقيق الجودة والتميز لا يمكن أن يتحقق في ظل الفوضى وعدم الانتظام والارتباك بالمدرسة (يوسف سمارة وآخرون، 2020،ص6)

وعلى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: ما متطلبات تحسين المناخ المدرسي وما أثر ذلك على جودة التعليم؟ ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي عدد من التساؤلات الفرعية التالية:

- **التساؤل الأول:**ما متطلبات تحسين المناخ المدرسي بالمدارس الابتدائية بولاية مستغانم من وجهة نظر المديرين والأساتذة؟

- **التساؤل الثاني:** ما أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم من وجهة نظر الأساتذة؟

- **التساؤل الثالث:** هل يعتبر المناخ المدرسي كمتنبئ لجودة التعليم المدرسيفي المدارس الابتدائية بولاية مستغانم من وجهة نظر المديرين والأساتذة؟

– **التساؤل الرابع:**هل يوجد اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسي في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم حسب متغير الجنس؟

– **التساؤل الخامس:** هل يوجد اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسي في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم حسب متغير الأقدمية؟

– **التساؤل السادس:** هل يوجد اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسي في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم حسب المسمى الوظيفي (أستاذ، مدير)؟

– **التساؤل السابع:** هل يوجد اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسي في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم حسب المنطقة التعليمية (حضرية، شبه حضارية، ريفية)؟

## 2– فرضيات الدراسة

بما أن التساؤلين الأول والثاني استكشافيين فيمكن عدم صياغة فرضيتين، وبالتالي سيتم عرض فرضيات التساؤلات الخمسة المتبقية

– **الفرضية الأولى:** يعتبر المناخ المدرسي كمتنبئ لجودة التعليم المدرسي في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم من وجهة نظر المديرين والأساتذة.

– **الفرضية الثانية:**يوجد اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسي في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم حسب الجنس.

– **الفرضية الثالثة:** يوجد اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسيفي المدارس الابتدائية بولاية مستغانم حسب الأقدمية.

- **الفرضية الرابعة:** يوجد اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسي في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم حسب المسمى الوظيفي (أستاذ، مدير).

- **الفرضية الخامسة:** يوجد اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسيفي المدارس الابتدائية بولاية مستغانم حسب المنطقة التعليمية (حضرية، شبه حضارية، ريفية).

## 3-أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن متطلبات تحسين المناخ المدرسي بالمدارس الابتدائية بولاية مستغانم من وجهة نظر المديرين والأساتذة، و ما هي أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب في المدارس. كما تهدف إلى الكشف عما إذا كان المناخ المدرسي يعتبر كمتنبئ لجودة التعليم المدرسي و ما إذا كان هناك اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسي في المدارس الابتدائية يعزى لمتغيرات نوع الجنس و الأقدمية، و المسمى الوظيفي (أستاذ، مدير)، و المنطقة التعليمية (حضرية، شبه حضارية، ريفية).

## 4- أهمية الدراسة

تنبثق الأهمية في دور المدرسة خاصة الابتدائية باعتبارها تؤثر في الحياة المستقبلية للتلاميذ من حيث بناء الشخصية وإكسابهم قواعد السلوك السليم و القيم التربوية والأخلاقية وتنمية المواهب والقدرات، ولأن توفير مناخ مدرسي سليم تسوده علاقات إنسانية جيدة من شأنه تحقيق الأهداف التربوية كما أنه يؤثر على النظام التربوي والإدارة المدرسية والمديرين و الأساتذة.فينبغي التكفل بكل ما من شانه إعاقة السير الحسن للمدرسة من كل الجوانب ومهما كانت طبيعتها.

يمكن تقسيم أهمية الدراسة أيضا إلى أهمية نظرية وأخرى تطبيقية وتتمثل الأهمية النظرية في الجوانب الآتية:

- تناولها موضوع تربوي بحكم أنه يتعلق بالمدرسة بغرض الكشف عن واقع المناخ المدرسي السائد في المدارس الابتدائية ومتطلبات تحسينه انطلاقا من المعايير الأرغونومية الدولية وأثر ذلك على جودة التعليم الذي يشغل اهتمام كل من له علاقة بالمدرسة من مسؤولين على قطاع التربية وأساتذة وأولياء التلاميذ وشركاء ومتدخلين مباشرين او غير مباشرين مثل مصالح البلدية والجماعات المحلية.
- المساهمة في البحث التربوي بما قد يقدم إضافات جديدة حول المناخ المدرسي ومتطلبات تحسينه وعلاقته ببعض المتغيرات التربوية وأثره الإيجابي في تحسين نوعية التعليم وجودته.
- تسليط الضوء على مشكلات المدرسة الجزائرية خاصة الطور الابتدائي وانعكاساتها السلبية على واقع المناخ وكل ماله صلة بالمدرسة وضرورة معالجة ذلك.
- إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة بما يخدم كل عناصر الجماعة التربوية خاصة وزارة التربية الوطنية من خلال وقوفها على واقع المناخ المدرسي وخصائص جوانبه المختلفة السلبية منها والإيجابية بما قد يسهم في تعزيز الجوانب الإيجابية والعمل على توفير متطلبات تحسينه لبلوغ مدرسة الجودة والنوعية و الاستفادة من النتائج المتوصل إليها بما يخدم جميع عناصر الجماعة التربوية لتحديد ورقة طريق واضحة تساعد صانع القرار على اتخاذ إجراءات عملية مناسبة لتحسين المناخ المدرسي.

أما الأهمية التطبيقية فيمكن أن تكون:

- المساهمة بأدوات يمكن أن تكشف عن واقع المناخ المدرسي ومتطلبات تحسينه لبلوغ مدرسة الجودة والنوعية لتمكين الباحثين في الشأن التربوي من إجراء دراسات مستقبلية على ضوء ما يتم التوصل إليه.

- تمكين الإدارة المدرسية ومكونات الجماعية من إدراك أهمية التكامل لصناعة مناخ مدرسي لائق وجذاب.
- التعريف بالمواصفات و الشروط التي ينبغي توفرها في المبنى المدرسي لتحقيق الجودة.

## 5- تحديد مفاهيم الدراسة

**5-1 المناخ المدرسي:**عرف القريطي **(2005 : 487)** المناخ المدرسي العام بأنه الجو الذي يسود المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية متضمنا الكيفية التي تدار بها و يتم على أساسها اتخاذ القرارات و تنفيذها و توزيع الأدوار و الواجبات على العاملين فيها و تنظيم سير العملية التعليمية و إدارة النشاطات و شبكة العلاقات و التفاعلات بين أعضاء المجموعة البشرية داخل المدرسة على اختلاف مستوياتها و وظائفها.

كما يعرف الباحث المناخ المدرسي إجرائيا بأنه الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة في المقياس الذي قام ببنائه والذي يتكون من ثلاثة أبعاد وهي بعد العلاقة بين الإدارة والأساتذة، وبعد العلاقات بين الأساتذة في المدرسة، وبعد المبنى المدرسي.

**5-2 جودة التعليم:** عرف كل من الطائي و العبادي (2005، ص15) جودة التعليم بأنها عبارة عن عملية توثيق البرامج والإجراءات وتطبيق الأنظمة واللوائح والتوجيهات، وتهدف إلى تحقيق نقلة نوعية في عملية التعليم والارتقاء بمستوى الطلبة في جميع الجوانب العملية والجسمية والنفسية والاجتماعية والثقافية، ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان الأعمال وحسن إدارتها.

كما يعرف الباحث جودة التعليم إجرائيا بأنها الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة في المقياس الذي قام ببنائه، وهو أحادي البعد.

## 6- أسباب اختيار موضوع البحث

بحكم أن الباحث يمارس وظيفة التفتيش في سلك التربية الوطنية منذ سبتمبر 2014 ، حيث يقوم بالعديد من المهام منها الزيارات المتكررة للمدارس الابتدائية التابعة لمقاطعته وكذا الزيارات الميدانية في إطار اللجان المتكررة، وكذا اللقاءات مع المشرفين على القطاع محليا وولائيا ووطنيا بخصوص متابعة ظروف تمدرس التلاميذ والصحة المدرسية وظروف عمل المهنيين والحوارات مع عناصر الجماعة التربوية ( مديرين، مفتشين، أساتذة، أولياء، مسؤولين) ومن خلال الندوات والملتقيات الوطنية التي حضرها الباحث لتشخيص الظروف السوسيومهنية لعمال القطاع نتيجة التدخلات المباشرة وغير المباشرة لهؤلاء بغرض تحسين ظروف العمل،وكذا التحقيقات الميدانية بتكليف من الإدارة الوصية. كل هذا سمح للباحث للتعرف و الوقوف على مايلي :

– معرفة أسباب الإضرابات المتكررة في قطاع التربية الوطنية منذ عام 2003 والتي مست فئات عدة من عمال القطاع بما انعكس على أجواء وظروف عمل المؤسسات التربوية مما شكل اهتمام المجتمع بكل ما تعيشه المدرسة الجزائرية.

– التزايد المستمر لعدد المنجزات التي يشهدها قطاع التربية خاصة ما تعلق ببناء المدارس الابتدائية والذي فرضته ظروف الاستعجال للقضاء على الطلب المتزايد الناجم عن التحولات الاجتماعية و الديمغرافية إلى تشهدها الجزائر وبغرض القضاء على ظاهرتي الاكتظاظ ونظام الدوامين.

– معرفة أسباب عدم قدرة المدرسة الابتدائية على تلبية الطلب الاجتماعي مما جعلها عرضة لجملة من الانتقادات مما حال دون إمكانية قيامها بمهام التنشئة الاجتماعية بكل فعالية.

– معرفة أسباب عدم توفر عوامل الأمن والسلامة خصوصا في ظل إنجاز مرافق تربوية على شاكلة البناء الجاهز (توسعة لمدارس ابتدائية ومطاعم مدرسية) بغرض امتصاص الطلب.

– التمكن من معرفة أسباب المطالب المتكررة لمديري وأساتذة المدرسة الابتدائية بضرورة توفير وسائل العمل وفصل المدرسة عن البلدية بحكم أن إنجاز المدارس وصيانتها وتجهيزها من صميم مهام البلدية بناء على المرسوم التنفيذي226/16 بما في ذلك المطاعم المدرسية.

– التدخل المتكرر للنقابات ولجمعيات أولياء التلاميذ في تسيير المدرسة مما شكل صراعات متكررة أثرت سلبا على السير العادي للمؤسسات التربوية وفي حالات أخرى أدى إلى نشوء حالات من عدم الانتظام والفوضى باستغلال المدرسة لأغراض غير التي وجدت لأجلها.

– الفروق التي أحدثها النصوص القانونية والتشريعية التي تنظم سير عمل المدرسة الابتدائية اي الوصاية المشتركة بين وزارتي التربية الوطنية والداخلية والجماعات المحلية في الانجاز والصيانة والترميم والتجهيز والإشراف الإداري وتسيير المطاعم المدرسية بناء على المرسومين التنفيذيين226/16و03/18

–عدم وضوح النصوص القانونية والتشريعية التي تحدد مهام الموظفين بكل دقة لعد صدور المناشير التنظيمية التي توضح المهام والصلاحيات وتحد من التداخل.

– عدم نجاعة ميثاق أخلاقيات المهنة الذي أبرمته وزارة التربية الوطنية مع الشركاء الاجتماعيين (النقابات وممثلي جمعيات أولياء التلاميذ) مما جعل الفعل التربوي مغطى تحت تأثير عوامل داخلية وخارجية. أي تنصل النقابات من محتوى الميثاق.

– ملف الخدمات الاجتماعية وطب العمل اللذين أثارا نقاشات موسعة داخل المدرسة مما شغل المهنيين عن الفعل التربوي.

– عمليات الإصلاح المتكررة التي يعرفها قطاع التربية منذ 2003 و2014 و2020 بغرض الجودة والنوعية.

-الوصاية المشتركة للمدرسة الابتدائية بين وزارتي التربية الوطنية ووزارة الداخلية والجماعات المحلية. إذ أن التسيير التربوي والإداري و البيداغوجي لقطاع التربية والصيانة والتجهيز والعمال لوزارة الداخلية بموجب المرسوم التنفيذي226/16الذي يتضمن القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الابتدائية.وكذا تسيير المطاعم المدرسية بناء على المرسوم التنفيذي03/18 .

-إسناد تسيير المطاعم المدرسية للبلديات بموجب المرسوم التنفيذي03/18 المتضمن الأحكام المخصصة لتسيير المطاعم المدرسية والإبقاء على الإشراف التربوي لمصالح مديرية التربية.

## 7- الدراسات السابقة

سنقوم في هذا الجزء باستعراض الدراسات السابقة الجزائرية منها و العربية و الأجنبية التي تتعلق بموضوع الدراسة وقد لاحظ الباحث تناول العديد من الدراسات لموضوع المناخ المدرسي من زوايا مختلفة نظرا للأهمية التي يكتسيها كما أن موضوع المناخ المدرسي في ضوء المعايير الأرغونومية لم يتم التطرق إليه بالكيفية المناسبة شأنه شأن جودة التعليم و سيتم عرض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة ابتداء من الدراسات الوطنية الجزائرية ثم الدراسات العربية فالدراسات الأجنبية.

### 7-1 الدراسات المحلية

**دراسة فوزي بن دريدي (2009 ):**هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير التقاليد والعادات الاجتماعية على سلوك التلاميذ في المدارس. لذلك تم اختيار ولاية من الشرق الجزائري تتميز بطابعها المحافظ ومعرفة مدى تأثير المناخ الاجتماعي العام على أنماط العلاقات بين أعضاء الجماعة التربوية. و تم في البداية اختيار 20 إكمالية و06 ثانويات ثم إكماليتين وثانويتين عشوائيا و كانت العينة عشوائية من الأفواج التربوية داخل تلك المؤسسات. حيث بلغ مجموع عينة التلاميذ 197 تلميذا وفي الإكمالي 58 تلميذا وفي الثانوي 121 تلميذا. و قد استخدم المنهج الوصفي مع الاستمارة .مجموع عدد الأساتذة

102 أستاذا وفي الإكمالي 14 أستاذا وفي الثانوي 88 أستاذا وبلغ مجموع الإداريين 100 منهم 18 في الإكمالي و82 في الثانوي وباستخدام أدوات الملاحظة والمقابلة والاستمارة .وقد تم استنتاج من خلال الدراسة أن المناخ المدرسي السائد في المؤسسات محل الدراسة سلبي في معظمه ولا يشجع على الدراسة وهو ما اعتبرته الدراسة يتوافق مع ما جاء في دراسات جزائرية حول طبيعة العنف في المدارس كما يتوافق مع نتائج الدراسات التي أجريت في فرنسا حول انتشار مناخ مدرسي سلبي في بعد العلاقات التربوية والشعور بحالة من غياب الأمن (فوزي بن دريدي ، 2009 ، 137، 138، 139، 140، 231، 232).

**دراسة شعباني عزيزة ( 2010 )** : تناولت واقع العلاقات الإنسانية في مؤسسات التعليم الثانوي و علاقتها باتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بالولايات التالية **قسنطينة , ورقلة , تمنراست** باستخدام مقياس المناخ المدرسي توصلت الدراسة إلى أن بعد العلاقات الإنسانية يساهم بنسبة أعلى من الأبعاد الأخرى في تفسير اتجاهات التلاميذ المرحلة الثانوية نحو المناخ المدرسي العام و أن هناك ارتباط بين مناخ العلاقات السائد و مدى شعور التلاميذ بالأمن و أرجعت سبب ذلك إلى توافر علاقات تفاعلية ايجابية و عمليات اتصال فعالة بين مجتمع أعضاء المدرسة تؤثر على جوانب عديدة نفسية و اجتماعية و انفعالية كالقدرة على الاندماج في المجموعة المدرسية و الشعور بالانتماء و الدافعية للتعلم و الرضا و الحد من ظاهرة العنف و أن هناك ارتباط بين مناخ العلاقات السائد و مدى شعور التلاميذ بالإنصاف و أن هناك ارتباط بين مناخ العلاقات السائد و توقعات التلاميذ عن مستقبلهم الدراسي و الاجتماعي ( كمال لباشرة ، 2012/2011 ، 40 )

**دراسة عبد الصبور منصور محمد (2012 ص164)** : أكد أن الجو المدرسي العام يشكل الإطار الذي ينمو فيه التلاميذ و ما يحتويه من حب و تعاطف بين التلاميذ بعضهم البعض و بين معلميهم و إدارة المدرسة ( عمرو نبيل عبد الحميد محمد النيل ,2020 ص136).

**دراسة عايش صباح ( 2013)** : هدفت الدراسة إلى واقع المناخ المدرسي السائد في المؤسسات التربوية و علاقته بكل من متغير السن و الجنس و التخصص و الخبرة و المرحلة التعليمية و قد تم إجراء الدراسة على عينة متكونة من **( 88 )** أستاذا و معلما على مستوى **ولاية الشلف** تم اختيارهم بطريقة عشوائية و لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي كما تم الاعتماد على استبيان المناخ المدرسي السائد و قد توصلت الدراسة إلى نتائج منها تقييم المعلمين و الأساتذة كان ايجابيا لطبيعة المناخ المدرسي السائد في المؤسسات التربوية على جميع الأبعاد بما فيها أبعاد الإدارة المدرسية و بعد العلاقات الإنسانية و بعد الإمكانات المدرسية و تجهيزاتها و بعد أنظمة و لوائح العمل كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقييم الأساتذة و المعلمين العاملين للمناخ المدرسي السائد تبعا لمتغير الجنس و المرحلة التعليمية و أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقييم الأساتذة و المعلمين العاملين للمناخ المدرسي السائد تبعا لمتغير الجنس و المرحلة التعليمية و أظهرت أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقييم الأساتذة و المعلمين العاملين للمناخ المدرسي السائد تبعا لمتغير السن و الخبرة التعليمية .

**دراسة صولي إيمان ( 2014 )** بعنوان " المناخ المدرسي و علاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط و الثانوي ":هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي و الصحة النفسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط و الثانوي و ذلك من خلال معرفة واقع كل من المناخ المدرسي و الصحة النفسية بكل من متوسطات و ثانويات مدينة ورقلة إلى جانب معرفة الفروق في

مستوى الصحة النفسية تعزى لمتغير الجنس ( ذ ، إ ) المنطقة الجغرافية ( حضرية ، ريفية ) و المرحلة التعليمية ( رابعة متوسط ، ثالثة ثانوي ) .و قد تم تطبيق الدراسة على عينة مقدرة بـ ( 978 ) تلميذ و تلميذة من مدينة ورقلة و ذلك خلال السنة الدراسية 2013/2012 حيث تم اعتماد استبانتين الأول خاص بالمناخ المدرسي و الثاني خاص بالصحة النفسية و قد أسفرت النتائج إلى أن نمط المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم المتوسط و الثانوي مفتوح و أن مستوى الصحة النفسية في مدارس التعليم المتوسط و الثانوي مرتفع و كذا وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ المدرسي و الصحة النفسية و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الصحة النفسية و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية لصالح تلاميذ الريف و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية لصالح تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

**دراسة فتيحة بلمهدي ( 2014 ،ص 295 إلى 315 )** بعنوان" دور المناخ المدرسي في تحقيق الصحة النفسية لدى المراهق ":تناولت هذه الدراسة المناخ المدرسي و علاقته بتحقيق الصحة النفسية لدى المراهق إذ تختلف البيئات المدرسية عن بعضها في كثير من النواحي بحسب الباحثة بصرف النظر عن مبانيها و ما يظهر فيها من مميزات مثل التجهيزات و التسهيلات و الإمكانات المادية فإن المناخ المدرسي يختلف من قسم لآخر و انطلقت الدراسة من فكرة أن المناخ المدرسي الذي يقابل احتياجات التلميذ و يحقق توقعاته سوف يؤدي إلى تحقيق توافقه الدراسي لذا ترى الباحثة أنه من الضروري تنويع طرائق التدريس في التعليم بشكل متوازن مما يتيح للتلاميذ المشاركة الإيجابية في عمليتي التعليم والتعلم وتنمية العمل الإبداعي عند المتمدرسين بينما المناخ المدرسي غير السليم بحسب الباحثة يهدد تحقيق الأهداف التربوية نتيجة ما يسببه من مشكلات تؤثر في طبيعة العمل و الذي يكرهه التلاميذ لعدم احتوائه على خبرات محببة مما يؤثر على أفكارهم و نتاجاتهم العلمية و الإبداعية في

العمل و الفشل في تحقيق احتياجاتهم و متطلباتهم سوف يؤدي إلى سوء توافقهم الدراسي و الشخصي و الاجتماعي و تولد العزلة و الانطواء لديهم و قد أسفرت النتائج إلى ضرورة توفير مناخ مدرسي يعمل على تحقيق الصحة النفسية لدى المراهق .

**دراسة عدة بن عتو؛ مويلح مختارية ؛ ماحي ابراهيم ( 2014 ، 92 )** بعنوان مساهمة المناخ المدرسي المفتوح، المغلق، الجنس والمستوى التعليمي في التنبؤ بسلوك الاستقواء لدى تلاميذ التعليم المتوسط بوهران :هدفت الدراسة إلى الكشف عن مساهمة المناخ المدرسي المفتوح، المغلق، الجنس والمستوى التعليمي في التنبؤ بسلوك الاستقواء لدى تلاميذ التعليم الثانوي ، و تكونت عينة البحث من ( 205 ) تلميذا وتلميذة وقد تم استخدام أداتين مقياس المناخ المدرسي ومقياس سلوك الاستقواء وقد أسفرت النتائج على أن المتغيرات المستقلة المناخ المدرسي المفتوح والمغلق والجنس والمستوى التعليمي لا تسهم في التنبؤ بظهور سلوك الاستقواء لدى التلاميذ كما أشارت أنه يختلف المناخ المدرسي باختلاف الجنس ولصالح الإناث في المناخ المدرسي المفتوح وهناك اختلاف تبعا للمستوى الدراسي والمؤسسة التعليمية في المناخ المدرسي المغلق كما أن هناك اختلاف في الاستقواء الجسمي واللفظي تبعا لنوع المؤسسة التعليمية أما المتغيرات المستقلة المتبقية لا يوجد اختلاف.

**بوجمعة نقبيل ( 2016 ):**هدفت الدراسة إلى الكشف عن المناخ المدرسي السائد بمؤسساتنا التعليمية على أساس أن هناك أنماط من المناخ المدرسي مع إبراز دور كل منها في المؤسسات التعليمية و قد أجمع أفراد العينة على وصف المناخ المدرسي لثانويتهم بأنه مفتوح بدرجة متوسطة و يعود هذا إلى عدم مقدرة المديرين في إحداث التغيير المطلوب في الثانويات و تحسين أساليب التواصل مع الأساتذة و التلاميذ و بقية العاملين و وضع القرارات المناسبة و حل المشكلات كما يعود إلى الأساليب الإدارية

المتبعة من طرف المديرين و التي يتميز بالجمود و التقيد بالعمل الروتيني و محاربة و تثبيط كل تغير بناء و هادف في الثانويات ( نقبيل بوجمعة ، 2016 ، 156 )

**دراسة بوفارس عبد الرحمن ( 2018 ص291 ،300، 301 )** بعنوان " المناخ التنظيمي المدرسي، ماهيته، أنماطه ومحدداته في المؤسسات التعليمية":و هدفت هذه الدراسة إلى إبراز ماهية المناخ التنظيمي المدرسي في المؤسسات التعليمية وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي وقام الباحث بدراسة و تحليل التراث الأدبي لمفهوم المناخ التنظيمي المدرسي، أنماطه ومحدداته في المؤسسات التعليمية ومواصفات المناخ التنظيمي المدرسي الإيجابي مع الاستشهاد ببعض الدراسات المحلية منها والعربية والأجنبية وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والاقتراحات منها اعتماد المناخ التنظيمي المفتوح لأنه يتصف بالمرونة والقيادة الجماعية التي تعزز العلاقات الإنسانية في المدرسة ومشاركة الجميع في اتخاذ القرارات في المدرسة ودعم العمل الجماعي والعمل على ربط المؤسسة بالمجتمع المحلي.

### 7-2 الدراسات العربية

**دراسة الدرهم ( 1404 هـ )** : دراسة تم إجراؤها تحت عنوان وجهة نظر المعلمين و المديرين في المناخ المدرسي في المدارس الابتدائية و المتوسطة بدولة قطر ، و هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر المعلمين و المديرين في المناخ المدرسي في مدارسهم في بعض المتغيرات مثل المرحلة التعليمية – موقع المدرسة – جنسية المعلمين )و قد أسفرت الدراسة على نتائج جديدة منها أن المناخ المدرسي السائد في مدارس قطر الابتدائية و المتوسطة هو مناخ متوسط و أن العلاقة بين المدير و المعلمين علاقة مرضية تميل إلى الشكلية و الرسمية و أن مديري و مديرات المدارس

الابتدائية و المتوسطة يدركون أن مناخ مدارسهم أكثر انفتاحا من المعلمين و المعلمين ( محمد عبد المحسن ، 2007 ، 86 – 87 )

**دراسة فرحان ( 1414 هـ )** : هي دراسة أجراها تحت عنوان البيئة المدرسية و أثرها في إحداث الضغوط المهنية للمعلمين بمدارس التعليم بالمملكة العربية السعودية و هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل الخاصة ببيئة العمل في التدريس و تحديد الأثر الذي تسهم به هذه العوامل في وجود ضغوط مهنية لدى المعلمين و قد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن البيئة المدرسية بمكوناتها المختلفة ( المعلم ، سلوك التلاميذ و خصائصهم الضمان المالي للمعلم ، علاقة المعلم بأولياء الأمور ) هي المسؤولة عن تدني مستوى المعلم ( محمد عبد المحسن ، 2007 ، 83 )

و أن العوامل السابقة تعمل مجتمعة على إعاقة المعلم عن تأدية مهامه التربوية بكفاءة عالية ( نقبيل بو جمعة ، 2016 ، 5 )

**دراسة عبد الرحمن حسن الإبراهيم و محمد جمال الدين عبد الحميد ( 1995 ، 59 )** بعنوان محددات المناخ المدرسي الجيد بالمدرسة القطرية وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي للمعلمين وإنتاجية المدرسة :هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على مؤشرات نوعية لإفادة العاملين في الميدان في تحسين المناخ المدرسي بتناول عدد من المتغيرات التي تناولتها الدراسات السابقة وقد تم ذلك بعينة عشوائية من معلمي ومعلمات التعليم العام بدولة قطر باستخدام استبانتين الأولى استهدفت استطلاع أفراد العينة حول المناخ المدرسي السائد بمدارس التعليم العام بدولة قطر والثانية استهدفت استطلاع أفراد العينة حول مدى رضاهم عن عملهم كمعلمين وقد أسفرت الدراسة إلى أن جميع محددات المناخ المدرسي الجيد متوافرة في عينة الدراسة من المدارس بدرجة غالبا فما فوق كما أنه لا يوجد أثر للمرحلة التعليمية الجنس أو الخبرة أو التخصص الأكاديمي على استجابة أفراد العينة حول محددات المناخ المدرسي

وجميع مكونات الرضا الوظيفي متوافرة لدى عينة الدراسة من المعلمين إلا فيما يختص بمكونات الضبط والتحكم والرقابة كما أنه لا يوجد أثر للمرحلة التعليمية الجنس والخبرة والتخصص الأكاديمي على استجابة أفراد العينة حول مكونات الرضا الوظيفي.

**دراسة الجرادات ( 1996 )** : هدفت الدراسة إلى معرفة دور مدير الثانوية في تحسين المناخ المدرسي التنظيمي من وجهة نظر المشرفين التربويين و المعلمين و من أهم النتائج التي توصلت إليها أن أكثر الممارسات لدور المدير في تحسين المناخ التنظيمي من وجهة نظر المشرفين هي على الترتيب – علاقة المدير مع المسؤولين ثم شؤون العمل الإداري و سياسته ثم البناء المدرسي يلي شؤون الطلبة و حاجتهم التربوية ثم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي و أخيرا شؤون المعلمين و نموهم المهني ( نقبيل بوجمعة ، 2016 ، 4 و5 )

**دراسة العثامنة (1996)** : هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أعضاء هيئة التدريس للمناخ التنظيمي في جامعة اليرموك و ذلك من خلال استجابتهم على أداة الدراسة وفقا لمجالات السنة المحددة في الدراسة و هي حوافز العمل و الأسلوب الإداري و القيادي و العلاقات و الاتصالات و اتخاذ القرارات و الصلاحيات و الإجراءات و السياسات و فرص التقدم المهني و توصلت الدراسة إلى أكثر المجلات ممارسة في تقييم المناخ التنظيمي في الجامعة كان الأسلوب القيادي و الإداري ثم العلاقات و الاتصالات ثم اتخاذ القرارات و الصلاحيات يليه حوافز العمل ثم الإجراءات و السياسات و أخيرا فرص التقدم و النمو المهني ( نقبيل بوجمعة ، 2016 ، 4 و 5 ) .

**دراسة شعلة (1999 )** :هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الدافع المعرفي والبيئة المدرسية وتفاعلهما على كل من التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو المدرسة لدى طلبة المدرسة الثانوية الصناعية في جمهورية مصر العربية وذكرت عينة الدراسة التي اختيرت بطريقة عشوائية من 100 طالب من طلبة

الصف الثاني العناصر الخيرية وجرى تطبيق أربعة اختبارات هي اختبار الدافع المعرفي والبيئة المدرسية والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي و الاتجاه نحو المدرسة ( صالح هندي ، 2011 ، 107 )

**دراسة صادق و المعضادي ( 2001 )** :هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم العام بدولة قطر واستخدمت استبانة ضمت أبعادا تتعلق بسلوك المدير كما يقاس من خلال التركيز على الإنتاج وعلى العلاقات الإنسانية والبعد المتعلق بسلوك المعلمين كما يقاس من خلال الألفة والبعد المتعلق بسلوك الجماعة كما يقاس من خلال الروح المعنوية والبعد المتعلق بسلوك الطلبة كما يقاس من خلال عامل الالتزام وطبقت أداة الدراسة على 1081 مدرسا اختيروا بطريقة عشوائية من عدد من المدارس الابتدائية و الإعدادية والثانوية في قطر وأظهرت النتائج أن المدارس القطرية تتمتع بمناخ عائلي حيث ترتفع درجة تركيز المدير على العلاقات الإنسانية في سلوكه ودرجة الألفة بين المدرسين بينما تتوسط درجات التركيز على الروح المعنوية كما ظهر أن السمة الغالبة لمدارس البنات ارتفاع درجة الألفة بين المدرسات بمناخ يقترب من المناخ المفتوح ( صالح هندي ، 2011 ، 107 )

**دراسة الصافي ( 2001 )** :هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها وتكونت عينة الدراسة من 378 طالبا وطالبة وتم استخدام المنهج الوصفي كما تم استخدام مقياس المناخ المدرسي من إعداد الباحث ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد لن ومقياس مستوى الطموح وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في كل من دافعية الإنجاز ومستوى الطموح بين طلاب المدارس ذات المناخ

المفتوح وطلاب المدارس ذات المناخ المدرسي المعلق لصالح طلاب المدارس ذات المناخ المدرسي المفتوح ( فؤاد بن مضيف الطجي ، 2017 ، 290 )

**دراسة العجمي (2002 )** : بعنوان المناخ المدرسي و علاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة بمحافظة الخرج السعودية : هدفت الدراسة إلى التعرف على نوع المناخ المدرسي السائد بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الخرج من وجهة نظر الطلبة و معرفة العلاقة بين المناخ المدرسي و السلوك العدواني و التعرف على الفرق بين المدارس الحكومية و الأهلية فيما يتعلق بالمناخ المدرسي و السلوك العدواني فيها كذلك التعرف على دلالة تأثير متغيرات البحث المستقلة و هي المتغيرات الشخصية و تشمل ( السن ، التخصص ، التقدير ، الحالة الاقتصادية ، مستوى تعليم الوالدين ، وظيفتهما و التخصص ) و اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي و الاستبانة أداة بحثية تم تطبيقها على عينة من الطلبة و من أبرز النتائج المتوصل إليها هي أن درجة المناخ المدرسي السائد في المدارس الثانوية العامة بمحافظة الخرج كانت متوسطة و أن السلوك العدواني كان ضعيفا إلى متوسط كذلك أظهرت الدراسة وجود ارتباط سلبي بين المناخ المدرسي و السلوك العدواني ، كذلك عدم دلالة تأثير متغير نوع المدارس في حين أن متغير التخصص الدراسي لصالح طلاب العلوم الطبيعية و عدم دلالة تأثير المتغيرات الشخصية على أراء العينة جول المناخ المدرسي و السلوك العدواني أيضا ( سميرة منصور و نجاح محرز ، 2017 ، 95 )

**دراسة أبو الفضل ( 2003 )** : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المناخ المدرسي وكل من الرضا الوظيفي والسلوك المؤسسي للمعلم بجمهورية مصر العربية وتكونت عينة الدراسة من (300) معلما ومعلمة بالمرحلة الابتدائية وتم استخدام المنهج الوصفي وكانت الأدوات المستخدمة هي استبانة المناخ المدرسي ومقياس الرضا الوظيفي ومقياس السلوك المؤسسي للمعلم وقد أظهرت النتائج

وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجة توفر محددات المناخ المدرسي وبين كل من درجة رضا المعلمين عن عملهم وانتشار السلوك المؤسسي للمعلمين داخل مدارسهم كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المناخ المدرسي تعزى لمتغيرات الجنس أو الخبرة أو التخصص ( فؤاد بن مضيف الطحي ، 2017 ، 291 )

**دراسة العتوم ( 2004 )** :هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص الثقافة المدرسية لمدارس الثقافة العسكرية والمدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقة هذه الثقافة بقيم الطلبة وتحصيلهم الدراسي واستخدمت أداتين الأولى تتحصل بخصائص الثقافة المدرسية والثانية تتحصل بتحديد القيم وجرى تطبيقها على عينة مكونة من 840 طالبا وطالبة وأظهرت النتائج وجود خصائص مدرسية إيجابية في مجالات الانضباط المدرسي والأبنية المدرسية والتجهيزات والمختبرات والنشاطات المدرسية الموجهة ونشاط المجالس المدرسية كما أظهرت وجود خصائص مدرسية سلبية في بعض فقرات المجالات السابقة مثل لجوء المعلم إلى إخراج الطالب المشاغب من الحصة أما بالنسبة لتحديد القيم فتبين وجود قيم إيجابية في جميع المجالات الواردة في المقياس وهي القيم الدينية و الأخلاقية و المعرفية و الاجتماعية و المجالسية والاقتصادية وكشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين خصائص الثقافة المدرسية وقيم الطلبة وبين خصائص الثقافة المدرسية ومستويات التحصيل ( صالح هندي ، 2011 ، 107 )

**دراسة المحارب (2005 )** :استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى وجود علاقة بين جوانب محددة من المعاملة الوالدية القاسية والمناخ المدرسي وبين السلوكات الجانحة لدى طلبة المتوسطة والثانوية في المدن السعودية الرئيسية وجرى مسح آراء العينة للدراسة المكونة من 6270 طالبا من هذه المدارس و كشفت النتائج أن معاملة الإدارة والمدرسين هي الأكثر قدرة على التنبؤ بالسلوكات الجانحة التالية

(الكذب على المدرسين، التغيب عن المدرسة، الدخول في مشاجرات مع الطلبة أو مع أولاد الجيران، الاحتفاظ بسكين داخل المدرسة، تخريب الممتلكات العامة، التدخين ، الهروب من المدرسة ) .

و كان العقاب النفسي من الأب هو الأكثر أهمية بالنسبة للهروب من البيت وسرقة أشياء من خارج البيت والكذب على الوالدين أما بالنسبة للعقاب النفسي من الأم فكان المتغير الأكثر أهمية بالنسبة لإشعال الحرائق وسرقة الأشياء من البيت ( صالح هندي ، 2011 ، 108 )

**دراسة الرشيدي و الصالحي ( 2005 )** :هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو المناخ المدرسي في المدارس الثانوية ذات الفصلين بدولة الكويت وتكونت عينة الدراسة من 233 معلما ومعلمة وتم استخدام المنهج الوصفي، كما تم إعداد استبانة لجمع البيانات وقد أسفرت النتائج على وجود اتجاهات إيجابية إلى حد ما لدى المعلمين اتجاه المناخ المدرسي كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات المعلمين نحو المناخ المدرسي تعزى لمتغيرات الجنس والعمر والجنسية والمنطقة التعليمية ( فؤاد بن مضيف الطحي ، 2017 ، 291 )

**دراسة صانع ( 2006 )** :هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر النمط القيادي لمديرة المدرسة الثانوية ومساعدتها على المناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمات لمدارس مكة للبنات وتكونت عينة الدراسة من 556 معلمة من معلمات المدارس الثانوية للبنات لمدينة مكة المكرمة وتم استخدام المنهج الوصفي كما تم إعداد استبانة لجمع البيانات وأظهرت النتائج أن النمط القيادي لمديرة المدرسة ومساعدتها له أثر على المناخ المدرسي وأن هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين المعلمين التسلطي والفوضوي والمناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمات كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المتغيرات الديمغرافية للمعلمات و أرائهن اتجاه الفروق في الأنماط القيادية بين المديرات والمساعدات وأثر ذلك على المناخ المدرسي.

أشار **العتيبي ( 2007ص 60 )** : إلى أن إمكانات المدرسة و تجهيزاتها تشكل عملا مهما من عوامل البيئة الطبيعية المادية للمدرسة التي تؤثر سلبا أو إيجابا على العملية التعليمية فمدى كفاءة و صلاحية هذه التجهيزات لاستيعاب عمليات التعليم و التعلم يعد أمرا حاسما لنجاح العملية التربوية و التعليمية أو فشلها كما أن وجود المبنى المدرسي و احتوائه على كافة الإمكانات من حيث التصميم المناسب و التجهيزات الكاملة من الأدوات و الأثاث و جميع المرافق المطلوبة تمثل كلها عوامل مهمة تساعد على نجاح العملية التربوية و التعليمية .

**دراسة العتيبي ( 2007 )** : بعنوان المناخ المدرسي و معوقاته و دوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة المناخ المدرسي السائد في مراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين و تحديد مدى رضا المعلمين عن المناخ السائد في مراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض و تحديد أهم المعوقات التي تحول دون توفر المناخ المدرسي المناسب في مراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية كذلك معرفة دلالة تأثير الخصائص الديمغرافية على أراء العينة إزاء محاور الدراسة ، لتحقيق هذه الأهداف تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي و تم استخدام الاستبانة كأداة بحثية تم تطبيقها على عينة عشوائية من المعلمين بلغ حجمها ( 266 ) معلما و معلمة من المدارس الحكومية شمال مدينة الرياض .

و من النتائج المتوصل إليها أن أهم أبعاد المناخ المدرسي ذات العلاقة بالإدارة المدرسية تمثلت في حرص الإدارة على تطبيق الأنظمة و اللوائح و فض النزاعات و الخلافات بين المعلمين و أن أكثر أبعاد العلاقات الإنسانية التي تسود المناخ المدرسي تمثلت في جو المرح الذي يسود بين المعلمين عند تجمعهم بصورة غير رسمية و العلاقات الطيبة المبنية على الثقة و الاحترام و التقدير كذلك مرافقة المعلمين على الدور المؤثر للمناخ المدرسي على العملية التعليمية و من أهم معيقات المناخ المدرسي

تشدّد الإدارة في تطبيق الأنظمة و عدم تفويض الصلاحيات و ضعف الاهتمام بالأنشطة التي تنمي روح المشاركة بين المعلمين و عدم دلالة تأثير متغيرات البحث المستقلة ( العمر ، المؤهل الدراسي ، التخصص في العمل ) على آراء عينة الدراسة في حين كان هناك دلالة لتأثير متغير ( عدد سنوات الخبرة و المرحلة التعليمية ) على آراء عينة الدراسة ( سميرة منصور و نجاح محرز ، 2017 ، 95 و 96 )

**دراسة صالح هندي (2011 ص 105 )** بعنوان واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات:هدفت الدراسة إلى تحديد خصائص المناخ المدرسي في المدارس الأساسية بمحافظة الزرقاء من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات مديرية التربية وجنس المدرسة وحجمها وتكونت عينة الدراسة من 36 معلما ومعلمة ومن 324 طالبا وطالبة من الصف العاشر يتوزعون على 18 مدرسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتم استخدام استبانة يتكون من 37 فقرة موزعة على مجالات خمسة وأظهرت النتائج أن أهم الخصائص الإيجابية التي يتصف بها المناخ المدرسي للمدارس الأساسية في مدينة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين وطلبة الصف العاشر هي الخصائص المتعلقة بالعلاقة بين الطلبة والعلاقة بين الطلبة والمعلمين والعلاقة بين الطلبة والإدارة المدرسية و العلاقة بين المعلمين و الإدارة المدرسية أما الخصائص السلبية للمناخ فتمثلت في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ps 0.5) بين متوسطات تقديرات المعلمين والطلبة لخصائص مناخ مدارسهم تعزى إلى أكثر من متغير مديرية التربية التي تتبعها وجنسها وحجمها في حين وجدت فروق دالة إحصائيا عند نفس المستوى بين متوسطات تقديرات الطلبة لخصائص مناخ مدارسهم تعزى إلى أثر مديرية التربية وجنس المدرسة وعدم وجود أثر لمتغير حجم المدرسة في هذه التقديرات .

**دراسة دفع الله الشيخ الطيب حسين ( 2011 )** بعنوان المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي والتفكير الابتكاري دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب المدارس الثانوية بمعتمدتي الجديدة ونهر عطيرة قطاع حلفا الجديدة بولاية كسلا السودان:هدفت هذه الدراسة للتعرف على أوجه المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي والتفكير الإبداعي لطلاب المرحلة الثانوية بمعتمدتي حلفا الجديدة ونهر عطيرة قطاع حلفا الجديدة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المناخ المدرسي من إعداد عثمان عبد الله عثمان ومقياس التوافق الدراسي واختبار التفكير الإبداعي ويمثل مجتمع الدراسة في طلاب المرحلة الثانوية لمعتمدتي حلفا الجديدة ونهر عطيرة لقطاع حلفا الجديدة وبلغ حجم العينة (300) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من المدارس الحكومية والمدارس الخاصة وقد تمثلت نتائج الدراسة في أن المناخ الدراسي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية لمعتمدتي حلفا الجديدة ونهر عطيرة لقطاع حلفا الجديدة بالإيجابية مع وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ المدرسي والتوافق الدراسي ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ المدرسي والتفكير الابتكاري ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التوافق الدراسي والتفكير الابتكاري مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المناخ المدرسي لدى طلبة وطالبات الثانوية تعزى لنوع المدرسة (حكومية و خاصة) مع عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية يعزى لنوع المدرسة (حكومية + خاصة) وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في التفكير الابتكاري لدى طلاب الثانوية تعزى لنوع المدرسة (حكومية + خاصة).

**دراسة سلمان عكاب صالح حسام طه محمد ( 2013 ص 494 ،523 )** بعنوان المناخ المدرسي لدى معلمي المدارس الابتدائية:هدفت الدراسة إلى بناء مقياس للمناخ المدرسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية والتعرف على مستوى المناخ المدرسي من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية في قضاء بلد بالعراق والتعرف على الفروق بين معلمي المرحلة الابتدائية في المناخ المدرسي تبعا لمتغيرات الجنس

والمؤهل وسنوات الخدمة وقد بلغت عينة البحث (200) معلما ومعلمة من معلمي قسم تربية بلد بالعراق للعام الدراسي 2012- 2013 فضلا عن بناء مقياس المناخ المدرسي الذي تضمن 49 فقرة موزعة على مجالات ثلاثة هي العلاقات الإنسانية والإدارة المدرسية والأبنية والتجهيزات واعتمد في التحقق من صلاحية المقياس على الصدق الظاهري كما تم استخدام المعالجة الإحصائية باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وقد أسفرت النتائج على شعور معلمي المرحلة الابتدائية للمناخ المدرسي كان سلبا.

**دراسة شعيب ( 2014 )** :هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المناخ المدرسي السائد بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران كما يدركه المعلمون والمعلمات العاملون بهذه المدارس وتكونت عينة الدراسة من 168 معلم ومعلمة وتم استخدام المنهج الوصفي كما تم إعداد مقياس المناخ المدرسي وقد أظهرت النتائج أن المناخ السائد في المدارس كان إيجابيا من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين و المعلمات في مدركاتهم عن المناخ المدرسي لصالح المعلمات في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا في المناخ المدرسي تعزى لسنوات الخبرة التدريسية.

**دراسة الطويرقي(2014 )** :هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين صراع الدور لدى معلمي المرحلة الثانوية و علاقته بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بمحافظة الطائف وتكونت عينة الدراسة من 122 مديرا ومشرفا تربويا وتم استخدام المنهج الوصفي كما تم إعداد استبانة لجمع البيانات وقد أظهرت النتائج أن المتوسط الكلي لدرجات المناخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الطائف كما يراها المديرون والمشرفين كان بدرجة كبيرة وقد جاء بعد العلاقات الإنسانية في الرتبة الأولى ويليه بعد تحفيز العاملين وتقويم الأداء ثم بعد اللوائح وأنظمة العمل ثم بعد إمكانات المدرسة والتجهيزات التقنية ثم بعد القيادة المدرسية كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة

إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تقدير المناخ التنظيمي تعزى لسنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكبر وأظهرت النتائج أيضا وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين المناخ التنظيمي و صراع الدور( فؤاد بن مضيف الطجي ، 2017 ، 262 )

**دراسة المسرورية (2016 )** بعنوان المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة مسقط:هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي من وجهة نظر معلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة بحثية تم تطبيقها على عينة من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بلغ عدد أفرادها 400 معلما ومعلمة ومن أبرز النتائج التي تم التوصل إليها هي أن المناخ المدرسي كان ايجابيا على مستوى جميع أبعاده الأربعة ( القيادة الجماعية، السلوك المهني للمعلم، التحصيل الدراسي، المجتمع المحلي وأولياء الأمور) وكانت درجة الالتزام التنظيمي مرتفعة بالنسبة لبعدي الالتزام العاطفي و المعياري كذلك وجود علاقة ارتباطية طردية بين الالتزام التنظيمي و المناخ المدرسي ودلالة تأثير متغير الجنس على أداء العينة حول المناخ المدرسي لصالح الإناث كذلك دلالة تأثير متغير الخبرة لصالح 15 سنة فأكثر( سميرة منصور و نجاح محرز ، 2017 ، 99 و 100 )

**دراسة غادة أحمد عبد الكريم محمد ( 2016 ):** هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مجالس الآباء في تعزيز المناخ المدرسي و سبل تفعيله و قد تم استخدام المناخ الوصفي التحليلي و تكونت عينة الدراسة من ( 100 ) من أعضاء مجلس الآباء بالمدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث بمدينة غزة حيث بلغ عدد مديري المدارس ( 9 ) و عدد المعلمين ( 50 ) و عدد الآباء ( 41 ) و تم استخدام استبانة كأداة للدراسة و تكونت من جزأين ، الجزء الأول السمات الشخصية و الجزء الثاني تمثل في

دور مجلس الآباء في تعزيز المناخ المدرسي و سبل تفعيله و من النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي أن درجة تقدير أفراد العينة لدور مجلس الآباء في تعزيز الجانب الأكاديمي قد تحصلت على درجة متوسطة قدرت بـ 67،04 %و درجة تقدير أفراد العينة لدى مجلس الآباء في تعزيز الجانب الإداري قد حصلت على درجة متوسطة بوزن نسبي قدره 63،3 % بدرجة متوسطة و درجة تقدير أفراد العينة لدور مجالس الآباء في تعزيز الجانب الاجتماعي قد تحصلت على درجة كبيرة بوزن نسبي قدره 69 % و هي بدرجة كبيرة إلى جانب نتائج أخرى تم التوصل إليها ( سميرة منصور و نجاح محرز ، 2017 ، 85 ) .

**دراسة مصطفى و يمينة (2017 ):** تناولت هذه الدراسة الأرغونوميا المدرسية حيث حاولت تلك الدراسة إبراز أهمية و دور الأرغونوميا في خدمة التعليم و تطويره من خلال تحليل البيئة المادية انطلاقا من البحث عن المواءمة بين العملية التعليمية و ما يتوفر فيه من وسائل التعليم خاصة المقاعد المدرسية و الأثاث المدرسي و مدى استجابته للظروف الصحية الفيزيقية كالإضاءة و الضوضاء و التهوية و هذا من أجل راحة المعلم و المتعلم و الوصول إلى أقصى مستويات الفعالية في العملية التعليمية و من ثمة في المردود التعليمي (محمد محمد أحمد عبد الخالق ,2019).

**دراسة عالية الطيب حمزة أحمد (2017 ) :**هدفت الدراسة إلى معرفة المناخ المدرسي السائد في مدارس المرحلة الثانوية **بأم درمان** و علاقته بدافعية الإنجاز لدى الطلاب و الطالبات باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي و تمثل مجتمع الدراسة في طلاب و طالبات المرحلة الثانوية بمدارس محافظة أم درمان حيث بلغ حجم العينة ( 149 ) طالبة و طالب و تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة منهم ( 76 ) طالب و ( 73 ) طالبة أما أدوات جمع المعلومات فتمثلت في استمارة المعلومات الأولية مقياسي المناخ المدرسي و دافعية الإنجاز أما الأدوات الإحصائية فقد تم استخدام

اختبارات معامل ارتباط يرسون و ألفاكرونباخ و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن المناخ المدرسي لدى طلاب و طالبات المرحلة الثانوية **بأم درمان** يمتاز بالإيجابية كما توجد علاقة ارتباطية طردية بين المناخ المدرسي الايجابي و دافعية الإنجاز لدى طلاب و طالبات المرحلة الثانوية **بأم درمان** بينما لا توجد فروق دالة بين المجموعتين في أبعاد الإدارة و الطلاب و المعلمين و المقررات الدراسية و توجد فروق دالة بين المجموعتين في بعد التجهيزات لصالح الطالبات .

**دراسة فؤاد بن مضيف الطجي ( 2017ص 254 )** بعنوان المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس التعليم التابعة لمكتب التعليم بعشيرة الطائف السعودية:هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس التابعة لمكتب التعليم بعشيرة و قد تكونت عينة البحث من 134 معلما من معلمي مدارس التعليم التابعة لمكتب التعليم بعشيرة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية وقد تم تطبيق المنهج الوصفي واستخدام استبانة المناخ المدرسي واستبانة دافعية الإنجاز وقد تم التوصل إلى نتائج منها وجود مستوى مرتفع للمناخ المدرسي الإيجابي من وجهة نظر أفراد عينة البحث ووجود مستوى لدافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المناخ السائد تعزى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عن مستوى دلالة a=0,05 في مستوى دافعية الإنجاز إلى جانب وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على استبانة المناخ المدرسي ومحاورها الفرعية وبين درجاتهم على استبانة دافعية الإنجاز ومحاورها الفرعية .

**دراسة قطب و سلوى محمد علي (2016)** : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة الإدارة التعليمية لمهامها و معرفة مستوى المناخ المدرسي في مراحل التعليم الثلاث في إدارة حلوان التعليمية و إلى توضيح العلاقة بين درجة ممارسة الإدارة التعليمية لمهامها و درجات المناخ المدرسي و الكشف

عما إذا كانت هناك فروق في درجة ممارسة الإدارة التعليمية لمهامها بين المعلمين و المديرين و الفروق في متوسط درجات المناخ المدرسي و التي تعزى لبعض المتغيرات الديمغرافية و الخروج بتصور مقترح لتحسين الإدارة التعليمية في جمهورية مصر العربية و اقتصرت الدراسة على إدارة حلوان التعليمية و أجريت الدراسة في العام الدراسي 2016/2015. و لتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي و تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين و المعلمين في مراحل التعليم الثلاث في إدارة حلوان و البالغ عددهم 2192 معلما و 62 مديرا و تم اختيار عينة عشوائية شملت 430 معلم و معلمة و 38 مديرا كانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان . أسفرت الدراسة على نتائج منها مستوى ممارسة إدارة حلوان التعليمية لمهامها متوسط و كذلك مستوى المناخ المدرسي بمراحله التعليمية الثلاث إلى وجود علاقة ارتباطية إلى دلالة إحصائية بين الدرجتين و قد تم تقديم تصور مقترح لتحسين الإدارة التعليمية.

### 7-3 الدراسات الأجنبية

**دراسة فاندريفر (2005)** : هدفت هذه الدراسة إلى إثبات العلاقة بين إدراك الطالب للمناخ المدرسي و مخرجات الطالب الإيجابية , كون أن إدراك الطالب لنمط المناخ السائد في مدرسته يعكس و بصورة واضحة مخرجاته و المتمثلة في التحصيل الدراسي الجيد و التقليل من المشكلات النفسية ( يحياوي فضيلة و لبيب الله محمد ,2020).

**دراسة (Barlare.Bl ،2014 ):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية دراسة المناخ المدرسي و تحديد العلاقة بين نمط المناخ المدرسي من خلال مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية، و توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها أن البيئة المدرسية هي مصطلح يدل على جودة و طبيعة الحياة المدرسية من حيث صلته بالمعايير و القيم و العلاقات الشخصية و التفاعلات الاجتماعية و التنظيمات العملية و الهياكل و ثقافة المعلمين، و أوصلت الدراسة بالعديد من التوصيات منها توفير

شروط المناخ المدرسي الجيد من خلال مشاركة أولياء الأمور مع المعلمين في صنع قرارات المدرسة( مروة جبر و عبد الرحمن عبد المولى،2020 :20).

- **دراسة Eric debardieux (2010)** : أجريت هذه الدراسة بفرنسا سنة 2010 تبين أن 1 من كل 10 تلاميذ تعرضوا إلى التعنيف و ذلك بالوسط المدرسي و بنسبة 14 في المئة تحديدا من التلاميذ و ما بين 20 و 25 في المئة من التلاميذ المتغيبين باستمرار أرغموا على هذا السلوك بسبب التعنيف و خوفا من الأذى الذي يلحق بهم في المعهد. البحث هذا أجري من طرف المرصد العالمي أكد على علاقة قوية بين المناخ المدرسي و نوعية التعلمات و النجاح المدرسي و ضحايا المؤسسة التربوية و البحوث الفرنسية التي قادها OCDE ذهبت هي أيضا لنفس الاتجاه مركزة على ستة عناصر هي :

1- نوعية البناءات المدرسية من حيث الاتساع , النظافة , الجمالية , إضاءة القاعات و تهويتها و أجهزة التدفئة , الجدران , السلالم , المطاعم و الوحدات الصحية كلها لها تأثير على مزاج التلاميذ و بالتالي المناخ المدرسي كما أن مستوى الصدى الصوتي يمثل عنصرا مهما جدا في الضغط و الإزعاج.

2- العلاقة بين المدرسين و التلاميذ مرتبطة هي أيضا بالمناخ المدرسي تأثيرا و تأثرا.

3- المستوى الأخلاقي و مدى التزام المدرسين , التعب , الإنهاك المهني , الثقة بمقدرتهم على الإفادة و التأثير و إحداث الفارق كل ذلك يؤثر في التفاعل مع التلاميذ.

4- مسألة التنظيم و الانضباط كلما كانت متوفرة كان المناخ المدرسي هشا و متراجعا.

5- مسائل العنف و التعذيب و الإهانة و التقزيم بين التلاميذ من جهة و بين هؤلاء و المدرسين من جهة أخرى كلما كانت حادة كان المناخ المدرسي من نوعية سيئة.

6- التزام التلاميذ ( التزام التلاميذ , الغيابات , العمل و المشاركة , محدودية المواظبة) كلما استفحلت بمؤسسة تربوية كان تأثيرها سلبيا و نزلت بمستواه إلى درجات سلبية .

**دراسة المنظمة العالمية للتقييس (1979)** : نشرت هذه المنظمة معيار تصميم الأثاث المدرسي سنة1979 فشرعت الشركات المعنية في تصنيع الأثاث المدرسي وفقا لتلك المعايير فقد صمم يونغ كرسيا و طاولة قابلين للتعديل و منسجمين مع معيار تصميم الاثاث المدرسي ISO5970 . و قد بدأت عملية التصميم بمعرفة المشكلات المرتبطة بالأثاث المدرسي المتواجد في السوق ليتم صناعة نموذج أولي وفقا للمعايير الآتية :

- أن يكون الأثاث المدرسي الجديد رخيص الثمن و يتمتع بالقوة التي تمكن من استخدامه لسنوات عديدة و ذا فراغ كاف لاستراحة الرجلين أثناء عملية الجلوس و خفيفا بقدر المستطاع قابلا للتعديل .

**دراسة أجينو ، Agenu(1982)** : هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي للمدرسة الابتدائية الأمريكية والتحصيل الدراسي للطلبة واستخدمت الدراسة مقياسين لقياس طبيعة المناخ المدرسي والتحصيل الدراسي للطلبة حيث طبقت على عينة منهم(19) مدرسة ابتدائية وعلى (66) معلما وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين نمط المناخ المدرسي المفتوح والتحصيل الدراسي( صالح هندي ، 2011 ، 108 )

**دراسة Booker ( 2003)** : و هي بعنوان تقديرات المدراء و المعلمين حول أنماط القيادة و علاقتها بالمناخ المدرسي فمن خلال تطبيق أداتين لقياس المناخ المدرسي و لقياس القيادة على عينة قدرها ( 36 ) مديرا و ( 1080 ) معلما من المدارس الإعدادية في ولاية تينسي ( Tennessee ) توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين وجهة نظر المعلمين و المديرين حول أنماط القيادة و مظاهر المناخ التنظيمي ( عايش صباح ، 2013 ، 41 ) .

في نفس الصدد أشارت دراسة **آدمز Adams (2005 ، 12 )**إلى أن الفصل الدراسي و اليوم المدرسي هما أكثر الأماكن و الأوقات ملاءمة لتنمية التفكير الابتكاري لدى الطلبة بشرط أن تتاح الفرص لكي تنمو مواهبهم و أن يؤثر المعلم ايجابيا في تنمية التفكير لدى طلابه و أن تتوفر الأنشطة التربوية المناسبة .

**دراسة Halawah ( 2005 ):** و هي بعنوان العلاقة بين الاتصال الفعال لمدير المدرسة العليا و المناخ المدرسي و التي طبقت استبانتين لقياس المناخ المدرسي و الاتصال بين المدير و المعلمين على عينة قدرها ( 555 ) طابا ( 208 ) معلما في منطقة أبو ظبي التعليمية و قد دلت النتائج على أن المناخ المدرسي مرتبط بشكل ايجابي بفاعلية الاتصال و قد اختلفت المدارس في فعالية الاتصال و المناخ و بشكل خاص في بعد الأمن و الإدارة المدرسية . ( عايش صباح ، 2013 ، 40 )

**دراسة Adams (2005):** و هي بعنوان القيادة و المناخ المدرسي في مدارس كولومبيا المعتمدة فمن خلال توزيع استبانة المناخ المدرسي و القيادة المدرسية على المعلمين في ( 7 ) مدارس و عددهم ( 387 ) بينت النتائج وجود رضا وظيفي عن علاقات العمل و القيادة و المناخ المدرسي و وجود أثر ايجابي للقيادة التشاركية و القيادة الموزعة و السلوك الديمقراطي على المناخ المدرسي و قد كان المعلمون الكولومبيون لديهم قبول و ايجابية أكبر للقيادة و المناخ المدرسي من المعلمين الأجانب . ( عايش صباح ، 2013 ، 41 )

**دراسة Pomoroy ( 2005 ) :** و هي بعنوان دراسة سلوك الاتصال للمدير و المناخ المدرسي في ثلاث مدارس أساسية في (maime ) فمن خلال المقابلة مع عينة قدرها ( 22 ) معلما ( 3 ) مديرين حول مؤشرات المناخ الايجابي ( فرق العمل ، رؤية المدير ، صناعة القرار ) وجدت الدراسة أن هناك توافقا بين فهم المعلمين و المدير لعملية صناعة القرار و رؤية المدرسة فقد سجل المعلمون تقديرات

ايجابية أكثر للمناخ بمعنى أن أنماط الاتصال التي يستخدمها المدير تشكل تصور المعلمين للمناخ المهني . ( عايش صباح ، 2013 ، 41 )

**دراسة كوبقو chugbo ( 2005)** :هدفت الدراسة إلى تحديد مدى التزام المديرين بالقيادة التعليمية و أثر ذلك على المناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين و المديرين في مدارس ولاية لوس أنجلس و كاليفورنيا و تكونت عينة الدراسة من ( 90 ) معلما و ( 38 ) مديرا و تم استخدام استبانة لقياس سلوك القائد و أخرى لقياس المناخ المدرسي و أظهرت الدراسة وجود علاقة ايجابية الارتباط بين القيادة التعليمية و المناخ المدرسي و أن لمدير المدرسة الدور الهام_في تحسين المناخ المدرسي_( تقبيل بو جمعة ، 2016 ، 5 و 6 )

**دراسة مكلنتاير ، McIntymeur ( 2005)** :هدفت الدراسة لمكلنتاير إلى اختبار العلاقة بين النمط القيادي و المناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس المتوسطة في ولاية تكساس و قد تكونت عينة الدراسة من ( 207 ) معلما و معلمة و تم استخدام استبانة وصف سلوك القائد لقياس النمط القيادي و استبانة وصف المناخ التنظيمي للمدارس المتوسطة لقياس المناخ المدرسي ، و قد بينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين نمط السلوك القيادي و المناخ المدرسي ، كما بينت عدم فروق دالة إحصائيا لمتغيرات المنطقة و عمر المعلم على أي من أداتي الدراسة ( نقبيل بوجمعة ، 2016 ، 6 )

**دراسة pagerey ( 2006)** : و هي بعنوان أثر المناخ المدرسي على قرار المعلمين بالبقاء في المدارس الحضرية في ولاية نيويورك و التي حللت نتائج استبانة لقياس عوامل خمسة للمناخ المدرسي و هي : أثر المعلم على سياسة المدرسة و تمكن المعلم من عمليتي التخطيط و التعليم و سلوك العنف لدى الطلبة و السلوك غير الاجتماعي للطلبة و العوامل الأصلية كالفقر و نقص تدخل الآباء و

لامبالاة الطالب و توصلت الدراسة إلى وجود أثر مباشر ذو دلالة لسياسة المدرسة و سلوك العنف للطلبة و أثر غير مباشر للعوامل الأصلية على قرارات المعلم بترك المدرسة أو البقاء فيها و أثر مباشر للعوامل الأصلية على العوامل الأخرى للمناخ المدرسي .( عايش صباح ، 2013 ، 40 )

**دراسة لوكاس و جونا ميرفي( 2007 )** التي بحثت في تصورات المدرسة المتوسطة لمناخ المدرسة و فحص الوظائف الوقائية لمعالجة سوء التوافق حيث تطرقت الدراسة إلى أربع سمات لمناخ المدرسة هي : العنف ، و التماسك ، و المنافسة بين الطلاب و الرضى بالمناخ الصفي و كانت النتائج أن تصورات الطلاب للمناخ المدرسي لم تتفاعل مع السيطرة لتوقع أعراض كتابية و أن المستويات المنخفضة من السيطرة تتنبأ بالرضى بالمناخ الصفي عند الإناث دون الذكور و أن أعلى مستويات العنف تتنبأ بأعراض الاكتئاب . **( كمال ، 2012 ، 80 )**

**دراسة كيروينير Gruenert(2008)** :هدفت هذه الدراسة إلى ربط كادر المدرسة في الولايات المتحدة بشعور السعادة لديهم جميعا ومناقشة أن ثقافة المدرسة أو مجموعة التوقعات العامة يمكن أن تنجز فقط من خلال ما يعرف بالمناخ وقد بينت الدراسة أن الثقافة والمناخ يعبران عن مفهومين متفرقين وقدمت تعريف لمناخ المدرسة ودلالته و عقدت مقارنة بين الثقافة والمناخ وأوجه المغايرة والاختلاف بينهما وأكدت أنه من السهل جدا تغيير اتجاه المنظمة ( المناخ) بينما من الصعب تغيير شخصيتها (الثقافة) وانتهت الدراسة إلى أن فهم الاختلافات والتشابهات بين الثقافة والمناخ يعطينا أكثر من أداة صحيحة عن طريقها علينا تحسين مدارسنا ( صالح هندي ، 2011 ، 108 )

**دراسة مجلس الأطفال الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية ( 2008 )** :هدفت هذه الدراسة إلى التعريف بتصوره عن مناخ المدرسة الإيجابي والأمن بين فيها ما لهذا المناخ من وقع مهم على النمو الفردي والتحصيل الأكاديمي لجميع الطلبة مستبدلا بما انتهى إليه البحث الذي يشير إلى أن المدرسة

التي تبني استراتيجيات دعم المناخ المدرسي الإيجابي هي أكثر فاعلية في خلق بيئة مشجعة على التعلم ومحاربة جميع أشكال العنف والمضايقات لجميع الطلبة بدوافعها المستمدة من الاختلافات العرقية واللغوية والجنسية وأكدت الدراسة أن الطلبة يشعرون بالأمان والتعلم الأفضل عندما تكون للمدرسة سياسات واضحة فيما يتصل بالتصدي للمضايقات والتمييز وعندما يصل جميع أعضاء مجتمع الدراسة من المديرين والمعلمين والطلبة والآباء والأعضاء الآخرين على حفظ كل طالب في بيئة تعليمية آمنة وللتأكيد على ذلك تم التأكيد على إدارة سياسة المجلس على ثمانية محاور أساسية لإيجاد مناخ آمن وإيجابي للمدرسة ( صالح هندي ، 2011 ، 108 )

**دراسة كوف Cough(2008)**:دراسة استهدفت معرفة وجهات نظر الأبناء في المناخ المدرسي لمدارس المدن الأمريكية من حيث المكونات الأساسية للمناخ الإيجابي وهي الأمان، الثقة بالمعلمين، الانسجام مع القواعد المتبعة، التوقعات العالية للتحصيل والإنجاز وبيئة إنسانية تقوم على الاحترام والألفة من خلال تحليل التقرير الذي أعده مجلس هيئات التعليم في المدن حول المسح الذي أجراه لآراء الآباء في 100 مقاطعة أمريكية تعليمية حيث بلغ عدد الآباء 12270 في 112 مدرسة تشتمل على جميع الصفوف الدراسية و تناولت استجابات الآباء في المسح شعورهم نحو مدارس أطفالهم هل هي إيجابية أم سلبية وكيف تؤثر مشاركتهم بشكل عميق في نشاطات المدرسة وهل تزيد مشاركتهم في تحصيل الطلبة ودلت نتائج المسح أن الآباء بشكل عام شعروا بشكل جيد حول البيئات التعلمية التي وفرتها مدارس أطفالهم وذكر 75 بالمئة منهم أن مدارس أطفالهم آمنة وأن نسبة الأمان أعلاها في المرحلة الابتدائية وأوسطها في المرحلة المتوسطة وأقلها في المرحلة الثانوية وأن 76 في المئة زاروا المدرسة لدعم النشاطات فيها وأن 84 % منهم يثقون في المعلمين وأنهم يعاملون أطفالهم باحترام وعدل وقد أعادت نتائج التقرير التأكيد على أهمية توجيه المدرسة والعلاقات الشخصية مع الآباء ( صالح هندي ، 2011 ، 108 )

**دراسة الاتحاد الوطني لهيئات المدرسة لأمريكية (2008 )** : هدفت الدراسة إلى معرفة تفكير الآباء الأفارقة الأمريكيين عن المناخ المدرسي في المدارس الأمريكية حيث فحصت استجابات أكثر من 10 آلاف من الآباء في 112 مدرسة من 17 ولاية بعد أن سئلوا عن تصوراتهم حول سلوك الاستقراء من قبل بعض الطلبة وتأثير الأصل العرقي والأمان على أشياء أخرى وتضمنت نتائج التقرير أن غالبية الآباء يعتقدون أن مدرسة طفلهم آمنة غير أن (58 في المئة) منهم يعتقدون أن الطلبة يصارعون قدرا ما في المدرسة وأن نسبة (40 في المئة) غير متأكدين فيما إذا كان الأطفال يحملون بنادق أو سكاكين إلى المدرسة وأن غالبيتهم يشاركون بنشاط في مدارس أطفالهم وأن ثلاثة أرباعهم زاروا المدرسة لدعم النشاطات فيها وأنهم يعتقدون أن أطفالهم قادرون على الأداء الحسن في الاختبارات العامة المقننة ( **صالح هندي ، 2011 ، 108 )**

**دراسة شيندلر shindler( 2010)** : بعنوان اكتشاف العلاقة بين المناخ المدرسي و تحصيل الطلبة في كاليفورنيا : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستوى تحصيل الطلبة و عناصر المناخ المدرسي ، كذلك التعرف على متطلبات تفعيل المناخ المدرسي ، و قد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي و اعتمدت الاستبانة كأداة بحثية تم تطبيقها على عينة من **( 21 )**مدرسة حضرية في منطقة جغرافية واسعة تعكس التنوع المعرفي و الاجتماعي و الاقتصادي و تضمنت العينة **( 30 )** طالبا و**( 10 )** من المعلمين و **( 10 )** من أولياء الأمور و قد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين نوعية المناخ المدرسي و مستوى تحصيل الطلبة أي توفير مناخات فعالة داخل المدرسة يؤدي إلى مستويات أعلى من الإنجاز لدى الطلبة كذلك وجود ترابط قوي بين أبعاد المناخ المدرسي و أي قصور في أحدهما يؤثر على الآخر ( سميرة منصور و نجاح محرز ، 2017 ، 96 )

**دراسة Dares et saber(2011)** : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر عناصر بيئة العمل (الظروف الفيزيقية ) الإضاءة و الصوت , الحرارة و جودة الهواء على سلوك الطلاب و المنسوبين في المدارس الابتدائية .

**دراسة وزارة التربية و العلوم في ألبانيا (2012)** بعنوان " المناخ المدرسي كمكون مهم في فعالية المدارس": هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنواع المناخ التي تظهر داخل المدارس وكيفية خلق مناخ مدرسي إيجابي وكيفية تحسينه، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث قامت بوصف المناخ المدرسي وتحديد أنواعه وعلاقته بثقافة المدرسة وبتحليله في ضوء مؤشرات المناخ المدرسي الإيجابي وتوصلت في نتائجها إلى أن المناخ المدرسي الإيجابي يعزز فعالية التدريس و تحصيل الطلبة ( سميرة منصور و نجاح محرز ، 2017 ، 97 و 98 )

**دراسة فاعور Faour (2012)** بعنوان "تقرير التربية في العالم العربي- المناخ المدرسي ومهارات المواطنة في بعض الدول العربية:هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين واقع المناخ المدرسي ومهارات المواطنة لدى الطلبة في مدارس التعليم العام بأربعة عشر دولة عربية، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت استبانة كأداة بحثية تكونت من 06 أبعاد وقد تم تطبيقها على عينة من الطلبة والمعلمين ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها هي أن مستويات مهارات المواطنة لدى الطلبة عينة الدراسة كانت ضعيفة وأن أغلب الطلبة كانوا يشعرون بوجود مشكلة بالأمان في المدارس كذلك بينت الدراسة أن أغلب المعلمين أظهروا تصورا سلبيا عن المناخ المدرسي داخل مدارسهم التي تعاني من تغيب الطلبة عنها ومن الاكتظاظ وضعف مرتبات المعلمين، كما بينت الدراسة ضرورة أن تتوفر المدارس على المناخ المناسب لتنمية المهارات الديمقراطية لدى الطلبة المرتبطة بالحرية والمساواة والعدالة الاجتماعية و أكدت أن التعلم والتعليم في مناخ مدرسي إيجابي من شأنه أن

يدعم تنمية المعرفة الاجتماعية و المدنية جنبا إلى جنب مع مهارات الاستماع و التعلم النشط وحل الصراعات والمشكلات وتحمل المسؤولية الاجتماعية و اتخاذ القرارات الأخلاقية ( سميرة منصور و نجاح محرز ، 2017 ، 97 و 98 )

**دراسة شابالالا Shabalala (2014)** بعنوان الدور الذي لعبه المناخ المدرسي في فعالية المدارس في زيمبابوي "دراسة حالة":هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المناخ المدرسي في تعزيز فعالية المدرسة بالمدارس الثانوية وقد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة كأداة بحثية تم تطبيقها على عينة من المدرسين تألفت من 200 مدرسا في المدارس الثانوية في زيمبابوي في مات بليلاند الشمالية من مجتمع أصلي عدد أفراده 650 مدرسا في الدائرة الجنوبية لدوليس ، وقد كشفت الدراسة العلاقة الارتباطية العالية بين المناخ المدرسي الإيجابي وبين نجاح المدرسة في تحقيق معاييرها و أظهرت أن المناخ المدرسي السلبي يؤدي إلى انخفاض معايير الأداء داخل المدارس( سميرة منصور و نجاح محرز ، 2017 ، 98 و 99 )

**–دراسة خون كاين(2014):**هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين نمط المناخ المدرسي والرضا الوظيفي للمعلمين في التعليم الابتدائي لتايلاند وتحديد العلاقة بين نمط المناخ المدرسي وبين كفاءة العمل وفاعلية المدرسة، وتوصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها وجود علاقة تأثيرية تبادلية قوية بين نمط المناخ المدرسي وشعور المعلمين بالرضا الوظيفي ،وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات منها تحسين المناخ المدرسي من خلال مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية وتشجيع المنافسة وإبراز امكانات الطلاب وقدراتهم وصقلها وتنمية نشاطاتهم وفاعليتها.(نجلاء محمد السيد محمد يوسف.2019ص150)

**دراسة تامايو Tamayo (2015)** بعنوان المناخ المدرسي و المواطنة الأكاديمية لدى الطلبة في الفلبين:هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المناخ المدرسي والمواطنة الأكاديمية من وجهة نظر الطلبة في جامعة ميندناو Mindanao في الفلبين ،وقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي واستخدام استبانة كأداة بحثية تم تطبيقها على عينة مؤلفة من 1184 طالبا من جامعة ميندناو للعام الدراسي 2014- 2015 ،وقد تم التوصل إلى وجود مناخ مدرسي إيجابي في الجامعة المدروسة ،كما أظهرت الدراسة أن التعليم يكون أفضل عندما يكون هناك تبادل حر للأفكار وأن الطلبة يفضلون التعلم مع مدرسين يتواصلون معهم بطريقة فعالة وواضحة ومكتوبة، كما بينت الدراسة أن البيئة الإيجابية داخل الجامعة تساهم بتحقيق ارتياح المعلمين ورضاهم عن المناخ التعليمي داخل الجامعة ( سميرة منصور و نجاح محرز ، 2017 ، 99 )

-**دراسة ريفيزوكوزنيس(2018)**:استهدفت هذه الدراسة جمع المعرفة من المعلمين فيما يتعلق بتصورات المناخ المدرسي الايجابي والعوامل التحفيزية والفعالية الذاتية،بالإضافة إلى اختبار درجة الأهمية عندما يشعر المعلمون بالأمان والدعم مقابل أولئك الذين لا يشعرون بالأمان،وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن هناك علاقة بين تصورات المعلم لعناصر البيئة المدرسية الآمنة والداعمة للتحفيز والفعالية الذاتية ،كما أن المعلمين الذين يشعرون بالأمان والمساندة لديهم دافع جوهري أعلى وفعالية ذاتية مقارنة بالمعلمين الذين لم يشعروا بالأمن والدعم.(آمنة على أحمد العسيري.2021ص12)

**7-4التعقيب على الدراسات السابقة**

أوضحت الدراسات السابقة سواء المحلية أو العربية أو الأجنبية

- الاهتمام المتزايد بالمناخ المدرسي مع ملاحظة الاختلافات بين هذه الدراسة من حيث الأهداف والعينة.

- وضحت تأثيرات المناخ المدرسي السيَئ على العملية التعليمية التعلميَة.

- يلاحظ أيضا أن هذه الدراسات تناولت جوانب متعددة من المناخ المدرسي وبعض العوامل المؤثرة فيه إذ أن هناك دراسات تناولت المعوقات وهناك دراسات تناولت شروط تحسينه. كما يلاحظ أيضا أن هناك دراسات تناولت العلاقة بين المناخ المدرسي والتحصيل الدراسي.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في جوانب متعددة أهمها:

- وضع الإطار النظري لهذه الدراسة.
- الاستفادة من المراجع الواردة فيها.
- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة.
- تصميم الاستبيان وكيفية بنائها.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تعد هذه الدراسة من بين الدراسات التي تبحث متطلبات تحسين المناخ المدرسي في ضوء المعايير الأرغونومية ومدى مساهمتها في جودة التعليم.

- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع متطلبات تحسين المناخ المدرسي في ضوء المعايير الأرغونومية الدولية ومدى مساهمتها في جودة التعليم من وجهة نظر الأساتذة والمديرين.فلقد توصلت دراسة الطلحي (2018) إلى وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي ودافعية الانجاز للمعلمين.وكشفت دراسة اللحياني (2017) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة

بين المناخ المدرسي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة ، وأشارت دراسة الألفي(2019)بأن المناخ المدرسي الذي تتوفر فيها الشفافية الإدارية يشجع على ضمان خلق مناخ عمل مناسب يتسم بالايجابية، كما أكدت دراسة عضيبات(2015) بضرورة التواصل العال بين قادة المدارس ومعلميهم للوقوف على احتياجاتهم وعلى متطلباتهم التي تؤدي إلى إيجاد مناخ مدرسي ايجابي من خلا توفير أجواء عمل مريحة وإقامة علاقات إنسانية طيبة.

- كما بينت دراسة محمد مقدم(2010)التأثير الكبير للمحيط الفيزيقي على كل ما يقوم بها الإنسان من مهام(عمل،رياضة،دراسة،لعب،استراحة) ،وقد يكون تأثير هذا المحيط الفيزيقي ايجابيا يشجع على القيام بالمهام ومواصلتها ويمكن أن يكون تأثيره سلبيا،والأطفال في المدارس بحسبه مثلهم مثل باقي العاملين في أماكن عملهم يتأثرون سلبا وإيجابا بالظروف الفيزيقية.

- تركز هذه الدراسة على متطلبات تحسين المناخ المدرسي وكيف يساهم في جودة التعليم.

- تمتاز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تطرقها لموضوع متطلبات تحسين المناخ المدرسي في ضوء المعايير الأرغونومية الدولية ومدى مساهمتها في جودة التعليم من وجهة نظر المديرين والأساتذة عبر مجالات أشار إليها الباحث في الاستبيان.

يتضح من خلال الدراسات السابقة سواء منها المحلية أو العربية أن المتغيرات المتعلقة بالدراسة الحالية لم تنل حقها من تناول موضوع المناخ المدرسي وشروط تحسينه والمعوقات التي تحول دون صناعة مناخ مدرسي جيد وملائم كما أن متطلبات تحسين المناخ المدرسي في المدرسة الجزائرية بالرجوع إلى الإضرابات والاحتجاجات والنزاعات والتحقيقات التي تقوم بها هيئة التفتيش التابعة لوزارة التربية ومدى تأثير ذلك على العلاقة بين مكونات الجماعة التربوية خصوصا بين نقابات مختلف الأسلاك والإدارة المدرسية على اختلافها , يوحي كل ذلك بان واقع المناخ المدرسي لا يتوافق وتطلعات الوصول إلى الجودة بناء على معاييرها ومؤشراتها كما أن اعتماد المعايير الأرغونومية والشروط

الفيزيقية أثناء عملية الانجاز أو توسعة المدارس يبدو انه لا يزال بعيد المنال بما يساهم ذلك في تحقيق الجودة.

ومن خلال الدراسات المحلية التي تم الاطلاع عليها فإنها لم تتعرض للشروط الأساسية الواجب توافرها لتحسين المناخ المدرسي كما أنها لم تتعرض لطبيعة المنشآت المدرسية ممثلة في المباني المدرسية أي المدارس والمواصفات الأرغونومية التي يتم اعتمادها أثناء عمليات الانجاز على الرغم من التحول الهندسي الذي تعرفه عملية الانجاز لتلك المدارس والتي أصبحت تختلف من بيئة جغرافية لأخرى من حيث الشكل الهندسي رغم وجود نمطية محددة للبناءات المدرسية(القرار الوزاري المحدد لنمطية البناءات المدرسية المؤرخ بتاريخ10ديسمبر 2020) ولعل ذلك مرده إلى وجود تنوع في الهيئات المكلفة بالإنجاز بحيث أن هناك مدارس تقوم بإنجازها البلديات وأخرى قطاعية تقوم بإنجازها مديريات السكن والتجهيزات العمومية مما يصنع الفرق من حيث التكلفة المالية والمتابعة التقنية

كما أن الموضوع لم ينل حقه من الاهتمام الرسمي إذ نجد أن أغلبية الدراسات المحلية التي تناولت موضوع المناخ المدرسي تعرضت له من حيث المبنى المدرسي في جزئيات دون تفاصيل لكنها لم تف الموضوع حقه خصوصا ما تعلق بمساهمة ذلك في جودة التعليم على الرغم من التحسينات التي عرفتها المنظومة القانونية والتشريعية المتعلقة بالحياة المدرسية( النصوص المنظمة للحياة المدرسية المؤرخة في 12جويلية2018) ،وكذا تلك المنظمة لعلاقات العمل في الوسط المدرسي مثل ميثاق أخلاقيات المهنة والتشريعات المنظمة لعلاقات العمل مثل القانون02/90 و القانون14/90 والقرارات المتعلقة بنمطية البناءات المدرسية مثل القرار المؤرخ في10ديسمبر 2020 والنصوص القانونية المنظمة لعمل وحدات الكشف والمتابعة للصحة المدرسية،وقد يرجع ذلك إلى عدم استشارة المتخصصين في المجال بالرغم من وجود المعهد الوطني للبحث في التربية التابع لوزارة التربية ومن وجود العديد من الدراسات على مستوى بعض مخابر البحث الجامعية.

لقد أشارت غالبية الدراسات السابقة إلى معوقات المناخ المدرسي فيما تضمنت أخرى دور كل مكون في التحسين كما قدمت الكثير من هذه الدراسات اقتراحات وتوصيات على سبيل العموم دون الخوض في التفصيل حتى يتم اعتمادها خارطة طريق واضحة لصناعة مناخ مدرسي جيد صالح لكل مدرسة مهما تباينت الخصوصيات , و قد ساهمت هذه الدراسات في بلورة مقياس و في صياغة الفرضيات و بناء الإطار النظري.

# الفصل الثاني
# المناخ المدرسي

## تمهيد

يعكس المناخ المدرسي السائد في المدرسة طبيعة العلاقة السائدة بين كل مكونات الجماعة التربوية، كما يوضح الطريقة التي ندار بها و نوعية الأساليب المتبعة وفقا للثقافة التي تنتجها و تميزها عن باقي المؤسسات التعليمية، و من ثمة مدى تأثير ذلك على عمليتي التعليم و التعلّم لأن نجاح العملية التعليمية / التعلمية مرهون بالدور الذي يلعبه كل مكون وقد تفقد العملية التربوية أهميتها و فاعليتها في حل لم يكن هناك تكامل و تنسيق بين أدوار أعضاء الجماعة التربوية كون ذلك يتوقف أيضا على توفير العديد من العناصر و الأبعاد التي تتمون منها كل من عمليتي التعليم و التعلم ، ولأن إصلاح المدرسة يعد عماد تطوير التعليم و رافعة تجويده في كل دول العالم فالمدرسة هي المؤسسة التعليمية الرسمية التي يناط بها تربية النشء و عليه فبيئة المدرسة هي حال المدرسة و محيطها المادي و الاجتماعي، لعل ذلك ما جعل الكثير من المؤسسات التربوية تهتم بدراسة المناخ المدرسي و تحديد أبعاده بما في ذلك معرفة هيئة التدريس و تصورها لينة العمل بغرض تحديد التركيز و الجهد الذي يتم إنفاقه لقيادة منظمة تعليمية حتى يتسنى لها تحقيق رؤيتها و رسالتها.

## 1- مفهوم المناخ المدرسي

يشير مصطلح المناخ المدرسي إلى نوعية الحياة المدرسية وطبيعتهاوهو يقوم على أنماط من خبرات وتجارب المعنيين بالعملية التعليمية فيما يخص الحياة المدرسية، ويعكس العلاقات والقيموالقواعدوالممارسات القيادية والهياكل التنظيمية داخل المدارس.إن هذا التعريف يعكس خصوصية المناخ المدرسي من حيث شموليته للسياسات والإجراءاتوجميع المعنيين بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها(سمية منصور، نجاح محرز،93،2017).

كما عرف القريطي، (2005، 487)المناخ المدرسي العام بأنه الجو الذي يسود المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية متضمنا الكيفية التي تدار بها ويتم على أساسها اتخاذ القرارات وتنفيذهاوتوزيع الأدوار والواجبات على العاملين فيها وتنظيم سير العملية التعليمية وإدارة النشاطات وشبكة العلاقات والتفاعلات بين أعضاء المجموعة البشرية داخل المدرسة على اختلاف مستوياتها ووظائفها.

وعرفه عريبات (2007، 98)بأنه تلك المهمات المستهدفة والمخطط لها بموجب البناء التنظيمي للمدرسة وأنماط الإدارة المدرسية والصفية السائدة فيها وإلى نوع الاتصالات وقيم العمل والعلاقات السائدة داخل الجو المدرسي من مشاعر الأمن والرضى الوظيفي كما يحس بها ويتأثر بها المجتمع المدرسي.

## 2- أهمية المناخ المدرسي

للمناخ المدرسي دور مهم في عملية التطوير التنظيمي للمدرسة ويعتبر مؤشرا مهما يمكن من خلاله قياس الرضا الوظيفي للمعلمين ومن خلاله تكون القيادة قادرة على تحفيز المعلمين وتوجيههم التوجيه الصحيح نحو تحقيق الأهداف التعليمية، وأيضا ضبط سلوكهم وجعله يصب في مصلحة المدرسة (الخشاب، 2014: 13).والمناخ المدرسي له دور كبير في تنمية أداء المعلمين المهني وزيادة التحصيل الدراسي للطلاب وتقوية العلاقة بين قائد المدرسة والمعلمينوسيادة روح العمل الجماعي والمشاركة في صنع القرار، كما يساعد في تجديد سيمات المدرسة المميزة لها ونقاط القوة والضعف فيها وتحقيق الأهداف بكفاية وفعاليةوالإسهام في رضا المعلمين والطلاب مما يؤدي إلى استقرار العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها (عبد المولى،2020: 36)

وتمكن أهمية المناخ المدرسي في الدور الحيوي الذي يقوم به في التأثير على سلوك الطلبة وتحصيلهم، حيث أن البحوث الميدانية أبدت العلاقة بين نواتج التعلم والمناخ المدرسي وأيضا بين

المناخ المدرسي وصحة المعلمين والمعلماتوالمديرينوالمديرات النفسية واتجاهاتهم نحو المدرسة وأدائهم(الزهراني، 2013 :11).

كما أن أهمية المناخ المدرسي تبرز من خلال تأثيره المباشر على قدرة المؤسسة على إنجاح وتحقيق أهدافها المنشودة بكفاءة و فعالية، و هذا ما أثبتته العديد من الدراسات التي تناولت أهمية توفر المناخ المدرسي الايجابي في المؤسسات التعليمية لما له من علاقة وطيدة بالمتغيرات التربوية المختلفة.

فالمناخ المدرسي الايجابي له تأثير واضح على أداء الأفراد و رضاهم و اتجاهاتهم و دافعيتهم للعمل، يساهم مستوى المعلمين و جميع أفراد الطاقم التربوي و شعورهم بالالتزام و الثقة و رفع الروح المعنوية لديهم، يعزز النمو و التعلم الضروريين لحياة منتجة و مشبعة و مساهمة في مجتمع ديمقراطي، يشمل المناخ المدرسي الايجابي المعايير و القيم و التوقعات التي تدعم شعور جميع أفراد المؤسسة التربوية بالأمن اجتماعيا و عاطفيا و جسديا كما يساهم في شعورهم بروح المشاركة و الاحترام حيث يساهم كل فرد ينتمي إلى المدرسة في العمليات التعليمية و رعاية البيئة المادية و يعمل المعلمون بشكل خاص على نمذجة و تعزيز الموافق التي تؤكد على الفوائد و الرضا من التعلم و بالتالي يؤثر و بقوة في دفع الطالب للتعلم، يتيح المناخ المدرسي الايجابي للطلاب و الأسر و جميع الأفراد العاملين بالمدرسة فرص العمل معا للتطوير و المساهمة في رؤية مدرسة مشتركة (Jonathan ،2010).

فالمناخ المدرسي الذي يقابل احتياجات التلميذ ويحقق أهدافه سوف يؤدي إلى تحقيق توافقه الدراسي، فضرورة تنويع استعمال طرائق التدريس في التعليم بشكل متوازن مما يتيح للتلاميذ المشاركة الايجابية في عمليتين التعليم و التعلم، وتنمية العمل الإبداعي عند المتمدرسين، بينما المناخ المدرسي غير السليم مشكلة تهدد تحقيق الأهداف التربوية نتيجة ما يسببه من مشكلات توتر في طبيعة العمل، و الذي يكرهه التلاميذ لعدم احتوائه على خبرات محببة إلى نفوسهم مما يؤثر على أفكارهم و نتائجهم

العملية و الإبداعية في العمل و الفشل في تحقيق احتياجاتهم سوف يؤدي إلى سوء توافقهم الدراسي و الشخصي و الاجتماعي و تولد العزلة و الانطواء لديهم الأمر الذي يؤدي إلى قلة النشاطات في المدرسة ( عالية الطيب حمزة مجمد، 2017 :433).

## 3- أبعاد المناخ المدرسي

تناول الباحثون عدة أبعاد ومحاوروالمناخ المدرسي، فقد ذكر الخشاب (2014) في دراسته خمسة أبعاد وهي:(القيادة و العلاقات و الاتصالات و اتخاذ القرارات و الإجراءات و السياسات و البناء و التجهيزات، وذكرت قطب (2016) في دراستها ثلاثة أبعاد للمناخ المدرسي وهي: البعد الاجتماعي، و البعد المادي و البعد الأكاديمي)

كما أوردت عطية (2019) ثلاثة أبعاد وهي: بعد العلاقات الإنسانية وبعد الإدارة المدرسية وبعد إمكانيات وتجهيزات المدرسة. أما الطلحي (2019) فقد ذكر أنه استخدم ثمانية محاور لقياس المناخ المدرسي وهي: الاحترام و الثقة و الهمة العالية و المشاركة و النمو الأكاديمي و المهني و الاجتماعي و الانتماء و التماسك و تحديث المدرسة و الاهتمام.

كما ذكر **أحمد عبادي أحمد الربيعي**(2019)أن المناخ المدرسي يتشكل من مجموعة من الأبعاد و المكونات الرئيسية يطلق عليها عناصر المناخ المدرسي و هي مجالات مختلفة و تمثل في مجموعها الجو العام داخل المدرسة و قد صنفها إلى عدة أبعاد هي :

**مناخ العلاقات الإنسانية:** يقصد به التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع المدرسي القائم على الاحترام و الثقة و تقدير الآخرين و التعبير عن الذات و الشعور بالأمن و الطمأنينة .

**المناخ الأكاديمي :** يقصد به الدعم الموجه للارتقاء بالطلبة علميا من خلال العملية التعليمية/التعلمية التي تتم داخل المدرسة .

**المناخ الانفعالي :** يقصد به مجموع المشاعر و التصورات لدى الطلبة عن المدرسة و الإدارة و المدرسين التي تؤثر على سلوكياتهم و مستواهم الدراسي .

**المناخ المادي :** يقصد به البيئة التحتية من مبان و ممرات و ساحات و وسائل تعليمية و تجهيزات مادية مختلفة

## 4- أنماط المناخ المدرسي

تتعدد أنماط المناخ المدرسي وأنواعه وفقا لتعدد البيئات الاجتماعية والسياسية التي توجد فيها المدرسة والنمط الاداري والاجتماعي السائد داخل المدرسة.وقد حدد القريطي(2005) أنماط المناخ المدرسي كما يلي:

**4-1 المناخ الديمقراطي:**يستمد المدير صلاحياته وسلطته من الجماعة التربوية ويوازن بين الاهتمام بتحقيق الأهداف وبين السماح بالمشاركة الفعالة للمعلمين والطلبة وأولياءأمورهم في اتخاذالقرارات وتحمل المسؤولية مع تعزيز العلاقات الانسانية والاجتماعية وتنعكس اثاره على المناخ المدرسي بشكل عام من حيث الشعور بالاستقرار والراحة النفسية للطلبة والعاملين.

**4-2 المناخ السلطوي:**يستمد المديرسلطته من نفوذه ومركزه الوظيفي القوي ويمارس الضغط على مرؤوسيه بالتلويح بالعقوبات عند كل خطأ في العمل وفرض الرأي وعدم السماح بالمشاركة الفعالة.كل هذا ينعكس على المناخ المدرسي العام من تذمر المعلمين وتدني الدافعية للعمل وفقدان الثقة وكثرة التأخرات والغياب وانعدام الشعور بالاشباع النفسي والأمن كما ينعكس على سلوك الطلبة وتحصيلهم الدراسي بصورة سلبية.

**4-3 المناخ البيروقراطي:**يتميز المناخ في هذا النمط حسب النظم والقواعد واللوائح وعدم الخروج عنها ويتسم هذا النمط بالتصلب الفكري والجمود وعدم المرونة وعدم استخدام التفكير الابداعي.كما يفتقر الى

العلاقات الاجتماعية وما ينعكس على المناخ المدرسي فيتصف بالنمطية والركود والروتين وانعدام التطوير والابداع.

**4-4 المناخ التسيبي:**ويتميز باتاحة الحرية للعاملين دون تدخل من المدير وبالتالي ينعدم الضبط والتوجيه والتنسيق.كما يراعي المدير كسب رضى الجميع على حساب العمل المدرسي والأهداف التربوية فينعكس على عمل الطلبة فتعم الفوضى ويكثر الغياب ويصعب على الادارة ضبط الطلبة.(أحمد عبادي أحمد الربيعي.2019ص48و49)

**4-5المناخ المدرسي الإيجابي:**يشير المناخ المدرسي الإيجابي إلى بيئة مدرسية تسرع نمو الشباب و تعلّم اللازم لحياة منتجة و مرضية و الإسهام في إقامة مجتمع ديمقراطي و تضمن المعايير و القيم و التوقعات التي تدعم شعور الأفراد بالأمان الاجتماعي و العاطفي و الفكري و المادي و احترام أعضاء المجتمع المدرسي و يعمل فيها الطلبة و الأهل و المديرون و المعلمون معا للعيش في رؤية مشتركة للمدرسة و المربين الذين يرعون المواقف التي تشدد على الفوائد و الارتياح الذي يمكن تحصيله من التعلم و يسهم جميع أعضاء المجتمع المدرسي في هذه البيئة بعمليات المدرسة و الرعاية الاجتماعية و العاطفية و البيئية و الفكرية و المادية (سمية منصور، نجاح محرز ، 2017 ، 93 ) .

- **مبادئ المناخ المدرسي الإيجابي:**تم اعتماد مبادئ عامة للمناخ المدرسي الإيجابي من قبل المجلس الوطني للمناخ المدرسي في أمريكا عام 2007 وهذه المبادئ تتحدد بالآتي:

- أن المناخ عنصر أساسي في نجاح المدارس من خلال تعزيز نجاح الطلبة وإعدادهم للحياة الديمقراطية وإعدادهم للحياة كي يكونوا ناجحين في مكان العمل بالقرن الحادي و العشرين.

– يعد العاملين داخل المدرسة إلى جانب الطلبة و أولياء الأمور و قادة المجتمع المحلي قادة للمناخ المدرسي سواء علموا بذلك أم لا ، الأمر الذي يستدعي نشر ثقافة المناخ المدرسي و التدريب بشأنها داخل المدرسة و على مستوى الفصول الدراسية .

– يتم تقييم المناخ المدرسي من خلال أدوات يتم تطويرها بأسلوب علمي و تكون شاملة لجميع المعنيين بالعملية التعليمية داخل المدرسة و خارجها و لجميع الأبعاد المهمة في الحياة المدرسية سواء داخل البيئة الداخلية للمدرسة مثل السلامة و العلاقات و التدريس و القيم أو البيئة الخارجية للمدرسة.

– يتم توظيف المعلومات المترتبة على التقييم الشامل للمناخ المدرسي لتكون نقطة انطلاق لفهم المجتمع المحيط بالمدرسة و في تحسين التخطيط المدرسي و في التنفيذ و المساءلة.

– قيام المدارس بصورة منتظمة و شاملة بتقييم المناخ المدرسي و الاعتراف بصوت الطالب و الأهل و جميع أعضاء المدرسة مرحبة بجميع أعضاء المدرسة و يحظون فيها بالدعم و بالأمان الاجتماعي و الفكري و المادي(سمية منصور، نجاح محرز ، 2017 ، 102 و 103 ) .

– **العوامل التي تساعد على تكوين مناخ مدرسي إيجابي و صحي:**ونذكر منها

الثقة المتبادلة .

المشاركة في اتخاذ القرارات .

صدق الإدارة و صراحتها مع الأساتذة .

المساندة و التشجيع .

الإصغاء للاتصالات الصاعدة .

الاهتمام بتحقيق الأداء العالي .

**و هناك عوامل أخرى منها :**

اتباع طرق القيادة المناسبة لطبيعة العمل و نوعه .

التكامل بين الأهداف التنظيمية و الأهداف الشخصية .

معرفة الفروق الفردية و حاجات المعلمين و توقعاتهم .

وجود قواعد عادلة و أنظمة المكافآت و العقوبات الرادعة .

اتباع أساليب تخدم التطور المهني .

العدالة في المعاملة.

المشاركة في اتخاذ القرارات (بوجمعةتقبيل،2016).

القرارات و اتباع طرق القيادة المناسبة لطبيعة العمل و نوعه مع المساندة و التشجيع و الإصغاء للاتصالات الصاعدة و الاهتمام بتحقيق الأداء العالي(بوجمعة تقبيل ، 2016 ).

## 5- العوامل التي تؤثر على المناخ المدرسي

هناك العديد من العوامل التي تؤثر على المناخ المدرسي نذكر من أهمها:

**5-1 الاتجاه نحو الدراسة بالمدرسة:**يتحدد هذا الاتجاه وفقا لطبيعة الدراسة و الأساليب التي يتبعها المناخ المدرسي في العملية التربوية هي التي تحدد السلوك الأخلاقي للطلاب بما يتماشى مع ميولهم و يهدف إلى إشباع حاجاتهم و مطالب نموهم أو حدوث العكس و بذلك قد تصبح طبيعة الدراسة بالمدرسة مصدر قلق و خوف و كراهية الطلاب للمدرسة بما يؤثر بالسلب على قيمهم و أخلاقهم.و

يأتي دور المدرسة في عملية البناء الأخلاقي للناشئة من خلال ما تقوم به من غرس القيم الأخلاقية عند الطلاب و لفت أنظارهم إلى الإنجاز الإنساني و ما حققه في الآداب و العلوم و التكنولوجيا و مدهم بالقدرة على تصور نظام اجتماعي أكثر عدلا و تكوين الشخصية السوية و إعداد الفرد في قيمه و معتقداته و سلوكه و هويته كما تعمل على تنمية الجانب المعرفي و الانفعالي و السلوكي في الاتجاه السليم الذي يشجعه و يوافق عليه المجتمع بحيث لا يكون تقويم الجوانب الأخلاقية في شخصية الطالب عبارة عن إرشادات و توجيهات و نصائح و إنما يتم بشكل حي مبسط و مفيد و مرتبط بالبيئة .و عندما تنجح المدرسة في تحقيق الجو الاجتماعي الأخلاقي المدرسي فإنه ينعكس بدوره على الجو الاجتماعي الأخلاقي في البيئة المحلية بالمدرسة و عندئذ يسود التعاون و ينتشر و يتحمس الجميع لتحمل مسؤولية بناء المجتمع و إنمائه و تصبح المدرسة بحق مركز إشعاع علمي و ثقافي و أخلاقي للبيئة المحيطة بها .فالمدرسة الجيدة لها خصائص خلقية و ذهنية و تتميز بسمات عديدة أهمها : احترام الأشخاص ، الحقيقة ، العدالة ، المسؤولية فكل واحدة من تلك السمات تتصل بمجال معين في التعليم و يطلق على هذه السمات اسم الفضائل الأولى للتعليم (نوال فهيم البنا ، 2018 ) .

**2-5 نوع القيادة في المدرسة:** تتحدد هذه العلاقة بنمط القيادة المدرسية ( ديمقراطية ، بيروقراطية ) فالنمط الأول يحقق أهداف العملية التعليمية بما يحقق توافق الطلاب فيلتزمون في سلوكياتهم بالانضباط و طاعة احترام لوائح العمل المدرسي بينما النمط الثاني متشدد في إدارة المدرسة بما ينعكس بالسلب على سلوكيات الطلاب و يعوق التزامهم بقوانين العمل المدرسي و تحقيق توافقهم ، و تعد الإدارة العنصر الأساسي المسؤول عن تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية و هي في سبيلها لتحقيق هذه الأهداف تسلك أفضل الطرق مستعينة بالأشخاص العاملين في تلك المؤسسة لأنه لا يمكن تصور الإدارة في أي مؤسسة دون مهام مطلوب تحقيقها ، و تتضمن وظائف الإدارة المدرسية عمليات البحث

و التخطيط و التنظيم و الإشراف و التنسيق و التسجيل و المتابعة و الميزانية و التمويل و عن طريق هذه الوظائف تتم كل من العملية التعليمية و العملية الاجتماعية و الأخلاقية ، لكن ذلك بمراعاة :تبصير الطلاب بأهمية القوانين و اللوائح و النظم المدرسية و تبيان أن هذه القوانين وضعت لحمايتهم .إبراز لائحة داخلية يراها المتعلمون تحدد فيها حقوقهم و واجباتهم .تحقيق مبدأ الديمقراطية في المدرسة باستخدام أسلوب المناقشة الحرة(نوال فهيم البنا ، 2018 ) .

**5-3 العلاقة بين الطلاب و المعلمين** :وتتحدد هذه العلاقة بمدى قيام المعلم بدوره في توجيه و إرشاد طلابه للقيم الأخلاقية المطلوبة للسلوك الجيد و الذي يتماشى مع عصر المعرفة و أيضا ارتباطه بالدفء و المودة و مراعاة الفروق الفردية بينهم في الأساليب المتبعة في التدريس بما يحقق نجاحهم الدراسي و يقلل من شعورهم بالخوف و الفشل أو العكس إذا اتبع أسلوبا مغايرا في معاملتهم و المعلم هو أكثر الأشخاص مقدرة في إيجاد و توفير المناخ المدرسي الأخلاقي الملائم لرفع مستويات الدافعية و الطموح و القيم الأخلاقية لدى الطلاب و مساعدتهم في اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات التي تواجههم و للمعلم قدر كبير لدى طلابه يقترب من قدر الوالدين كثيرا و قد تكون علاقة المعلم بالمتعلم أنفع و أبقى من أي علاقة من العلاقات الأخرى في هذه الحياة إن صدق في العلم النافع .

فالمعلم هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي (نوال فهيم البنا ، 2018 ) .

**5-4 علاقة الطلاب ببعضهم البعض**:وتتحدد هذه العلاقة بمدى التجانس و الخلفيات الاجتماعية و الثقافية للطلاب و أساليب التنشئة المتبعة في تربيتهم و مدى ارتباطهم ببعضهم البعض بعلاقات تتسم بالمودة و الاحترام بما ينعكس بالإيجاب على تحصيلهم الدراسي و الأدوار التي يقومون بها في المواقف التعليمية و مدى التزامهم بالسلوك القويم بما يحقق توافقهم السوي و قد تتسم هذه العلاقة بالسلبية نتيجة سوء معاملة الطلاب لبعضهم البعض فيصابون بالإحباط و كراهية المدرسة فالطالب

حين يلتحق بالمدرسة أو ينتقل من صف دراسي لآخر أو حين يتحول من مرحلة تعليمية إلى أخرى يواجه متطلبات اجتماعية و تعليمية جديدة إما أن يتكيف معها و إما يواجه مشكلات تحتاج إلى مساعدة و أغلب هذه المتطلبات ترتبط بضوابط و مستويات مدرسية جديدة و علاقات متجددة مع زملائه من الطلاب و كذلك مع المعلمين و تحتاج إلى عمليات من التكيف و التوافق الاجتماعي (نوال فهيم البنا ، 2018 ) .

**5-5 علاقة المعلمين ببعضهم البعض:**الإدارة الناجحة والمدرسة الناجحة هي التي يكون فيها المعلمون على وفاق تام ومن أضرار ذلك الخلافات التي تحدث بين المعلمين فهي تترك آثار سلبية في نفوس الطلاب وهم يشاهدون القدوة أمام أعينهم و على مسامعهم يتبادلون التهم و يقومون بالتشهير و التجريح لبعضهم البعض، هذه المدرسة التي تضم هذه النوعية من المعلمين هي في طريقها إلى الانحراف من الخط التربوي السليم.

يمكن أن يتحقق نجاح المدرسة إذا كان لها سياسة مرسومة و خطة موضوعة موزعة فيها المسؤوليات على المعلمين الذين يقيمون الندوات حيث يتكلم كل منهم في موضوع اختصاصه و لا بأس أن يكون هناك تنسيق بين المعلمين أي أكثر من منطقة تربوية لتبادل الخبرات التدريسية و التربوية و الأخلاقية و معالجة المشكلات المدرسية الخاصة بروح الإخلاص و التعاون (نوال فهيم البنا ، 2018 ) .

**5-6 علاقة المعلمين بمدير المدرسة** :يرتبط تحقيق الجو الاجتماعي في المدرسة بدرجة كبيرة بمقومات العملية التربوية و مدى تفاعلها بصفة عامة و بنمط القيادة المدرسية بصفة خاصة حيث أن القيادة المدرسية هي التي تكون بمثابة القاطرة التي تجر ، و هي القادرة على التأثير و التوجيه فهي السلطة التي يخضع لها كل من الطلاب و المعلمين ، فالمدير الديمقراطي يهتم في تعامله بالعلاقات الإنسانية داخل المدرسة و يقوم بتوجيه مرؤوسيه و حثهم على العمل و عليه تشجيعهم على الابتكار و

الإبداع و العمل في إطار الجماعة ، و يمكن للمدرسة أن تتنجح لما يتعاون المدير و المعلمون و يتبادلون الثقة و الاحترام **(نوال فهيم البنا ، 2018 )** .

**5-7 التجهيزات و الأدوات**

تعد التجهيزات و الأدوات عنصرا هاما يؤثر في فعالية المناخ المدرسي و مدى توافق المدير و المعلمين و الطلاب مع العمل ، لذلك يجب توفير الوسائل و الإمكانيات اللازمة لتهيئة المناخ النفسي المناسب للطلاب ، فالمناخ المدرسي الذي يقابل احتياجات الطلاب و يحقق توقعاته سوف يؤدي إلى تحقيق توافقه الدراسي ، بينما المناخ الذي يكرهه الطالب لعدم توفره على الاحتياجات و المتطلبات فسيفشل في تحقيق الهدف خاصة في ظل التطور التكنولوجي **(نوال فهيم البنا ، 2018 ، 128 إلى 131 )** .

## 6- أنواع المناخ المدرسي

**6-1 المناخ الديمقراطي:**حيث يستمد المدير صلاحياته و سلطته من الجماعة التربوية و يوازن هذا النوع بين جانبين مهمين هما الاهتمام بالعمل المدرسي و تحقيق الأهداف المحددة و السماح بالمشاركة الفعالة للأفراد في اتخاذ القرارات و تحمّل المسؤولية مع تعزيز العلاقات الاجتماعية و الإنسانية و هو ما تنعكس آثاره على المناخ المدرسي عامة بالشعور بالاستقرار و الراحة النفسية للتلاميذ و العاملين .

و في دراسة ( **لصلاح الدين محمود ، 2002** ) و التي تناولت " المناخ المدرسي و علاقته بمفهوم الحرية كما يمارسه المعلمون و تلاميذهم في المدرسة الإعدادية في الريف و الحضر و مضمون الحرية الكاملة أن تشمل جميع نشاطات التعلم و التعليم داخل المدرسة و الفصل و نتاج ذلك على نتائج التعلم سواء كان معرفيا أو حركيا أو وجدانيا مع إبراز الفروق بين معلمي المدارس الحضرية و المدارس الريفية

وفي دراسةفيسي منكوب(visimncube2010)بعنوان دراسة الخبرات والممارسات التربوية الديمقراطية في سياق ديمقراطية التعليم وجودة التعليم في جنوب افريقيا حيث هدفت الدراسة الى اكتشاف تجارب وممارسات المعلمين في توفير تعليم ديمقراطي كوسيلة لتوفير التعليم الجيد في المدارس وبيان مفهوم الديمقراطية في المدارس ودورها في تحقيق جودة التعليم وتحديد العلاقة بين ديمقراطية التعليم وجودة التعليم والصلة بين توفر الممارسات الديمقراطية في المدارس ووجود التعليم الجيد للمتعلمين وتوصلت الدراسة الى العديد من النتائج منها: ان المدارس الديمقراطية هي هي المدارس القادرة على اتاحة الفرصة للطلاب لاكتساب وتطبيق جميع انواع المعارف والمهارات والمواقف التي من شانها اعدادهم للحياة وتوفير المعلمين المدربين على ممارسة الديمقراطية خلال الفصول الدراسية لتحقيق جودة تعليمية شاملة من خلال توفير تعليم جيد لجميع المتعلمين داخل المدارس(نجلاء محمد السيد محمد يوسف.2019.191)

**6-2 المناخ السلطوي** :يستمد المدير سلطانه من نفوذه و مركزه الوظيفي القوي و يمارس الضغط على مرؤوسيه و بالتلويح بالعقوبات عند كل هفوة أو خطأ في العمل و فرض الرأي و عدم الإفساح بالمشاركة الفعالة ما ينعكس على المناخ المدرسي العام من تذمر للأستاذ و فقدانه للثقة مع تدني الدافعية للعمل و كثرة التأخر و الغياب و انعدام الشعور بالإشباع النفسي و الأمن ما ينعكس على عمل التلاميذ

**6-3 المناخ البيروقراطي** :يتميز بالأداء حسب ما جاءت به النظم و القواعد و النصوص و عدم الخروج عنها ، و يتسم هذا النمط بالتصلب الفكري و الجمود و عدم المرونة و عدم استخدام التفكير الإبداعي كما يفتقر إلى العلاقات الاجتماعية ما ينعكس على المناخ المدرسي فيتصف بالنمطية و الركود و فقدان التطوير و الإبداع .

**4-6 ( المناخ ) التسيبي** :يتميز بإتاحة الحرية للعمال دون تدخل من المدير و بهذا ينعدم الضبط و التوجيه ، كما يراعي فيه المدير كسب رضى العاملين على حساب العمل المدرسي و الأهداف التربوية فينعكس على عمل التلاميذ فتعم الفوضى و يكثر الغياب و يصعب على الإدارة ضبط التلاميذ ( **باشرة كمال ، 2012 )** .

## 7- النظريات المفسرة للمناخ المدرسي

**7-1 نظرية الصراع الاجتماعي :تعتبر النظرية الاجتماعية لكارل ماركس** التي طور فيها مفهومي التناقض والصراع الطبقي المنطلق الأساس لنظريات الصراع المعاصرة وأن كارل ماركس كان أول من طبقها علىدراسة الطبقات والجماعات الاجتماعية وأن تقسيم العمل والملكية يؤديان الى تكوين الطبقية داخل المجتمع وبالتالي الى اللامساواة الاجتماعية وتؤدي هذه العلاقات المتناقضة الى صراع بين الطبقات المالكة لوسائل الانتاج وبين الطبقات المنتجة والمحرومة من الملكية وبناء على تفسير كارل ماركس للصراع يتضح وجود علاقة بين مختلف الطبقات في المجتمع(العرابي.2003ص6)

انطلاقا مما حدث في الجزائر منذ صدور القانون الاساسي لعمال التربية315/08وكذا القانون240/12المعدل والمتمم له لم تعرف المدرسة الجزائرية استقرارا اذتخللت الوتيرة المدرسية اضرابات واحتجاجات مختلفةعلى مستوى كل الاطوار التعليمية الابتدائي والمتوسط والثانوي جراء ما يراه الاساتذة العاملون بقطاع التربية بعدم الانصاف اذ أن الأساتذة يطالبون بتوحيد التصنيف في حين يرى اخرون أنه من الضروري وجود نظام التوازي في فلسفة القانون الخاص بين الاداري والبيداغوجي فيما يرى اخرون ضرورة توحيد التصنيف في كل طور.كذلك الموظفون الاخرون خصوصا وأن قطاع التربية يضم46رتبة.ولعل ذلك كله ما أحدث اختلالات في الزمن البيداغوجي مما حال دون مرونة في تنفيذ البرامج .

وقد يكون هذا النوع من الصراع داخل المدارس بين المديرين والمعلمين أو بينهم وبين مرؤوسيهم أو بين المعلمين بعضهم بعضا نتيجة لاختلاف المراتب الوظيفية والخبرة في العمل وعادة ما يحدث هذا الصراع في المستويات الادارية العليانتيجة الحاجة للكسب المادي أو المعنوي أو فرض القوة مما يؤثر على المناخ العام للمدرسة ويشوه العلاقات الاجتماعية ويؤثر علىالروابط الانسانية لينعكس سلبا على الاداء الوظيفي.(العتيبي.2007.ص29)

بالإضافة إلى ذلك هناك نظرية الصراع الاجتماعي لجورج زمل، التي تناول من خلالها الصراعات الاجتماعية من جانب وظيفي حيث أبرز أثرها على العلاقات الاجتماعية وطرحها في صيغة مجموعة فرضيات هي:

– الصراع يوطد العلاقات الاجتماعية ويساهم في تكوين هوية الجماعة: بناء على ذلك يرى زملان للصراع وظيفة في تكوين هوية الجماعة وتماسكها بحيث أنه بمثابة صمام أمان يميز بين الصراعات الأصلية والمزيفة أو بين الصراع كوسيلة أو غاية.فالصراعات الناشئة عن الاخفاق في العلاقات والتي تؤثر على الموضوع المسبب لذلك هي أصلية لأنهاوسيلة للوصول الى نتيجة أما الصراعات المزيفة فهي لا تنشأ عن أهداف متناقضة للأعداء بل تنشأ من خلال الحاجة لتفريغ التوتر لدى أحد الطرفين(العتيبي.2007).

–الصراع يكون قويا بقدر ماتكون العلاقات الاجتماعية حميمية:وهنا يفترض زمل أنأخوة اليوم قد يكونوا ألد أعداء الغد كما أن الصراع يؤثر في بناء الجماعة حيث يساهم في اتمام علاقات متوازنة داخل المجتمع وبالتالي فان الصراع مؤشر على قوة العلاقة فغياب الخلاف في علاقة اجتماعية ليس مؤشرا على قوتها ولذلك لابد من تفريغ التوترات التي تنشأ في علاقة اجتماعية.(العتيبي.2007ص30)

-العلاقات مع المجتمعات الغريبة تعزز الترابط الداخلي للجماعة:ويقصد زمل من هذا الفرض أنه كلما زاد التهديد الخارجي كلما زاد تبعا لذلك ترابط تلك الجماعة والعكس صحيح كما أن الصراع مع الجماعات الاخرى يحدد بناء الجماعة وردة فعلها الداخلي.(العتيبي.2007)

-المثقفون هم الذين يحولون الصراعات المصلحية الى صراعات فكرية أو ايديولوجية:وهنا يبحث زمل في العلاقة بين الايديولوجيا والصراع ويميز بين الصراعات.فالأولىلهاأهداف شخصية والثانية ليس لهاأهداف شخصية بل أهداف غير شخصية.من الانتقادات التي وجهت لنظرية زمل أنه لم يرجع وجود الصراعات الى انتشار الحرمان وانما الى الدافع الانساني العام للعدوانية. كما لم يتناول العلاقة بين السلطة واللامساواة الاجتماعية من جهة والصراعات الاجتماعية من جهة أخرىأكد زمل على الدور الايجابي للصراع وراه ظاهرة صحية تميز الجماعات والمجتمعات واعترف بحتمية وجود الصراع لكونه مؤشرا على قوة العلاقة بين أفراد المجتمع ويساعدهم على تفريغ التوترات التي تنشأ بينهم نتيجة احتكاكهم مع بعضهم في بيئة العمل الواحدة.فاذاكانت جميع المؤسسات بطبيعتها تحتوي في داخلها على أشكال من الصراعات فان المدارس بطبيعة الحال تحتوي على تلك الأشكال من الصراعات لكونها مؤسسات تربوية ضمن مؤسسات المجتمع.تسعى لتحقيق العديد من الأهداف. ومن المحتمل أن تتعارض هذه الأهدافكما أن التصميم الهيكلي التنظيمي للمدرسة قد يؤدي الى ظهور العديد من الصراعات عندما تكون هناك وحدات أو أقساماداراية اخرى وأخرى اشرافية وثالثة استشارية.وعندما يكون هناك تخصص وتقسيم للعمل وعند وضع سياسات العمل لتحقيق الأهداف أو مواجهة المواقف الطارئة.(العتيبي.2007ص31)

مادام الصراع أمر حتمي في المؤسسات التربوية وفي المناخ المدرسي فانه من الضروري ايجاد البدائل للقضاء عليه وهو ما يحتم على هيئة التأطير الاداري في المدارس ايجاد مخططات بديلة للتدخل في حال هكذا صراعات وتدريب المعلمين على التكيف والمواجهة من خلال اعداد أدلة ارشادية

وتوظيفها ايجابيا بما يخدم المشاريع المؤسساتية خاصة ما تعلق بالوساطة المدرسية والحكامة والتسيير التشاركي وميثاق أخلاقيات المهنة وانشاء خلايا للاصغاء والمتابعة وحوكمة التسيير واحترافية تكوين الموظفين لانجاع مشاريع المؤسسات.ولعل ذلك ما عمدت اليه وزارة التربية الوطنية في الجزائر من خلال جملة من القرارات التي تؤكد على التسيير التشاركي مثل القراررقم67 المؤرخ في12جويلية2018 المتضمن انشاء مجلس الاساتذة في المدرسة الابتدائية والقرار الخاص بانشاء هيئة التفتيش عام2015 وما فيه من لجان للحكامة والوساطة وكذا القرار رقم65المتضمن نظام الجماعة التربوية والقرار رقم 66 المتضمن اعداد النظام الداخلي بالمؤسسات التربوية اضافة الى ابرام ميثاق اخلاقيات المهنة باشراك المتدخلين من نقابات وممثلي جمعيات أولياء التلاميذ.

وحسب نظرية الصراع الاجتماعي لبارسونز فإن المناخ المدرسي الذي تشوبه تلك الصراعات والتوترات بين المعلمين والاداريين العاملين فيه يكون مناخا مغلقا وغير ملائم حيث يؤثر سلبا علىأداء المعلمين.وعليه فانه على الادارة المدرسية العمل على اخماد هذا النوع من الصراع والقضاء عليه أو الحد منهعلى أقل تقدير ولن يتحقق ذلك الا باتباعادارة المدرسة لسياسة تربوية سليمة وملائمة اتجاه المعلمين في المدرسة من خلال تنمية الروابط والتعاون فيما بينهم والعمل بمهنية بعيدا عن الصراعات وأن يوفر للمعلمين الأجواء المدرسية الحسنة والملائمة لتسيير العملية التعليمية.(حسام طه عكاب.سلمان عكاب صالح.2013ص505)

كما يرى بارسونز أن ظاهرة الصراع لها عواقب غير وظيفية ومفككة للبناء الاجتماعي.فالصراع عنده مرض اجتماعي أي هو بالنسبة له نوع من المرض في الجسد الاجتماعي لذلك اهتم بارسونز بالحفاظ على النظام الاجتماعي بالتوازن الاجتماعي.من خلال ما توصل اليه بارسونز يظهر أن ظاهرة الصراع ظاهرة سيئة وهدامة لكيان المجتمع مما يعد خللا في التوازن الاجتماعي.

وميدانيا أثبتت العديد من الوقائع أن المدارس التي ينشأ فيها الصراع بين ادارة المدرسة والمعلمين تظهر فيها جملة من المعوقات التي تحول دون ضمان السير العادي لتمدرس التلاميذ على غرار المؤسسات التي تعرف اضرابات او احتجاجات مما يتسبب في عدم الاستقرار والرغبة في الحركة والتنقل ومغادرة المؤسسة ورفض المكوث مما يقلل من التنسيق والانسجام بين الفريق التربوي والاداري وبين مكونات الجماعة التربوية.ولقد أدت الاضرابات التي شهدها قطاع التربية منذ عام2003 الى اختلالات كبيرة في الزمن البيداغوجي مما أثر سلبا على تحصيل التلاميذ بدليل نسب النجاح في مختلف الامتحانات الرسمية وظهور الدروس الخصوصية وحركة التلاميذ من مؤسسة لأخرى ناهيك عن بروز عدد هائل من النقابات في القطاع وصل لحد34تنظيما نقابيا يمثلون مختلف الرتب والاسلاك وهو ما صعب مهمة تسيير المؤسسات وأدى الى بروز نزاعات في المؤسسة التربوية الواحدة.كما أدى ذلك الى بروز توترات بين الادارة والنقابات واولياء التلاميذ وصلت لحد تبادل الاتهامات مما أجبر الوزارة الوصية في عدة مرات الى تبني العتبة في اعتماد أسئلة الامتحانات الرسمية نتيجة لعدم التمكن من استكمال البرنامج المقرر .

**7-2نظرية النظم الاجتماعية** :قد يسميها البعض أمثال " أندرسون Andersson " بنظرية المدخلات و المخرجات و هي من النماذج التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال التفاعل النشط داخل المؤسسات التعليمية و فيها ينظر إلى المدرسة على أنها مصنع يحول المدخلات إلى مخرجات ، و يستند هذا التحول إلى افتراض مواده أن هناك علاقة خطية بين المدخلات و المخرجات ، و بناء على ذلك فإن أي قصور في المخرجات يمكن ارجاعه إلى قصور في المدخلات ، و في ضوء هذا يفترض أن تكامل بعض المدخلات المدرسية يخلق مناخا تعطى فيه المدرسة مخرجات موجبة (مها حسن بكر، بان صباح يحي ، 2016 ، 89 و 90 ) .

**7-3نظرية المسايرة و المغايرة** :أشارت نعيمة بأن أصحاب هذه النظرية يرون أن المناخ المدرسي يتحدد بعوامل التفاعل بين الأفراد في المدرسة ، كما يرون أن عوامل الضبط في المدرسة تعتبر أكثر أهمية من عوامل التفاعل بين الأفراد لإرساء دعائم الراحة الاجتماعية و النفسية بين أفرادها حيث تحدد عوامل الضبط مدى اندماج الفرد داخل المدرسة و الذي يؤثر بدوره في علاقات التفاعل بين أفرادها و من ثم فإن لهذه النظرية حدودها في تفسير السلوك داخل المدرسة ، كما أن تصورات المناخ المتعددة تحدد الأهمية النسبية لوجهات النظر الرسمية التي تعالج السلوك داخل المؤسسة و هذا ما يعبر عنه " **7-4الاتجاه المنطقي** " و" **الاتجاه السلوكي** " و يؤكد الاتجاه المنطقي في النظر إلى المناخ المدرسي على

الأنظمة الرسمية التي تنظم سير العمل في المدرسة مثل النظم و القوانين و اللوائح و غيرها .

أسلوب الإدارة و السياسات التي تنظم ظروف العمل .

العلاقات التي توجه و تضبط السلوك داخل المؤسسة .

هذا بينما يؤكد " الاتجاه السلوكي " في النظر إلى المناخ المدرسي على :

الأنظمة غير الرسمية التي تنظم سير العمل داخل المدرسة .

أدوار الأفراد وسلوكهم داخل المؤسسة.

التأثير و التأثر و التفاعل مع البيئة و مع بعضهم البعض ، حيث تحدد هذه التفاعلات السلوكية .

نمط المناخ السائد داخل المدرسة (مها حسن بكر، بان صباح يحي ، 2016 ، 89 و 90 ) .

## 8- العوامل المساعدة على تكوين مناخ مدرسي فعال

لقد أشار العديد من الباحثين إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر في المناخ المدرسي كما أوردها ( المغربي ، 2007 ) و ( أبو حجيلة و الحراحشة ، 2011 ) و ( الطفيري ، 2010 ) و ( المسرورية ، 2016 ) و منها :

**8-1 العوامل البيئية الخارجية** :التي تتكون من الثقافة التنظيمية ، ظروف العمل ، البيئة الخارجية ، البيئة الاجتماعية ، تماسك الجماعة و ولاؤها ، البيئة التكنولوجية .

**8-2 العوامل التنظيمية** :تتمثل في طبيعة البناء التنظيمي ، النمط القيادي المتبع ، المبالغة في المسؤوليات ، الغموض ، نظام الأجور و الحوافز ، أهداف المنظمة ، التناقضات و الصراعات التنظيمية

**8-3 العوامل الشخصية** :تتكون من قدرات الفرد ، تناقض القيم ، درجة المخاطرة ، الضيق و القلق ، الصراع النفسي ، الولاء و الانتماء ، المودة و الدفء ، روح المبادرة و الثقة **( المسرورية ، 2016 ، 17 ) .**

يرى (عباس سبتي ، 2013 ) أن المناخ المدرسي يرتبط سلبا و إيجابا بجودة و شخصية المدرسة ، و يعتمد على نماذج و تجارب الناس في حياة المدرسة و يعكس عادات و أهداف و قيم و علاقات إنسانية و عمليات التعلم و التعليم و الهياكل التنظيمية فهو ليس تجارب أفراد فقط و إنما يمثل ظاهرة اجتماعية أوسع من تجارب شخصية .فالمناخ المدرسي بحسبه يتكون من عادات و قيم و توقعات تدعم و تشجع الناس و الشعور العاطفي و الاجتماعي و الأمن المكاني و احترام الناس كل فرد يساهم مع المدرسة لرعاية البيئة الطبيعية للمدرسة ، فهو يعكس المجال و الميدان للحياة المدرسية ، الأمان و العلاقات الإنسانية و عملية التعليم و التعلم و البيئة المحلية و المدرسة تعكس النماذج و

الهياكل التنظيمية الأخرى ( المؤسسات العامة و الخاصة ) كما يرى بأن العلاقات الإنسانية في أي مؤسسة تنظيمية عنصر هام من عناصر تماسك المؤسسة و تحقيق أهدافها خاصة المؤسسات التربوية التي تعتمد أهدافها على أساس تربية الإنسان و تنظيم العلاقات الاجتماعية لتشكيل مناخ اجتماعي لمدى تفاعل الأفراد فيما بينهم و أثر هذا التفاعل على تطور المؤسسة ، فالاهتمام بالجو الاجتماعي من الأمور الهامة عند الحديث عن الإدارة المدرسية و دورها في تسيير الأمور الإدارية و التعليمية بما يؤثر ايجابا على الصحة النفسية و الوجدانية و الاجتماعية لدى العاملين (عباس سبتي ، 2013 ) .

كما ترى ( **المسرورية ، 2016** ) أن البيئة التي نعمل فيها و نتعلّم منها لها تأثير هائل على تحقيق النجاح أي أن البيئة المدرسية لها تأثير على البالغين الذين يعملون فيها و بالتالي يمكن أن توثر على النجاح الأكاديمي للطلبة لأنها بحسبها حصيلة تفاعل بين الإدارة المدرسية و المعلمين و التلاميذ و أولياء الأمور ( **المسرورية ، 2016** ) .

## 9- نماذج لقياس المناخ المدرسي

**9-1 نموذج ( هالبين و كروفت، Halpin et Croft , 1963 )** :يتكون من ثمانية أبعاد منها أربعة تقيس سلوك المعلمين و تشمل التباعد و الإعاقة و الانتماء و الألفة و الأربعة الأخرى تقيس سلوك المديرين و تشمل الشكلية في السلوك و التركيز على الإنتاجية و القدرة على العمل و النزعة الإنسانية و من خلال الدرجات التي تحصل عليها المدرسة يمكن معرفة نمط المناخ السائد في المدرسة ، مناخ مفتوح ، مناخ مغلق ، مناخ أبوي ، مناخ الإدارة الذاتية ، المناخ العائلي ، المناخ الموجّه ( المسرورية ، 2016 ، 18 ) .

**9-2 نموذج ( ويلور و جونز )**:قام ( **ويلور و جونز ، 1967** ) بدراسة النظام الاجتماعي لإحدى المدارس من خلال قياس اتجاهات المعلمين إزاء ضبط التلاميذ بواسطة استبانة إيديولوجية ضبط

التلاميذ التي قاما بتصميمها و توصل الباحثان إلى اختلاف في الاتجاهات يتدرج من المدارس الحارسة إلى المدارس الإنسانية ، و يلخص **ليونبرج** أهم خصائص المناخ المدرسي في :

**المدارس الحارسة :** يتصف مناخها بالقسوة و المحافظة على النظام و على التلاميذ قبول قرارات المعلمين دون مناقشة و لا يحاول المعلمون فهم سلوك التلاميذ و يسيطر على جو هذا النمط من المدارس عدم الثقة و التشاؤم .

**المدارس الإنسانية :** تتوفر بها بيئة تعليمية يسودها التفاعل الإيجابي و التعاون بين المعلمين و التلاميذ و تهتم بالنواحي النفسية و الاجتماعية في العملية التعليمية و يحبذ المعلمون في هذا النموذج المناخ الديمقراطي الذي يكون فيه الاتصال مفتوحا بين التلاميذ و المعلمين (العتيبي ، 2007 ، 40 ).

**3-9 نموذج ( ليكرت ، Le kert , 1967 ) :**يعد **ليكرت** من أوائل الباحثين الذين ساعدوا في إرساء قواعد المناخ التنظيمي و الذي حدده من خلال الأبعاد التالية : الاتصالات ، القرارات ، الحوافز ، التكنولوجيا و الاهتمام بالعاملين ( المسرورية ، 2016 ) .

**4-9 نموذج ( كامبل ، Cambel , 1974 ) :**المكون من الأبعاد الآتية هي : الهيكل التنظيمي ، الإنجاز ، المكافآت و العقاب ، مركزية القرارات ، التدريب و التطوير ، المخاطرة و مرونة المنظمة ، التميز و التشجيع ، المعنوية و المكانة ( المسرورية ، 2016 ) .

**5-9 نموذج ( هوي ، Hoy , 2002 ) :**و المعروف بـ ( **OCI** ) و هي نسخة معدلة و منقحة للمناخ التنظيمي الذي أعده ( هالبين و كروفت ) و هي أبعاد اعتمدت عليها ( المسرورية ، 2016 ) و هي :

القيادة الجماعية .

السلوك المهني للمعلم .

التحصيل الدراسي .

المجتمع المحلي و أولياء أمور الطلبة .

## 10- متطلبات تحسين المناخ المدرسي في ضوء المعايير الأرغونومية

ترى شريفة بلحوتس (2016) أنه من الضروري توفير مبنى مدرسي تراعى فيه المعايير العالمية التي وضعتها منظمة اليونسكو لتحقيق اهدافها التربوية والتعليمية وتشمل هذه المعايير كل من التصميم والبناء والنوعية والتكاليف وهي عناصر لايمكن تحقيقها الا بتوفير الموارد البشرية والمادية والمالية اللازمة.اذ ترى ان المعيار في مجال البناء هو مجموع المبادئ التي من خلالهايستطيع المهندس المعماري ان يضع التصميم المعياري الناجح للمبنى محققا فيها الاصول المعمارية المتعارف عليهاعالمياوورد في تعريف المعيار فى تقرير اليونسكو الذياعده قسم السياسات والتخطيط التربوي على انه الحد الادنى من الجودة في زمن معين مع الاخذ بعين الاعتبار الظروف البشرية والمادية والمالية السائدة مقارنة بالمقياس المتمثل في صياغة شروط مثاليةغير أن عامل الزمن لايؤثر على النوعية من حيث المعايير التخطيطية والتصميمية لتوفير قواعد السلامة والاضاءة والتهوية والتطهير والماء الصالح للشرب على عكس النوعية المرتبطة بالبرامج والمناهج الدراسية التي تتغير مع مرور الزمن(قسم السياساتوالتخطيط التربويلليونسكو، 1986)

وتربشريفة بلحوتس، (2016) في (الغنيم، 2008، ص10) أن المبنى المدرسي هو المبنى المتخصص فهو يمثل المحيط الذي يشمل نشاطات تربويةوتعليمية ولابد ان يوافق التصميم البيئة التي

يوجدبها لتحقيق الشعور بالراحة لدى كل من المعلم والمتعلم. كما أن الاهتمام بالمبنى المدرسي قد بدا في الدول الصناعية مع نهاية الخمسينات من حيث البناء والتصميم على حد سواءففي1958 تم انشاء مخابر المباني المدرسية بنيويورك والمراكز الاعلامية للبناء المدرسي في كل من هولندا والمانيا ولم يكن الاهتمام ببناء المدارس من صلاحيات قطاع التربية ويرجع الفضل لمنظمة اليونسكو في منح هذه الصلاحية الى المختصين في التربية فانشات عام1964 قسما للمباني المدرسية في مقرها ومراكز المباني المدرسية في كل من اسيا وافريقيا وامريكا اللاتنية.وفي الوقت ذاتهانشات وحدات للتخطيط والسياسة اللغويةواستمر مركز البناء المدرسي بامريكا اللاتنية حتى عام1984 وعقدت اليونسكو المؤتمر الدولي الاول للبناء المدرسيعام1962بلندن للتحسيس باهمية هذا المجال من البحث على المستوى العالمي واوصى المؤتمر بتوسيع برامج اليونسكو وانشاء مركز دولي وتم فعلا انشاء هذا المركز عام1972 كما قامت المنظمةبالتعاون مع الاتحاد الدولي للمهندسين المعماريين في تنظيم الملتقيات الدولية واهتمت بوضع معايير لدراسة وتصميم المباني ومراقبة التكاليفكما ساعدت الدول الاعضاء في تصميم البرامج وانجازها وتقدير كلفتها كما تم ايضا اعادة الاهتمام ببناء المدارس المتضررة من الكوارث والزلازل وتم وضع معايير للوقاية من الزلازل.(اليونسكو.قسم تنمية واصلاح البرامج التربوية.)

**10-1 المعايير الارغونومية الخاصة بالموقع:**وتتمثل فيما يلي

-**المساحة:**تقدر المساحة الاجمالية للموقع بحسب عدد الامكنة المخصصة للتلاميذ التي تضرب في المساحة التي يشغلها كل تلميذ في المدرسة.ولحساب المساحة التي يشغلها كل تلميذ في مدرسة ما تجمع مساحة المبنى ومساحة الفضاء المخصصة للرياضة والحديقة والملعب ويقسم المجموع على عدد الاماكن المخصصة للتلاميذ.

-**الارضية:** لابد ان تكون الارضية متينة وصالحة للبناء وفي المناطق الريفية يجب مراعاة نوعية التربة فاذا كانت صالحة لبناء مسكن ذي طابقين فهي صالحة ايضا لبناء مدرسة.

**الخدمات:**لابد من توفر شروط اساسية تتمثل في مشرب صحي اي المياه الصالحة للشرب وشبكة الصرف الصحي في المناطق الريفية اضافة للكهرباء.

**10-2 معايير المبنى المدرسي:**وتتمثل فيما يلي

-**الاضاءة:**تلعب الاضاءة داخل المدرسة دورا هاما في ضمان رؤية واضحة وتشمل المعايير الخاصة بكمية الضوء في:

الاقسام والمكاتب: 106لوكس(لوكس هو وحدة قياس الضوء)

المخابر والمكتبة:215لوكس

فضاءات اخرى:106لوكس

الممرات:يحدد عرض الممرات في المبنى المدرسي بحسب عدد التلاميذ، حيث عدد التلاميذ 100-200 يتطلب عرض الممر 1.4. وعدد التلاميذ 200-300 يتطلب عرض الممر 1.8. وعدد التلاميذ 300-400 يتطلب عرض الممر 2.5.

قواعد السلامة: أوصت وزارة التربية الوطنية بضرورة احترام قواعد الامن والسلامة لحماية المؤسسة وامنها ضمن اجراءات وقائية لتجنب الحوادث كتدعيم اسوار المؤسسة وتسييج المكاتب والمخازن والمخابر(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.2004)

- **معايير خاصة بالقسم:**بما ان المعلم والتلميذ يقضيان معظم وقتهما داخل القسم باعتباره المكان المخصص للدراسة لذلك لابد من توفير الظروف الملائمةلهما ليقوم كل واحد منهما بواجبه تجاه الاخر

وتتمثل معايير القسم في حجمه واثاثه ومساحته ووسائله التعليمية مع توفير الاضاءة والتهوية والهدوءحجم القسم (دي سبايجلر، 1995). وبالنسبةللمعايير الخاصة بحجم القسم فالاقسام العادية نوعان قسم مساحته36متر مربع ويضم 40تلميذابنسبة0.90متر مربع لكل تلميذ وقد يضم32تلميذا بنسبة1.2متر مربع للتلميذ الواحد(شريفة بلحوتس، 2016، ص13). ويعد ذلك متغيرا بحسب حجم الاثاث داخل القسم فالقسم العادي قد يضم32تلميذا او40تلميذا او حتى48تلميذا وحسب المعايير العالمية يجب الايتجاوز عدد تلاميذ القسم الواحد25تلميذا وألا تقل مساحة التلميذ عن مترين(المجلس الاعلى للتعليم في قطر)وعليه فالمساحة الاجمالية للقسم حسب هذه المعايير هي50متر مربعا.

وبحسب معاينتنا لمدارس مقاطعة عشعاشةبمستغانمفان تعداد تلاميذ القسم الواحد يتراوح بين12تلميذا الى36تلميذا وهناك مدارس بها42تلميذا في القسم الواحد(حسب الكشف الشهري للتلاميذ الحاضرين الموجه لمديرية التربية ديسمبر2022)

**التهوية**:يراعى ان تكون فتحات الشبابيك بالمساحة الكافية لادخال الضوء اللازم للاضاءةالطبيعية وتوفير التهوية للتلاميذ

**الضجيج والضوضاء**:يؤثر الضجيج سلبا علىفهم التلاميذ وقد يكون مصدره اما القسم المجاور واما نتيجة لنشاطات داخل المدرسة واما ان يكون مصدره خارج المبنى وهذا ماعبر عنه النمرة حيث قال:يتعرض التلميذ داخل الفصل لعدة مصادر مختلفة كصوت المدرس داخل الفصل والضوضاء التي تحدث في الفصل(حركة التلاميذ وحركة الاثاث مثل الكراسي والطاولات)، والضوضاء الصادرة من الاقسام المجاورة( أنشطة التلاميذ أو صوت المدرسين)، وكذلك الضوضاء الخارجية. لذلك يجب أن يكون موقع الاقسام الدراسية في مكان هادئ بعيدا عنالضوضاء الخارجية او الداخلية لذا يجب أن تكون ذات علاقة ومتلاصقة بالمخابر والمكتبة وذات علاقة ولكن غير متلاصقة بالقاعة المتعددة

الخدمات والورشات(شريفة بلحوتس، 2016، ص15). لذلك حددت اليونسكو المعيار الخاص بالسمع في ما يخص المسافة مابين المعلم والتلميذ بحيث يجب ألا تتجاوز 07 أمتار في القسم أو الورشة.

**الاثاث:**حدد طول مكتب المعلمبـ 1.20م وعرضه بـ0.60موطوله بـ0.69م

**الوسائل التعليمية:**باعتبار ان السبورة وسيلة تعليمية هامة يفضل استخدام اللون الاخضر غير اللامع

الحد الادنى للمسافة بين السبورة والصف الاول من الطاولات02مان توضع السبورة في منتصف الحائط الامامي الموجه للتلاميذ وأن يكون ارتفاعها عن مستوى الارض مناسبا للتلاميذ ولذوي الاحتياجات الخاصة.

**10-3 العلاقة بين المعايير الارغونومية والجودة:**نشرت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية دراسة حول المباني المدرسيةليمانس (2009)ذكرت فيها معايير الجودة منها:

- سعة المبنى ومنه سهولة المرور.
- وجود مساحات خضراء تطل عليها الأقسام.
- بناء المبنى بمواد مستدامة.
- انفتاح المبنى على المحيط الخارجي.
- حسن الاستقبال
- توفر المبنى على تقنيات الاعلام والاتصال.
- احتواء المدرسة على مناظر طبيعيةمثل الاشجار والمياه.
- دعم المبنى المدرسي للمشروع البيداغوجي.
- الدخول الى المبنى بامان.
- قدرة المبنى على احتواء البرامج الفنية.

- سهول تنقل ذوي الاحتياجات الخاصة.
- وجود مكان ملائم للعمل ولاجتماع الموظفين.
- حماية المبنى من التعرض للسرقة.

وعليه يمكن القول أن للمعايير الارغونومية الخاصة ببناء المدارس والمتمثلة في معايير تخص الموقع والمبنى والقسم وكل مافيه من أثاث ووسائل تعليمية مع الخدمات وقواعد الامن والسلامة لضمان نجاح العملية التعليمية وجودتها اضافة الى المتطلبات الاخرى لتجويد التعليم، كما أن مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الاهداف يجب ان يتسم المبنى بالمرونة والقدرة على استيعاب الطلاب ويعد موقعه الجغرافي في البيئة المحيطة من المؤشرات الايجابية لتحقيق متطلبات الجودة ومن الخصائص الايجابية للمباني التعليمية التي تدعم تحقيق الجودة تصميمه الصحي وبعده عن المناطق الصناعية والاماكن المزدحمة ومدى ملاءمته للطقس وسلامة مرافقه ونظافته وجماله وتوفره على الملحقات الخاصة بالانشطة الطلابية الاجتماعية والرياضية والترفيهية مع توفر المكتبات والورشات التي يجب ان تكون شاملة وتتوفر على المصادر المعرفية المتخصصة من كتب ومجلات ودوريات ومناهج وقاعات للمراجعة والمذاكرة ومكتبات ومخابر وتقنيات التصوير والنسخ مع توفير كل ماله علاقة بمستجدات العلم والفكر وكذا توفر الخدمات بالوقت والقدر الكافيين.(احلام بن عمرة.2016ص37)

**10-4 نمطية البناءات المدرسية الجزائرية:** حددت وزارة التربية الوطنية بموجب قرار وزاري مؤرخ في10ديسمبر 2020 صدر بالجريدة الرسمية بتاريخ05ماي2021 في العدد33 نمطية جديدة للبناءات المدرسية الخاصة بالمدارس الابتدائية والمتوسطات والثانويات وسنكتفي في هذا البحث بعرض نمطية البناءات المدرسية الخاصة بالمدارس الابتدائية.

ولقد عرفت وزارة التربية الجزائرية نمطية البناءات المدرسية المحددة لكل مستوى تعليمي بانها مجموعة انماط من المؤسسات التعليمية المقررة التي تحتوي على برنامج مساحي مفصل وتسمح للخريطة المدرسية في اطار الاستجابة للطلب المدرسي من تحديد النمط المناسب وان البناء المدرسي هو عملية تشييد مخصصة اساسا للتربية والتعليم. ويشمل البناء المدرسي كل المحلات البيداغوجية والمحلات غير البيداغوجية والفضاءات التربوية المحددة في البرنامج المساحي لانجاز مؤسسات مدرسية. وتشمل عملية البناء ايضا كل الاشغال المتعلقة بالتوسيع والتهيئة والتحويل لجزء من مرافق المبنى المدرسي او كله. ويقصد بالبرنامج المساحيجميع المحلات والمساحات المحددة لكل نمط يتموفقه انجاز المؤسسة المدرسية.أما المقاطعة الجغرافية فهي منطقة تغطيها مؤسسة مدرسية لتلبة الطلب الاجتماعي للتربية للمرحلة التعليمية المعنية. يتم تحديدالمقاطعة الجغرافية للمؤسسة المدرسية بالاعتماد اساسا على الكثافة السكانية والفئة المتمدرسة ومسافات المسار المدرسي الذي يقطعه التلميذ للالتحاق بالمؤسسة المدرسية.وتحتوي نمطية البناءات المدرسية لكل مرحلة تعليمية على عدة انماط تحسب حسب طاقة استيعابها. تحدد طاقة استيعاب المؤسسة المدرسية وفق عدد محلاتها وتضم نمطية البناءات المدرسية الانماط الاتية:

-نمط قاعدي

- نمط وسطي

- نمط نهائي

ينبثق النمط القاعدي من البرنامج المساحي المصمم بادنى عدد من المحلات لاستقبال الافواج التربوية لمختلف السنوات الدراسية لمستوىتعليمي يضمن هذا النمط في الجهات المتفرقة والمعزولة تحقيق مردود بيداغوجي يندرج في اطار التكفل بالتعليم اللزامي او الاجباري اي اقل من16سنة لاسيما

التعليم الابتدائي منه. وينبثق النمط الوسطي المتواجد بين النمطين القاعدي والنهائي من البرامج المساحية ذات الصلة وهو يتميز بعدد متزايد لمحلاته دون ممعادلة عدد المحلات المحددة للنمط النهائي.

كما ترى سماح شيحا(2012) أنه على الرغم من عدم وجود حل واحد ينايب جميع المدارس وينطبق على كل السياقات التعليمية فهناك بعض الممارسات والحلول الشائعة التي يمكن تبنيها من اجل تحسين المناخ المدرسي وهي:

– الاعتماد على المقاربات الشاملة:يفضل كثير من التربويين استخدام المقاربات الشاملة ذات الابعاد والبرامج المتعددة من اجل مواجهة المشكلات السلوكية والعمل ايضا على تحسين المناخ الاجتماعي والثقافي للمدرسة بصورة فعالة.

– اشراك الاطراف المختلفة في تحسين المناخ المدرسي:وتشتمل على الطلبة واولياء الامور والمعلمين والادارة المدرسية في اعداد البرامج وتطبيقها(المركز العربي للبحوث التربويةلدول الخليج، 2016، ص38)

– أخذ وجهات النظر المختلفة بعين الاعتبار:عادة ماتختلف وجهاتنظر الطلبة واولياء الامور والمعلمين بشان طبيعة المناخ السائد في المدرسة وبغض النظر عن الفئة التي تعبر بدقة عن حقيقة المناخ المدرسي ينبغي اخذ جميع الاراء ووجهات النظر عند تقييم المناخ المدرسي وتحديد جوانب الاتفاق والاختلاف بينها ومراعاة ذلك عند وضع الخطط اللازمة لتحسين المناخ المدرسي.

– اتخاذ القرارات بناء على الدراسات الميدانية:من اجل مواجهة المشكلات ذات الطبيعة السلوكية والاجتماعية والنفسية والثقافية في المدرسة بصورة فعالة يجب الاعتماد علىبيانات دقيقة حول طبيعة المجتمع المدرسي وحجم المشكلات التي يعاني منها فمثل هذه المعلومات تعد ضرورية من اجل

القرارات الصائبة لتحسين المناخ المدرسي ومواجهة المشكلات التي تقلل من جودته.(المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2016، ص38و39)

**10- 5 الجانب الاجتماعي النفسي في المدرسة:**ذكرهندي (2011، 107) أن مكونات المناخ المدرسي هي الأمان و الثقة و الانسجام مع القواعد المتبعة و التوقعات العالية للتحصيل و البيئة الانسانية القائمة على الألفة و الاحترام و العلاقات السائدة بين الطلبة و المعلمين و الإدارة المدرسية و تم تحديث متغيرات المناخ المدرسي بالاحترام و الثقة و الهمة العالية و المشاركة و النمو الأكاديمي و الاجتماعي المستمرين و الانتماء و التماسك و تحديث المدرسة.

ومن العوامل المكونة للمناخ المدرسي دافعية الإنجاز والاعتدال والنظام والانتظام ومشاركة الوالدين ومشاركة الموارد وعلاقات الطلبة الشخصية وعلاقات الطلبة بالمعلمين و يتشكل المناخ المدرسي من عدة مجالات أو ابعاد أو مكونات بناء على سلوك كل من المدير و المعلمين و الطلبة (صادق والمعاضدي، 2001، 35).

يعرف المناخ المدرسي من الجانب الاجتماعي النفسي في المدرسة على أنه الجانب النفسي الاجتماعي السائد في المدرسة من خلال العلاقات و التفاعلات بين الموجودين داخل المدرسة و التي تمثل في علاقة المدرس بالطالب و مدى الاهتمام الموجه للطلبة من قبل المدرسين و علاقة الطالب برفاقه في المجتمع المدرسي و مدى اهتمام الطالب و تقبله للمدرسة و حبه لها بوجه عام و الأهمية المعطاة من إدارة المدرسة اتجاه المدرسة و العلاقات الاجتماعية بين المعلمين و الإدارة و الطلاب (الصافي، 2012، 62)

- **العلاقات الإنسانية داخل المجتمع المدرسي :** يتكون المجتمع المدرسي من مجموعة من العناصر و هم الفريق الإداري و يرأسهم المدير ثم المعلمون و الطلبة.كما أشار العتيبي (2007 ، 22)إلى أن

أغلب دراسات المناخ المدرسي في المدرسة تركز على العلاقات الاجتماعية و خاصة علاقة المدير بالمعلمين و علاقة المعلمين بزملائهم و بطلابهم و علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي و أن النواحي المادية للمدرسة و مستوى النظام و الرضى الوظيفي و الانتاج و كيفية تفاعل الطلبة و المعلمين و الإدارة و الهيئة المحلية مع بعضهم بعضا تعد أهم المتغيرات التي تحدد الاتجاهات السائدة أو الجو العام أو المناخ المدرسي.و ترى (عزيزة، 2010، 168)أن العلاقات تعد أحد مجالات المناخ المدرسي و تقاس من خلال درجة التزام التلاميذ و الانخراط في الجو المدرسي و درجة دعم الأساتذة للتلاميذ.

- **علاقة الطلبة مع بعضهم البعض:**يرى الخولي (2011، 12) أن العلاقات بين الطلبة تتحدد بمدى التجانس و الخلفيات الاجتماعية و الثقافية و أساليب التربية المتبعة في تربيتهم فقد تتسم هذه العلاقة بالسلبية نتيجة سوء معاملة الطلبة لبعضهم بعضا فيصابون بالإحباط و كراهية المدرسة فالتفاعل بين الطلبة له أثر بالغ في إنشاء علاقات اجتماعية و صداقات مبنية على التعاون و مهارة التواصل و تعزيز الاندماج في الجماعة .

- **علاقة الطلبة بالإدارة المدرسية:**تتحدد العلاقة وفق نمط الإدارة المدرسية إذا كانت ديمقراطية أو غير ديمقراطية فالنمط الأول يحقق أهداف العملية التعليمية و يحقق توافق الطلبة فيلتزمون في سلوكياتهم بالانضباط و الطاعة و الاحترام بينما النمط الثاني مشدد يعكس تأثيره سلبا على سلوكيات الطلبة و يعيق التزامهم بقوانين العمل المدرسي و بالتالي يؤثر على توافقهم الدراسي (الخولي، 2011، 11).

- **علاقة الطلبة بالمعلمين:** يرى (العتيبي، 2007، 59) أن الطالب هو البيئة الأساسية في العملية التربوية و التعليمية و إليه توجه كل الجهود من أجل تربيته و تعليمه و بالتالي على المعلم أن يولي

طلبته كل العناية و الاهتمام و أن يبني معهم علاقات إنسانية طيبة أساسها العاطفة التي تشعر الطالب أن المعلم بمنزلة والده فيقبل تلقي التوجيهات منه .

- **العلاقات بين القائمين على العملية التربوية داخل المدرسة:**يربالخولي (2007، 26)أن العمل المشترك و التعاون بين مختلف الموظفين في المدرسة في ظل احترام كل موظف لمهنته و احترامه لمهنة غيره و احترام كل عامل بالمدرسة مهما كان مستواه التعليمي أو الاقتصادي و احترام كافة الطلبة من شأنه أن يعزز الصحة النفسية لكل عامل و بالتالي تزداد إنتاجية المدرسة و يرتفع مستوى التحصيل العلمي للطلبة. كما يرى العتيبي (2007، 26)أن المناخ المدرسي الجيد يرتبط بإدراك المعلمين لثقة المدير بهم من حيث التعاون معهم و احترامهم كأشخاص متخصصين كما يشاركهم في اتخاذ القرارات و على العكس من ذلك نجد أن المناخ المدرسي السيء يكون فيه الاتصال معدوما كما تنعدم فيه العلاقات الطيبة بين الإدارة و المعلمين و يتصف سلوك المدير بالشكلية في الأداء و الالتزام بالقوانين و اللوائح في تعامله مع المعلمين كما تتوقف جودة المناخ المدرسي و فاعليته على شكل و طبيعة سلوك المعلمين و تفاعلاتهم و علاقاتهم الرسمية و غير الرسمية لأن هذه العلاقات تنعكس على سلوك الطلبة و اتجاهاتهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة .

**10-6 البعد المادي للمؤسسات التربوية:**يقصد بالبعد المادي تلك الظروف التي توفرها المدرسة لكافة الأفراد العاملين فيها و قد أكدت المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلومعلى أهمية أن تتزفر في المبنى التعليمي مختلف متطلبات العملية التربوية و التعليمية و أن يكون ذا مواصفات و جودة عالية و أن تكون مرافقه ملبية لحاجيات الطلبة بحسب جنسهم و مستوياتهم التعليمية و أن يكون قبلا للتوسع وفقا لحاجات المستقبل و يراعي أوضاع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (إيمان، 2014، 24).

في هذا الصدد تؤكد معايير **الجودة الشاملة:** أن صفات البيئة المادية للمدرسة يجب أن تكون مرنة بحيث تنسجم و الظروف المحلية لكل مجتمع من جهة و كذلك مع التطورات الجارية على الصعيد التربوي من جهة ثانية و أن تتمتع بقيمة دائمة تمثل الحد الأدنى الذي لا يحوز أن يتغير مع مرور الزمن مثل المرافق الصحية ذات الكفاءة العالية من حيث الإضاءة و التهوية و غيرها و يكون هذا مؤمنا ضد السقوط بسبب الرياح القوية أو الهزات الأرضية و قيمة أخرى مؤقتة مرتبطة بالعملية التربوية وتطورها فمحتوى التربية و طرائقها يتطور بشكل مستمر يتماشى مع متطلبات العصر الحديث (معلولي، 2010، 106).

يحتوي البعد المادي للمدرسة على الإمكانات المادية و التجهيزات العينية و البنية التحتية المتكاملة و ثم توضيحها كما يلي:

– **الموقع:** أن يكون الموقع بعيد عن الضوضاء و المحال العامة و الصناعي و التجارية و الأماكن الخطرة لمحطات البترول و البنزين ، و أن يكون في مكان سهل الوصول إليه و تبعد مداخله عن خطوط المواصلات السريعة (المجلس الأعلى للتعليم في قطر) إذ يجب أن يتصف موقع المدرسة بعدد من المعايير و المواصفات أهمها أن يكون بعيدا عن الشوارع الرئيسية لتوفير الهدوء اللازم لتركيز الطلاب و تجنب حوادث السير و أن يكون بعيدا عن مسببات التلوث و مصادره كالمصانع و النفايات و سهولة الوصول إليه بمختلف وسائل المواصلات و أن يكون قريب من الخدمات العامة كالماء و الكهرباء و شبكة الصرف الصحي و أن تكون أرضية المدرسة واسعة المبنى و المرافق .

– **المبنى:** يشكل المبنى المدرسي أهمية كبيرة كجزء من المناخ المدرسي و يجب أن يتمتع بمساحة واسعة من الأرض و في مكان آمن و بعيدا عن الضوضاء بحيث يشعر أفراد المؤسسة التعليمية بالأمان و أن يتصف بالتهوية الكافية و الإضاءة المناسبة و أن تتوزع الأقسام في عدد من المباني

لتسهيل عمل الإدارة المدرسية و توفير الهدوء للدراسة و وضع المعامل و المكتبة وسط المباني لضمان سهولة تنقل الطلبة و أن تتوفر فيه المرافق اللازمة و الحافلات المدرسية و أن يكون بعيدا عن كل ما يعرض سلامة الطلبة للخطر و أن يتوفر بالمبنى مواقف آمنة تحقق سهولة حركة السيارات و تناسب مساحتها مع أعداد الطلبة (المجلس الأعلى للتعليم في قطر).

– **الحجرات المدرسية:** يجب مراعاة الظروف الصحية داخل الحجرة الدراسية كالتهوية المناسبة و الإضاءة و توفير مكان ملائم للسبورة و مكتب المعلم و طاولات الطلبة مع احترام المسافة البينية للسماح بالانسيابية الكافية لحركة الطلبة و المعلم في الفصل ، كما يجب تجهيز الحجرات الدراسية بالإمكانات المختلفة لتشغيل الأجهزة و الوسائل التعليمية المختلفة و يعد الحجم الأمثل للفصول الدراسية بالنسبة لعملية التعلم مشكلة قائمة في العديد من المدارس .

أما المواصفات التي يجب أن تتوفر في الغرف الصفية لكي يشعر المتعلم بدرجة الراحة و الطمأنينة فهي كما يلي :

ألا تكون مزدحمة بالأشياء التي لا ضرورة لها. والتوزيع المناسب للأثاث و التجهيزات و الأدوات بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة و بشكل يسمح للطلبة بالحركة و سهولة المحافظة على نظافتها. وكذلك كفاية التهوية و الإضاءة بشكل هادئ و في خطوط أفقية و عمودية. والتوزيع الجيد للمثيرات من رسومات و صور توضيحية أو خرائط حتى لا يشتت انتباه التلاميذ. بالاضافى إلى توفر شروط السمع الجيد وبعد الفصول عن أماكن الضوضاء. وتوفر الهواء النقي الخالي من الغبار. وتوفر درجة حرارة مناسبة شتاء وصيفا. كما يجب أن يكون حجم المقاعد مناسبة لعمر الطلبة مما يسهل حركة الطالب داخل الفصل. وعدد مناسب للطلبة في الفصل مما يسهل ضبطهم و السيطرة عليهم (الزيود، 1959، 53).

– **الفناء المدرسي :** يحدث كثير من التعلم غير الرسمي للمهارات في أفنية المدرسة و ملاعبها التي يقضي فيها الطلبة الوقت غير المخصص للدراسة و الملاحظ عند تطوير المدارس يتم اغفال الأفنية المدرسية و المساحات الخضراء لذا يجب مراعاة الجانب الجمالي في بناء الملاعب و أفنية المدرسة بحيث تكون من فضاءات مختلفة و متنوعة ترتبط بممرات واضحة منظمة لتيسير كل أنواع التفاعل اللفظية و البصرية و الحركية مع مراعاة المساحة اللازمة لتتيح انسيابية حركة الطلبة و عدم التكدس في مكان واحد في هذا الصدد أشارت إيمان (2014، 26)إلى أن المباني التي تفتقر إلى الجودة و المعايير اللازمة لعملية التعليم و التعلّم من شأنها التأثير على الصحة العامة للطلبة و كذا المعلم و بالتالي قد يعيق النمو السليم و اكتساب المعرفة و المهارات اللازمة و تعيق مسار عملية التعليم.

## خلاصة الفصل

تشكل عملية التعرف على المناخ المدرسي الساند في أي مؤسسة تعليمية بعدا استراتيجيا لدى القائمين على قطاع التربية و التعليم، لذلك تحرص الإدارة التربوية على التكفل بكل الجوانب التي تحيط بالمدرسة وبأفراد جماعتها التربوية بما في ذلك الجوانب السوسيو مهنية، فالأفراد الذين يعلمون في مناخ مدرسي فعّال و يؤمنون بالتجديد تكون لهم الرغبة في تحقيق التميز و زيادة الفاعلية الداخلية للمدرسة في حين أن الذين يعملون في مناخ غير ملائم لا يتيح اهم إشباع حاجاتهم و تطلعاتهم المهنية يصطمون ببعض العوامل المتبطة مما يقلل من حماسهم و يخفف الدافعية للعمل لديهم. لذلك تسعى الأطراف المسؤولة على المدرسة إلى العمل على تلبية كل المتطلبات التي لسهم في رفع الروح المعنوية للقائمين على العملية التربوية.ويعد المناخ المدرسي الجيد أحد المجالات الأساسية الفعالة لصناعة التميز لأن معايير جودة المناخ المدرسي هي مجموعة لخصائص و المؤشرات و المواصفات و الشروط التي ينبغي تواخرها في المناخ المدرسي حتى يكون مناخا ايجابيا يشجع للأنظمة التربوية أنه لا جودة للمناخ المدرسي إلاّ إذا ارتكز على معايير و مواصفات تطبّقا بالفعل بالرغم من عدم وجود حل واحد يناسب جميع المدارس وينطبق على كل السياقات التعليمية لذلك ينبغي حتما و بغض النظر عن الفئة التي تعبر بدقة عن حقيقة المناخ المدرسي أخذ جميع الآراء ووجهات النظر عند تقيم المناخ المدرسي وتحديد جوانب الاتفاق والاختلاف عن وضع الخطط اللازمة لتحسين المناخ المدرسي.

# الفصل الثالث

# جودة التعليم

**تمهيد**

تتطلب عملية تطوير الخدمة التربوية لبلوغ التحسن المستمر تكامل مجموعة من العناصر والآليات لأن التعامل مع المنتج النهائي للمدرسة يكون على أساس الخدمات المقدمة بما يحقق مواصفات الجودة في التعليم لأن كل مكونات العملية التعليمية /التعلمية في علاقات دينامية وكل منها يؤثر ويتأثر بالآخر تبعا لإستراتيجية العمل التي تسعى لتحسين المنتج بما يتطلب أيضا تسخير كل الإمكانات المادية منها و البشرية وكذا مشاركة جميع أفراد الجماعة التربوية (أساتذة، مديرون ، مفتشون، أولياء ، تلاميذ وغيرهم)في مسعى مشروع المؤسسة التربوية. ولعل ذلك ما دفع بكثير من الدول إلى تبني سياسات إصلاح دورية لأنظمتها التربوية والتعليمية بغرض تلبية متطلبات المجتمع.

## 1- مفاهيم ومصطلحات متعلقة بالجودة

هناك العديد من المفاهيم والمصطلحات التي لها علاقة بمفهوم الجودة نذكر منها:

**1-1 ضمان الجودة:** تحقيق النوعية الجيدة في المنتجات والخدمات يتطلب أن تقوم المؤسسة التي تقدم المنتجات باتخاذ إجراءات متعددة تضمن اتصاف المنتج بالنوعية الجيدة (بنود ،219/2005)

**1-2 ضبط الجودة:**ضمان عملية قبلية تتخذ قبل الإنتاج وقبل تقديم الخدمة أما ضبط الجودة فهو عملية بعدية بالنسبة للمنتج أو الخدمة وتشمل مجموعة من الإجراءات التي تقيس مدى مطابقة المنتج لمجموعة من المعايير المحددة مسبقا(بنود:220،2005)

**1-3 الجودة الشاملة:**مشاركة جميع أعضاء المنظمة ويستهدف النجاح طويل المدى وتحقيق منافع للعاملين في المنظمة وللمجتمع وسميت بالشاملة لأن المسؤولية تشمل جميع فرق العمل في حدود ومجالات عمله وتشمل جميع مجالات العمل وعناصره.

## 2- مفهوم جودة التعليم

الجودة في التعليم تشير الجودة إلى قدرة المنتج على الوفاء بتوقعات المستهلك ، فهي تحقيق احتياجات وتوقعات العملاء أو تجاوزها من خلال الاتصال المباشر بهم للتعرف على رغباتهم وتوقعاتهم وهناك عملاء داخل المؤسسة هم الطلاب وخارجها هم أولياء الأمور (73)بن عويرة عبد المنعم وكتفي عائشة 2022:73)

وهي المتطلبات الرئيسية التي تحرص المؤسسات التعليمية و الجامعات على تحقيقها للحصول على مراكز متقدمة ضمن الجامعات العالمية المتميزة ، متضمنة إعداد الطلبة للعمل على مختلف المعارف والمهارات و الاتجاهات في حقل العمل(وفاء غطاس، 2019)

كما تعرف على أنها عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية الآزمة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين في المؤسسة التعليمية ، وفي جوانب العملية التعليمية والتربوية في المؤسسة كلها (أحمد،63،2002).

ويعرفها محمود سالم الطلاع(2014)بأنها تلك المواصفات العالية لعناصر العملية التربوية المستمرة (المنهاج، المعلم، المدير ،الموجه المدرسي) التي تسهم في بناء مخرجات ناجحة(الطالب).

## 3- الجودة في التعليم

لقد تزايد الإهتمام عالما وعربيا على مدار الأعوام الأخيرة بموضوع جودة التعليم أو ما يسمى جودة التربية Quality of Education.كما صاحب ذلك شكوى عالمية من إنخفاض مستويات الجودة في التربية شملت الدول المتقدمة والنامية على حد سواء مع أن الدول المتقدمة كانت هي الأكثر شكوى وهذا ما أشارت إليه التقارير العالمية، وقد صاحب الإهتمام بقضية الجودة في التربية محاولات لرفع

مستوياتها وتحديد آثارها إلا أن ذلك لم يواكبه فهم أوضح لهذا المصطلح خاصة وأنه يتصف بالغموض والتباين النسبيين في الكتابات التربوية لاسيما ما تعلق بقياس الجودة(محمود سالم الطلاع،28،2014)

وعلى الرغم من كثرة تدول مصطلح "الجودة" فقد كان هناك اختلاف كبير في التعريف يمكن تصنيفها خمسة محاور:

**3-1 ربط تعريفات الجودة بالأهداف:** وهو ما أكده بعض التربويين على أن تعريف الجودة يكون بالأهداف او المرامي المراد تحقيقها و بمعنى واضح فإن مؤسسة ما أو برنامج تربوي معين يعتبر ذا جودة إذا حقق الأهداف المنشودة بالكامل وليس بكمية مقبولة(أحمد،37،2007)

**3-2 ربط تعريفات الجودة بالمدخلات والعمليات:**بحسب هؤلاء فإن الجودة في طياتها تحمل طريقة تحقيق الأهداف يتوقف على العديد من العوامل ،يأتي في مقدمتها نوعية المدخلات واستثمارها ومن هنا تكتمل لنظامية: مدخلات،عمليات،مخرجات) وهنا أكدت العديد من الدراسات أهمية إدخال بعدي المدخلات والعمليات في تعريف الجودة(سيد مصطفى،147،2002)

**3-3 الجودة كمصطلح معياري:**تتضمن الجودة كما يراها بعض الباحثين الإشارة إلى الجيد والممتاز بالقياس الى السيئ ويعامل أصحاب هذا الاتجاه مصطلح الجودة على أنه مصطلح معياري بدلا من معاملته على أنه مصطلح وصفي.أو مصطلح يجمع بين الوصفية والمعيارية،علما أن بعض الباحثين أولو في السنوات الأخيرة اهتماما لتحديد المدارس الجيدة والمدارس السيئة أو المدارس الفعالة وغير الفعالة وذلك لتحديد نظام العمل في كل منها والنتائج التربوية المخففة وطرق تعزيز النجاح وعلاج النقص أو الخلل(محمد،113،2008)وحقيقة لا يمكن إنكار هذا المعيار عند التميز بين المدارس غير أن ذلك يعد غير كاف لأن التمييز بين مدرسة وأخرى يتطلب إدخال مجموعة من المتغيرات لها تأثير بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

**3-4 الجودة والاتجاهان التكنوقراطي والشامل:** مفهوم الجودة بحسب رواد هذا الرأي يتأثر بالاتجاه التكنوقراطي نحو المدارس والذي يتطلب مقدرة ومعرفة جيدة في العلوم والرياضيات ، ومن أمثلة التعريفات التي تعد أقرب إلى هذا الاتجاه ذلك الذي يرى مدى مقابلة النظام التربوي للحاجات الاقتصادية للمجتمع بدليل أصحاب هذا الرأي انتشار البطالة بين المتعلمين على أساس أن المناهج غير مناسبة للمدرسة والمجتمع(أبو ملوح،152،2004).وإذا كانت الحاجات الاقتصادية مؤخرا تعد أمرا مهما غير أن ذلك ليس هو العامل المؤثر وحده بدليل أن التربية ليست هي وحدها المسؤولة عن انتشار وتنامي البطالة.

**3-5 الجودة في مقابل الكم:**قد تفهم الجودة قياسا بالكم غير أن الفصل بين الكم والنوع في هكذا حالات صعب المنال وعلى الرغم من ذلك فهنالك اهتمام علمي وموضوعي في محاولات تعريف الجودة وفهمها من خلال الكم ويتضح ذلك عند معالجة وقياس الجودة بدلا من العمليات"(بالجون،152،2009).

## 4- التطبيق التعليمي والتربوي للمواصفات الدولية للجودة

ما زال نظام تأكيد الجودة الذي أخذ بالانتشار الواسع في قطاع كبير من المؤسسات والمنشآت الإنتاجية والصناعية من خلال تطبيقات المواصفة الدولية للجودة محدودا من حيث التطبيقي مجال التربية والتعليم لم يحدث إلا في عام 1992 وذلك عندما أصدرت المؤسسة البريطانية للمعايير إرشاداتها بالتوجيه نحو تطبيق معايير المؤسسة في مجال التربية والتعليم (البكر،170،2007)

ويعود سبب ذلك الى نظام إدارة الجودة الكلية الذي قدمه ادوارد ديمينج والذي وجه في الأصل لخدمة البيئة الإنتاجية والإدارية للمؤسسات والمنشآت التجارية والصناعية خاصة تلك المرتبطة بالقطاع الخاص، بما أن المتغيرات الأساسية لنظام الجودة المتعلقة بالمستفيد ومقدمي الخدمة تختلف في الحقل

التربوي والتعليمي عن المؤسسات الإنتاجية والصناعية ،حيث أن المدرسة بنية متكاملة مقدمة للخدمة التربوية والتعليمية لا تماثل بيئة المؤسسة الإنتاجية أو المصنع(الخطيب،78،2006).

كما أن الطالب باعتباره المستفيد من خدمة المدرسة يختلف اختلافا جوهريا من حيث المفهوم عن المستفيد من إنتاج المؤسسة التجارية أو المصنع.وتتلخص أهم هذه المتغيرات فيمتغيرات نظام الجودة الخاص بالتربية والتعليم.

-المتغير الرئيسي في العملية التربوية.

-الإطار التطبيقي والقياسي للمتغير.

-المنتج العائد(مخرجات عملية التربية والتعليم (المعارف، المهارات، القيم)

-المستفيد الرئيسي: الطالب في المراحل التعليمية المختلفة.

-المستفيد الثانوي أولياء الأمور .

-المستفيد العام:الدولة ، المجتمع ،سوق العمل.

-المستفيد الداخلي: القائمون على العملية التربوية(البكر،327،2007)

**4-1 منظور الجودة:**يقول ساليس في كتابه "إدارة الجودة الشاملة في التعليم"أن للجودة منظورين أساسيين هما:

-أن تتطابق السلعة أو (المخرج)مع المواصفات التي وضعت لهما وهذا هو المنظور الذي قام بالإنتاج والذي يحرص على تطبيق السلعة مع تصميمها.

-أن يلبي حاجة الزبون وهذا هو منظور التصور أو الانطباع (عليمات،44،2004).

ويري ساليس أنه يمكن تطبيق هذين المنظورين على العملية التعلمية.ويمكن القول أن التربويين يستطيعون التحقق من المنظور الأول إلى حد كبير أي أنهم أكثر قدرة على التحقق من مطابقة المنتج للمواصفات، ومع ذلك فإن المواصفات قد تشمل ابعادا خارجية تشمل تزويد الطلاب بمهارات وظيفية وبالنسبة للمنظور الثاني يرى بريدي وآخرون في دراستهم عن فعالية الإدارة في التعليم أنه يمكن أن ينظر إلى الزبون في المنظور الثاني من خلال:

-الطلاب.

-الآباء

-الممولون.

-أصحاب العمل(الشال،51،1995).

-نظام الآيزو(ISO 9001 )في الميدان التربوي:إن كلمة إيزو مشتقة من كلمة يونانية تعني التساوي او التماثل أو التطابق و الأيزو مصطلح يعني أن هذا المنتج تم اعتماده من قبل الهيئة الدولية للمواصفات القياسية وهي إحدى المنظمات العالمية التي تهدف إلى وضع أنماط و مقايس عالمية للعمل على تحسين كفاءة العملية الإنتاجية وتخفيض التكاليف(أبو ملوح،57،2004) ولقد تم تطوير نظام الأيزو 9000 ليتوافق مع الميدان التربوي فظهر ما يسمى 9002 ويتضمن 19بندا يمثل مجموعة متكاملة من المتطلبات الواجب توافرها في نظام الجودة المطبقة في المؤسسات التعليمية للوصول إلى خدمة تعليمية عالية وبنود نظام الإيزو 9002كما يلي:

-مسؤولية الإدارة العليا.

-نظام الجودة.

-مراجعة العقود.

-ضبط الوثائق.

-الشراء.

-التحقق من الخدمات أو المعلومات المقدمة للمدرسة من قبل الطالب أو ولي أمره.

-تميز وتتبع العملية التعليمية للطلاب.

-ضبط ومراقبة العملية التعلمية.

-التفتيش والإختبار.

-ضبط وتقويم الطلاب.

-حالة التفتيش والإختبار.

-حالات عدم المطابقة.

-الإجراءات التصحيحية الوقائية.

-التناول والتخزين والحفظ و التنقل.

-ضبط السجلات

-المراجعة الداخلية للجودة.

-التدريب.

-الخدمة.

-الأساليب الإحصائية(الشربيني،171،2001)

**4-2 معايير الإيزو ISO لتحقيق الجودة في قطاع التربية والتعليم** :تتمثل معايير المواصفة الدولية:

**4-2-1 معايير جودة المعلم وكفائته**:ومنها عدة مؤشرات، منها خصائص ومواصفات سلوكيات المعلم.

-احترام أعضاء المعلمين لطلابهم.

-تدريس النصاب المقرر من الحصص.

-ريادة الفصل الذي يسند إليه مدير المدرسة.

- المساهمة في الإنتاج العلمي.

-دراسة المناهج.

-التقيد بمواعيد الحضور.

-حضور الإجتماعات والمجالس.

-التعاون مع إدارة المدرسة وسائر المعلمين.

السعي الى تنمية ذاته علميا ومهنيا.

-التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة داخل المدرسة في ضوء معايير الجودة.

-اجراء البحوث.

-النمو المهني المقارن(المقارنةبين الزملاء)

-الكفايات التعلمية.

-اتقان الوسائل التعليمية التكنولوجية.

كفاية طرق التدريس.

**4-2-2 معايير جودة الطالب:**باعتبار الطالب هو المستهدف من العملية التعليمية فلا بد من تحقق جملة من المؤشرات هي:

-طرق الأسئلة للمعلم.

-التعليم والتعلم.

-التقييم.

-مساعدة الطلبة.

-المشاركة في أداء الأنشطة .

المشاركة المجتمعية

-محاسبة الذات.

-معدل إنتقال الطلبة

-نسبة التلاميذ الى المعلمين.

-متوسطة تكلفة الطالب.

-الخدمات المقدمة للطلاب.

-نسبة عدد الملتحقين بكلية الطب.

-نسبة عدد الراسبين.

-الكشف عن دافعية الطلبة واستعدادهم للتعلم.

**4-2-3 جودة المدير:** ولا بد من تحقيق كفاءات منها. كفاءات شخصية، وكفاءات التخطيط التعلمي.

**4-2-4 معيار جودة المناهج الدراسية:** يؤكد بيتر مورتيمور تعزيز النواحي الروحية والعقلية والأخلاقية والثقافية والعلمية للتلاميذ في المدرسة والمجتمع وإعدادهم للمسؤوليات وخبرات الحياة.

-ومن خصائص جودة المنهج:

-الشمولية .- الموضوعية. -المرونة .-المجتمعية.- الاستمرارية والتطوير.

**4-2-5 معيار جودة البرامج التعليمية:** ويقصد بذلك شمولها وعمقها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية.

-معايير جودة وخدمات الإدارة.

- معيار جودة تقويم الطلاب(الأساليب المعتمدة للرقابة الداخلية والخارجية).

-معيار جودة الإمكانات المادية:والتي تشمل جميع أنواع الأثاث والتجهيزات والمختبرات والمكتبات إضافة إلى التهوية والإضاءة والضوضاء وتتضمن جملة من المؤشرات هي:

-مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف (المرونة والقدرة على الاستيعاب، الموقع الجغرافي والتصميم الصحي والبعد لعن المناطق الصناعية والأماكن المزدحمة وملائمة الطقس،وسلامة المرافق ونظافتها وتوفر الملحقات الخاصة بالأنشطة الثقافية والرياضية.

-توفر المكتبات والورشات(ص37)

## 5- مبادئ إدارة الجودة الشاملة

إن الجودة عملية ممتدة لا تنتهي وتشمل كل مكون وكل فرد في المؤسسة إذ تهدف لإدخالهم في منظومة تحسين الجودة المستمر وتركز تلافي حدوث الأخطاء بالتأكيد من أن الأعمال قد أديت بالصورة الصحيحة من أول مرة لضمان جودة المنتج والارتقاء به بشكل مستمر.

وتشمل إدارة الجودة الشاملة في مضمونها المبادئ التالية:

-**التركيز على العميل**:يجب أن تتفهم المؤسسات الاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لعملائها ويقصد بالعميل هنا الطالب والمجتمع وسوق العمل الذي يستوعب الخريجين.

-**القيادة**:تهتم قيادات التعليم بتوحيد الرؤية والأهداف والإستراتيجيات داخل منظومة التعليم وتهيئة المناخ المدرسي لتحقيق هذه الأهداف وبأقل تكلفة.

-**مشاركة العاملين**: التأكيد على المشاركة الفعالة والمنصفة لجميع العاملين المشاركين في التعليم من القاعدة إلى القمة دون تمييز كل حسب موقعه مما سيؤدي إلى اندماجهم الكامل في العمل وبالتالي يسمح باستخدام كل قدراتهم وطاقاتهم الكامنة لمصلحة المؤسسة التعليمية.

-**التركيز على الوسيلة**:وهو الفرق الجوهري بين إدارة الجودة الشاملة ومفاهيم ضمان الجودة التي تركز على المنتج وحل المشاكل.

- **اتخاذ القرارات على أساس من الحقائق**: للقرارات الفعالة تركز فقط ليس على جمع البيانات بل تحليلها ووضع الاستنتاجات في خدمة متخذي القرار.

- **التحسين المستمر**: يجب أن يكون التحسين المستمر هدفا دائما للمؤسسات التعليمية.

-**الاستقلالية**:تعتمد إدارة الجودة الشاملة على الاستقلالية (حسن حسين البيلاوي،28،2008)

**5-1 معوقات تطبيق ضمان الجودة:**تمثل ضمان الجودة إشكالية الجودة إشكالية لبعض مؤسسات التعليم العالي ،فعند تبني الجامعة لنظام وظيفي لضمان الجودة يسعى لتلبية المؤسسة لمتطلبات الجودة فإن المؤسسة تواجه في هذه الحالة صعوبات مرتبطة بقضية استقلالية الجامعة وما يعرف بالحرية لأكاديمية للجامعة لذلك واجهت العديد من المؤسسات الجامعية صعوبات في تكييف برامجها مع متطلبات ضمان الجودة.إحدى الدراسات التي اهتمت بمعوقات تطبيق الجودة حددت تباين الآراء والاتجاهات بين الأكاديميين حول الجودة ،تأثر الجودة التأثر الكامل بمبدأ المحاسبة عدم وجود حد أعلى لتحقيق الجودة بل اعتبار نتائج تطبيق نظام ضمان الجودة كنقطة انطلاق لمرحلة جديدة ،عدم توافر المناخ المناسب لثقافة الجودة فى جانب صعوبات القدرة على الانتهاء من إعداد التقييم الذاتي في الوقت المحدد بالطريقة المناسبة.هذه المعوقات وغيرها أدت إلى الحاجة لتبني نماذج إرشادية ارتكزت على ما تقدمه المؤسسة التعليمية للعملاء من خدمات،جودة البرامج المقدمة طريقة تنفيذ البرامج وكذا نواتج العمليات التي تتم داخل المؤسسة التعليمية (حسن حسين البيلاوي وآخرون،43،2008)

**5-2 أهداف تطبيق معايير الجودة:**يمكن حصر أهم أهداف تطبيق معايير الجودة في :

-ضبط وتطوير النظام الإداري في المؤسسة التعليمية.

-الارتقاء بمستوى الطلاب في لجميع المجالات.

-ضبط شكاوي الطلاب وأولياء أمورهم والإقلال منها ووضع الحلول.

-زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأدوار للعاملين بالمؤسسة.

-الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء أمورهم في المجتمع والوصول إلى رضاهم وفق النظام العام للمؤسسة التعليمية.

-تمكين المؤسسة من خلال تحليل المشكلات بالطرق العلمية.

-رفع مستوى الطلاب وأولياء الأمور اتجاه المؤسسة التعليمية من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة.

-الترابط والتكامل بين جميع القائمين بالتدريس الإداريين في المؤسسة والعمل عن طريق الفريق.

-تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة التعليمية الاحترام والتقدير والاعتراف المحلي.

-تطوير التعليم من خلال تقويم النظام التعليمي ،وتشخيص القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات حتى يتحول التقويم إلى تطوير حقيقي ضبط فعلي لجودة الخدمة التعليمية.

-العمل على توفير الإمكانات والتسهيلات اللازمة لإنجاز العمل.

-ربط العملية التعليمية باحتياجات السوق العمل.

-ترابط الأداء حيث تداخل العمل الجماعي مع القيادة الفعالة مع الرؤية المشتركة يؤدي إلى جودة المنتج التعليمي(24،25).

المعايير العالمية للجودة في قطاع التربية والتعليم (مواصفات الإيزو)أحلام بن عمرة/جامعة مولود معمري/تيزي وزو.

**3-5 خطوات تطبيق إدارة الجودة في التعليم:**عملية تطبيق إدارة الجودة ليس لها أسلوب متفق عليه بين جميع المهتمين اذا اتفق (الغيثي ،2007)مع (الخطيب ،2006)على بعض الخطوات منها:

-الالتزام الحقيقي من قبل الإدارة العليا بتطبيق نظام إدارة الجودة لأنه لا إدارة جودة بدون الالتزام الكامل والدعم من الإدارة العليا للقيام بدعم وإرشاد وتوجيه جميع الإدارات الدنيا.

-إنشاء مجلس الجودة ويجب أن يمثل جميع الإدارات والأقسام في المؤسسة التعليمية.

-اقامة قاعدة معلومات وذلك لتسهيل وتسيير الاتصالات وتبادل المعلومات في المؤسسة.

-تقويم ثقافة المؤسسة ويجب أن يكون التقويم موضوعيا.

-دراسة البيئة الخارجية دراسة معمقة.

-اختيار الإداريين والعمال المناسبين بما في ذلك المؤهلات والإستعدادات .

-تحقيق الأمن الوظيفي.

-معاملة الممولين كشركاء.

-بناء فريق عمل يتمتع بروح الفريق.

-التقويم لمستمر والتحسين لمستمر (خليل ابراهيم علوش سلمان عبود سلام،340،2018).

المرجع معوقات تطبيق إدارة جودة التعليم في مديريتي تربية الصافة الثانية والثالثة جليل ابراهيم علوش وسلمان عبود سلمان مجلة الفتح ع75/افريل2018.

## 6- المعايير العالمية للجودة الشاملة في التعليم

يشهد العالم المحاضر اهتماما متزايدا بمعايير الجودةفي العمل و خاصة في ميدان التربية و التعليم و لعل ذلك يعود إلى ضرورة أن تكون هناك معايير محددة و دقيقة لبلوغ جودة التعليم و ذلك بعد أن أضحت الجودة و النوعية معيارا أساسيا في إصدار الأحكام التقويمية يرقى على الكم ولغة الحساب(مكتب التربية لدول الخليج، 2003، 9). وتشير الجودة الشاملة في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير و الإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمرو ذلك من خلال المدخلات و

العمليات و المخرجات. وهناك محاولات عديدة لوضع معايير للجودة الشاملة في التعلم لبعض الرواد منهم.

**6-1 معايير كروزبي** :حدد فيليب كروزبي ( 1.1998) أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لضمان الجودة الشاملة للتعليم تم تأسيسها وفقا لمبادئ إدارة الجاملة و هي:

-وصف متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد و واضح منسق للجودة.

-وصف نظام تحقيق للجودة على أنه الوقاية من الأخطاء يمتع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد.

-منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى.

-تقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناء على المعايير الموضوعية و الكيفية و الكمية.

**6-2 معايير بالدرج:** طور مالكوم بالدرج نظاما لضبط الجودة في التعليم،و تم قرار حكم كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة و التميز في الأداء بالمؤسسة التعليمية و ذلك حتى تتمكن المدارس من مواجهة المنافسة في ضوء الموارد المحدودة للنظام التعليمي ومطالب المستفيدين منه، و قد حدد بالدرج لضبط جودة التعليم أحد عشر(11) قيمة أساسية توفر إطار كاملا للتطوير التعليم و تتضمن 28 معيارا ثانويا لجودة التعليم و تندمج في سبع (07) مجموعات هي:

-القيادة و تمثل الإدارة العليا و نظام القيادة و التنظيم و مستوى المجتمع و المواطنة.

-المعلومات و التحليل و تشمل إدارة المعلومات و البيانات و المقارنة بينها و تحليل و استخدام مستويات التحصيل المدرسي .

-التخطيط الإجرائي و التخطيط الاستراتيجي و تشمل: التطوير الاستراتيجي و تنفيذ الاستراتيجيات.

-إدارة و تطوير القوى البشرية و تشمل تقويم و تخطيط القوى العاملة و نظام تشغيل هيئة التدريس و نظام تطويرها و الرضى المهني لها.

-الإدارة التربوية و تشمل: تصميم النظام التربوي و الخدمة التعليمية و دعمها و توصيلها و تصميم البحوث التربوية و تطوير إدارة و تسجيل الطلبة و النظر إلى الإدارة التربوية كعمل اقتصادي.

-رضا المدارس و نتاج الطلبة و تشمل نتائج الطلبة و المناخ المدرسي و النتائج و الأبحاث في مجال الأداء للمدارس

و النظر إلى المدارس كعمل اقتصادي.

- رضى الطلبة و ممولي النظام التربوي و تشمل حاجات الطلبة الحالية و المستقبلية و العلاقة بين ممولي النظام التربوي و الإدارة التربوية و رضى الطلبة و ممولي النظام التعليمي.الحالي و مقارنته مع باقي المدارس و النظم التربوية الأخرى.

**3-6 معايير براون و رايز:** و من بين الجهود ما قام به براون و رايز في كتابتهما " معايير لتقويم جودة التعليم حيث قاما بوضع معايير للمعلم و الطالب و المادة التعليمية و معارات للمهارات و الخصائص المهنية و الشخصية التي ينبغي أن يتسم بها العاملون في مجال العملية التعليمية مثل التدريس الإفريقي الزميل المتعاون جدا، الإشراف على زملاء جدد، تقدير أعمال هيئة التدريس الدائمة.

وقام الأحمد(2003 : 175 ) بوضع مجموعة معايير يتم استخدامها في مجال جودة التعليم وهي:

- معايير مرتبطة بالطالب من حيث الانتقاء و نسبة عدد الطلاب إلى المعلمين و متوسط تكلفة الطالب.

- معايير مرتبطة بالمعلمين: حكم الهيئة التدريسية و كفاءتهم المهنية و مدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع .

– معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية : المحتوى و الطريقة و الأسلوب و الارتباط بالواقع.

– معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية : التزام القيادات بالجودة و العلاقات الإنسانية و اختبار الإداريين و تدريبهم.

– معايير مرتبطة بالإمكانات المادية: و منها المبنى المدرسي و قدرته على تحقيق الأهداف و مدى استفادة الطلاب من المكتبة و الأجهزة و الأدوات و حجم الاعتمادات المالية .

– معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة و المجتمع : من حيث مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط و المشاركة في حل مشكلات.

وتمثل معايير الايزو مجموعة من المبادئ إذا ما توافرت تضمن تحقيق الجودة الشاملة داخل المؤسسات التعليمية و هي (12 ) معيارا.

– المسؤوليات الإدارية :

–نظام الجودة يقصد به جود الخطة التي تضعها المؤسسة التعليمية لتوفير الخدمات المتميزة.

– مراجعة العقود: أي وجود المقدسين الطالب و المؤسسة التعليمية و الالتزام بتوفير المتطلبات.

– مراقبة التصميمات إي تقييم المنتجات الخدمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية للمنتقلين.

– ضبط المشتريات : الحصول على سلع أو خدمات من مورد

–المنتجات الموجهة للمستفيدين: مدى ملاءمة المنتج مع متطلبات العميل.

– ضبط و مراقبة العمليات التعليمية التي تمثل جميع الأنشطة التي .....إلى مؤهلات إلى .....

– ضبط المنتجات غير المطابقة للموصفات: إذا كان الطالب هو المنتج فإن الطالب الراسب هو المنتج غير المطابق للمواصفات.

– ضبط سجلات الجودة ( جميع المعلومات لضبط الخطط).

– مراقبة الجودة الداخلية: المتابعة المستمرة للتأكد من اتخاذ الإجراءات المحددة في الآجال.

– تدريب و إدارة العاملين ( سعيد بن فرحات، 414،2020 )

## 7– متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التربية و التعليم

تتطلب إدارة الجودة في التعليم ما يلي:

– رسم سياسة الجودة و تشمل من هو المسؤول عن إقامة الجودة و إدارتها و كيف يتم مراقبة و مراجعة النظام من جانب الإدارة و المهام التي يجب أن تتم و الإجراءات المحددة لها و كيفية مراقبة تلك الإجراءات.

**الإجـــراءات:** وتشمل مهمة التسجيل و تقديم المشورة تخطيط المنهج و التقويم و المواد التعليمية و اختيار العاملين

و تطويره.

– تعليمات العمل: ويجب أن تكون واضحة و مفهومة و قابلة للتطبيق ( بن عويرة عبد المنعم و كتقي عائشة 2022 : 74 )

**المراجعة:** وهي الوسيلة التي تمكن للمؤسسة أن تتأكد من تنفيذ الإجراءات.

الإجراء التصحيحي: و هو تصحيح ما يتم إغفاله أو ما تم عمله بطريقة غير صحيحة ( بن عويرة عبد المنعم و كتفي عائشة، 2022 : 75 ).

**دور المؤسسة التعليمية في تحسين الجودة:** تحقق المؤسسات التعليمية الجودة من خلال قيامها بعملية التقويم المستمرة حيث تحديد نقاط القوة و الضعف في أدائها التعليمي و المالي و الإداري وغيرها و تعمل على:

–توفير الأنظمة المحددة و المعلنة لتقويم المتعلمين.

– تفحص نماذج الأسئلة و بيان مدى ارتباطها بالأهداف التعليمية و تمثيلها للمحتوى التعليمي و مراعاة الفروق الفردية.

– تتبع النظم الحديثة في التقويم و التأكد من كفاءة النظام المتبع في إجراء الاختبارات ورصد النتائج و مدى الاستفادة منها في عملية التقويم.

– توظيف نتائج تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس و الإدارة في صوغ خطط المدرسة و رسم برامجها المستقبلية.

– مقارنة مستوى جودة المؤسسة بمستوى الجودة الذي حققته المؤسسة المنافسة في ضوء متطلبات المواصفات العالمية.

....أساليب فعالة للتقويم المستمر بهدف التعرف على الإجراءات التي تم تحقيقها في مجال الجودة.

– اعتماد الدراسات التقويمية لتحديد المشكلات التي تعوق تنفيذ البرامج و تحليلها و اقتراح الحلول.

– وضع آلية لتقويم الخريجين و مدى نجاحها في مجال العمل بعد التخرج.

– توفير آليات الاستعراض وثائق التخرج في البرامج الدراسية ومدى مواءمة ذلك للمعارف و المهارات.

– توفير البيانات الإحصائية عن المخرجات في مختلف أنواع البرامج و نسب النجاح في المواد الدراسية و نسب الرسوب و الفصل و الغياب.

– إعلام الطلبة بجميع اللوائح و الأنظمة المتعلقة بالامتحانات و اعتماد النتائج.

– استخدام إجراءات تقويم باستخدام اختبارات الكفاءة لأغراض المساءلة و التحسين.

– توفير إجراءات واضحة تضمن تزويد الطلبة بتغذية راجعة حول مستوى أدائهم من أجل تعزيز التعليم و تسهيل التطوير.

– إجراءات عمليات التقويم الذاتي لكل مجالات المؤسسة ( عودة و آخرين، 2011: 35 )

– المرجع: دور القياس و التقويم في تحسين جودة التعليم البحث للراجع).

العدد 144 ج 1أكتوبر2022 ص 151 – دراسات عربية في التربية و علم النفس.

إعداد حازم يحي رزق ناحي و حليمة على صالح العدا.

المفاهيم التي تتضمنها إدارة جودة سياسية.

مصالح الجودة هو مصطلح اقتصادي ظهر بناء على التنافس الصناعي و التنكنولوجي بين الدول الصناعية المتقدمة بهدف مراقبة جودة الإنتاج و كسب ثقة السوق و المشتري، و بالتالي تتركز الجودة على التفوق و الامتياز لنوعية المنتج في أي مجال و تعرف الجودة ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة بأنها مقابلة و تجاوز و توقعات المستفيد و بالتالي يقوم المستفيد بتحديد ما هية الجودة المطلوبة و التي تلبي رغباته و تحقق مبتغاه و هنا يمكن التحدي و الصعوبة في إرضاء جميع المستفدين و الذين تختلف أهواؤهم و رغباتهم.( الرشيد، 1995 : 4 – 6 ) و لقد وضع ديمنج برنامجا لتحسين تطبيق الجودة الشاملة تصلح لجميع المنظمات الإدارية و يتكون هذا البرنامج من 14 نقطة وهي:

–خلق حاجة مستمرة للتعليم و تحسين الإنتاج و الخدمة .

– تبني فلسفة جديدة للتطوير.

– عدم بناء الفرارات على أساس التكاليف فقط.

– منع الحاجة إلى التفتيش.

– الاهتمام بالتدريب المستمر.

– توفير قيادة ديمقراطية واعية.

– القضاء على الخوف لدى القيادة.

– ..... الحواجز في الاتصالات.

– منع الشعارات التي تركز على الإنجازات و الحقائق.

– منع استخدام الحدود القصوى للأداء.

– تشجيع التعبير عن الشعور بالاعتزاز و الثقة.

– تطبيق برنامج التحسينات المستمرة.

– التعرف على جوانب العمال من خلال دورة دمينج ( العاجز، 2006 : 4 – 12 ).

– **المؤسسة في تحسين جودة التعليم:** كل المؤسسات التعليمية جاهدة على تحسين الجودة في فاعلية كل ماله علاقة بمدخلاتها من أنظمة و برامج و مناهج و إطارات قيادية .

–تجهيز و معايير كون التحسين هو الانتقال من الحالة الراهنة للمؤسسة بمفهومها التقليدي المعتاد إلى حالة جديدة تكون فيه المؤسسة كثر قدرة على الاستخدام الفعال لمواردها المادية و البشرية لتحقيق فضل مستقبل للمتعلمين الذين هم أبرز المخرجات و بالتالي لتحسين يعد عملا جماعيا مشتركا يشترك فيه جميع المعنيين لعملية التعليمية من أجل التميز و الجودة.

– قد أشار الغامدي ( 2007 ) على أن برنامج الجودة لا يقتصر على تحسين نوعية الخدمة بل يتعداه ليشمل تغيرا جذريا في فلسفة الإدارة و قيمتها و أسلوبها و نمط التفكير و اتخاذ القرارات لكافة نشاطات المؤسسة، فإذا ما رغبت مؤسسة ما في الأخذ بأسلوب الجودة الشاملة فلابد من التخطيط لتغيير نمط الإدارة بها من أسلوب يتركز على الفردية و المركزية المطلقة إلى أسلوب المشاركة و فرق العمل و من اتجاه يعامل الإنسان تجزء من آلة إلى اعتباره جزء فعالا يستطيع أن يساهم بفكره و جهده و إبداعه في تطوير المؤسسة من ما أتيحت له الفرصة، و من أسلوب يعتمد الجمود الفكري إلى نهج يعتمد الرغبة في التغيير و التطوير المستمر، ومن أسلوب يعتمد الشك و الخوف و عدم الثقة إلى أسلوب يعتمد على أخذ زمام المبادرة و تفجر طاقات العاملين و الثقة على أخذ زمام المبادرة و تفجر طاقات العاملين و الثقة في قدراتهم و نواياهم ( الغامدي: 2007 :3) .

## 8- خصائص الجودة الشاملة في التعليم

يتطلب تكوين الجودة الشاملة بناء علاقات وثيقة و متداخلة ليساعد المؤسسات التعليمية على حل العديد من المشاكل المهمة في الوقت الحاضر و تحسين طرائف التدريس و تطويرها، ما يؤهلها لتحقيق الأهداف المرجوة بفعالية و تزويد المجتمع بخريجين قادرين على مواجهة التحديات.

الفائدة المرجوة من الجودة الشاملة في العملية التعليمية:

بما أن تحديات الثورة التكنولوجية و المعلوماتية التي يواجهها العالم المعاصر جعلت من نظام الجودة الشاملة الحل الأمثل لمواجهة مشكلاته الإنتاجية لذلك أصبحت كافة مؤسسات العالم اليوم بما فيها المؤسسات التعليمية في حاجة إلى الارتقاء بالإنتاجية و تحسين الجودة لمواجهة صور التحديات و التغيرات التي تسيير في سباق البقاء للأفضل و لكي تستطيع الدول إيجاد مواقعها على الخريطة في عالم الثورة التكنولوجية و ثورة المعلومات ينبغي عليها بأقصى جهد على تحقيق الجودة لتحقيق.

-التحسين المستمر للعملية التعليمية و مخرجاتها التي من شأنها تحقيق الأهداف المطلوبة للفرد و المؤسسة و المجتمع وفقا للإمكانات المادية و البشرية.

- تفادي تكرار الأخطاء و تقليل الهدر الناتج عن ترك التعليم أو الحصول على مستوى مدني.

- تطوير المهارات القيادية الإدارية و تنمية المهارات المعرفية ز اتجاهات المتعلمين و العاملين بالمؤسسة

- العمل المستمر من أجل التحسين لتحقيق رضى المستفيدين ( المتعلمون ، الأولياء، المعلمون، المجتمع)

( فرحاتي ، 2007 : 5 – 8 ).

اهتم العديد ن الباحثين ببناء نموذج لمنظومة الجودة في التعليم تركيز على عناصر هي:

**8-1 المدخلات:**وتشمل على مايلي:

–الطلاب و خصائصهم و حاجاتهم و ميولهم و قدراتهم و خلفياتهم الثقافية و الاجتماعية .

– البيئة المدرسية من حيث المباني و المرافق كالورشات والمكتبات والإنارة والتهوية والأثاث وغيرها.

– الهيئة للتدريسية والمعاونـة من حيث خصائصهم وتأهيلهم وتدريبهم.

– الإدارة المدرسية من حيث كفايتها وقدرتها على التخطيط ورؤيتها الإستراتيجية.

– الخطط المدرسية من حيث إمكانية تطبيقها ودقتها ومروتها وتوافر متطلباتها .

– الضوابط والتشريعات المنظمة للعملية التعليمية.

–الثقافة والمناخ التنظيمي السائد في المدرسة ومدى التعاون بين جميع العاملين.

**8–2 العمليات:**وتشمل على مايلي:

–عمليات التعليم و البحث و التعلم و المقررات الدراسية و الأنشطة و أساليب التدرس.

– الوسائل التعليمية و استعمالها و دورها في تحسين عملية التعليم و التعلم.

– عمليات تقويم الطلاب.

**8–3 المخرجات:**وتشمل على مايلي:

– الخدمات التي تذهب للعمل و تحقيق رضاه و تشمل:

– النواتج التعليمية المتمثلة في الخريجين باستخدام الامتحانات و أدوات القياس و التقويم.

– النواتج التعليمية غير المقاسة في الخارجين ( معرفة اجتماعية ، أخلاقية، شخصية).

– نواتج عامة و مهارات الحياة.

**8–4 التغذية الراجعة:** و تتضمن تقيم الأداء التدريسي لتصحيح المسار و لتحقيق الهدف و تتضمن:

–تقييم جودة العناصر السابقة ( المدخلات، العمليات، المخرجات).

– مراقبة النظام و ضبطه.

– التقويم البعدي و تشبع الخرجين ( نادية حسن السيد وصلاح السيد عبد رمضان، 2018، 245 )

## 9- مؤشرات الجودة في التعليم

هناك مؤشرات في المجال التربوي تعمل في تكاملها وتشابكها على قسمين من العملية التربوية وهي:

– معايير مرتبطة بالمعلمين وذلك بالعمل على تأهيل المعلمين عمليا وسلوكيا وثقافيا وفقا للفلسفة التي يرسمها المجتمع، ويقوم هذا المؤشر على:

– حجم أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم التدريسية .

– مستوى التدريب والتأهيل العلمي للمعلمين.

– مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع.

وتعنى جودة المنهاج " بتوفير خصائص معينة في المناهج المدرسية بحيث تعكس تلك الخصائص مستوى الخريجين وهو ما يشير إلى أهمية وجود تخطيط متقن مستند على معايير الجودة متبوع بالتنفيذ والتخطيط مع المتابعة المستمرة.

ومن مؤشرات جودة المنهاج الدراسي:

– الارتباط بنواتج التعلم بأن يكون محتوى المقرر الدراسي يترجم الناتج.

– حداثة محتوى المقرر الدراسي من خلال احتوائه على المعارف والنظريات المتوصل إليها .

– التكامل الرأسي والأفقي للمعرفة أي أن المفاهيم التي يحتويها المقرر قائمة على ماسبق للطالب تعلمه من المفاهيم العلمية الخاصة بالمقرر ذاته، أما التكامل الأفقي فمعناه تكامل المعارف

والمعلومات التي يتضمنها المقرر مع المعلومات التي تتضمنها المقررات الأخرى التي يدرسها الطالب في نفس العام الدراسي ونفس البرنامج التعليمي.

– وظيفية المعرفة أي ارتباط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي.

– **التنظيم السيكولوجي للمحتوى:** أي يجب أن يكون نضج الطالب واهتماماته وخبراته موضع الاهتمام في اختيار محتوى المقرر الدراسي.

– **التنظيم المنطقي للمحتوى** : أي تنظيمه حسب الترتيب المنطقي للمادة وللمفاهيم والمبادئ الأساسية للمادة العلمية نفسها.

– **التتابع:** أن تكون كل خبرة تالية مبنية على الخبرة السابقة لدى الطالب مع مراعاة اتساع وعمق المحتوى.

– **استمرار اكتساب نواتج التعلّم:** تركيز المحتوى على أن تكون لدى الطالب رؤية بعيدة المدى أو رؤية متسعة للمادة العلمية التي يضمنها المقرر فكما عليه أن يهتم بما تعلمه الطالب من قبل في هذه المادة التعليمية عليه أيضا تحفيز الطالب على التعلم في المستقبل وتنمية مهارات التعلم الذاتي وعلى المعلم اعتبار أن ما يقدمه من مادة تعليمية هو إعداد لتعلم المزيد من هذه المادة في المستقبل

– **مرونة المحتوى الدراسية:** امكانية تعديل المحتوى من فترة لأخرى طبقا للمستجدات والمتغيرات التي يمكن أن يسفر عليها تقويم المحتوى.

– **صدق المحتوى التعليمي:** يعتمد صدق المحتوى على مدى مسايرة المادة العلمية للتطور العلمي الذي يشهده التخصص ويعتبر المحتوى صادقا في حال مواكبته للمعرفة المعاصرة ومساهمتها في حل المشكلات المعاصرة.

- **التوازن بين العمق والشمول:** يعني بالعمق تركيز المحتوى على أساسيات المادة العلمية مثل المبادئ والأفكار الأساسية وتطبيقاتها بما يلزم لفهمها وربطها بغيرها في مواقف جديدة أما الشمول فهو تغطية المحتوى جميع نواتج التعلم المقصودة والسابق إعدادها.

- **ارتباط المحتوى بالمجتمع:** على أساس تحقيق أكثر فائدة للمجتمع وحاجاته ومتطلباته خاصة ربط ما يدرسه الطالب بمتطلبات سوق العمل.

- **معايير مرتبطة بجودة تقويم الطلاب:**يجب أن تتنوع أساليب تقويم أداء الطلاب وأن تسهم هذه الأساليب في التعليم والاستفادة من التغذية الراجعة مع ضرورة انصاف المقومين بالشفافية والعدالة والموضوعية في أساليبهم مع تمكين التلاميذ من مناقشة علاماتهم ومراجعتها وكذلك قدرة هذه الأساليب التقويمية المستخدمة على تحديد مستويات الطلاب وقياس مخرجات التعليم، لذلك يجب مراعاة جودة عملية التقويم من خلال تصميم نظام تقويمي يقوم على:

-وضع نظام فعال لتقويم أداء الطلبة مبني على أسس موضوعية.

-الاستفادة من تجارب الدول الناجحة في مجال التقويم.

-التدريب المستمر لمصممي التقويم والمقيّمين أنفسهم.

-العمل على تنويع أساليب التقويم ( شفهي، كتابي، عملي ).

-شمولية التقويم لمختلف مجالات التعليم ( مهارات، معارف ، اتجاهات ، قيم ) .

-الاهتمام بأساليب التقوي البديل للاختبارات الذي يركز على تقويم الأداء، تقويم ملفات أعمال التلاميذ، والتقويم القائم على الملاحظة.

-معايير مرتبطة بجودة الإمكانات المادية منها توفر بنية مادية موائمة مع الاحتياجات وصيانة كافية للمباني والتجهيزات والأثاث والمكتبات مع توفر الشروط الفيزيقية ( الإضاءة، التهوية ، الملائمة) .

-مرونة المبنى المدرسي .

-القدرة على الاستفادة من المكتبة ( الأساتذة والتلاميذ).

-الاستفادة من المخابر ( الأساتذة و الطلبة ) .

-الاعتمادات المالية الكافية.

- **معايير مرتبطة بجودة العلاقة بين المدرسة والمجتمع:** من خلال وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع والمشاركة في حل مشكلاته وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته والتفاعل بين المدرسة ومواردها البشرية والفكرية وبين المجتمع وقطاعاته الإنتاجية والخدماتية.

- معيار جودة تقويم الأداء من خلال إشراك العاملين بشكل نظامي في عملية التقويم مدى سلامة إجراءات التقويم وأدواته.

- **مؤشرات الجودة في التعليم بحسب الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي:**حددت الأكاديمية العربية البريطانية مؤشرات الجودة في التعليم في عدة محاور:

-المحور الأول: معايير مرتبطة بالطلب من حيث الانتقاء ونسبة عدد الطلاب إلى المعلمين ومتوسط تكلفة الطالب والخدمات التي تقدم لهم ودافعية الطلاب واستعدادهم للتعليم.

-المحور الثاني: معايير مرتبطة بالمعلمين من حيث حجم الهيئة التدريسية وكفايتهم المهنية ومدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع واحترام المعلمين لطلابهم.

-المحور الثالث: معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية من حيث أصالة المناهج وجودة مستواها ومحتواها والطريقة والأسلوب ومدى ارتباطها بالواقع وإلى مدى ما تعكس المناهج الشخصية القومية والثقافية.

-المحور الرابع: معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية من حيث التزام القيادات بالجودة والعلاقات الإنسانية الجيدة واختيار الإداريينوتدريبهم.

-المحور الخامس: معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية من حيث التزام القيادات التعليمية بالجودة وتفويض السلطات اللامركزية تغير نظام الأقدمية، العلاقات الإنسانية الجيدة واختيار الإداريين والقياديين وتدريبهم.

-المحور السادس: معايير مرتبطة بالإمكانات المادية من حيث مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف ومدى استفادة الطلاب من المكتبة والأجهزة والأدوات المساعدة وحجم الاعتمادات المالية.

-المحور السابع: معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع من حيث وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط والمشاركة في حل مشكلاته وربط التخصصات بطبيعة المجتمع والتفاعل بين المدرسة بمواردها البشرية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.3

## 10- آليـات تحقيق الجودة في التعليم

رافق التفكير في الجودة اقتراح مجموعة من الآليات التي من شأنها تحسين وضع المنظومة التربوية وتجاوز مختلف العوائق التي جعلت مستوى التعليم في البلدان العربية متدنيا لذا وجب الانطلاق من:

1- تغيير المناهج والبرامج التربوية .

2- تحسين العرض التربوي في المدن والقرى .

3- العناية بالموارد البشرية .

4- الحكامة واللامركزية على مستوى التدبير والتسيير .

5- التمويل الكافي وترشيد النفقات .

6- الاستفادة من الخبرات الأجنبية .

ومن خلال التجربة الفنلندية فقد تم إعطاء الأولوية المطلقة للمتعلم في كل مجالات الإصلاح انطلاقا من مبادئ احترام الفرد وصيانة حقوقه خصوصا حقه في التعليم ذو جودة مبني على أساس تكافؤ الفرص ومن مميزات النموذج الفنلندي:

-بنية تحتية مساعدة ومحفزة حيث مساحة القسم 65 مترا مربعا مع وجود أماكن متعددة ومختلفة للاستراحة والمكتبات والخزانات والملاعب الرياضيةو قاعات الأنشطة والمسارح مع ما يسودها من النظافة والتهيئة.

-احترام خصوصية كل طفل باحترام إيقاع تعلمه في مستوياته الدنيا من خلال تطوير المهارات عبر أنشطة يدوية أو فنية أو رياضية تعتمد على أساس بيداغوجيا اللعب نظرا لميل المتعلم في هذه

المرحلة إلى اللعب كما يتم الإنصات الداعم لحاجات المتعلمين والرصد المبكر لثغراتهم الدراسية للمساعدة على تجاوزها.

-أقسام مخففة: حيث بلغ عدد التلاميذ في القسم الفنلندي 25 تلميذا يتم تقسيمهم أحيانا من 6 إلى 7 تلاميذ يؤطرهم مدرس رئيسي وآخر مساعد وفي رياض الأطفال لا يتعدى عددهم 12 تلميذا في القسم تسهر عليهم 03 مربيات ومساعدة واحدة.

-طرق بيداغوجية حديثة: المبدأ هو مساعدة المتعلم على التعلم ويقتصر دور المدرس على التنظيم والمساعدة بعيدا عن الإلقاء والحشو فالمتعلم يتمتع باستقلالية واسعة تمكنه من اختيار الوحدات الدراسية التي يرغب فيها وبناء المنهاج الدراسي الخاص به والمساهمة في عملية التخطيط.

-نظام تقويم مرن ومحفز: لا يعتمد نظام التقويم في فنلندا على النقطة العددية لتمييز المتعلمين خصوصا الفئات العمرية الصغيرة واتخاذ قرار بالنجاح أو الرسوب فالقانون يمنع التكرار إلا في حالات استثنائية بعد موافقة المعني بالأمر وأسرته وهكذا تتاح الفرصة لكل متعلم أن يتحسن تبعا لإمكاناته الذاتية وإيقاعه الخاص وعندما يشرع في التنقيط ابتداء من السن 13فإن التلميذ ينقط من 4 إلى 10 ويمنع منحه الصفر حتى لا يشعر بالإحباط والفشل فالمهم هو تثمين المكتسبات عند المتعلم وتشجيعه على التعلم الذاتي.

-تدقيق شروط ولوج المهنة: تعد مهنة التعليم في فنلندا من أرقى المهن وأعلاها لما توليه الدولة والمجتمع لها من أهمية لذا هناك تشديد في انتقاء المدرسين.

-تكوين يستجيب لحاجات المدرسين: بعد عملية الانتقاء يستفيد المدرسون من تكوين أساسي يجمع بين ما هو نظري وما هو عملي تطبيقي من خلال إنجاز تداريب في مدارس تطبيقية خاصة

بالإضافة إلى المشاركة في دورات تأهيلية منتظمة للتكوين المستمر قصد تحديد مؤهلاتهم وتطوير قدراتهم المهنية.

-وسائل مادية رهن الإشارة: يتم تجهيز المدارس بكل الوسائل الضرورية ( حواسيب، مكتبة، كتب) للمشاركة في بناء التعلمات.

-العلاقات الإنسانية في المدرسة: بوجود جو من الاحترام بين المدرسين يطبعه وعي بالحقوق والواجبات تغلب عليه روح التعاون.

-استقلالية المؤسسات التعليمية وتقييم أدائها .

## 11- جهود الجزائر لإصلاح المنظومة التربويةمن أجل ضمان جودة التعليم

تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي 2000 ( السياق السياسي لإصلاح المنظومة التربوية) تتألف هذه اللجنة من 157 عضوا تم اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة وتم تكليفهم بإجراء تشخيص موضوعي وشامل للمنظومة التربوية قصد الخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربوية جديدة مندرجة في إطار مسمى شامل منسق ومنسجم.

و قد مس التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية جوانب عدة منها:

- الجوانب المتعلقة بتشخيص المنظومة التربوية وبالتحديات التي ينبغي عليها مواجهتها وكذا المحورين الأول والثاني من محاور الإصلاح المتمثلين في : - إرساء منظومة التكوين ولتحسين مستوى التأطير من جهة وتجديد العمل البيداغوجي ومجال المواد الدراسية من جهة أخرى ( اجتماع الحكومة في 03 فيفري 2002).

أما القطب الثالث في مشروع الإصلاح فيتعلقبإعادة تنظيم شامل للمنظومة التربوية (اجتماع الحكومة في 06 فيفري 2002)، وقد توصلت مناقشة مشروع الإصلاح في اجتماع آخر لمجلس الحكومة بتاريخ 06 مارس 2002 أين تم القرار بتشكيل فريق عمل مكلف بضبط خطة عمل لتنفيذ الإصلاح التربوي وبعد تنصيبه تم إعداد مشروع خطة لتجسيد إصلاح المنظومة التربوية اعتمادا على 15 ورشة على ضوء الأولويات التي حددتها اللجنة الوطنية للإصلاح وفي تاريخ 19 مارس 2002 قامت الحكومة بفحص الخطة التي أعدها فريق العمل لعرضها على مجلس الوزراء في يوم 30 أفريل 2002 الذي اتخذ قرار بعرض برنامج عمل الحكومة على المجلس الشعبي الوطني للمصادقة عليه بتاريخ 27 جويلية 2002 وتتعلق تلك القرارات التي أقرّها مجلس الوزراء يوم 30 أفريل 2002 بثلاثة محاور كبرى وهي

- **إصلاح مجال البيداغوجيا**:ويشتمل هذا الإصلاح على

- إصلاح البرامج التعليمية
- إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية
- استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية وإدخال المصطلحات العلمية بلغة مزدوجة ابتداء من مرحلة التعليم المتوسط.
- إعادة تأهيل شعب الامتياز في الرياضيات الأساسية وتقنيات الرياضيات والفلسفة.
- تعديل برامج التربية الإسلامية والتربية البدنية .
- إعادة تأهيل تدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات.
- تعميم التربية الفنية في جميع المستويات.
- إعادة تأهيل التربية البدنية والرياضية وتكريس طابعها الإلزامي على جميع التلاميذ.

- تعزيز تدريس اللغة العربية.
- ترقية وتطوير تدريس اللغة الأمازيغية.
- إدخال تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي.
- إدخال تدريس اللغة الإنجليزية في السنة الأولى من التعليم المتوسط.
- إعداد وتنفيذ استراتيجية لمحو الأمية في صفوف الكبار .
- تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام والإتصال الجديدة.

-**إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين المستوى للتأطير البيداغوجي والإداري:**ويشتمل هذا الإصلاح على

- تكوين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في مدة ثلاث سنوات بعد شهادة البكالوريا وذلك على مستوى معاهد تكوين وتحسين مستوى المعلمين.
- تكوين أساتذتي مرحلتي التعليم و المتوسط العام على مستوى المدارس العليا للأساتذة.
- تكوين أساتذة التعليم الثانوي التكنولوجي على مستوى المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني.
- إعادة بعث مسابقة التبريز.
- إعداد مخطط وطني لتحسين وترقية مستوى التأطير.
- إعادة تفعيل وتأهيل الأسلاك الإدارية.

-**إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية:**ويشتمل هذا الإصلاح على

- التعميم التدريجي للتربية ماقبل المدرسة لفئة الأطفال البالغين 05 سنوات.
- تخفيض مدة التعليم في المرحلة الابتدائية من 06 إلى 05 سنوات.
- تمديد مدة التعليم في المرحلة المتوسطة من 03 إلى 04 سنوات .

- إعادة تنظيم مرحلة التعليم مابعد الإلزامي في 03 فروع هي:

  - التعليم الثانوي العاموالتكنولوجي .
  - التعليم التقني والمهنيوالتكوين .
  - التعليم العالي .

كذلك إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص.

## خلاصة الفصل

إن تحديد متطلبات تحسين النظام التربوي يحتم على المدرسة باعتبارها مؤسسة تقدم خدماتها للأفراد بوصفهم متحدين أو منفردين الانخراط في مسعى عمل تشاركي يتم بموجبه اعتماد جملة من المعايير والمؤشرات الواضحة والدقيقة لقياس مختلف الموارد مهما كانت طبيعتها ومهما كان حجمها قصد استثمار أحسن القدرات وضبط مجالات التدخل لكل عنصر من عناصر الجماعة التربوية بما يساهم في تغيير الممارسات ويتلاءم مع إستراتيجية التحسين المستمر.ولتفادي معوقات الجودة التي تؤدي إلى فشل البرامج المعتمدة ينبغي توفر القدرة على التحكم في مختلف المؤشرات الكمية والكيفية بما يساهم في تحقيق رضى العميل لأن تحسين جودة العمليات التربوية ومخرجاتها يهدف إلى تحسين المخرج النهائي للعملية التعليمية بما يحقق الجودة الشاملة.وانطلاقا من الاتجاهات العالمية فإن اعتماد التحسين المستمر للمنظومة التربوية والتعليمية لمواجهة التحديات ينبغي على المؤسسات التعليمية خصوصا المدرسة باعتبارها أساس كل نظام تعليمي والمحور الأساسي الذي تدور حوله الجهود جميعا خدمة لكل القطاعات وللمجتمع مواكبة كل حركات التجديد وأن تصنع لنفسها مكانة للتمييز والجودة.

# © الفصل الرابع
# الإجراءات المنهجية للدراسة

## تمهيد

سيتم التطرق في فصل الإجراءات المنهجية للدراسة إلى مختلف الإجراءات التي قام بها الباحث و المتعلقة باختيار منَّهج الدراسة المناسب أو الملائم لطبيعة الدراسة، وكذلك المجالين الزماني والمكاني لإجراء الدراسة، مجتمع الدراسة، طريقة اختيار العينة، أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية ، وتم إنهاء الفصل بالتطرق للأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات بغرض الإجابة عن تساؤلات الدراسة .

**1- منهج الدراسة:** المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، من خلال الوصف بغرض التعرف على ظاهرة الدراسة ووضعها في إطارها الصحيح و تفسير جميع الظروف المحيطة بها للوصول إلى النتائج المتعلقة بالبحث و بلورة الحلول.

## 2- المجال الزماني والمكاني للدراسة

**2-1 المجال الزماني:** تم إجراء الدراسة الحالية في الفترة الممتدة من شهر ديسمبر 2017 إلى شهر جوان 2023.

**2-2 المجال المكاني:** تم جمع البيانات بتطبيق أدوات الدراسة على مجموعة من المديرين والأساتذة الذين يزاولون عملهم على مستوى المدارس الابتدائية المتواجدة بولاية مستغانم.

**3- مجتمع الدراسة:** المجتمع المستهدف هو كل المديرين والأساتذة الذين يزاولون عملهم على مستوى المدارس الابتدائية المتواجدة بولاية مستغانم، وفيما يلي عرض لمجتمع الدراسة كما يبينه الجدول رقم (1)

**توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق المسمى الوظيفي على مستوى ابتدائيات ولاية مستغانم :**

**الجدول رقم (1): مجتمع الدراسة الخاص بالمدارس والأساتذة على مستوى ولاية مستغانم**

| التعيين | العدد |
|---|---|
| المدارس الابتدائية | 463 مدرسة |
| مدير | 463 مدير |
| مساعد مدير | 120 مساعد مدير |
| أستاذ | 4747 أستاذ |

**4- العينة الاستطلاعية:** بلغ حجم العينة الاستطلاعية100فردا منهم 20 مديرا و70 أستاذا، من المدارس الابتدائية بمقاطعة عشعاشة بولاية مستغانم وذلك من أجل القيام بالتحليل الكمي لبنود مقياس المناخ المدرسي ومقياس جودة التعليم و التحقق من خصائصهما السيكومترية،سيتم عرض النتائج في عنصر أدوات الدراسة.

**5- العينة الأساسية:** تم اختيار عينة عرضية تتكون من 471 فردا يزاولون عملهم على مستوى المدارس الابتدائية المتواجدة بولاية مستغانم، وفيما يلي عرض لمتوسط أعمار أفراد العينة حسب الرتبة وهذا ما يبينه الجدول رقم (2)

**أولا : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الرتبة .**

- **خصائص أفراد عينة الدراسة :**

**الجدول رقم (2) متوسطات أعمار أفراد العينة الأساسية حسب الرتبة**

| الرتبة | العدد | المتوسط الحسابي للسن | الانحراف المعياري للسن |
|---|---|---|---|
| مدير | 34 | 46.35 | 6.822 |
| مساعد مدير | 10 | 41.30 | 6.701 |
| أستاذ مكون | 106 | 47.39 | 4.898 |
| أستاذ رئيسي | 90 | 39.02 | 4.160 |
| أستاذ | 231 | 33.90 | 6.046 |
| العدد الكلي | 471 | 38.97 | 7.959 |

نلاحظ من الجدول رقم (2) أن هناك تناسب في متوسط الأعمار مع رتبة الفرد، حيث نجد مثلا أن متوسط أعمار الأساتذة المكونين أكبر مقارنة بالرتب الأخرى كما أن عددهم بلغ 106 وهذا أمر جيد من أجل الأخذ بعين الاعتبار اتجاههم نحو المناخ المدرسي وجودة التعليم في المدارس الابتدائية. وللقيام بالتحليلات الإحصائية تم ضم مدير ومساعد مدير في رتبة مدير وبلغ عددهم 44، وتم ضم رتب الأساتذة في رتبة واحدة هي أستاذ وبلغ عددهم 427.

**ثانيا : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع الجنس .**

وفيما يلي عرض لمتوسط أعمار أفراد العينة حسب الجنس وهذا ما يبينه الجدول رقم (3)

**الجدول رقم (3) متوسطات أعمار أفراد العينة الأساسية حسب الجنس**

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي للسن | الانحراف المعياري للسن |
|---|---|---|---|
| ذكر | 170 | 43.12 | 7.715 |
| أنثى | 301 | 36.62 | 7.099 |
| العدد الكلي | 471 | 38.97 | 7.959 |

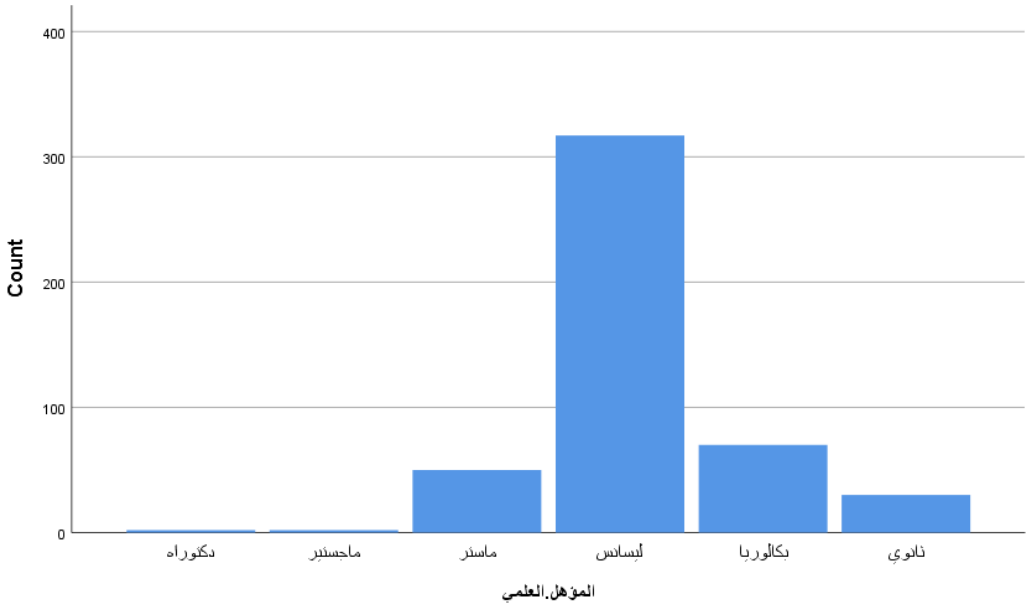
نلاحظ من الجدول رقم (3) أن معظم أفراد العينة إناث والذين بلغ عددهم 301، وبالنسبة لمتوسط الأعمار الخاص بالذكور أكبر من الإناث

**ثالثا : توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي .**

وفيما يلي عرض لتوزيع أفراد العينة الأساسية حسب المؤهل العلمي وهذا ما يبينه الجدول رقم (4)والشكل رقم (1)

**الجدول رقم (4) توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي**

| الجنس | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| دكتوراه | 2 | 0.4 |
| ماجستير | 2 | 0.4 |
| ماستر | 50 | 10.6 |
| ليسانس | 317 | 67.3 |
| بكالوريا | 70 | 14.9 |
| ثانوي | 30 | 6.4 |
| العدد الكلي | 471 | 100 |




**الشكل رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي**

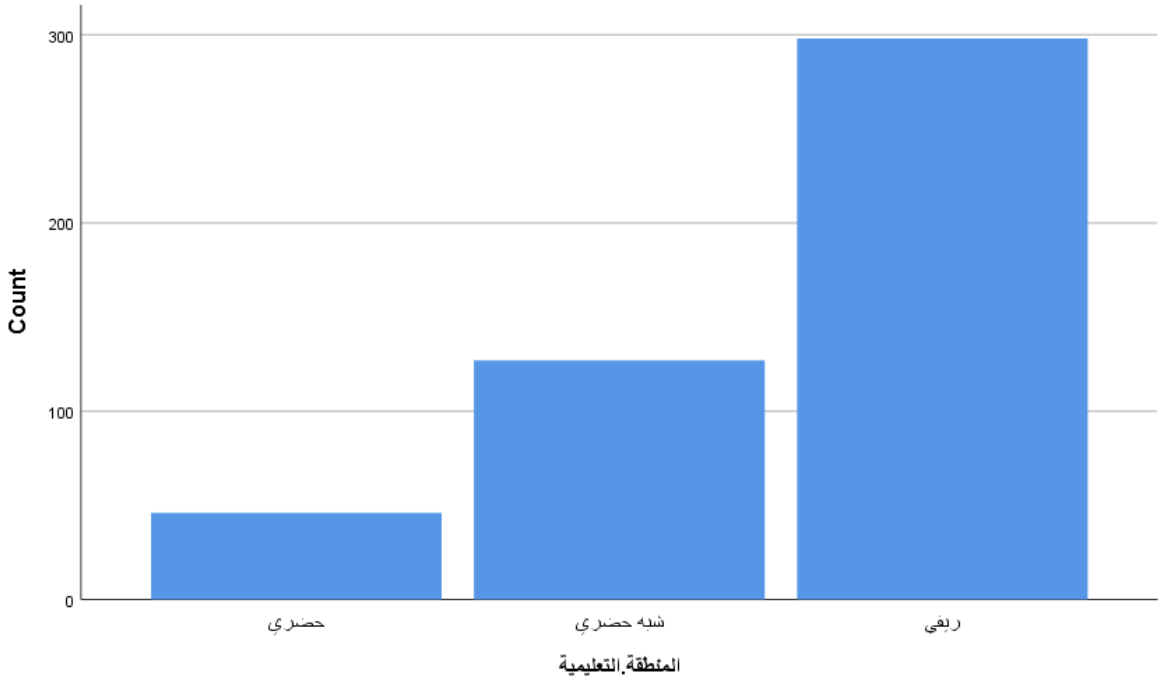
نلاحظ من الجدول رقم (4) والشكل رقم (1) بأن مستوى المؤهل العلمي في المدارس الابتدائية قد ارتفع حيث نجد فقط 30 فردا لديهم مستوى ثانوي من 471، كما أن عدد المتحصلين على شهادة الليسانس 317 فردا، وهذا مؤشر إيجابي على مستوى المديرين والأساتذة.

**رابعا : توزيع أفراد العينة حسب المنطقة التعليمية .**

وفيما يلي عرض لتوزيع أفراد العينة الأساسية حسب المنطقة التعليمية وهذا ما يبينه الجدول رقم (5)والشكل رقم (2)

**الجدول رقم (5) توزيع أفراد العينة حسب المنطقة التعليمية**

| الجنس | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| حضري | 46 | 9.8 |
| شبه حضري | 127 | 27.0 |
| ريفي | 298 | 63.3 |
| العدد الكلي | 471 | 100 |




**الشكل رقم (2) توزيع أفراد العينة حسب المنطقة التعليمية**

نلاحظ من الجدول رقم (5) والشكل رقم (2) بأن 63,3%من الأفراد ينتمون إلى مدارس ابتدائية تقع في المناطق التعليمية الريفية عددهم 298 فردا، بينما نسبة 27 % الأفراد الذين ينتمون إلى المنطقة شبه الحضرية المقدر عددهم127 فردا, في حين تمثل 9,8 % من الأفراد ينتمون إلى مدارس ابتدائية تقع في المناطق التعليمية الحضرية و المقدر عددهم ب46 فردا.

**6- أدوات الدراسة:** قام الباحث ببناء مقياسين الأول خاص بالمناخ المدرسي والثاني جودة التعليم، وفيما يلي عرض لوصف المقياسين ومراحل البناء

**6-1 مقياس المناخ المدرسي:** لبناء مقياس المناخ المدرسي تم الاطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة حول المتغير وكل ماله علاقة بالموضوع وذلك بهدف تحديد أبعاد المناخ المدرسي والمؤشرات السلوكية التي تقيسها، وكذلك تم الاستعانة بمجموعة من المقاييس ذات الصلة، وهي مقياس تم بناؤه من طرف سميرة محمد شند وطه ربيع طه ووسام سمير محمود الزحلان (2015)، ومقياس

عبد الله الصافي(2001)، وكذلك مقياس رائد الحجار وفؤاد العاجز (2007) الذي يحتوي على سبعة أبعاد وهي علاقة المعلم بالطلاب، وعلاقة المعلم بزملائه، وعلاقة الطلاب بزملائهم، والإدارة الصفية، والإدارة المدرسية، وأبنية المدرسة ومرافقها، ومقياس إيهاب فارس طعيمة (2010)

تكون المقياس في صورته الأولية من72 بندا تم عرضها على مجموعة من المحكمين، حيث تم حذف 35 بندا عن طريق المحكمين ، وبالتالي يتكون المقياس في صورته النهائية من 37 بندا تتم الإجابة عليه بواسطة مقياس ليكرت من خمس اختيارات وهي غير موافق تماما ويأخذ الدرجة (1)، وغير موافق ويأخذ الدرجة (2)، ومحايد ويأخذ الدرجة (3)،وموافق ويأخذ الدرجة (4)، وموافق تماما ويأخذ الدرجة (5). كل البنود لها صياغة إيجابية حيث مدى الدرجات يتراوح بين 37 و185 كلما زادت الدرجة الكلية يزيد الاتجاه الإيجابي للمستجيب نحو المناخ المدرسي للمدرسة الابتدائية التي يعمل فيها. يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد فيما يلي يتم عرض الأبعاد والبنود التي تنتمي إليها كما يوضحه الجدولان رقم (6) و (7).

**الجدول رقم (6): أبعاد مقياس المناخ المدرسي**

| البعد | عدد البنود | رقم البند |
|---|---|---|
| العلاقة بين الإدارة والأساتذة | 13 | 1، 3، 6، 9، 10، 13، 14، 17، 18، 21، 24، 27، 30 |
| العلاقات بين الأساتذة في المدرسة | 10 | 2، 5، 7، 11، 15، 19، 22، 25، 28، 31 |
| المبنى المدرسي | 14 | 4، 8، 12، 16، 20، 23، 26، 29، 32، 33، 34، 35، 36، 37 |

**الجدول رقم (7) : يبين ارتباط البنود مع أبعاد مقياس المناخ المدرسي**

| رقم البند | البعد الأول | رقم البند | البعد الثاني | رقم البند | البعد الثالث |
|---|---|---|---|---|---|
| البند1 | قيمة الارتباط= 0.631<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند2 | قيمة الارتباط= 0.720<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند4 | قيمة الارتباط= 0.599<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند3 | قيمة الارتباط= 0.517<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند5 | قيمة الارتباط= 0.506<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند8 | قيمة الارتباط= 0.550<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند6 | قيمة الارتباط= 0.607<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند7 | قيمة الارتباط= 0.763<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند12 | قيمة الارتباط= 0.604<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند9 | قيمة الارتباط= 0.737<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند11 | قيمة الارتباط= 0.773<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند16 | قيمة الارتباط= 0.550<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند10 | قيمة الارتباط= 0.481<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند15 | قيمة الارتباط= 0.787<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند20 | قيمة الارتباط= 0.568<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند13 | قيمة الارتباط= 0.667<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند19 | قيمة الارتباط= 0.712<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند23 | قيمة الارتباط= 0.531<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند14 | قيمة الارتباط= 0.657<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند22 | قيمة الارتباط= 0.771<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند26 | قيمة الارتباط= 0.454<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند17 | قيمة الارتباط= 0.581<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند25 | قيمة الارتباط= 0.632<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند29 | قيمة الارتباط= 0.515<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند18 | قيمة الارتباط= 0.734<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند28 | قيمة الارتباط= 0.538<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند32 | قيمة الارتباط= 0.576<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند21 | قيمة الارتباط= 0.780<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند31 | قيمة الارتباط= 0.569<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند33 | قيمة الارتباط= 0.521<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند24 | قيمة الارتباط= 0.672<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | | | البند34 | قيمة الارتباط= 0.469<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند27 | قيمة الارتباط= 0.455<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | | | البند35 | قيمة الارتباط= 0.385<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند30 | قيمة الارتباط= 0.733<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | | | البند36 | قيمة الارتباط= 0.603<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| | | | | البند37 | قيمة الارتباط= 0.558<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |

وفيما يلي سيتم عرض التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس المتمثلة في الثبات والصدق بعد ما تم تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية كما ذُكر سابقا.

**6-1-1 ثبات درجات المقياس:** قام الباحث بحساب معامل الثبات بواسطة معامل الثبات ألفا كرونباك، وهذا عرض للنتائج المتحصل عليها كما يوضحه الجدول رقم (8).

**جدول رقم (8): معاملات الثبات لمقياس المناخ المدرسي**

| | عدد البنود | قيمة معامل ألفا |
|---|---|---|
| معامل الثبات لبعد العلاقة بين الإدارة والأساتذة | 13 | 0.897 |
| معامل الثبات لبعد العلاقات بين الأساتذة في المدرسة | 10 | 0.853 |
| معامل الثبات لبعد المبنى المدرسي | 14 | 0.799 |
| المقياس ككل | 37 | 0.902 |

نلاحظ من الجدول رقم (8) بأن جميع قيم معاملات الثبات ألفا كرونبا كأكبر من القيمة المقبولة 0.70، وهذا يعتبر دليلا على أن درجات المقياس تتمتع بثبات مقبول.

**6-1-1صدق درجات المقياس:**للتحقق من صدق درجات مقياس المناخ المدرسي تم تقديم دليل الصدق القائم على البنية الداخلية للمقياس، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بيرسون بين الأبعاد الثلاثة للمقياس وهي بعد العلاقات بين الأساتذة في المدرسة، وبعد العلاقات بين الأساتذة في المدرسة، وبعد المبنى المدرسي،وهذا ما يبينه الجدول رقم (9)

**الجدول رقم (9) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المناخ المدرسي**

| **أبعاد المقياس** | بعد العلاقة بين الإدارة والأساتذة | بعد العلاقات بين الأساتذة في المدرسة |
|---|---|---|
| بعد العلاقات بين الأساتذة في المدرسة | قيمة الارتباط= 0.623<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | |
| بعد المبنى المدرسي | قيمة الارتباط= 0.435<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | قيمة الارتباط= 0.320<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |

نلاحظ من الجدول رقم (9) بأن كل معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس دالة إحصائيا وهي أكبر من 0.30، وبالتالي يمكننا القول بأن درجات المقياس تتمتع بصدق مقبول.

وفي الأخير نستنتج بأن درجات مقياس المناخ المدرسي تمتع بصدق وثبات مقبولين يجعلنا نثق في استخدام هذا المقياس في الدراسة الأساسية والحصول بواسطته على نتائج دقيقة.

**الجدول رقم (10) ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لمقياس المناخ المدرسي**

| **رقم البند** | **الدرجة الكلية** | **رقم البند** | **الدرجة الكلية** |
|---|---|---|---|
| البند1 | قيمة الارتباط= 0.502<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند20 | قيمة الارتباط= 0.476<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند2 | قيمة الارتباط= 0.517<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند21 | قيمة الارتباط= 0.702<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند3 | قيمة الارتباط= 0.546<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند22 | قيمة الارتباط= 0.513<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند4 | قيمة الارتباط= 0.534<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند23 | قيمة الارتباط= 0.396<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند5 | قيمة الارتباط= 0.414<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند24 | قيمة الارتباط= 0.329<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| البند6 | قيمة الارتباط= 0.690<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند25 | قيمة الارتباط= 0.459<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند7 | قيمة الارتباط= 0.550<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند26 | قيمة الارتباط= 0.459<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند8 | قيمة الارتباط= 0.488<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند27 | قيمة الارتباط= 0.545<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند9 | قيمة الارتباط= 0.405<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند28 | قيمة الارتباط= 0.517<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند10 | قيمة الارتباط= 0.608<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند29 | قيمة الارتباط= 0.326<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند11 | قيمة الارتباط= 0.547<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند30 | قيمة الارتباط= 0.646<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند12 | قيمة الارتباط= 0.488<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند31 | قيمة الارتباط= 0.525<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند13 | قيمة الارتباط= 0.666<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند32 | قيمة الارتباط= 0.460<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند14 | قيمة الارتباط= 0.542<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند33 | قيمة الارتباط= 0.568<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند15 | قيمة الارتباط= 0.691<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند34 | قيمة الارتباط= 0.369<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند16 | قيمة الارتباط= 0.468<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند35 | قيمة الارتباط= 0.352<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند17 | قيمة الارتباط= 0.550<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند36 | قيمة الارتباط= 0.433<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند18 | قيمة الارتباط= 0.650<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند37 | قيمة الارتباط= 0.355<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند19 | قيمة الارتباط= 0.460<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | | |

**6-2 مقياس جودة التعليم:** لبناء مقياس جودة التعليم تم الاطلاع كذلك على التراث النظري والدراسات السابقة حول المتغير وكل ماله علاقة بالموضوع وذلك بهدف تحديد المؤشرات السلوكية التي تقيس جودة التعليم، حيث تبين للباحث بأنه أحادي البعد.وكذلك تم الاستعانة بمجموعة من المقاييس ذات الصلة، وهي مقياس مرداوي بن سيرود (2017)، ومقياس عبد السلام الجعافرة (2016)، ومقياس لامية بوبيدي (2019)، ومقياس عادل محمد عبد الله الطالي (دون سنة)، ومقياس يزيد قادة (2016).

تكون المقياس في صورته الأولية من30 بندا تم عرضها على مجموعة من المحكمين، حيث تم حذف 17 بنود، وبالتالي يتكون المقياس في صورته النهائية من 13 بندا تتم الإجابة عليه كذلك بواسطة مقياس ليكرت من خمس اختيارات وهي غير موافق تماما ويأخذ الدرجة (1)، وغير موافق ويأخذ الدرجة (2)، ومحايد ويأخذ الدرجة (3)،وموافق ويأخذ الدرجة (4)، وموافق تماما ويأخذ الدرجة (5). كل البنود لها صياغة إيجابية حيث يتراوح مدى الدرجات بين 13 و65 كلما زادت الدرجة الكلية كلما كانت درجة توافر جودة التعليم أكبر من وجهة نظر أفراد العينة.

**6-2-1 ثبات درجات المقياس:**قام الباحث بحساب معامل الثبات بواسطة معامل الثبات ألفا كرونباك، حيث بلغت قيمته 0.855،وهي أكبر من القيمة المقبولة 0.70، وهذا يعتبر دليلا على أن درجات المقياس تتمتع بثبات مقبول.

**6-2-1صدق درجات المقياس:**للتحقق من صدق درجات مقياس المناخ المدرسي تم تقديم دليل الصدق القائم على البنية الداخلية للمقياس، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بيرسون بين بنود المقياس، وهذا ما يبينه الجدول رقم (11)

**الجدول رقم (11) ارتباط البنود مع الدرجة الكلية لمقياس جودة التعليم**

| رقم البند | الدرجة الكلية | رقم البند | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|
| البند1 | قيمة الارتباط= 0.502<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند8 | قيمة الارتباط= 0.476<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند2 | قيمة الارتباط= 0.517<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند9 | قيمة الارتباط= 0.702<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند3 | قيمة الارتباط= 0.546<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند10 | قيمة الارتباط= 0.513<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند4 | قيمة الارتباط= 0.534<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند11 | قيمة الارتباط= 0.396<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند5 | قيمة الارتباط= 0.414<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند12 | قيمة الارتباط= 0.329<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند6 | قيمة الارتباط= 0.690<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | البند13 | قيمة الارتباط= 0.459<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 |
| البند7 | قيمة الارتباط= 0.550<br>القيمة الاحتمالية= <0.001 | | |

**الجدول رقم (12) معاملات الارتباط بين بنود مقياس جودة التعليم**

| **بنود المقياس** | البند1 | البند2 | البند3 | البند4 | البند5 | البند6 | البند7 | البند8 | البند9 | البند10 | البند11 | البند12 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البند2 | قيمة الارتباط= 0.504<br>القيمة | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الاحتمالية = 0.001> | | | | | | | | | | |
| البند3 | قيمة الارتباط= 0.484 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.435 القيمة الاحتمالية = 0.001> | | | | | | | | | |
| البند4 | قيمة الارتباط= 0.385 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.385 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.437 القيمة الاحتمالية = 0.001> | | | | | | | | |
| البند5 | قيمة الارتباط= 0.352 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.308 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.343 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.420 القيمة الاحتمالية = 0.001> | | | | | | | |
| البند6 | قيمة | قيمة | قيمة | قيمة | قيمة | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الارتباط= 0.392 القيمة الاحتمالية = 0.001> | الارتباط= 0.270 القيمة الاحتمالية = 0.001> | الارتباط= 0.403 القيمة الاحتمالية = 0.001> | الارتباط= 0.333 القيمة الاحتمالية = 0.001> | الارتباط= 0.285 القيمة الاحتمالية = 0.001> | | | | | | | |
| البند7 | قيمة الارتباط= 0.268 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.309 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.431 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.273 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.214 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.283 القيمة الاحتمالية = 0.001> | | | | | | |
| البند8 | قيمة الارتباط= 0.387 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.294 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.376 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.482 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.315 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.417 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.267 القيمة الاحتمالية = 0.001> | | | | | |
| البند9 | قيمة الارتباط= 0.331 القيمة الاحتمالية | قيمة الارتباط= 0.269 القيمة الاحتمالية | قيمة الارتباط= 0.349 القيمة الاحتمالية | قيمة الارتباط= 0.427 القيمة الاحتمالية | قيمة الارتباط= 0.313 القيمة الاحتمالية | قيمة الارتباط= 0.263 القيمة الاحتمالية | قيمة الارتباط= 0.179 القيمة الاحتمالية | قيمة الارتباط= 0.419 القيمة الاحتمالية | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | = 0.001> | = 0.001> | = 0.001> | = 0.001> | = 0.001> | = 0.001> | = 0.001> | = 0.001> | = 0.001> | = 0.001> | | |
| البند10 | قيمة الارتباط= 0.287 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.294 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.306 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.306 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.369 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.203 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.224 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.276 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.408 القيمة الاحتمالية = 0.001> | | | |
| البند11 | قيمة الارتباط= 0.360 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.269 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.397 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.589 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.354 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.329 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.199 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.469 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.433 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.367 القيمة الاحتمالية = 0.001> | | |
| البند12 | قيمة الارتباط= 0.282 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.324 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.371 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.327 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.237 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.283 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.362 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.471 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.255 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.270 القيمة الاحتمالية = 0.001> | قيمة الارتباط= 0.431 القيمة الاحتمالية = 0.001> | |
| البند13 | قيمة الارتباط= | قيمة الارتباط= | قيمة الارتباط= | قيمة الارتباط= | قيمة الارتباط= | قيمة الارتباط= | قيمة الارتباط= | قيمة الارتباط= | قيمة الارتباط= | قيمة الارتباط= | قيمة الارتباط= | |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0.175 القيمة الاحتمالية = 0.001> | 0.230 القيمة الاحتمالية = 0.001> | 0.278 القيمة الاحتمالية = 0.001> | 0.272 القيمة الاحتمالية = 0.001> | 0.176 القيمة الاحتمالية = 0.001> | 0.139 القيمة الاحتمالية = 0.001> | 0.231 القيمة الاحتمالية = 0.001> | 0.230 القيمة الاحتمالية = 0.001> | 0.165 القيمة الاحتمالية = 0.001> | 0.238 القيمة الاحتمالية = 0.001> | 0.219 القيمة الاحتمالية = 0.001> | 0.225 القيمة الاحتمالية = 0.001> | |

نلاحظ من الجدول رقم (12) بأن كل معاملات الارتباط بين بنود المقياس دالة إحصائيا، وبالتالي يمكننا القول بأن درجات المقياس تتمتع بصدق مقبول.

وفي الأخير نستنتج بأن درجات مقياس جودة التعليم تمتع بصدق وثبات مقبولين يجعلنا نثق في استخدام هذا المقياس في الدراسة الأساسية والحصول بواسطته على نتائج دقيقة.

**7- الأساليب الإحصائية المستخدمة:** قام الباحث باستخدام مجموعة من البرامج الإحصائية لتحليل البيانات وهي: - برنامج (SPSS) الإصدار 26. وذلك بتطبيق الأساليب الإحصائية التالية:

- حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- حساب قيم معامل الثبات ألفا كرونباك.
- حساب معامل الارتباط بيرسون.
- حساب اختبار شابيرو ويلك للتحقق من التوزيع الطبيعي للدرجات.
- حساب اختبار مان وتني (Mann-Whitney U).
- حساب اختبار كروسكال واليس Kruskal Wallis H test.

# الفصل الخامس©

# عرض ومناقشة و تفسير النتائج

## 1- عرض ومناقشة و تفسير النتائج

**1-1 عرض ومناقشة و تفسير نتائج التساؤل الأول:**ينص هذا التساؤل على ما متطلبات تحسين المناخ المدرسي بالمدارس الابتدائية بولاية مستغانم من وجهة نظر المديرين والأساتذة؟ وللإجابة عليه تم طرح سؤال مفتوح، وبعدها تم حساب النسب المئوية للمتطلبات، وترتيبها على أساس الأكثر تكرارا، وهذا ما يبينه الجدول رقم (13) , و بعد تحليل محتوى الإجابات تم تبويب هذه المتطلبات و ترتيبها على أساس الأعلى تكرار و هذا وفقا لما يبينه الجدول رقم (13).

**الجدول رقم (13) تكرارات متطلبات تحسين المناخ المدرسي**

| الرقم | المتطلبات | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 1 | إعفاء الأساتذة من المهام غير البيداغوجية | 283 | %60.08 |
| 2 | توفير الوسائل | 254 | %53.93 |
| 3 | تحسين الظروف المهنية | 149 | %31.63 |
| 4 | مدرسة نموذجية | 136 | %28.87 |
| 5 | تحسين المناهج | 105 | %22.29 |
| 6 | مشكل الاكتظاظ | 102 | %21.66 |
| 7 | تحسين العلاقات | 60 | %12.74 |
| 8 | المرافقة النفسية للتلاميذ | 54 | %11.46 |
| 9 | فصل المدرسة الابتدائية عن البلدية | 42 | %8.92 |
| 10 | الدوام الواحد | 39 | %8.28 |
| 11 | الاهتمام العائلي | 28 | %5.94 |
| 12 | تطوير التكوين | 12 | %2.55 |

نلاحظ من الجدول رقم (13) بأن من أهم متطلبات تحسين المناخ المدرسي بالمدارس الابتدائية بولاية مستغانم من وجهة نظر المديرين والأساتذة , والذي يحتل الصدارة هو إعفاء الأساتذة من المهام غير البيداغوجية بنسبة 60.08%، وبعدها مباشرة يأتي متطلب توفير الوسائل بنسبة 53.93%، حيث ذكر هذين المطلبين عدد كبير من المديرين والأساتذة بلغ 283 و254 على التوالي وهذا العدد أكبر من النصف مما يدل على أهميتهما مقارنة بالمتطلبات الأخرى التي كان كلها أقل من النصف بكثير. ثم بعد ذلك يأتي متطلب تحسين الظروف المهنيةبنسبة 31.63%، ومتطلب وجود مدرسة نموذجية بنسبة 28.87%،ومتطلبتحسين المناهجبنسبة 22.29%، ومتطلب القضاء على مشكل الاكتظاظ بنسبة 21.66%، ومتطلب تحسين العلاقاتبنسبة 12.74%، ومتطلب المرافقة النفسية للتلاميذبنسبة 11.46%،ومتطلب فصل المدرسة الابتدائية عن البلديةبنسبة 8.92%،ومتطلبالدوام الواحدبنسبة 8.28%،ومتطلب الاهتمام العائليبنسبة 5.94%،وفي الأخير متطلب تطوير التكوينبنسبة 2.55%.

من خلال النتائج , نستخلص أن إعفاء الأساتذة من المهام غير البيداغوجية هو أهم المتطلبات التي ينادي بها الأساتذة والمديرين ، حيث يتبين في المدارس الابتدائية أن الأساتذة يقومون بالعديد من المهام غير البيداغوجية بالرغم من أن المهام الأساسية التي يقوم بها أستاذ المدرسة الابتدائية على اختلاف رتبه (أستاذ، أستاذ رئيسي، أستاذ مكون) خلاف ذلك، وهي محددة في مجموعة من النصوص القانونية منها القرار رقم 831المؤرخ في13نوفمبر1991الذي يحدد مهام معلمي المدرسة الأساسية, (التسمية السابقة قبل صدور القانون الأساسي الخاص بعمال التربية315/08). والذي لا يزال العمل به جار وكذلك المرسوم التنفيذي رقم 315/08المؤرخ في 11 أكتوبر2008 الذي يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية والمرسوم التنفيذي240/12المؤرخ في29ماي2012 الذي يعدل ويتمم المرسوم التنفيذي315/08 وكذا المرسوم التنفيذي226/16 المؤرخ

في25 أوت2016 الذي يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الابتدائية والمرسوم التنفيذي03/18 الذي يحدد الأحكام المطبقة على المطاعم المدرسية.ومن المهام غير البيداغوجية التي طالب أساتذة الابتدائي بالإعفاء منها نجد رفضهم مرافقة التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسة بمناسبة النشاطات التربوية والثقافية مثلما تنص على ذلك المادة13 من القرار 831 بالإضافة إلى حراسة التلاميذ أثناء الدخول والخروج في فترات الاستراحة , وبصفة عامة أثناء حركتهم داخل المؤسسة بحسب المادة19من القرار 831 الذي يحدد مهام معلمي المدرسة الابتدائية. كما نصت المادة22 من المرسوم التنفيذي03/18 الذي يحدد الأحكام المطبقة على المطاعم المدرسية في المدارس الابتدائية على أن مستخدمي التعليم وإدارة المدرسة الابتدائية والتغذية المدرسية يرافقون التلاميذ المستفيدين من الإطعام المدرسي أثناء فترة الإطعام.

يرفض أساتذة المدرسة الابتدائية مرافقة التلاميذ وحراستهم في الساحة , وفي المطاعم المدرسية أثناء فترات الإطعام وفي الرحلات التربوية والترفيهية التي تقوم بها المدرسة وكذا المرافقة أثناء تنقل التلاميذ إلى وحدات الكشف والمتابعة لإجراء الفحوصات الطبية الدورية لأنهم يعتبرون ذلك عملا غير بيداغوجي ذلك الذي صعب المهمة على إدارة المدرسة الابتدائية وتحول الأمر إلى مطلب وطني رفعه أساتذة الابتدائي لوزارة التربية الوطنية خصوصا وأن ذلك أدى إلى حدوث نزاعات بين الأساتذة و الإدارة وبموجبها تم إحالة كثير من الأساتذة على مجالس التأديب وتم منح آخرين عقوبات تأديبية , في انتظار صدور القانون الأساسي الجديد الخاص بعمال التربية الوطنية(قانون الأستاذ) الذي بموجبه سيتم إعفاء أساتذة الابتدائي من المهام غير البيداغوجية وإسناد تلك المهام لمشرفي التربية المدمجين في الطور الابتدائي , بما سيساهم في تحسين المناخ المدرسي و ينعكس إيجابا على مردود الأستاذ في تأديته المهام المنوطة به.

وبخصوص تحسين الظروف المهنية فإن أساتذة المدرسة الابتدائية يطالبون بتوحيد التصنيف مع نظرائهم في الطور المتوسط والثانوي بحكم أنهم يحوزون على نفس الشهادة المطلوبة أثناء التوظيف. على عكس ماكان سابقا أين كان معلم المدرسة الابتدائية يتخرج من المعاهد التكنولوجية للتربية(المعاهد الوطنية لتكوين موظفي التربية حاليا) أما في الوقت الراهن فكلهم من خريجي الجامعة إما من المدارس عليا أو المؤسسات الجامعية. كما يطالبون بتحيين نظام المنح والعلاوات والأجور وطب العمل والخدمات الاجتماعية , و كذا استحداث مناصب مكيفة للأساتذة المرضى أو الذين لم يعودوا قادرين على التدريس , و كذا تخفيض الحجم الساعي للأساتذة الرئيسيين و المكونين .

وفي موضوع المدارس النموذجية يطالب الأساتذة بتطبيق ما جاء به القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الابتدائية226/16 بخصوص المرافق والمحلات الخاصة بالمدرسة الابتدائية وتوفير الوسائل والإمكانات وتكنولوجيا الإعلام والاتصال , وهو ما دفع وزارة التربية إلى إنشاء أرضية رقمية تتم بها العديد من العمليات الإدارية مثل تسجيلات التلاميذ , وثائق خاصة بالأساتذة , إضافة إلى ربط المدارس الابتدائية بالقمر الصناعي ألكوم سات لتسهيل الاتصال. لكنه لم يدخل حيز العمل بعد رغم تجهيز كل المدارس الابتدائية بالتجهيز الخاص بذلك. هذا وقد استفادت بعض المدارس الابتدائية من ألواح الكترونية للتخفيف من ثقل المحفظة فعلى سبيل المثال هناك 32 مدرسة ابتدائية استفادت من هذه الألواح منها أربع مدارس من مقاطعة عشعاشة من أصل50 مدرسة ابتدائية تتواجد بعشعاشة بمستغانم, وهذا ما سيساهم في تلبية هذا المتطلب من أجل مناخ مدرسي ملائم.

أما الاكتظاظ فلا تزال العديد من المدارس الابتدائية بمستغانم تعمل بنظام الدوامين إما الكلّي أو الجزئي والذي يعني شغل حجرة الدراسة الواحدة من طرف فوجين تربويين على اختلاف مواقيت الدخول والخروج، وقليلة هي المدارس التي تعمل بنظام الدوام الواحد الذي يعني شغل حجرة الدراسة من فوج

تربوي واحد وهو ما يشكل متاعب للأساتذة بخصوص استعمال الزمن ولإدارة المدرسة عند إعداد التنظيم التربوي وتنفيذه. و لعل ذلك ما ألزم الجهات المعنية على الشروع في إنجاز أقسام توسعة و تبني خيار الأقسام الجاهزة للتقليل من حدة الاكتظاظ .

أما بخصوص فصل المدرسة الابتدائية عن البلدية فقد نصَ المرسوم التنفيذي226/16المتضمن القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الابتدائية المدرسة الابتدائية ملكية عمومية تابعة للبلدية ولها وصاية مشتركة بين وزارتي التربية الوطنية و الداخلية و الجماعات المحلية , وكذلك المرسوم التنفيذي03/18 المتضمن الأحكام الخاصة بالمطاعم المدرسية وحتى القرار الخاص بنمطية البناءات المدرسية المؤرخ في10ديسمبر2020قد عزز هذا التوجه. وهذا يبين أهمية هذا المطلب المشروع الذي أخذته بعين الاعتبار الوزارة الوصية.

ويطالب المديرون والأساتذة بفصل المدرسة الابتدائية عن البلدية بسبب الصعوبات التي تواجههم مع مصالح البلدية في عمليات الصيانة أو توفير العمال أو التموين بمواد النظافة والمواد المكتبية أو الوسائل التعليمية خصوصا البلديات التي تعاني من صعوبات مالية، مما يجعلها تهمل هذه المؤسسات التربوية وبالتالي تسوء حالتها ويؤدي ذلك إلى قلة الوسائل وهذا سيؤدي إلى حلق مناخ مدرسي غير ملائم لأداء المهام البيداغوجية.

وبخصوص مطلب المرافقة النفسية للأساتذة فقد حرصت وزارة التربية على إنشاء وحدات لطب العمل , إلاَ أن فعاليته محدودة جدا , في حين أن وحدات الكشف والمتابعة للصحة المدرسية لا تفي بالغرض , فيما تبقى مرافقة التلاميذ نفسيا بالطور الابتدائي محصورة فيما تضمنه المنشور الوزاري1151 بخصوص التكفل بتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي أو بما يتم على مستوى وحدات الكشف

والمتابعة التي تبقى هي الأخرى في حاجة إلى إعادة تنظيم وتجهيز ليتسنى لها القيام بالدور المنوط بها.

وبخصوص متطلب التكوين سواء المتعلق بالأساتذة أو المديرين فقد تضمنت العديد من النصوص التشريعية أهمية التكوين بما في ذلك القوانين الخاصة بقطاع التربية الوطنية 315/08و240/12 وتم استحداث العديد من المعاهد الوطنية لتكوين موظفي التربية الوطنية إضافة الى التكوين المستمر والتكوين أثناء الخدمة والتكوين التحضيري قبل التوظيف والتكوين الخاص بالترقية.

من خلال ما سبق ذكره تظهر مدى أهمية المتطلبات المذكورة من طرف المديرين والأساتذة، وأهميتها لتوفير مناخ مدرسي ملائم يسمح بأداء المهام وحتى الإبداع. خاصة المطلب المتعلق بالإعفاء من المهام البيداغوجية الذي قد تحقق وهو ما قد يساهم في تخفيف الأعباء عن الأساتذة ومن ثمة تخفيف الحجم الساعي الأسبوعي الذي كان يقدر بـ 30ساعة للأستاذ الرئيسي و27للأستاذ المكون، وهو ما قد يساعد الأساتذة على تحسين الممارسات البيداغوجية بالقسم، ويقلل من النزاعات في المدارس، ويقلل من الأعباء .إذ تم إسناد مهام حراسة الساحة ومرافقة التلاميذ وحراستهم لمشرفي التربية المدمجين،حيث تم إدماج1100مشرف تربوي بولاية مستغانم منهم220بمقاطعة عشعاشة فقط على سبيل المثال.

**1-2 عرض ومناقشة و تفسير نتائج التساؤل الثاني:**ينص هذا التساؤل على ما أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم من وجهة نظر المديرين والأساتذة ؟ وللإجابة عليه تم طرح سؤال مفتوح، و بعد تحليل محتوى الإجابات , تم تبويب هذه المعوقات و ترتيبها على أساس الأكثر تكرار وهذا ما يبينه الجدول الرقم (14).

**الجدول رقم (14) تكرارات المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب**

| الرقم | المعوقات | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| 1 | نقص الوسائل | 236 | %50.11 |
| 2 | كثافة المناهج | 117 | %24.84 |
| 3 | سوء الظروف المهنية | 104 | %22.08 |
| 4 | مدرسة قديمة | 90 | %19.11 |
| 5 | نظام الدوامين | 45 | %9.55 |
| 6 | سوء العلاقات | 41 | %8.70 |
| 7 | الإهمال العائلي | 33 | %7.01 |
| 8 | نقص التكوين | 8 | %1.70 |

نلاحظ من الجدول رقم (14) بأن من أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم من وجهة نظر المديرين والأساتذة هو نقص الوسائل التعليمية والذي يحتل الصدارة بنسبة 50.11%، ولقد ذكر المديرون والمعلمون ضرورة توفير هذه الوسائل كمطلب ثان من وجهة نظرهم لتحسين المناخ المدرسي بالمدارس الابتدائية بولاية مستغانم. وبعدها

مباشرة يأتي المعوق الثاني وهوكثافة المناهج بنسبة 24.84%، يليه معوق سوء الظروف المهنية بنسبة 22.08%، ثم معوق وجود مدارس قديمة بنسبة 19.11%،ويأتي في المرتبة الخامسة معوق نظام الدوامين بنسبة 9.55%،يليه في المرتبة السادسة معوق سوء العلاقات بين الإدارة و الأساتذة بنسبة 8.70%، وبعدها معوق الإهمال العائلي ( إهمال الأولياء لمتابعة تمدرس أبنائهم أي عدم التواصل مع المدرسة ) بنسبة 7.01%، وأخيرا معوق نقص التكوين بنسبة 1.70%.

لقد أثبتت العديد من الدراسات العربية والأجنبية أهمية توفر المناخ المدرسي الايجابي لماله من علاقة وطيدة بالمتغيرات التربوية , فقد توصلت بعض الدراسات الى أهمية المناخ المدرسي في زيادة تحصيل الطلبة , كما أجمعت دراسات أخرى على تأثير المناخ المدرسي على التوافق النفسي للتلاميذ كالارتباط بين مستوى العدوان وشعور التلاميذ بالانتماء للمدرسة , وهذا ما جاء به كل من ستوروغيرا وفان(2010) في دراستهما حيث تؤكد على أن المدارس التي تفتقر إلى البنى التحتية والمعايير والعلاقات المساندة هي أكثر عرضة للعنف وارتفاع نسبة الغيابات وانخفاض مستوى الانجاز , كما يرى بيدرو كريس(2012) بأن تركيب العلاقات الدافئة والمشجعة من قبل الكبار من شأنه رفع مستوى احترام الذات ونقص الاضطرابات , ويساهم في رفع مستوى التحصيل وتعديل السلوك والصحة النفسية(debardieux et al., 2012) , وفي دراسة أخرى ذكر يونس(1983) عن وجود علاقة طردية موجبة بين درجات الطلاب على مقياس المناخ المدرسي والتوافق النفسي. وهذا يبين أهمية المناخ المدرسي كمتغير يمكن أن تكون له علاقات مختلفة مع متغيرات أخرى في البيئة المدرسية. و هو ما ذهب إليه أيضا (2014) Song kim ; Chaie Bae و الذي أكد على دور الوساطة في مشاركة معارف المعلمين و كان هدف الدراسة التعرف على العلاقات الهيكلية بين المناخ المدرسي المبتكر و تقاسم المعرفة و مشاركة العمل و أنشطة إنشاء المعرفة بين معلمي المدارس في كوريا ,

كذلك دراسة سلوى محمد علي قطب (2016) التي ركزت على دور الإدارة التعليمية في تحسين المناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين و المديرين , و هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة الإدارة التعليمية لمهامها و التعرف على مستوى المناخ المدرسي في مراحل التعليم الثلاث .

كما يرى توران (1999) انه يمكن اعتبار المحددات الآتية كعوامل ذات تأثير مهم على المناخ التنظيمي مثل القيم الإدارية ونمط القيادة والأحوال الاقتصادية والهيكل التنظيمي وخصائص العاملين وحجم المنظمة وطبيعة العمل وانضمام العمال للاتحادات الرسمية في إطار القانون أكثر من المؤسسات التي لاينتمي موظفوها الى النقابات والاتحادات العمالية (جامعة القدس المفتوحة، 2000)

فمثلا التكنولوجيا تعمل على إحداث تغيير في حياة الأفراد وكذلك حياة المنظمات الإدارية من حيث البقاء والاستمرارية ومواكبة المستجدات في البيئة الخارجية وخاصة وإننا نعيش ثورة المعلوماتية فاستخدام التكنولوجيا بعود بالفائدة على الفرد والمنظمة معا وهي ضرورة من ضرورات العمل في القرن الحادي والعشرين. (اللوزي، 2000)

كذلك ضغوط العمل إذ يرى ألعديلي (1995.153) بان الضغوط هي رد فعل الإنسان تجاه إزاء المؤشرات المادية والنفسية حيث تتمثل ردة فعل الإنسان تجاه هذه المثيرات بالخوف والاضطراب وغير ذلك في ردود الفعل التي توحي بأن الفرد غير مرتاح للموقف(ألعديلي.1995.243)

كذلك دراسة باركر وآخرون (2003) بعنوان العلاقة بين التصورات النفسية للمناخ ونتائج العمل وهدفت الدراسة الى فحص العلاقة بين التصورات النفسية للفرد للمناخ ونتائج العمل مثل مواقف الموظفين والحالة النفسية والدافع والأداء حيث أظهرت النتائج أن المناخ النفسي لتصورات الأفراد في بيئة عملهم ارتبط بعلاقة قوية مع مواقف الموظفين من العمل والدافع والأداء.

أما دراسة العتيبي (2007) بعنوان المناخ المدرسي معوقاته ودوره في أداء العاملين بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض فقد هدفت إلى إبراز دور المناخ المدرسي لأداء العاملين وتحديد أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب وبلغت عينة الدراسة266 معلما وكانت أبرز النتائج أن أكثر أبعاد العلاقات الإنسانية التي تسود المناخ المدرسي تمثلت في جو من المرح بين المعلمين عندما يجتمعون بصورة غير رسمية و العلاقات الطيبة المبنية على الاحترام والثقة و التقدير, و أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي لائق هي تشدد الإدارة في تطبيق الأنظمة و اللوائح وعدم تفويضها للصلاحيات.(العتيبي.2007.224)

وفي دراسة الحميدي(2008) بعنوان المناخ التنظيمي السائد في المدارس الإعدادية بمملكة البحرين وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين فقد هدفت إلى التعرف على المناخ التنظيمي في المدارس الإعدادية بمملكة البحرين وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات هذه المرحلة وأظهرت النتائج أعلى مستويات الرضا الوظيفي وارتبطت بالأبعاد التالية:البيئة الفيزيقية. العلاقات الإنسانية كما أن المناخ المدرسي يؤثر في الرضا الوظيفي لدى المعلمات أكثر من المعلمين(عبد الله حنا ورشا حليم خوري، 2013، ص225)

بالإضافة إلى ما توضحه هذه الدراسات وغيرها فإن الواقع الميداني يثبت هو الآخر أن نقص الوسائل التعليمية مهما كانت طبيعتها سواء الوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم للإيضاح وتقريب الصورة للمتعلمين أثناء التعلمات أو الوسائل المكتبية التي تستخدمها إدارة المدرسة في المراسلات الإدارية أو في تواصلها مع مكونات الجماعة التربوية تؤثر بشكل مباشر في المناخ المدرسي بحيث أنه إذا كانت المدرسة تتوفر على الوسائل فإن ذلك يكون عاملا مساعدا , أما إذا كانت عكس ذلك فتكون معيقا مثلما هي الحالة مع وسائل النسخ والتصوير والمحاكاة التي تتطلبها بعض الدروس للمشاهدة

وتمكين المتعلمين من الفهم , ممَا يسهل المهمة على المعلم أثناء الشرح ويبعد الإدارة عن أساليب النزاع والاحتجاج لأنه كثيرا ما أدى نقص الوسائل بالمدارس إلى احتجاجات واضطرابات عكرت السير العادي للعمل , مما أثر على الوتيرة المدرسية والزمن البيداغوجي شأنه شأن كثافة البرامج التي لا يزال يشتكي منها أساتذة المدرسة الابتدائية والتي أدت إلى بقاء الحجم الساعي للأستاذ والمعلم مرتفعا إذ أن الزمن البيداغوجي يمتد على مدار28 أسبوعا سنويا منها 04 أسابيع للتقويم , واحد منها للتقويم التشخيصي عند بداية السنة الدراسية والثلاثة الباقية تقويمات فصلية , ولعل ذلك ما جعل الأساتذة في كل مرة يطالبون بتعديل المناهج بالرغم من كل العمليات التي عرفها النظام التربوي الجزائري على غرار أمرية 1976 و إصلاحات الثمانينات و الإصلاحات الهيكلية في التسعينات واصلاحات2003 , و تنصيب المنهاج المحسن في2016 والمراجعات الدورية لأنظمة التقويم , بما في ذلك إلغاء امتحان السنة الخامسة ابتدائي وتعويضه بامتحان لتقييم المكتسبات المدرسية للتلاميذ لا يحسب في الانتقال للسنة الأولى متوسط وكذا العمل بنظام التقويم المستمر في الابتدائي مع بداية من 2023/2022 , كل هذا ولا تزال مطالب الأساتذة بضرورة تخفيف المناهج وتحسينها بما يتماشى والتطورات الحاصلة في الميدان التربوي .

إضافة إلى ذلك يبقى مطلب تحسين الظروف المهنية والسوسيومهنية للأستاذ يتصدر لائحة المطالب في قطاع التربية سواء تلك المتعلقة بالأجور أو نظام المنح والتعويضات أو ظروف عملهم في المؤسسات من خلال تنظيم العلاقة مع الإدارة و الأولياء وتحسين الخدمات الاجتماعية والتكفل الطبي بكل الحالات المرضية , بما في ذلك تفعيل العمل بطب العمل وغيرها , يضاف لذلك المطالب المتعلقة بضرورة مراجعة الاختلالات التي جاءت في القانون الأساسي الخاص بالأسلاك المنتمية للتربية و كذا التعديلات على النظام التعويضي و هي كلها مطالب من شانها التأثير على سيرورة العمل ومن ثمة

على العلاقة بين مكونات الجماعة التربوية , ولعل ذلك ما أدى إلى جملة من الإضرابات والاحتجاجات التي عرفتها المدرسة الجزائرية منذ عام2003 وأدت أيضا إلى التنوع النقابي إذ يبلغ حاليا عدد النقابات في قطاع التربية أكثر من30 نقابة.

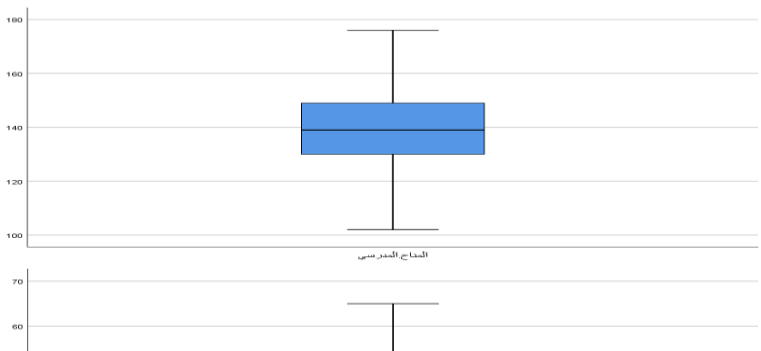
هذا كله حتم على وزارة التربية الوطنية الدخول في حوارات ومفاوضات مع ممثلي العمال أفضت إلى إشراك ممثلي الأساتذة (النقابات) في عملية مراجعة اختلالات القانون الأساسي قصد التكفل بمطالب الأستاذ في حين تبقى مطالب أخرى يراها الأساتذة ذات أولوية في انتظار التسوية.

لذلك تسعى وزارة التربية الوطنية إلى تبني سياسة الحوار و التسيير ألتشاركي من خلال الحوارات مع ممثلي الأساتذة بغية التغلب على الصعوبات و العراقيل التي من شأنها عرقلة السير الحسن للمؤسسات و ذلك بالتكفل بمطالب موظفي القطاع حسب الأولويات , و هو ما قد يساعد على حلحلة القضايا العالقة.

**3-1 عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى:**تنص هذه الفرضية على أنه يمكن اعتبار المناخ المدرسي كمتنبئ لجودة التعليم المدرسيفي المدارس الابتدائية بولاية مستغانم من وجهة نظر المديرين والأساتذة, و لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار البسيط ، باعتبار المناخ المدرسي كمتغير متنبئ وجودة التعليم المدرسي كمتغير متنبئ به.

**1-3-1 التحقق من عدم وجود قيم متطرفة:** تم التحقق من ذلك بواسطة مخطط الصندوق الذي يستخدم الربيعات. كما هو مبين في الشكل رقم (3).

**الشكل رقم (3) مخطط الصندوق للتحقق من عدم وجود قيم متطرفة في المتغيرين**



نلاحظ من الشكل رقم (3) بأنه لا توجد قيم خارج المدى ومنه نستنتج أنه لا توجد قيم متطرفة في درجات المتغيرين المناخ المدرسي وجودة التعليم المدرسي .

**1-3-2التحقق من توزيع الدرجات:** يتم التحقق من التوزيع الطبيعي لدرجات المتغيرين بواسطة اختبار شابيرو-**ويلك (Shapiro-Wilk's Test)، وهذا** ما يبينه الجدول رقم (15):

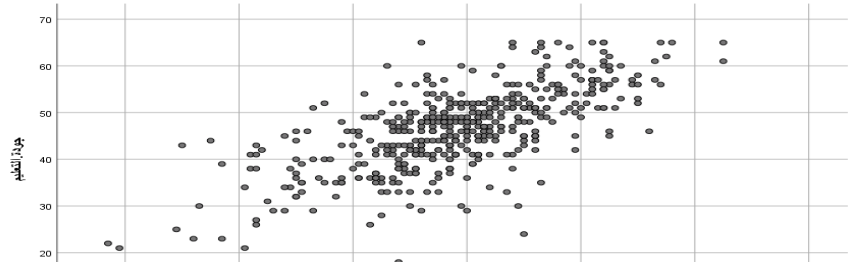
**الجدول رقم (15) نتائج اختبار شابيرو-ويلك لدرجات المتغيرين**

| | قيمة إختبار شابيرو ويلك | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|
| **درجات المناخ المدرسي** | 0.987 | 471 | 0.008 |
| **درجات جودة التعليم المدرسي** | 0.989 | 471 | 0.022 |

نلاحظ من الجدول رقم (15) بأن قيمة اختبار شابيرو ويلك دالة إحصائيا في المتغيرين، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية بأن توزيع درجات المناخ المدرسي وجودة التعليم لا تختلف عن التوزيع الطبيعي، وهذا يعني أن الدرجات لا تتوزع توزيعا طبيعيا، وبالرغم من ذلك هذا لا يشكل مشكلا كبيرا في تحليل الانحدار البسيط لأن حجم العينة كبير نوعا ما.

**1-3-3 التحقق من وجود علاقة خطية:** فيما يلي نقوم بالتحقق من وجود علاقة خطية بين المتغيرين بواسطة رسم لوحة،وهذا ما يبينه الشكل رقم (4)

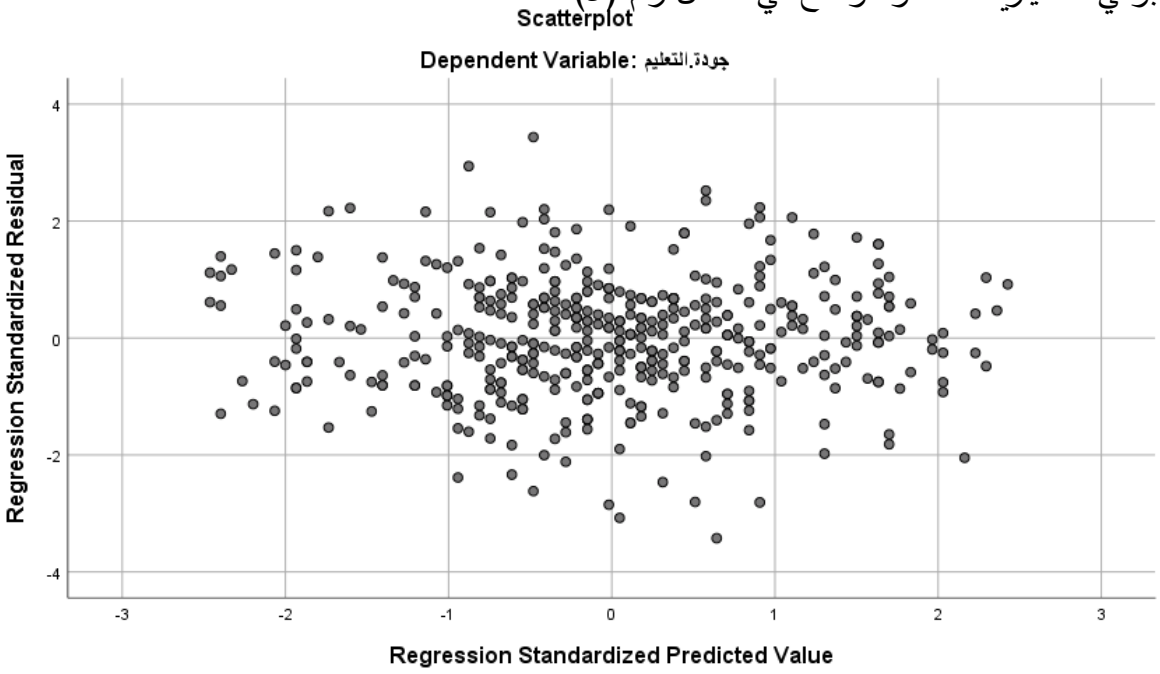
**الشكل رقم (4)لوحة الانتشار لدرجات المتغيرين**



نلاحظ من الشكل رقم (4) بأنه توجد علاقة خطية بين المناخ المدرسي وجودة التعليم المدرسي.

**1-3-4 التحقق من وجود علاقة ارتباطية قوية بين المتغيرين:** لقد أسفرت المعالجة الإحصائية على وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية دالة إحصائيا (معامل الارتباط بيرسون= 0.655، القيمة الاحتمالية<0.001) بين المناخ المدرسي وجودة التعليم المدرسي، حيث تعتبر قيمة الارتباط المقبولة لإجراء تحليل الانحدار البسيط 0.30، ونحن تحصلنا على قيمة أكبر بكثير من ذلك وهي 0.655.

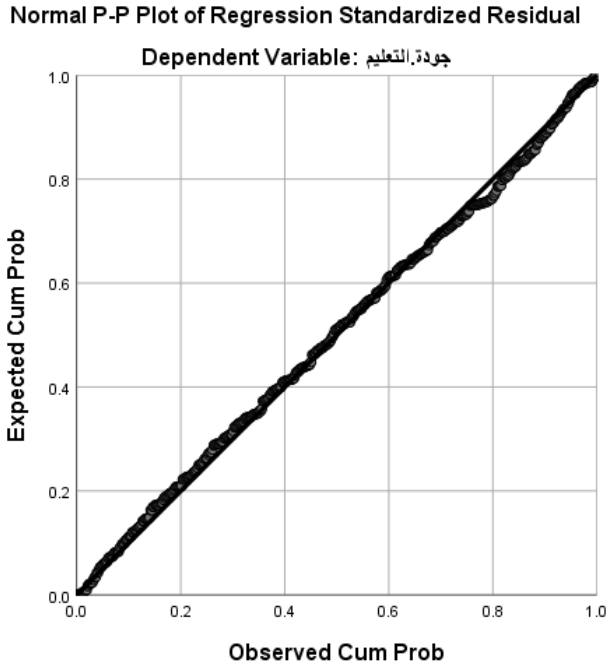
**1-3-5 التحقق منعدم ارتباط البواقي:** لكي نتحقق من هذا الافتراض نستخدم لوحة الانتشار الخاصة بالبواقي المعيارية كما هو موضح في الشكل رقم (5)



**الشكل رقم (5) لوحة انتشار البواقي المعيارية**

نلاحظ من الشكل رقم (5)أنه لا توجد قيم خارج المدى (3- و3) في لوحة الانتشار، وبالتالي يمكننا القول إنه تحقق افتراض عدم ارتباط البواقي.

**1-3-6 التوزيع الطبيعي للبواقي:** يمكننا التحقق من هذا الافتراض بواسطة لوحة الانتشار المبينة في الشكل رقم (6)




**الشكل رقم (6) توزيع درجات البواقي المعيارية**

نلاحظ من الشكل رقم (6)أن النقاط قريبة من الخط، وبالتالي يمكننا القول إنه تحقق افتراض التوزيع الطبيعي للبواقي.

**جدول رقم (16) تحليل الانحدار**

| قيمة معامل التحديد | قيمة ف | القيمة الاحتمالية | قيمة بيتا المعيارية | الخطأ المعياري | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|
| 0.429 | 340.120 | 0.001> | 0.655 | 0.018 | 0.001> |

بعدما تم التأكد من أن أهم افتراضات تحليل الانحدار البسيط قد تحققت وهذا يبين أنه الأسلوب الإحصائي المناسب للتنبؤ بجودة التعليم المدرسي بواسطة المناخ المدرسي. وبعد إجراء التحليلات الإحصائية تم الحصول على معادلة الانحدار دالة إحصائيا (قيمة ف (1، 452) =340.120، والقيمة الاحتمالية <0.001)، حيث بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2$= 0.429) وهذا يعني أن 42.9% من التباين في المتغير المتنبئ به جودة التعليم المدرسي يفسره المتغير المتنبئ المناخ المدرسي. ولقد بلغت قيمة بيتا للمناخ المدرسي 0.340 والقيمة الاحتمالية <0.001، وبالتالي فإن التغير في المناخ المدرسي بدرجة واحدة يقابله تغير بقيمة 0.340 في جودة التعليم المدرسي. وبناء على هذه النتائج نستنتج أن الفرضية الأولى قد تحققت أي أنه يمكن اعتبار المناخ المدرسي كمتنبئ لجودة التعليم المدرسي في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم من وجهة نظر المديرين والأساتذة.وهذا يبين مساهمة المناخ المدرسي في رفع جودة التعليم المدرسي.

استنادا إلى معايير جودة المدارس والمواصفات العالمية للمنظمة العالمية للتقييس وبالنظر إلى نتائج الاستبانات التي وزعت على كل من أولياء الأمور ومديري المدارس والأساتذة والتلاميذ في المراحل التعليمية الثلاث والتي استهدفت مدى تحقيق المدرسة الجزائرية لمعايير الجودة فقد تم التوصل إلى أن تحقيق الجودة يرتبط بالتزام الموظفين بمسؤولياتهم وكذا رضا أولياء الأمور على مستوى التحصيل العلمي لأبنائهم وتخريج التلاميذ ذوي المستوى الجيد خلقا وعلما والإطعام الجيد وتوفير كل الوثائق اللازمة في التعامل الإداري مع الموظفين مع توفير خدمات جيدة للموظفين، وهذا كله يدخل في المناخ المدرسي الذي كلما كان جيدا انعكس ذلك بالإيجاب على جودة التعليم المدرسي (أحلام بن عمرة، 2016 ص،38)

**لقد قام كوهين وآخرون(2009)** بدراسة عنوانها المناخ المدرسي بحثا وممارسة وسياسة وممارسات وتربية المعلم وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين نتائج الأبحاث التي تناولت المناخ المدرسي وبين السياسات التربوية وممارسات تطوير المدارس وتربية المعلمين و لقد أسفرت النتائج أن المناخ المدرسي الإيجابي بالمدارس يرافقه ارتفاع في مستوى التحصيل الأكاديمي ونجاح المدارس وانخفاض مستوى العنف داخلها والتنمية الصحية للطلبة وزيادة اهتمام المعلمين،وكذلك بينت الدراسة في نتائجها وجود فجوة كبيرة بين الإدارات التربوية على مستوى الولايات وسياسة المناخ المدرسي والمبادئ التوجيهية.

**فيما أكد عباس سبتي(2013)** أن المناخ المدرسي في المدرسة يساعد على الإقلال من المشكلات الطلابية وسوء الظن بين المدرسين وإدارة المدرسة ويقلل من التوتر والمشاحنات بين المدرسين أنفسهم.

**فيما أكد عضيبات (2015)** على ضرورة التواصل بين قادة المدارس ومعلميهم للوقوف على احتياجاتهم والوقوف على متطلباتهم التي تؤدي إلى مناخ مدرسي ايجابي من خلال توفير أجواء عمل مريحة وإقامة علاقات إنسانية طيبة. فيما كشفت دراسة اللحياني (2017)عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين المناخ المدرسي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة. فيما توصلت دراسة الطلحي (2018) إلى وجود علاقة ارتباطيه بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز للمعلمين و أشارت دراسة الألفي (2019) بأن المناخ المدرسي الذي تتوفر فيه الشفافية الإدارية يشجع على ضمان خلق مناخ عمل مناسب ليتسم بالإيجابية .

**أما أحمد الجوهاري(2022)** فحدد مقومات المناخ المدرسي عنصرا أساسيا في تحسين جودة المدرسة وترتبط هذه المقومات بالتوقعات والقيم والمعتقدات ونوعية العلاقات مع الموظفين و مدير المدرسة والمدرسين وسلوك المعلمين،وهي جميعها تخلق ما يسمى المناخ المدرسي.

**كما اعتبرت جغدم فتيحة(2022)**المناخ المدرسي انعكاسا لخصائص البيئة الداخلية للمدرسة ومحددا لجودتها وشخصيتها، ويظهر ذلك في تنظيم العمل واحترام الأدوار والعلاقات بين جميع الطواقم العاملة بالمدرسة.

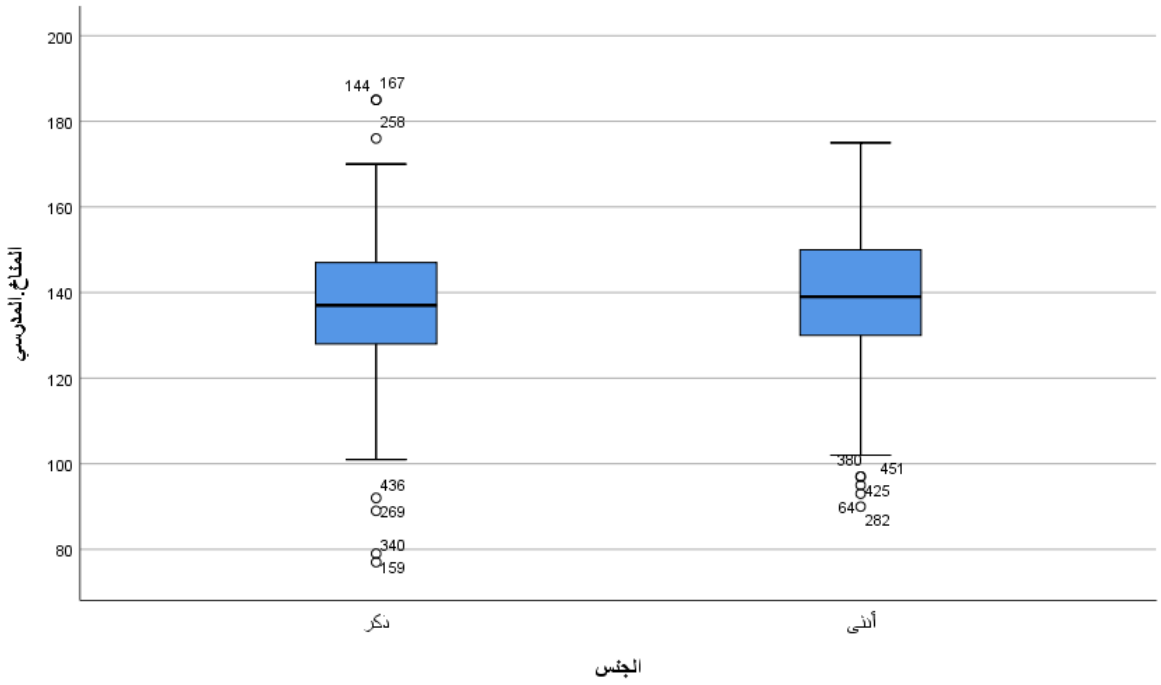
كما رأت وزارة التربية الوطنية أن تحسين العمل المؤسسي في المؤسسات التربوية لضمان الجودة ترتكز على محاور تشمل العمليات الداخلية والهياكل التنظيمية والموارد البشرية والتكنولوجية، وهذا ما له علاقة مباشرة بالمناخ المدرسي. واعتبرت أن تقييم وقياس المؤسسات يعتبر مطلبا أساسيا لان الغاية منه تحسين الأداء والتعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية استناد إلى معايير ومؤشرات المرجعية الوطنية للمناهج لعام 2016، وذلك من خلال الوقوف على أدلة تظهر حالات التحسين والتقدم وتوثيقها ودراستها ، كما أنه ضرورة لإحداث التغيير من خلال معرفة نقاط القوة والضعف في كيان المؤسسة لأن ضمان التعديل والتحسين يتطلب السعي لتحقيق الأهداف التربوية استنادا إلى معايير ومؤشرات محددة ، ولبلوغ مدرسة الجودة والنوعية سعت وزارة التربية من خلال التحسينات المعتمدة في المنظومة التربوية اعتمادا على الروافع الثلاث المتمثلة في التحوير البيداغوجي و الحكامة واحترافية التكوين لموظفي القطاع ، كما عمدت إلى تصنيف المؤسسات باعتبار أنّ ذلك تصور جديد أصبح بمثابة مطلب ملح يهدف إلى ضمان الموضوعية في التقويم ، ويكشف للقائمين على المؤسسات بمن فيهم أعضاء الجماعة التربوية مدى التحكم الفعلي في المؤشرات الكمية والكيفية وتحليلها بما ينعكس إيجابا على التحصيل الدراسي ، ويساهم في تغيير الممارسات البيداغوجية في القسم ومن ثمة

الجودة المنشودة في مجالات وعناصر العمل المؤسسي بما يساهم في تصنيف المؤسسات وفق المؤشرات والمعايير العالمية.

**4-1 عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية:** تنص هذه الفرضية على وجود اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسي في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم حسب الجنس.

لاختبار هذه الفرضية يتم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين وذلك بعد التحقق من توفر شروط تطبيقه.

**4-1-1التحقق من عدم وجود قيم متطرفة في درجات المناخ المدرسي:** سنتحقق من ذلك بواسطة مخطط الصندوق الذي يستخدم الربيعات وهذا في درجات المجموعتين الخاصة بالمناخ المدرسي. وهذا ما يوضحه الشكل رقم (7).




**الشكل رقم (7) مخطط الصندوق للتحقق من عدم وجود قيم متطرفة**

نلاحظ من الشكل رقم (7) بأنه توجد قيم خارج المدى في كلا الشكلين للمجموعتين وهذا يدل على وجود قيم متطرفة في درجات المناخ المدرسي لدى المجموعتين، وبالتالي لم يتحقق الافتراض الأول.

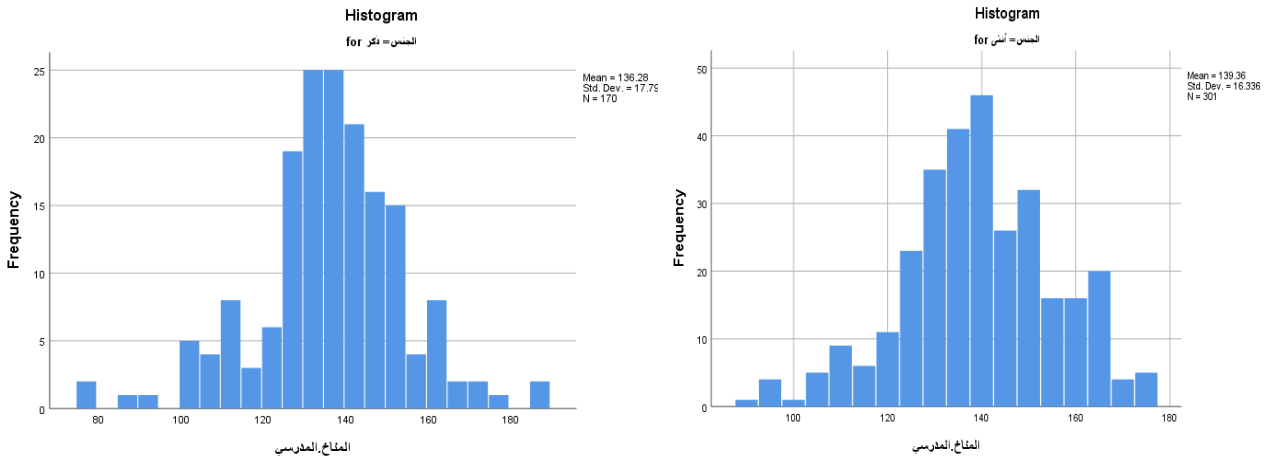
**1-4-2 التحقق من توزيع درجات المجموعتين:** يتم التحقق من التوزيع الطبيعي لدرجات المناخ المدرسي لدى المجموعتين باستخدام اختبار شابيرو-ويلك.

**الجدول رقم (17) نتائج اختبار شابيرو-ويلك**

| الجنس | قيمة إختبار شابيرو-ويلك | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|
| ذكر | 0.976 | 170 | 0.005 |
| أنثى | 0.988 | 301 | 0.012 |

نلاحظ من الجدول رقم (17) بأن قيم اختبار شابيرو ويلكللمجموعتين دالة إحصائيا، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية بأن توزيع درجات المجموعتين لا يختلف عن التوزيع الطبيعي وهذا ما يبين عدم توفر افتراض التوزيع الطبيعي لدرجات المناخ المدرسي.

وبعد عدم تحقق الشرطين الأوّليين لاختبار ت لعينتين مستقلتين و المتمثلة في عدم وجود قيم متطرفة وكذلك التوزيع الطبيعي لدرجات المجموعتين، تم استخدام الاختبار اللابرمتري البديل لاختبار ت لعينتين مستقلتين وهو اختبار مان وتني (Mann-Whitney U). لكن يجب التحقق من أهم افتراض لهذا الاختبار وهو وجود نفس الشكل لتوزيع درجات المجموعتين. وهذا ما يبينه الشكل رقم (8)




**الشكل رقم (8) شكل توزيع درجات المجموعتين**

نلاحظ من الشكل (8) بأن شكل التوزيعين متشابه من حيث الالتواء، لذلك سنستخدم اختبار مان وتني لمقارنة متوسطي الرتب الظاهرين في الجدول رقم (18).

**جدول رقم (18): متوسطي رتب المجموعتين**

| المجموعة | عدد الأفراد | متوسط الرتب | مجموع الرتب |
|---|---|---|---|
| ذكر | 170 | 221.61 | 37673.00 |
| أنثى | 301 | 244.13 | 73483.00 |

كما يظهر الجدول رقم (18) نتائج اختبار مان وتني لمقارنة متوسطي رتب المجموعتين.

**جدول رقم (19): نتائج اختبار مان وتني**

| قيمة الاختبار | القيمة الاحتمالية |
|---|---|
| 23138.000 | 0.084 |

نلاحظ من الجدول رقم (19)أن قيمة اختبار مان وتني غير دالة إحصائيا (23138.000، القيمة الاحتمالية 0.084)ومنه الفرق الملاحظ بين متوسط رتب المجموعتين في المناخ المدرسي فرق غير حقيقي ويرجع إلى الصدفة، وبالتالي نستنتج بأن الفرضية الثانية لم تتحقق، والتي تنص على وجود اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسي في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم حسب الجنس.

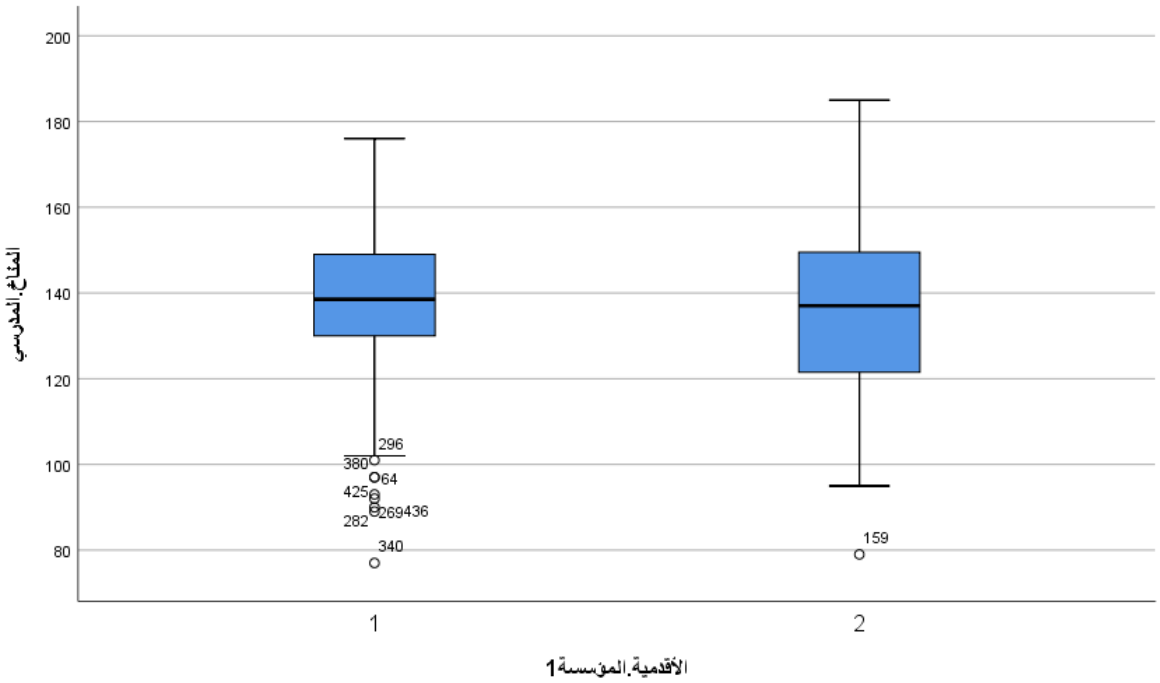
هذه النتيجة لا تتوافق مع ما تم الحصول عليه في دراسة عدة بن عتو وآخرون (2017)، حيث أسفرت النتائج على اختلاف المناخ المدرسي حسب الجنس لصالح الإناث في المناخ المفتوح وهناك اختلاف كذلك تبعا للمستوى الدراسي والمؤسسة التعليمية. وكذلك دراسة المسرورية (2016) فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع المناخ المدرسي بشكل عام وعلى بعدي السلوك المهني للمعلم والمجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة لصالح الإناث.

غير أن هذه النتيجة تتوافق مع ما تم الحصول عليه في دراسة الرقيبات(رائد209) التي هدفت الى الكشف عن مستوى رضا معلمي المدارس الحكومية عن المناخ المدرسي في محافظة المفرق وعلاقتها بالولاء التنظيمي في تلك المدارس وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وأشارت النتائج إلى أن مستوى رضى معلمي المدارس الحكومية عن المناخ التنظيمي كانت مرتفعة كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا معلمي المدارس الحكومية عن المناخ التنظيمي تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

**1-5 عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة:**تنص هذه الفرضية على وجود اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسي في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم حسب الأقدمية في المؤسسة (أقل أو يساوي 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

لاختبار هذه الفرضية سنستخدم اختبار ت لعينتين مستقلتين وذلك بعد التحقق من أهم شروط تطبيقه.

**1-5-1التحقق من عدم وجود قيم متطرفة في درجات المناخ المدرسي:** سنتحقق من ذلك بواسطة مخطط الصندوق الذي يستخدم الربيعات وهذا في درجات المجموعتين الخاصة بالمناخ المدرسي. وهذا ما يوضحه الشكل رقم (9).




**الشكل رقم (9) مخطط الصندوق للتحقق من عدم وجود قيم متطرفة**

نلاحظ من الشكل رقم (9) بأنه توجد قيم خارج المدى في كلا الشكلين للمجموعتين وهذا يدل على وجود قيم متطرفة في درجات المناخ المدرسي، وبالتالي لم يتوفر الشرط الأول.

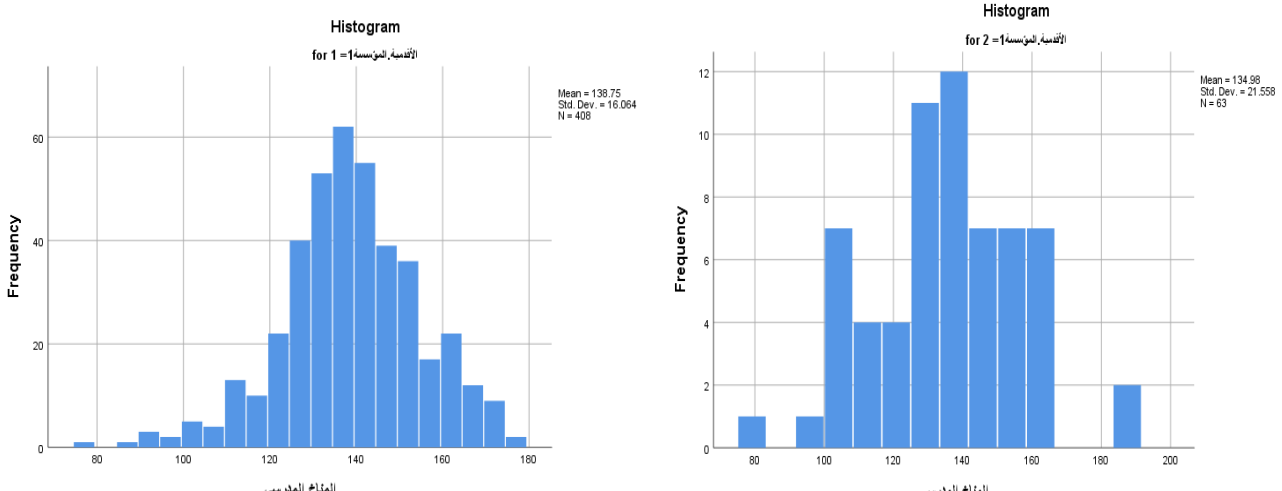
**1-5-2 التحقق من توزيع الدرجات:** يتم التحقق من التوزيع الطبيعي لدرجات المناخ المدرسي للمجموعتين باستخدام اختبار شابيرو-ويلك.

**الجدول رقم (20) نتائج اختبار شابيرو-ويلك**

| الأقدمية في المؤسسة | قيمة إختبار شابيرو-ويلك | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|
| أقل أو يساوي 10 سنوات | 0.985 | 408 | 0.001> |
| وأكثر من 10 سنوات | 0.985 | 63 | 0.652 |

نلاحظ من الجدول رقم (20) بأن قيمة اختبار شابيرو ويلك للمجموعة الأولى دالة إحصائيا، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية بأن توزيع درجات المجموعة لا يختلف عن التوزيع الطبيعي وهذا ما يبين عدم توفر شرط التوزيع الطبيعي لدرجات المناخ المدرسي عند هذه المجموعة ( أقل أو يساوي 10 سنوات ) .

وبعد عدم تحقق الافتراضين الأوّلين لاختبار ت لعينتين مستقلتين و المتمثلة في عدم وجود قيم متطرفة وكذلك التوزيع الطبيعي لدرجات المجموعتين، تم استخدام الاختبار اللابرمتري البديل لاختبار ت لعينتين مستقلتين وهو اختبار مان وتني (Mann-Whitney U). لكن يجب التحقق من أهم افتراض لهذا الاختبار وهو وجود نفس الشكل لتوزيع الدرجات. وهذا ما يبينه الشكل رقم (10)



**الشكل رقم (10) شكل توزيع درجات المجموعتين**

نلاحظ من الشكل (10) بأن شكل التوزيعين متشابه من حيث الالتواء، لذلك سنستخدم اختبار مان وتني لمقارنة متوسطي الرتب الظاهرين في الجدول رقم (21).

**جدول رقم (21): متوسطي رتب المجموعتين**

| المجموعة | عدد الأفراد | متوسط الرتب | مجموع الرتب |
|---|---|---|---|
| أقل أو يساوي 10 سنوات | 408 | 239.04 | 97527.00 |
| وأكثر من 10 سنوات | 63 | 216.33 | 13629.00 |

كما يظهر الجدول رقم (21) نتائج اختبار مان وتني لمقارنة متوسطي رتب المجموعتين.

**جدول رقم (22): نتائج اختبار مان وتني**

| قيمة الاختبار | القيمة الاحتمالية |
|---|---|
| 11613.000 | 0.218 |

نلاحظ من الجدول رقم (22) أن قيمة اختبار مان وتني غير دالة احصائيا (11613.000، القيمة الاحتمالية 0.218)ومنه الفرق الملاحظ بين متوسط رتب المجموعتين في المناخ المدرسي فرق غير حقيقي ويرجع إلى الصدفة، وبالتالي نستنتج بأن الفرضية الثالثة لم تتحقق، والتي تنص على

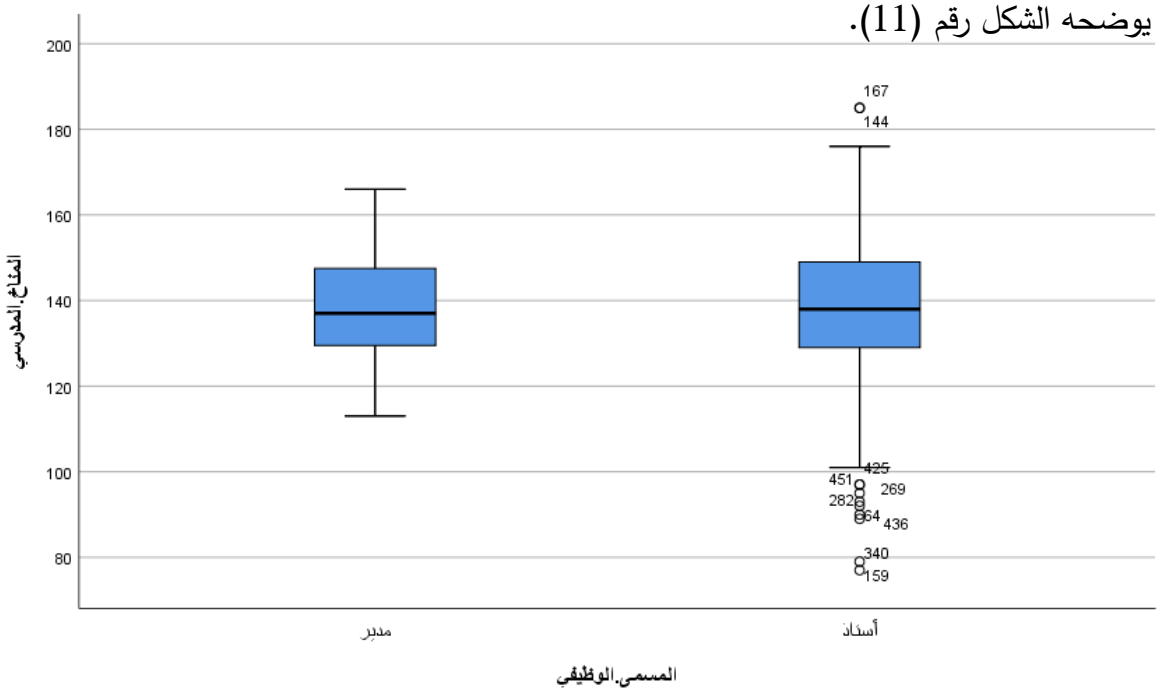
وجود اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسي في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم حسب الأقدمية في المؤسسة (أقل أو يساوي 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

هذه النتيجة لا تتوافق مع ما تم الحصول عليه في دراسة عقدي(2018) التي هدفت للكشف عن الفروق في اتجاهات أفراد الدراسة نحو المناخ المدرسي وفقا للمتغيرات التصنيفية(نظام الدراسة، والمؤهل العلمي للمعلم، والحالة الاجتماعية، وسنوات الخدمة) حيث أسفرت النتائج على وجود فروق في اتجاهات أفراد الدراسة نحو المناخ المدرسي حسب سنوات الخدمة.

**1-6 عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة** :تنص هذه الفرضية على وجود اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسي في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم حسب المسمى الوظيفي (أستاذ، مدير).

لاختبار هذه الفرضية سنستخدم اختبار ت لعينتين مستقلتين وذلك بعد التحقق من أهم افتراضاته.

**1-6-1التحقق من عدم وجود قيم متطرفة في درجات المناخ المدرسي**سنتحقق من ذلك بواسطة مخطط الصندوق الذي يستخدم الربيعات وهذا في درجات المجموعتين الخاصة بالمناخ المدرسي. وهذا ما يوضحه الشكل رقم (11).



**الشكل رقم (11) مخطط الصندوق للتحقق من عدم وجود قيم متطرفة**

نلاحظ من الشكل رقم (11) بأنه توجد قيم خارج المدى في مجموعة الأساتذة وهذا يدل على وجود قيم متطرفة، وبالتالي لم يتوفر الافتراض الأول، وهو عدم وجود قيم متطرفة.

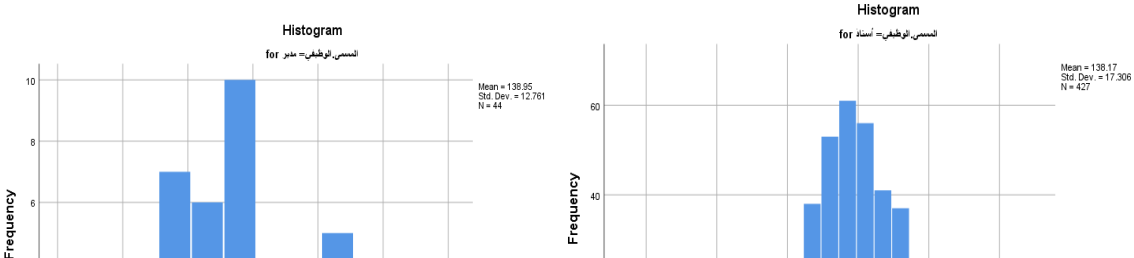
**1-6-2 التحقق من توزيع الدرجات:** يتم التحقق من التوزيع الطبيعي لدرجات المناخ المدرسي للمجموعتين باستخدام اختبار شابيرو-ويلك.

**الجدول رقم (23) نتائج اختبار شابيرو-ويلك**

| المسمى الوظيفي | قيمة إختبار شابيرو-ويلك | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|
| أستاذ | 0.974 | 44 | 0.412 |
| مدير | 0.987 | 427 | 0.001 |

نلاحظ من الجدول رقم (23) بأن قيمة اختبار شابيرو ويلك لمجموعة المديرين دالة إحصائيا، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية بأن توزيع درجات المجموعة لا يختلف عن التوزيع الطبيعي وهذا ما يبين عدم توفر افتراض التوزيع الطبيعي لدرجات المناخ المدرسي لهذه المجموعة.

وبعد عدم تحقق الافتراضيان الأوّلين لاختبار ت لعينتين مستقلتين و المتمثلة في عدم وجود قيم متطرفة وكذلك التوزيع الطبيعي لدرجات المجموعتين، تم استخدام الاختبار اللابرمتري البديل لاختبار ت لعينتين مستقلتين وهو اختبار مان وتني (Mann-Whitney U). لكن يجب التحقق من أهم افتراض لهذا الاختبار وهو وجود نفس الشكل لتوزيع الدرجات. وهذا ما يبينه الشكل رقم (12)



**الشكل رقم (12) شكل توزيع درجات المجموعتين**

نلاحظ من الشكل (12) بأن شكل التوزيعين متشابه من حيث الالتواء، لذلك سنستخدم اختبار مان وتني لمقارنة متوسطي الرتب الظاهرين في الجدول رقم (24).

**جدول رقم (24): متوسطي رتب المجموعتين**

| المجموعة | عدد الأفراد | متوسط الرتب | مجموع الرتب |
|---|---|---|---|
| أستاذ | 44 | 234.26 | 10307.50 |
| مدير | 427 | 236.18 | 100848.50 |

كما يظهر الجدول رقم (24) نتائج اختبار مان وتني لمقارنة متوسطي رتب المجموعتين.

**جدول رقم (25): نتائج اختبار مان وتني**

| قيمة الاختبار | القيمة الاحتمالية |
|---|---|
| 9317.500 | 0.929 |

نلاحظ من الجدول رقم (25) أن قيمة اختبار مان وتني غير دالة إحصائيا (9317.500، القيمة الاحتمالية 0.929)ومنه الفرق الملاحظ بين متوسط رتب المجموعتين في المناخ المدرسي فرق

غير حقيقي ويرجع إلى الصدفة، وبالتالي نستنتج بأن الفرضية الرابعة لم تتحقق، والتي تنص على وجود اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسي في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم حسب المسمى الوظيفي (أستاذ، مدير).

يواجه التعليم وتطويره الكثير من التحديات والمتطلبات منها وجود إدارة مدرسية حديثة ممثلة في مدير المدرسة الذي ينظر إليه على أنه ممثل السلطة، وسلوكه القيادي يمثل عنصرا حيويا في أداء مدرسته وتنظيمها، فإحساسه بالمسؤولية يهيئه ليكون عضوا بارزا في مجال التربية والتعليم، لذلك عليه أن يكون مبدعا في خططه ويعمل على تحسين نوعية الحياة المدرسية لجميع من فيها (المساعيد، 2006)

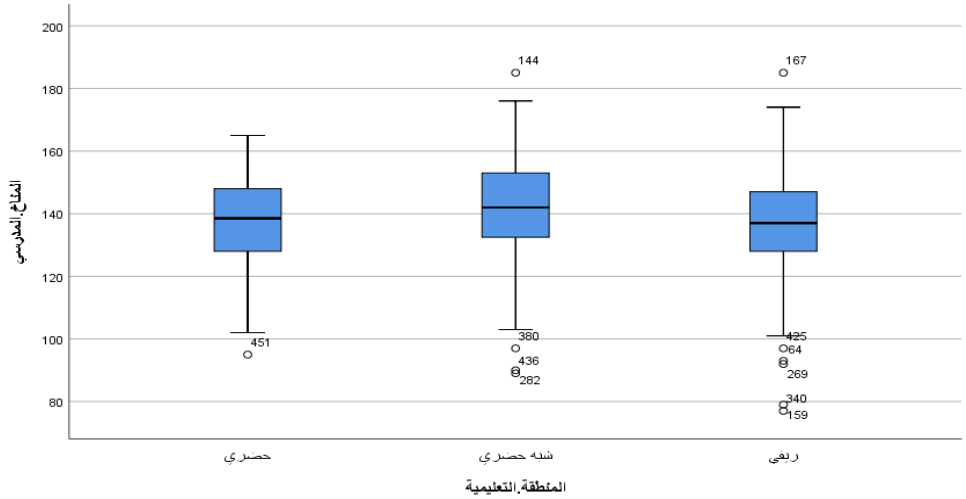
ويعد مدير المدرسة مسؤولا في سير العملية التربوية بمدرسته إذ أن الكثير من البرامج الناجحة التي تحققها المدرسة تنبع من مقدرته على قيادة المصادر البشرية والمادية كما أنه يوفر من خلال ممارسته وتفاعله مع البدائل المطروحة فرصا لتقييم ما يحدث في المدرسة(الطويل، 2006)

كذلك تشير الوقائع الميدانية أن قدرة مدير المدرسة على دفع أفراد الجماعة التربوية على الانخراط في الحياة المدرسية يجعل العمل بالمؤسسة مرنا وسلسا ويساعد على سيرورة الفعل التربوي بما يخدم المصلحة العامة للمؤسسة ويقلل من النزاعات داخل حرم المؤسسات لاسيما وان كل النصوص والتشريعات المنظمة للحياة المدرسية قد حددت العلاقة بين الأفراد ومجال تدخل كل مكون من مكونات الجماعة التربوية.

**7-1 عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الخامسة:** تنص هذه الفرضية على وجود يوجد اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسيفي المدارس الابتدائية بولاية مستغانم حسب المنطقة

التعليمية (حضرية، شبه حضرية، ريفية).لاختبار هذه الفرضية سنستخدم تحليل التباين الأحادي وقبل ذلك نقوم بالتحقق من أهم الافتراضات.

**1-7-1 التحقق من عدم وجود قيم متطرفة في الدرجات:** تم التحقق من ذلك بواسطة مخطط الصندوق، وهذا ما يوضحه الشكل رقم (13).




**الشكل رقم (13) مخطط الصندوق للتحقق من عدم وجود قيم متطرفة**

نلاحظ من الشكل رقم (13) بأنه توجد قيم خارج المدى في درجات المجموعات الثلاث، وبالتالي نستنتج أنه توجد قيم متطرفة في درجات المناخ المدرسي للمجموعات.

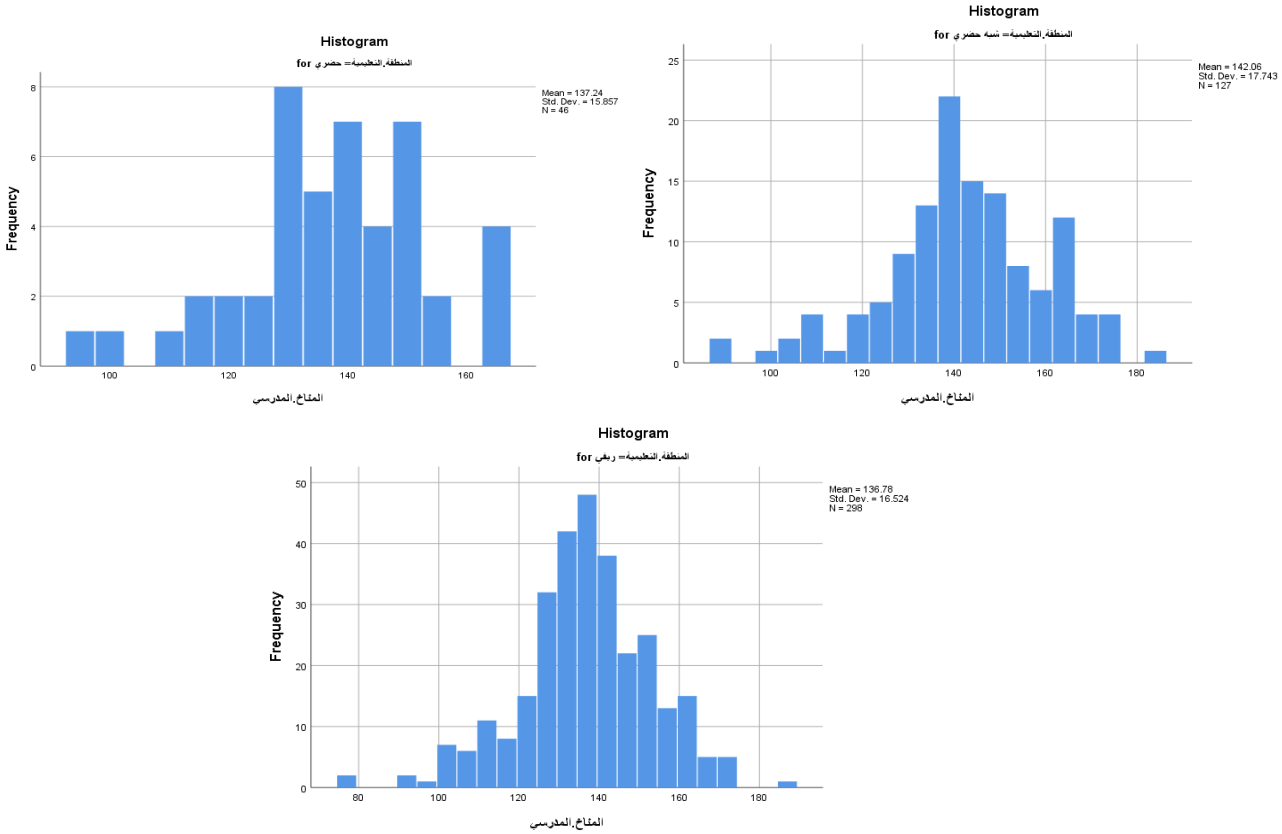
**1-7-2التحقق من توزيع الدرجات:** تم التحقق من التوزيع الطبيعي لدرجات المناخ المدرسي في المجموعات الثلاث باستخدام اختبار شابيرو-ويلك.

**الجدول رقم (26) نتائج اختبار شابيرو ويلك**

| المنطقة | قيمة إختبار | درجة | القيمة |
|---|---|---|---|

| التعليمية | شابيرو–ويلك | الحرية | الاحتمالية |
|---|---|---|---|
| حضري | 0.975 | 46 | 0.422 |
| شبه حضري | 0.981 | 127 | 0.065 |
| ريفي | 0.985 | 298 | 0.004 |

نلاحظ من الجدول رقم (26) بأن قيم اختبار شابيرو–ويلكلمجموعة المنطقة التعليمية ريفي دالة إحصائيا وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية بأن توزيع درجات المجموعات لا يختلف عن التوزيع الطبيعي اختلافا دالا إحصائيا وهذا ما يبين عدم توفر افتراض التوزيع الطبيعي لدرجات المناخ المدرسي لهذه المجموعة. وبالتالي تم استخدام الاختبار اللابرمتري كروسكال واليس Kruskal Wallis H test، وذلك بعد التحقق من افتراض وجود شكل توزيع الدرجات متساو للمجموعات الثلاث وهذا ما يبينه الشكل رقم (14)



**الشكل رقم (14) شكل توزيع درجات المجموعات الثلاث**

وفيما يلي تم حساب متوسطات الرتب للمجموعات، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (27)

**جدول رقم (27): الرتب الخاصة بالمجموعات الثلاث**

| | العدد | متوسط الرتب |
|---|---|---|
| المجموعة الأولى حضري | 46 | 229.07 |
| المجموعة الثانية شبه حضري | 127 | 269.17 |
| المجموعة الثالثة ريفي | 298 | 222.93 |

نلاحظ من الجدول (27) بأن المجموعة الثانية لهم اتجاه ايجابي أكبر إزاء المناخ المدرسي بسبب أن لديهم أكبر متوسط رتب مقارنة بالمجموعتين الأولى والثانية. وفيما يلي يتم عرض نتائج اختبار كروسكال واليس Kruskal Wallis H test لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث كما يوضحه الجدول رقم (24).

**الجدول رقم (28): نتائج اختبار كروسكال واليس**

| قيمة الاختبار | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|
| 10.415 | 2 | 0.005 |

نلاحظ من الجدول رقم (28) أن قيمة اختبار كروسكال واليس =10.415، دالة إحصائيا عند درجة الحرية 2=1f و القيمة الاحتمالية sig=0.005) مما يعني أن الفروق الملاحظة حقيقية ولا ترجع إلى الصدفة وبالتالي الفرضية الخامسة تحققت.

ولمعرفة الفروق من بين أي مجموعتين تم استخدام المقارنات البعدية لكل مجموعتين من المجموعات الثلاث وهذا ما يبينه الجدول رقم (29)

**جدول رقم (29): المقارنات البعدية**

| المجموعتين | قيمة الاختبار | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|
| ريفي * حضري | 6.132 | 0.776 |
| ريفي * شبه حضري | 46.240 | 0.001 |
| حضري * شبه حضري | -40.108 | 0.087 |

نلاحظ من الجدول (29) بأن الفرق بين متوسطي الرتب لمجموعة ريفي و مجموعة شبه حضري دال إحصائيا حيث بلغت القيمة الاحتمالية للفرق 0.001. وهذا يعني أن اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسي في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم الذين يعملون في المناطق التعليمية شبه الحضرية هو اتجاه إيجابي أكثر من اتجاه الأفراد الذين يعملون في المناطق التعليمية الريفية، غير أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعات الأخرى.

وإذا نظرنا إلى المدارس الحضرية وشبه الحضرية فإن المدارس الحضرية قد استفادت من عمليات التوسعة أي إضافة أقسام وحجرات للتخفيف من عبء الاكتظاظ مما سهل عليها عمليات التسجيل في التربية التحضيرية دون أن تجد إدارتها صعوبات لتسجيل كل طالبي ذلك من الأولياء على عكس المدارس التي تتواجد بالمناطق الريفية ، كما أن المدارس الواقعة في الوسط الحضري تستفيد دوريا من عمليات الترميم والصيانة على عكس المناطق التي تتواجد بالوسط الريفي ،كذلك شريحة العمال بالمدارس الواقعة بالوسط الحضري تختلف عن تلك الموجودة بالوسط الريفي مثل استفادتها من مناصب مساعد مدير ومسيرو المطاعم المدرسية ،المشرفون التربويون بالعدد الذي يسهل لها مهمة التسيير عكس المدارس الواقعة بالوسط الريفي، وحتى الاستفادة من التجهيز البيداغوجي والوسائل التعليمية وتزويد المكتبات بالكتب يختلف بين المدارس الواقعة بالوسط الريفي، وحتى الاستفادة من التجهيز البيداغوجي والوسائل التعليمية وتزويد المكتبات بالكتب يختلف بين المدارس الواقعة في الوسط

الحضري وتلك الواقعة في الوسط الريفي دون إغفال لتواصل الأولياء بين تلك الواقعة في الوسط الحضري والوسط الريفي.

## خاتمـة

لقد أسفرت نتائج هذه الدراسة المتواضعة على أن أهم متطلبات تحسين المناخ المدرسي بالمدارس الإبتدائية بولاية مستغانم من وجهة نظر المديرين والأساتذة، أن أهم متطلب يحتل صدارة الترتيب هو إعفاء الأساتذة من المهام غير البيداغوجية أي إعفاؤهم من تلك المهام التي لا تكون داخل حجرة الدراسة مثل حراسة التلاميذ أثناء الإطعام المدرسي بعد أن تم استحداث منصب مشرف تربية بالطور الإبتدائي وكذا حراسة التلاميذ في فترات الاستراحة وأثناء فترات الدخول والخروج.

وهي المهمة التي كانوا يقومون بها استنادا للقرار الوزاري رقم 831 الذي يحدد مهام معلمي التعليم الإبتدائي ،كذلك مطالبتهم بالإعفاء من مرافقة التلاميذ أثناء تنقلهم لوحدات الكشف والمتابعة بالوحدات الصحية لإجراء الفحوصات الدورية، وكذا في الرحلات التربوية التي تنظم من طرف المدارس لفائدة التلاميذ.

مطلب الإعفاء من المهام غير البيداغوجية للأساتذة يساندهم فيه مديرو المدارس لكونه كثيرا ما تسبب في بروز نزاعات واحتجاجات بالمدارس بين إدارة المدرسة والأساتذة.

المطلب الموالي هو توفير الوسائل التعليمية والوسائل المكتبية إذ أن افتقار أو نقص الوسائل ببعض المدارس الإبتدائية صعَب المهمة على الأساتذة وجعل المديرين في حرج لكونهم باتوا ملزمين بتوفير هذه الوسائل لاسيما وأن المرسوم التنفيذي 226/16 المتضمن القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الإبتدائية أسند تجهيز المدارس الإبتدائية وتوفير الوسائل بها للبلدية على عكس ما كان معمولا به قبل هذا التاريخ أين كانت مديريات التربية هي التي تقوم بعملية التجهيز، وحتى توفير الوسائل المكتبية لإدارة الإبتدائيات وتسهيل عمل المديرين مثل أجهزة الإعلام الآلي ، الورق ، آلات النسخ

والطبع صارت على عاتق البلدية بما في ذلك أيضا مواد النظافة والمواد المتعلقة بالصيانة(صيانة المحلات، وصيانة التجهيزات ، والصيانة الكهربائية وغيرها).

بعد ذلك يأتي متطلب تحسين الظروف المهنية أي تحسين ظروف العمل من خلال التكفل بالانشغالات التي لها صلة بمهنة التعليم مثل تخفيف الحجم الساعي للعمل والذي يقدر ب30 ساعة أسبوعيا للأساتذة بموجب المرسومين التنفيذيين 315/08و240/12 وهو ما يراه الأساتذة لا يتناسب وحجم المهام ، وكذا تسهيل الإجراءات المتعلقة بحركة التنقل السنوية من خلال إعادة النظر في المنشور الوزاري المنظم لهذه العملية بما في ذلك المدة الزمنية التي يسمح بعدها بالتنقل إذ يطالبون بسنتين بدل 03 سنوات حاليا.

كذلك متطلب وجود مدرسة نموذجية اعتمادا على ما نص عليه القرار الوزاري الصادر عام 2020 الذي يحدد نمطية البناءات المدرسية الخاصة بالمدارس الإبتدائية وكذا المرسوم التنفيذي 226/16 الذي حدد مواصفات بناء مدرسة ابتدائية لاسيما ما تعلق بضرورة وجود قاعة للأساتذة وقاعة للإعلام الآلي ومكتبة وهو ما تفتقر إليه عديد المدارس في الفترة الحالية بحكم أن نمطية بنائها تختلف عن النمطية المحددة في المرسوم التنفيذي 226/16.

فيما يبقى متطلب تحسين المناهج أي إعادة النظر في البرامج والمناهج بما يتناسب والحجم الساعي أي تكييفها وفقا للوتيرة المدرسية بما يتناسب والزمن البيداغوجي المقرر أي 28 أسبوعا على مدار السنة الدراسية تضاف إليها 04 أسابيع للتقويمات (التقويم التشخيصي مع بداية السنة الدراسية و03تقويمات للفصول الأول والثاني والثالث) من بين أهم المتطلبات .

يلي ذلك متطلب القضاء على مشكل الاكتظاظ والذي تسبب في عمل عديد المدارس بنظام الدوامين الذي يعني شغل حجرة الدراسة الواحدة من قبل فوجين اثنين، وكذا عدم قدرة المطاعم المدرسية

على استيعاب كل تلامذتها المستفيدين من الإطعام المدرسي دفعة واحدة مما يؤدي إلى توزيعهم على دفعات ، وكذا عدم قدرة ساحة المدرسة على استيعاب كل التلاميذ مما يؤدي إلى حوادث مدرسية.

أما متطلب تحسين العلاقات بين كل مكونات الجماعة التربوية اعتمادا على المادة الرابعة من القرار 65الذي يحدد نظام الجماعة التربوية ، والذي يؤكد على أن العلاقات في مؤسسات التربية والتعليم تعتمد على النصوص التشريعية والتنظيمية ويجب أن تكون في خدمة هذه المؤسسات لذلك يطالب الأساتذة والمديرون بتحسينها بين كل الأفراد(أساتذة مديرون ،أولياء) فيبقى أيضا من بين شروط التحسين.

كذلك متطلب المرافقة النفسية للتلاميذ من خلال استحداث منصب مرافق نفسي على مستوى المدارس الإبتدائية مثلما هو معمول به في الطورين المتوسط والثانوي، وكذا التكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتابعون دراستهم بالأقسام العادية أو بالأقسام المدمجة بالمدارس،وكذا الأقسام المكيفة الخاصة بالتلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم ، بالرغم من أن وزارة التربية الوطنية استحدثت منصب مرافق للحياة المدرسية إلا أن ذلك في نظر هؤلاء غير كاف على اعتبار أن المرافق يتكفل بتلميذ واحد في حين أن المرافقة النفسية التي يريدها الأساتذة موسعة لتشمل كل من هو بحاجة إليها.

كذلك متطلب فصل المدرسة الإبتدائية عن البلدية يراه الأساتذة والمديرون مهما باعتبار أن المدرسة الإبتدائية بموجب المرسوم التنفيذي 226/16 المتضمن القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الإبتدائية تقع تحت الوصاية المشتركة لوزارتي لتربية الوطنية ووزارة الداخلية والجماعات لمحلية ، كما أن البلدية هي التي تقوم بإنجاز المدارس وتهيئتها وصيانتها وترميمها وتجهيزها وتوفير العمال لها(عمال الحراسة، النظافة،الإطعام)، لكن عدم قدرة كثير من البلديات على التكفل بالمدارس خصوصا

تلك التي تعرف عجزا ماليا ( البلديات الفقيرة أو التي ليس لها موارد مالية أو مداخيل)جعل مدارسها تشكو نقائص كثيرة ( نقص الترميم ،الصيانة، التهيئة ، التجهيز توفير الإطعام، عدم القدرة على التكفل باحتياجات النقل المدرسي).وقد أدى ذلك إلى المطالبة بإنشاء ديوان وطني للخدمات المدرسية يتكفل بالتجهيز والتهيئة والإطعام المدرسي).

أما متطلب نظام العمل بالدوام الواحد أي النظام العادي والذي يعني شغل حجرة الدراسة من طرف فوج تربوي واحد فيراه الأساتذة ضروريا لكونه يسهل المهمة على الإدارة والأساتذة والأولياء ولعل ذلك ما دفع بوزارة التربية الوطنية لتوحيد الدخول والخروج غير أن نظام العمل بالدوام الواحد يتطلب توافر حجرات دراسية تتناسب وعدد التلاميذ لكن رغم عمليات التوسعة (إنجاز أقسام بالمدارس) وكذا القيام ببرمجة مجمعات مدرسية جديدة وفقا للتقطيع الجغرافي لم يكن كافيا لجعل كل المدارس تعمل بنظام الدوام الواحد.

ومن بين متطلبات تحسين المناخ المدرسي بحسب الأساتذة والمديرين الاهتمام العائلي أي اهتمام العائلات بأبنائهم المتمدرسين من خلال المرافقة والتواصل مع الإدارة والأساتذة حيث عمدت وزارة التربية لتحقيق ذلك بتخصيص فضاء للأولياء على الأرضية الرقمية لوزارة التربية في انتظار استغلال النظام المعلوماتي بالرسائل النصية للهاتف النقال.

وكذا متطلب تطوير التكوين بمختلف أنماطه(التكوين المستمر ، التكوين أثناء الخدمة، التكوين قبل التوظيف، التكوين بعد الترقية لتطوير الأداءات والاحترافية).

أما المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب في المدارس الإبتدائية بولاية مستغانم من وجهة نظر المديرين والأساتذة هو نقص الوسائل على اختلافها سواء الوسائل التعليمية(وسائل الإيضاح)أو الوسائل المكتبية ذات الصلة بعمل الإدارة (أجهزة الإعلام الآلي، النسخ ، الربط بالإنترنيت

الطبع ، مواد التنظيف وغيرها).لذلك يطالبون بتوفير الوسائل على مستوى مدرسهم ،لذلك عمدت وزارة الداخلية والجماعات المحلية بموجب المرسوم التنفيذي 226/16 الى إنشاء مجلس التنسيق والتشاور أوعزت إليه مهمة حصر انشغالات المدارس الإبتدائية ومن ثمة التكفل به، يرأس هذا المجلس رئيس المجلس الشعبي البلدي و أعضاؤه مديرو المدارس الإبتدائية والمصالح التقنية للبلدية وكذا المصالح المالية.

ومن بين المعوقات التي يراها الأساتذة والمديرون كثافة المناهج إذ يطالبون بالتخفيف لا سيما إدراج مادتي التربية البدنية واللغة الإنجليزية كمادتين مستقلتين بحجم ساعي محدد وبأساتذة متخصصين دون أن يتم التخفيف من البرامج التي تم إعدادها عام 2016.

و من بين المعوقات عند الأساتذة والمديرين أيضا سوء الظروف المهنية أي عدم توفر ظروف عمل تتناسب وحجم المهمة ولعل ذلك ما جعل هؤلاء يطالبون بمراجعة القانون الأساسي الخاص بعمال التربية ونظام التعويضات.

إضافة إلى معوق وجود مدارس قديمة لا تتوفر على المواصفات المعمارية أو الهندسة المطلوبة مما يعيق العمل بها إما أنها تحتاج للترميم أو الصيانة أو أنها غير قادرة على استيعاب كل تلامذتها،إضافة إلى معوقات العمل بنظام الدوامين وسوء العلاقات والإهمال العائلي ونقص التكوين.

ولتوظيف الجودة في المؤسسات التربوية يجب تهيئة المناخ المدرسي المناسب لتفعيله لتوفير البيئة المناسبة.

يعتبر الأساتذة والمديرون بولاية مستغانم المناخ المدرسي كمتنبئ لجودة التعليم المدرسي في المدارس الإبتدائية ولعل من بين المعوقات التصميم الأرغونومي البسيط للمدارس الإبتدائية والوصاية لمشتركة عليها بين وزارتي التربية الوطنية ووزارة الداخلية والجماعات المحلية مما أدى إلى نزاعات

وصراعات بين مديري المدارس الإبتدائية والأعوان المكلفات بملفات التمدرس مثل إشكالية تسيير المطعم المدرسي التي تم الإبقاء فيها على الإشراف التربوي طبقا للمرسوم التنفيذي 03/18 المتضمن الأحكام الخاصة بالمطاعم المدرسية في حين تسييرها المالي والمادي أوكل للبلديات، كذلك تجهيز المدارس الإبتدائية على اختلاف أنواعه أحدث تباينات بين المدارس من حيث الأولوية النوعية والاكتفاء،كما أن إسناد إنجاز المدارس الإبتدائية للبلديات حال دون إنجازها وفقا للمواصفات المعمارية المطلوبة إما لشحَ الإعتمادات المالية أو لغياب المهندسين والمتابعة التقنية.

يضاف إلى ذلك عدم إشراك المعنيين من قطاع التربية في عمليات اختيار الأرضية قبيل القيام بعمليات الإنجاز حال دون احترام لضوابط التقطيع الجغرافي.

وحتى عدم وجود متخصصين في الأمن والوقاية بالمدارس الإبتدائية حال دون الإنجاز السليم لمخطط الأمن والوقاية مما بات يؤرق مديري المدارس والأساتذة والأولياء.

وإضافة الى عدم وجود اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسي في المدارس الإبتدائية بولاية مستغانم حسب الجنس،حسب الأقدمية وحسب المسمى الوظيفي غير أن هناك اختلاف في اتجاه الأفراد إزاء المناخ المدرسي حسب المنطقة التعليمية لصالح المدارس شبه الحضرية مقارنة بتلك المدارس المتواجدة بالمناطق الريفية.

لكل دراسة حدود ،ولعل أهم حدود الدراسة هو الاقتصاد على عينة من المدارس الإبتدائية بولاية مستغانم، لذلك يرى الباحث إعادة الدراسة باستخدام عينات وطنية تشمل العديد من المدارس على المستوى الوطني.

وعلى ضوء الملاحظات والنتائج التي أسفرت عنها الدراسة يمكن التركيز على ما يلي:

–وجود علاقة تكاملية بين المناخ المدرسي الجيد وجودة التعليم إذ أن المدارس التي تسودها علاقات جيدة بين كل مكونات الجماعة التربوية وتتوفر على الشروط المادية والبشرية بإمكانها تلبية متطلبات المجتمع(التلاميذ والأولياء،والمدرسة)كما أنها قادرة على صناعة النجاح والتميز ، كما أنها تساعد على تنمية الروح المعنوية لدى العاملين بها لتحسين الآداءات وترقية الممارسات البيداغوجية والإدارية ، فالمناخ المدرسي الجيد والفعال يساهم في أخلقة الحياة المدرسية بما يضمن صناعة القيم وتنميتها(القيم الأخلاقية والتربوية لكل مكونات الجماعة التربوية).

– تحسين متطلبات المناخ المدرسي بإمكانها التقليل من النزاعات والإضرابات والاحتجاجات والتغيبات والتأخرات،ويساعد على زيادة الفعالية وينمي الانتماء للمؤسسة ويقوي الالتزام والرضا لوظيفي ، كما أن المناخ المدرسي الجيد يخفف الأعباء على أولياء التلاميذ بما يدفعهم للتعاون مع المدرسة والانخراط في مساعي مشاريع المؤسسات(أي المساهمة في إعداد وإثراء مشروع المؤسسة) ،و يحفز على تنويع أساليب العمل بما يخدم غايات ومرامي النظام التربوي ويحقق تلك التي يهدف إليها القانون التوجيهي للتربية الوطنية(أي التقليل من الإعادة ومن التسرب المدرسي ويساهم في تحسين النتائج) ، أما المناخ المدرسي الذي تشوبه نزاعات أو صراعات بين مكونات الجماعة التربوية(أساتذة،ومديرون ،أولياء تلاميذ، الجماعات المحلية، الوصاية) فيدفع المتعلمين إلى البحث عن البدائل لتحقيق الذات وإثباتها مما يشكل متاعب للإدارة التربوية مما قد يعيق السير العادي للمدرسة بدليل ما حدث بين وزارة التربية وممثلي الأساتذة(النقابات) منذ عام 2003 أين أدى ذلك إلى إضرابات واحتجاجات دفعت الأولياء إلى البحث عن بدائل لتمدرس أبنائهم(الدروس الخصوصية) ، و يؤدي إلى تفكك الجهود ويخفف الروح المعنوية ويضعف العمل التعاوني، التشاركي ، و يؤثر على العلاقات بين كل مكونات الجماعة التربوية

مما يشجع على هجرة المدرسة في سن مبكرة (التسرب المدرسي)،التأخرات وغيرها من العوامل المؤثرة على السير العادي للتمدرس.

**- مقترحات الدراسة :**

-على وزارة التربية الوطنية العمل على اشراك جميع الجهات أثناء إعداد النصوص التشريعية و التنظيمية المنظمة للحياة المدرسية بما يتلاءم و خصوصية المدرسة الابتدائية .

- ضرورة تحيين تلك النصوص القانونية التشريعية منها و التنظيمية بما يحقز على زيادة الفعالية و الانتاجية على غرار عمليات تصنيف المؤسسات وفقا لمعايير محددة و معروفة.

- ضرورة التكفل بحاجيات المدرسة من حيث عمليات الترميم و الصيانة و التأهيل و يساهم في توفير مختلف العمليات.

- ضرورة اشراك أفراد الجماعة التربوية أثناء إعداد الأنظمة الداخلية بالمدارس بما يوفر شراكة مجتمعية تتكفل بمختلف الجوانب التي بهم المتعلم و الوالي و المجتمع.

- ضرورة التكفل بما تقرر نتائج التقويمات البيداغوجيبة لا سيما التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

- العمل على تشريع وثيرة إنجاز المدارس بما يخفف الضغط و الاكتظاظ و يلبي حاجيات الأولياتء .

- العمل على ربط العلاقة التفاعلية مع مختلف المكونات الخارجية للمدرسة ( الأولياء ، البلدية، المجتمع المدرسي) للتحسين بأهمية الشراكة المحتمعية.

– وضع خطط محددة زمنيا لتطوير المناخ المدرسي بالتنسيق مع مختلف أفراد الجماعة التربيوية.

– التشجيع على الاتصال التربوي و الاتصال المؤسساتي بين المدرسة و باقي مكوناتها.

– ضرورة الوصف التحليلي للهيكل التنظيمي للمدرسة بما يسهم في تشخيص النقائص و يسطر برنامج عملية للتكفل بها ويشجع على جعل الانتماء للمدرسة ثقافية تهم كل المنكونات.

– ضرورة التنسق بين وزارة التربية و مديريات التربية و الإدارة المدرسية لمواكبة التحولات المتسارعة عالميا.

– تحديد الأولويات لإنفتاح المدرسة على العالم الخارجي بما يضمن التكفل باحتياجات المجتمع.

– التركيز على تحسين أداء كل مكون من المكونات التي تشكل المدرسة ( تلاميذ، أساتذة، مديرون، مفتشون ، مشرفون تربويون، عمال مهيئون.

– تهيئة الجو العام في المدارس الابتدائية و خارجها لتقبل تطبيق معايير الجودة.

– الاهتمام بنظام الحوافز للأساتذة منها على سبيل المثال فقليل الحجم الساعي لعمل الأستاذ المتميز مع تشجيع التكوين من خلال الملتقيات و الندوات و المؤتمرات العلمية

– منح العلاقات التشحيحية للعاملين الذين يبدون التحسن المستمر.

– تفعيل دور الرقمتة و تكنولوجيا الإعلام و الاتصال للتقليل من الجهد و التخفيض من التكلفة و تسريع وتيرة الاتصال و الاستجابة لمختلف الاتشغالات.

– التشجيع على الدراسات العليا من خلال تخفيض الحجم الساعي للمزاولين لمثل هذه الدراسات.

– تنشيط الحياة المدرسية من خلال النشاطات الثقافية و الرياضية مع تكفل المدرسة بذلك.

– تشجيع الباحثين الذين يتناولون في دراساتهم المناخ المدرسي و جدوة التعليم.

– اجراء درسات مقارنة بين مختلف الأنظمة التربوية مع اختيار الأساليب المناسبة و بيئة كل مدرسة.

– البحث باستمرار عن حلول للأشكالات التي قد تعرقل السير الحسن للمدرسة.

– منع استغلال المدرسة لأغراض غير تربوية من خلال سن قوانين لذلك.

– إعداد قوانين أساسية و نظام تحفيزي يتكفل بالمطالب السوسيو مهيئة لمنتسبي قطاع التربية .

–العمل على انشاء ديوان للخدمات المدرسية تسند له مهام التكفل بحاجيات المدرسة الابتدائية و أعضاء المدرسة .

–اعفاء المدرسة من المهام غير البيداغوجية على غرار منحة التمدرس التي تعدها إدارة المدرسة لصالح التلاميذ المنحدرين من عائلات معوزة و تسيير المطاعم المدرسية.في وقت كان يفترض اسنادها لمصالح اخرى تتكفل بالجوانب الاجتماعية.

– العمل على استصدار قانون أساسي للأستاذ يمكنه أن يلبي انشغالات و طموحات جميع منتسبي قطاع التربية دون اختلالات.

– العمل على تحيين النصوص التشريعية و التنظيمية المسيرة لعمل المؤسسات التربوية بما يتوافق و التحولات التي يشهدها حقل التربية.

## المراجع


عبد الرحمن حسن الإبراهيم ؛ محمد جمال الدين عبد الحميد (1995). محددات المناخ المدرسي الجيد بالمدرسة القطرية وعلاقتها بكل من الرضى الوظيفي للمعلمين وإنتاجية المدرسة. حولية كلية التربية. العدد 12. ص59، 65-67.

إبراهيم عصمت مطلوع (1995). المدرسة ومفهومها التربوي. الطبعة 07. القاهرة: دار الفكر العربي. ص 73-74.

سامي محمود نواس (2002). المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة – فلسطين. ص 21، 23، 25.

سوزان يوسف أبو الفضل (2003). المناخ المدرسي الجيد في المدرسة الابتدائية وعلاقته بكل من الرضى الوظيفي والسلوك المؤسسي للمعلم دراسة ميدانية. المجلة التربوية. العدد 19.

سعدي، عويسات (2006). الإدارة الناجحة وتأثيرها على المناخ المدرسي (بحث ميداني شرقي القدس).

رياض، رشاد البنا. (20، 21 يناير 2006). التعليم الابتدائي: جودة شاملة ورؤية جديدة – إدارة الجودة الشاملة في التعليم. المؤتمر التربوي العشرون. ص2، 4، 11، 14، 16، 17.

مجدي، عويسات (2006). الإدارة الناجحة وتأثيرها على المناخ المدرسي. بحث ميداني بشرقي القدس. ص 17.

محمد عبد المحسن؛ طبيب العتبي (2007). المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في تحسين أداء المعلمين بمراحل التعليمالعام. الرياض. ص 4.

عبد العزيز عبد الهادي الطويل (2007). تقويم الجهود الوزارية لتحقيق معايير الجودة في المدرسة الابتدائية. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: القاهرة.

سناء حسن عماشة (2007).معايير الجودة في مدارس التعليم العام. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض. اللقاء السنوي الرابع عشر. ص 711.

بشرى بنت خلف العنزي (2007). تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام. الإدارة العامة للتربية والتعلم في منطقة القصيم. ادارة التدريب التربوي. ص 31،30، 32، 38، 129، 130.

فايزة بنت محمد بن حسن أخضر (2007). الوضع القائم للجودة في الميدان التربوي دراسة وصفية تحليلية. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).اللقاء السنوي الرابع عشر. جامعة الملك سعود: الرياض. ص 45.

رياض رشاد البنا (25 يناير 2008). إدارة الجودة الشاملة مفهوما وأسلوب ارسائها مع توجهات الوزارة في تطبيقها في مدارس المملكة. مقدمة إلى المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي للفترة من 24 إلى 25 يناير.

درويش منيرة بنت أحمد بن محمد (2008). حلقات الجودة وإمكانية تطبيقها في مدارس دولة الإمارات العربيةالمتحدة. ماجستير الإدارة والأصول التربوية. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس: عمان مسقط.

عبد السلام محمد الشرع (2008). دور المعلمين في تحسين المناخ المدرسي وتجويد التعليم من وجهة نظر المشرفينالتربويين والمديرين والمعلمين في لواء الرمثا. قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك. ص 4.

فاطمة عبد القادر أحمد (2008). واقع المناخ المنظمي في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها. استكمالا لأطروحة الماجيستير في الإدارة التربوية.كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية: نابلس– فلسطين.

محمد توفيق سلام مصطفى؛ عبد السميع محمد (2008). التشريع لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر دراسةتحليلية كيفية.شعبة بحوث تطوير المناهج: جمهورية مصر العربية. ص 4، 5.

القانون التوجيهي للتربية الوطنية (2008). الجزائر.

سماح رشاد إبراهيم (2009). دور المناخ المدرسي في التربية الأخلاقية لتلاميذ المدرسة الابتدائية – دراسة تقويمية. دكتوراه. قسم أصول التربية. كلية البنات. جامعة عين شمس:

بوبكر بن بوزيد (2009). إصلاح التربية في الجزائر– رهانات وإنجازات. الجزائر: دار القصبة للنشر.ص315، 316، 320.

فوزي بن دريدي (2009). المناخ المدرسي– دراسة ميدانية. (الطبعة الأولى). مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم: الدار العربية للعلوم ناشرون. ص 130، 131، 132،133، 137، 138، 139، 140.

أحمد مايسة فاضل أبو مسلم (2009). دراسة عالمية لمعايير الجودة الشاملة الأكثر أهمية للمدرسة المتميزة كمايدركها مديرو المدارس ووكلاؤها ومعلموها. مجلة العلوم التربوية. مجلد 17 ع 03.

محمد عيد عتريس (2009). معايير جودة المناخ المدرسي وواقع تطبيقاتها من وجهة نظر القيادات الإدارية والمعلمينبالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية– دراسة ميدانية. جامعة الزقازيق: مصر. ص138.

عطية محسن علي (2009). الجودة الشاملة والجديد في التدريس . عمان : دار الصفاء .

العمرات ،محمد (2010). درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد 06. العدد04.ص 351، 355.

مقدم ،محمد (2010). الأرغونوميا التربوية. ص 137.

طعيمة إيهاب فارس محمد السيد (2010). المناخ المدرسي وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية المدرسية لدى طلابالمرحلة الثانوية (العام والفني) من الجنسين. ماجيستير ارشاد نفسي. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة: مصر.

إلهام علي أحمد الشلبي (2010). أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين(تجربة وكالة الغوث الدوليةالأردن). كلية العلوم التربوية الجامعية، عمان: الأردن.

شعباني ،عزيزة (2010). اتجاهات تلاميذ التعليم الثانوي في الجزائر نحو البيئة الفيزيقية لمدارسهم.25–27 إسطنبول: تركيا.

الإبراهيم عبد الرحمان حسن؛ عبد الحميد محمد جمال الدين (2011) .المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي والتفكير الابتكاري دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب المدارس الثانوية بمعتمدتي الجديدة ونهر عطيرة . السودان : كسلا .

هندي ، صالح (2011). واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربيةالإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. المجلد 07العدد 02. ص 105، 107، 108.

دفع الله الشيخ الطيب حسين (2011). المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي والتفكير الإبتكاري دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب المدارس الثانوية بمعتمدتي الجديدة ونهر عطيرة قطاع حلفا الجديدة بولاية كسلا السودان.أطروحة ماجيستير. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة أم درمان: السودان.

بربري محمد أمين ؛ بكيحل عبد القادر (2011). أسس تطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية. ورقة بحثية مقدمة لفعاليات الملتقى الدولي الخامس رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة – المحور الأول رأس المال الفكري (البشري، الاجتماعي والتنظيمي) في منظمات الأعمال. ص 3، 4، 8، 11، 12.

باشرة، كمال (2011، 2012). المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهق. دراسة على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط.مذكرة ماجستير. معهد علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة وهران. ص 40.

عواطف إبراهيم الصقري (2012). أساليب تغيير النسق القيمي لأفراد المجتمع التعليمي لتحقيق الجودة في التعليم العام. قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة القصيم الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جبستن): الرياض. ص 177.

غزة الحمادي الديسطي (2012). الاستقلالية الإدارية للمدرسة وعلاقتها بتحقيق الجودة التعلمية ضمن متطلباتالإعداد لرسالة الماجيستير في التربية.قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة دمياط مصر.

عرعور ، مليكة (2013). الجودة في التعليم العالي الجزائري (دراسة تحليلية).بسكرة

فاتن محمد صالح المرسي (2013). دراسة المناخ التربوي بمدارس التعليم الأساسي وعلاقته بالجودة الشاملة. ماجستير. قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة دمياط: دمياط. ص 171، 172.

فاضل عبد الله حنا رشا؛ خوري حليم (2013). أثر المناخ التنظيمي في العلاقات الإنسانية السائدة بين المعلمين في مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. المجلد 35. العدد 07.ص 225.

سلمان عكاب صالح حسام؛ طه محمد (2013).المناخ المدرسي لدى معلمي المدارس الابتدائية. مجلة جامعةتكريت للعلوم الإنسانية. المجلد 20. العدد 09. ص 494- 523.

بكر علي؛ أبو حجيلة محمد؛ عبود الحراحشة (2013). أبعاد المناخ التنظيمي السائد لدى مديري مدارس التربية والتعليم في محافظة جرش وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين. دراسات العلوم التربوية- المجلد 40- ملحق 4.

البندرزينة ؛ شهيد علي (2013). المناخ التنظيمي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى مدرسي المرحلة الثانوية. ماجيستير علم النفس التربوي. كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالي: العراق.

عايش صباح (2013). واقع المناخ المدرسي السائد بالمؤسسات التربوية وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلومالإنسانية والاجتماعية. العدد 35. ص 35.

هاشم رضا محمد حسن (2013). واقع تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة وعلاقته بالمناخ التنظيمي السائد فيالتعليم العام للبنات بمنطقة الجوف. مستقبل التربية العربية. مجلد 21 عدد 87.

سبتي ،عباس (أوت 2013). دراسة أثر المناخ المدرسي في تفعيل دور الإدارة المدرسية. دراسة مكتبية.

ناجي ثاني حسين (2013).اسهامات استراتيجيات التقويم البديل في تحسين جودة التعليم معهد اعداد المعلمين بعقوبة . العراق : مجلة كلية التربية الاساسية . جامعة بابل. العدد 14 .

صولي، إيمان (2014). المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي. قسم علم النفس وعلوم التربية،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح.

علي محمود شعيب (2014). المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران. مجلة رسالة التربية و علم النفس. العدد 44.ص 35، 37.

بلمهدي، فتيحة (2014). دور المناخ المدرسي في تحقيق الصحة النفسية لدى المراهق. عالم التربية عدد 48 ج 2. ص 295-315.

إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي (2014).تجويد التعليم باستخدام المعايير وإدارة الجودة الشاملة. الرياض: مكتبة الشقري. ص 30-34.

أحمد بن علي؛ بن مبارك الكعي (1435ه). مدى إمكانية تطبيق نظام إدارة الجودة الإيزو 9001 في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان. مجلة البحوث والدراسات الشرعية. العدد الثالث والعشرون.

عبد العزيز عطا الله المعايطة (2014). دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين المناخ التنظيمي من وجهة نظرالمشرفين التربويين والمعلمين في محافظتي عمان والزرقاء. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسيةوالتربوية. المجلد الثاني. العدد 05. ص306، 309، 315.

منيرة سعود عوض الرشيدي (أكتوبر 2014). تصور مقترح لتفعيل الالتزام التنظيمي لدى المعلمين بالمدارسالثانوية بمنطقة الفروانية بدولة الكويت. العلوم التربوية.العدد الرابع.

منار حسن مصطفى حسنين (2015). درجة التمكين الإداري والمناخ التنظيمي والعلاقة بينهما لدى مديري المدارس الحكومية الأساسية ومديراتها في شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين أنفسهم.كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية:نابلس- فلسطين.

أحمد، لشهب (2015). تقويم سياسة اصلاح المنظومة التربوية في الجزائر. مجلة دراسات نفسية وتربوية. العدد 12.

نوال جاسم ؛ مهدي العبيدي ؛ رشا عباس ؛ عبد الرزاق (2015). بناء وتطبيق مقياس المناخ النفسي المدرسي لمدرسات التربية الرياضية في المناطق النائية والمركز. مجلة جامعة الأنبار للعلوم البدنية والرياضية. المجلد الثالث العدد11.ص 228-247.

أبو كريم أحمد فتحي (2015). العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة الرياض وعلاقتها بالولاءالتنظيمي للمعلمين. مجلة كلية التربية. مجلد. العدد162 ج 02.

زياد محمد عبد الله الزطمة (2015). واقع المناخ التنظيمي وعلاقته بإدارة التميز لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة.ماجستير في أصول التربية. كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة.

عواريب لخضر ؛ صولي إيمان (جوان 2015). واقع المناخ المدرسي في المدارس الجزائرية – دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي بمدينة ورقلة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 19. ص 249.

الكلابي ؛ عبد الرحمن بن عباس حمزة (2016) . واقع البيئة الفيزيقية في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة .مصر : مجلة كلية التربية جامعة الازهر .المجلد :35 . العدد (168) الجزء 03 .

بدرية بنت ناصربن راشد المسرورية (2016). المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي في مدارس الحلقة الثانيةمن التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة مسقط. ماجيستير إدارة تعليمية. قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى: جامعة نزوى. ص 05 ،11–12.

جاسم شيماء رعد نصيف (2016). المناخ التنظيمي وعلاقته بالولاء التنظيمي من وجهة نظر تدريسي جامعة بغداد. ماجستير التربية. كلية التربية للبنات، جامعة بغداد: العراق. ص 207.

بوجمعة، نقبيل (جوان 2016). المناخ المدرسي في المؤسسات التعليمية الجزائرية.مجلة الجامع في الدراسات النفسيةوالعلوم التربوية. العدد 01. ص5، 6، 15.

مطحنة ، خالد (2016). إدراك المناخ المدرسي في علاقته بانفعالات الإنجاز دراسة على طلاب التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي والفني. المجلة الدولية للتنمية. المجلد الخامس. العدد الأول. ص5–6.

الجعافرة ،عبد السلام (2016). درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديريتي تربية الكرك والعقبة في إقليم جنوب الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين.

العمري عبد الله حسن حمد (ديسمبر 2016). المناخ التنظيمي وعلاقته باتخاذ القرار في المدارس المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك.مجلة التربية. جامعة الأزهر. العدد 171.الجزء الأول.

العنزي طلال صالح (2016). الصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه معلمي مدارس التربية الخاصة في محافظةالقريات. ماجيستير الإدارة التربوية.كلية العلوم التربوية. جامعة آل البيت: الأردن – المفرق. ص 113.

حمد غادة أحمد عبد الكريم (2016). دور مجالس الآباء في تعزيز المناخ المدرسي بالمدارس الأساسية وسبل تفعيله. ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر: غزة.

مبارك عبد الوهاب حسن (2016). تطبيق معايير ضمان جودة التعليم في المؤسسات التعليمية في نيجيريا. المؤتمر العربي الدولي السادس. كلية التربية لولاية جيغاوا: نيجيريا. ص 238، 239.

الفلاحي ضحى عدنان أحمد (2016). إدارة الصراع وعلاقتها بالمناخ التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر معاونيهم. ماجستير الإدارة التربوية. كلية التربية – ابن رشد. جامعة: العراق– بغداد. ص154.

قطب سلوى محمد علي(2016).دور الإدارة التعليمية في تحسين المناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمينوالمديرين. مستقبل التربية العربية. مجلد 23 عدد 104.

ناصف، محمد (2016). تقييم جودة خدمات التعليم العالي من وجهة نظر الأساتذة دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير الشلف.

عبد اللطيف حسين حيدر (2016). تجويد التعليم بين التنظيم والواقع التنظير والتطبيق. الرياض: المملكة العربية السعودية. ص 100.

المطيري سعد محمد عوض (2016). المناخ التنظيمي الحكومية المتوسطة والمدارس الخاصة في دولة الكويت(دراسة مقارنة). دكتوراه أصول التربية إدارة تربوية و تربية مقارنة. كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة: مصر.

مها حسن بكر ؛ صباح يحي (2016). المناخ المدرسي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في محافظة أربيل المركز. مجلة البحوث التربوية والنفسية. العدد 51.ص 84، 89، 90. كردستان العراق.

المدرسة الجزائرية ورهان الجودة في الألفية الثالثة (2016). عمل جماعي. منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر. ص 10-12.

المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008. (2016). اللجنة الوطنية للمناهج. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

المسرورية بدرية بنت ناصر بن راشد (2016). المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمينبمحافظة مسقط. قسم التربية والدراسات، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى: سلطنة عمان. ص2.

قادة ،يزيد (2016). نموذج مقترح لتحقيق الجودة التعليمية بالمدارس الجزائرية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة. استبانة. جامعة أبي بكر بلقايد: تلمسان.

بلحوتس ،شريفة (2016). المعايير العالمية في هندسة المدارس والأقسام التعليمية. جامعة أمحمد بوقرة بومرداس. ص 99.

أحلام بن عمرة (2016). المعايير العالمية الجودة في قطاع التربية والتعليم (مواصفات الايزو Iso). جامعة مولود معمري تيزي وزو.

محمود فوزي ؛ أحمد بدوي (2016). رؤية استشرافية للمدرسة الجاذبة من وجهة نظر الطالب والمعلم والخبير التربوي.

Scolaires à différentes typologies cas des établissements d'enseignements moyen et secondaire à Tiziouzou (2016).master,architecture. faculte du genie de la construction,université mouloud mameri .Algérie – Tiziouzou .P 175.

Saddok ,Ahmed (2016).Etude de confort thermique de cours des établissements

حيدر العمري ؛ نهلة شباحي (2017/2016). دور مدير المدرسة في توفير المناخ التنظيمي في المدارس الابتدائية في منطقة حيفا. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). ص 565.

مرداوي كمال ؛ بن سيرود فاطمة الزهراء (2017). إمكانية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم دراسة ميدانية علىمستوى مؤسسات التربية والتعليم لولاية قسنطينة. مجلة الاقتصاد والمجتمع. العدد 07.

عدة بن عتو؛ مويلح مختارية ؛ ماحي إبراهيم (2017). مساهمة المناخ المدرسي المفتوح، المغلق والجنس والمستوى التعليمي في التنبؤ بسلوك الاستقواء لدى تلاميذالتعليم الثانوي بوهران.مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. العدد 42.ص 92.

بحيص ،جمال (2017). دور الإدارة المدرسية في إيجاد بيئة مدرسية محفزة من مدينة يطا من وجهة نظر المعلمينوالمعلمات. جامعة القدس المفتوحة: فلسطين.

حسام الدين السيد محمد إبراهيم و آخرون (2017). تطوير معايير جودة الإدارة المدرسية في نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة الفنون والأداب وعلوم الانسانيات والاجتماع.

منصور سمية ؛ نجاح محرز (2017). واقع المناخ المدرسي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي فيضوء معايير المناخ المدرسي الإيجابي الداعم لتربية المواطنة.مجلة جامعة البحث. المجلد 39 العدد 30. ص 85، 93، 95، 96، 97، 98،99، 100.

الأمانة العامة لوزارة التربية (21 سبتمبر 2017).المنشور الوزاري 1548. وزارة التربية الوطنية . الجزائر.

عالية الطيب حمزة أحمد (أفريل 2017). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بأم درمان. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط. المجلد 33– العدد 2– ج 2.ص 428، 429، 434، 437، 437، 438.

أسامة محمد إسماعيل المفيد (2018). واقع تطبيق معايير نظام الجودة والاعتماد المدرسي في المدارس الحكومية بمحافظة غزة وعلاقته بمستوى أراء المعلمين. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

جليل إبراهيم علوش سلمان ؛ عبود سلمان(2018). معوقات تطبيق معايير إدارة جودة التعليم في مديريتي تربية الرصافة الثانية والثالثة. مجلة الفتح. العدد 75.

العربي غريب وآخرون (2018). الاتصال التربوي كأحد أبعاد المناخ التنظيمي المدرسي وعلاقته بجودة التعليم من وجهة نظر المعلمين(دراسة استكشافية بمدينة وهران).مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 33.ص 297.

بوفارس عبد الرحمن (سبتمبر 2018). المناخ التنظيمي المدرسي: ماهيته، أنماطه و محدداته في المؤسسةالتعليمية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 35. ص 291، 300، 301.

الطحي فؤاد بن مضيف (2018). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس التابعةلإدارةتعليم الطائف. مجلة البحث العلمي في التربية. العدد التاسع عشر. ص253، 254، 262، 290، 291، 304 ، 356 .

عبد الصمد صعودي ؛ مويسي مروة (2018). دور إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التميز في المنظومة التعليمية – دراسة تطبيقية على مدرسة ابتدائية. مجلة آفاق للبحوث والدراسات. العدد 02. المجلد 02. ص 350 ، 352، 353.

علي سعيد محمد آل حارس (2018). واقع ممارسة المشرف التربوي في تحسين المناخ التنظيمي بمدارس التعليمالعام بمدينة الدمام (دراسة ميدانية). مجلة البحث العلمي في التربية. العدد 19.ص 144.

نوال فهيم البنا (2018). متطلبات تهيئة المناخ المدرسي لتنمية أخلاقيات مجتمع المعرفة لدى طلاب الحلقة الأولىمنالتعليم الأساسي بمصر. مجلة البحث العلمي في التربية.العدد 19.ص 118، 119، 122، 127- 131.

عماري، هدى (2018). جودة العملية التعليمية في ضوء تطور الوسائط الالكترونية الواقع والآفاق. المؤتمر الدولي الخامس للعلوم الاجتماعية كتاب التربية والتعليم. إسطنبول. ص 111.

وانس، يسمينة (2018). الأرغونوميا التربوية. كتاب أعمال المؤتمر الدولي. طرابلس: لبنان.ص59.

أميرة أحمد محمد حسين (2018). تحليل وتقييم عناصر التصميم الداخلي للأبنية التعليمية من خلال مفهوم الاستدامة – مدارسالمرحلة الابتدائية. كلية الفنون التطبيقية، جامعة حلوان: مصر.

الربيعي، أحمد (23 جانفي 2019). المناخ المدرسي، مفهومه أهميته، أنماطه، أبعاده وتحليله.

بخيت، رنا (مارس 2019). أسباب تدهور نظام التعليم في الدول العربية (دراسة مقارنة بين لبنان وبعض الدولالأجنبية). سلسلة كتاب أعمال المؤتمرات. مركز جيل البحث العلمي: لبنان.

دوش، أمينة (2019). معايير الجودة التربوية بين حتمية التبني ومعوقات التطبيق في المدرسة الجديدة. مجلة آفاقعلمية.المجلد 11 العدد 01.

أسماء محمد عبد الحميد (2019). علاقة الدافعية وفقا لنظرية التحديد الذاتي والمناخ المدرسي الحازم بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. كلية التربية جامعة المنيا. المجلد 34. العدد الثالث. ص184.

إسماعيل علي العمري. (2019). واقع المناخ المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة الحسكة من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة دمشق. المجلد 35. العدد الأول.

العازمي محمد خالد عوض غنيم الجويسري. (2019). تفعيل دور مديري المدارس الابتدائية بالكويت في تحسين المناخ المدرسي، دراسة ميدانية.كلية التربية، جامعة الزقازيق: مصر.

عبد الله حسين محمد الحيدري صالح ؛ محسن علي الشدادي (2019). المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم الثانوي في محافظة أبين. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية. العدد 05.ص 93–94. الأردن.

عوض بن عوض ؛ محمد العيسى (2019). درجة مشاركة معلمي مدارس المحافظة القنفذة في صنع القرارات المدرسية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد من وجهة نظرهم. المجلة العلمية.المجلد 35. العدد 06.ج 02.

بوبيدي ،لامية (2019). معوقات تحقيق جودة التعليم بالجزائر دراسة ميدانية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية. مجلد 10.العدد 02.

حلواني ،ميرنا (مارس 2019). أثر التكنولوجيا التعليمية على تطوير وتجويد التعليم في المدارس الرسمية فيطرابلس الشمال. بحث مشارك في مؤتمر تطوير الأنظمة العربية المنعقد في طرابلس يومي 22 و23 مارس 2019.نشر في كتاب أعمال المؤتمر. ص 123.

نجلاء محمد السيد محمد يوسف (2019). المناخ المدرسي الديمقراطي مدخل لمواجهة مشكلة العنف المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي العام. مجلة كلية التربية. العدد السابع والعشرون.ص144، 147.

نجلاء محمد السيد محمد يوسف (2019). الممارسات الديمقراطية مدخل لتحسين المناخ المدرسي لمواجهة بعضالمشكلات لدى طلاب الثانوي العام. الملخص. كلية التربية، جامعة بور سعيد: مصر.

العازمي محمد خالد ؛ عوض غنيم الجويسري (2019). تفعيل دور مديري المدارس الابتدائية بالكويت في تحسين المناخ المدرسي، دراسة ميدانية.كلية التربية، جامعة الزقازيق: مصر.

الربيعي، أحمد (23 جانفي 2019). المناخ المدرسي، مفهومه أهميته، أنماطه، أبعاده وتحليله.

أحمد عبادي؛ أحمد الربيعي (2019). المناخ المدرسي وعلاقته بالقدرة على التفكير الإبتكاري لدى طلبة المرحلةالثانوية بمدارس أمانة العاصمة صنعاء اليمن في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الدولية لتطوير التفوق 41. المجلد العاشر العدد (19). ص 44، 48، 49.

(2019) Eric , debardieux. المناخ المدرسي التعريف التأثيرات وشروط تحسينه.(ترجمة محمد، رحومة). ترجمة مقتطفات من تقرير اللجنة العلمية لإدارة التعليم الثانوي بفرنسا والمرصد العالمي للعنف بالوسط المدرسي. تونس: قابس.

محمد محمد أحمد عبد الخالق (2019). المتطلبات التربوية اللازمة لتحقيق بيئة جامعية نموذجية على ضوءالأرجونوميكس (الهندسة البشرية). قسم أصول التربية، كلية التربية بنين، جامعة الأزهر: القاهرة. ص6.

وزارة التربية الوطنية بالشراكة مع المجلس الثقافي البريطاني بالشراكة مع سبايول (2019). مسودة إطار ضمان الجودة . النسخة 02. الجزائر.

نجلاء محمد السيد محمد يوسف وآخرون (2019). رؤية مقترحة لتحسين المناخ المدرسي لمرحلة التعليم الثانوي في ضوءمتطلبات الممارسة الديمقراطية. قسم أصول التربية . كلية التربية .جامعة بورسعيد.مصر

يحياوي فضيلة؛ربيب الله محمد (2020). المناخ المدرسي وعلاقته بالمردود الدراسي للمتعلم في المؤسساتالتربوية.مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. ص 675.

محمود فوزي ؛ أحمد بدوي (2020). المدرسة الجاذبة للتعليم مدخلا للإصلاح التربوي في مصر. جامعة المتوفية. ص 12.

التوبية بنت سعيد بن صالح وآخرون (2020). التحديات التي تواجه مديري المدارس سلطنة عمان في تحسين مستوى أداء الطلبة في الاختبارات الدوليةTimss وآليات التغلب عليها. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. ص المقدمة.

لونيس، سعيدة (2020). القدرة التنبئية للمناخ المدرسي (المفتوح المغلق/في ظهور سلوك العنف في ضوء متغير النوع الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. مجلة دراسات نفسية وتربوية. المجلد 13. العدد 03.

عبد الله عثمان مبارك الشمراني ؛ أشرف عبده ؛ حسن الألفي (2020). المناخ المدرسي في مدارس محافظة بيشة من وجهة نظر المعلمين. العلوم التربوية.العدد الأول. الجزء 02. ص 220.

سمارة يوسف وآخرون. (2020). دور الإدارة المدرسية في تحقيق التميز الثقافي لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية في الأردن وفلسطين من وجهة نظر مديريها. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية. المجلد 34 (5).

مروة جبرو عبد الرحمن عبد المولى (2020). دور مجالس الآباء والمعلمين في تعزيز المناخ المدرسي ببعض المدارس الابتدائية بإدارة أسوان التعليمية. مجلة كلية التربية. العدد الأول. ص 6، 17.

عمرو نبيل ؛ عبد الحميد محمد النيل (أكتوبر 2020). ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بمستوى الشعور بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. المجلد الرابع.العدد(18).

عزة محمد السرجاني (أكتوبر 2020). القيادة المدرسية ونظم التعليم في المدارس المصرية. المؤتمر الدولي الثالث عشر. دراسات في التعليم الجامعي.

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية رقم 30.(2020). القرار الوزاري الصادر عن وزارة التربية الوطنية في 10 ديسمبر 2020.

بن فرحات سعيد (2020). معايير الجودة الشاملة في التعليم . مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، المجلد 10، العدد 1، الجزائر، المسيلة : جامعة محمد بوضياف، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية .

طه مطر هلال فراج (2021). علاقة المناخ المدرسي بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل داخل حجرة الدراسة لدى طلبة المرحلة الثانوية. المجلة العربية للتربية النوعية. المجلد الخامس. العدد (17).ص209، 211.

خليل علي أبو خليل جراد محمد ؛ الصالح عبد الرؤوف محمد (2021). المناخ المدرسي وعلاقته بالاحتراف الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية بمحافظات قطاع غزة. مجلة ريحان للنشر العلمي. العددالتاسع. ص 100، 106، 107.

عجيل أحمد؛باورديميرال (2021). الدافعية للتعليم وعلاقتها بالمناخ المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مركزالبحوث النفسية. المجلد 32.العدد 15. ص 138.

أماني فالح إبراهيم العبودي (2021). بعض معوقات المناخ التنظيمي في مدارس التعليم الثانوي العام بدولة الكويت وسبل المواجهة. مجلة كلية التربية. العدد 116. ص 35-38.

شيحا , سماح (2021). دور المناخ المدرسي في تعزيز التماسك الاجتماعي من وجهة نظر المدرسين في محافظة اللاذقية. مجلة جامعة تشرين- الآداب والعلوم الإنسانية. المجلد 43.العدد05.

أمينة علي محمد العسيري ؛ وائل بن عبد الرحمن التل (2021). المناخ المدرسي وعلاقته بالدافعية نحو العمل لدى معلمات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا. مجلة بحوث. العدد السابع. الجزء الثاني. ص4.

انتصار علوي ؛ حسن السقاف (2022). مدى تطبيق معايير جودة التعليم المدرسي في مدارس محافظة لحج من وجهة نظر مدراء المدارس. مركز جيل البحث العلمي.87.

جعيجع، عمر (2022). المناهج التعليمية ورهان جودة التعليم في الجزائر. استبيان 09 فقرات. الجلفة.

جوهاري ،أحمد (2022). المناخ المدرسي وعلاقته بتحسين جودة التعليم والتعلم – مقاربة أولية. مركز جيل للبحثالعلمي. العدد 88.

عبد المنعم بن عويرة ؛ كتفي عائشة (2022). جودة التعليم الياتها ومتطلبات تحقيقها. الجزائر : مجلة الدراسات النفسية . المجلد 1 . العدد 5 . قسنطينة .

حازم يحي ؛ رزق ناجي وحليمة ؛ علي صالح الحدأ (2022). دور القياس و التقويم في تحسين جودة التعليم، المجلد 144، العدد 1، اليمن، جامعة اليمن والخليج للعلوم والتكنولوجيا، دراسات عربية في التربية و علم النفس .

عادل محمد عبد الله الطالي فراس، فيصل سلو. تقييم مستوى جودة الخدمات التعليمية في المدارس الأهلية وفق نموذج Sewgual دراسة تحليلية لأداء الإداريين والتدريسيين في عينة من مدارس الموصل. كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل . العراق.

نخلة، هبة. التعليم الابتدائي جودة شاملة ورؤية جديدة – جودة التربية من التأطير الفكري إلى التطبيق العلمي. المؤتمر التربوي العشرون. لبنان: بيروت ص3–7، 12، 15، 23، 24، 26، 29.

السيد نادية حسن و رمضان ؛ صلاح السيد عبده. (2018). مجلة المعرفة التربوية، الجمعية المصرية لأصول التربية ببنها، الجزء 01، العدد 11، مصر.

# الملاحق

## ملحق رقم (1) مقياس المناخ المدرسي

**التعليمية:** أخي الأستاذ، أختي الأستاذة، بغرض البحث العلمي نرجو منك مساعدتنا في اثراء هذا البحث من خلال الاجابة على الفقرات باختيار أحد الاختيارات بوضع علامة (X) في الخانة التي تعبر عن رأيك، علما أن اجابتك تحيطها السرية ولا يطلع عليها أحد.

**بيانات أولية:**

**السن:** سنة. **الجنس:** ذكر **المستوى التعليمي:** ثانوي

**الرتبة:** مدير مساعد مدير أستاذ مكون أستاذ رئيسي

**الصفة:** مرسم متربص متعاقد مستخلف

**المؤهل العلمي:** ثانوي بكالوريا ليسانس ماستر دولة دكتوراه

**الأقدمية في المنصب:** سنة. **الاقدمية في المؤسسة:**

**المنطقة السكنية:** حضريه شبه حضرية ريفية

| الرقم | الفقـــــــــــــرات | غير موافق تماما | غير موافق | محايد | موافق | موافق تماما |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | يتعامل المدير مع الأساتذة بالعدل | | | | | |
| 02 | تسود المحبة والألفة بين الأساتذة. | | | | | |
| 03 | يتعامل الأساتذة مع المدير باحترام | | | | | |
| 04 | الشكل الهندسي و المعماري للمدرسة ملائم من حيث التصميم و الألوان المستعملة. | | | | | |
| 05 | يتقبل الأساتذة بعضهم بعضا بغض النظر عن الرتبة ( مكون، رئيسي، أستاذ ) . | | | | | |
| 06 | يولي المدير اهتماما لانشغالات الأساتذة المهنية والاجتماعية | | | | | |
| 07 | يتعامل الأساتذة مع بعضهم البعض بروح التسامح والأخوة عند الاختلاف. | | | | | |
| 08 | تتوفر حجرات الدراسة على التهوية الكافية. | | | | | |
| 09 | يستجيب الأساتذة لتعليمات الإدارة | | | | | |
| 10 | تهتم الإدارة بتوفير جو من الهدوء والاستقرار في المدرسة | | | | | |
| 11 | يتعاون الأساتذة فيما بينهم و يعملون بروح الفريق. | | | | | |
| 12 | تتوفر حجرات الدراسة على الإنارة الكافية. | | | | | |
| 13 | تحرص الإدارة على التواصل والتعاون مع الأساتذة | | | | | |
| 14 | أشعر بشكل عام بالأمان في المدرسة | | | | | |
| 15 | ينسق الأساتذة فيما بينهم للتغلب على مشكلات المناهج و البرامج الجديدة | | | | | |
| 16 | تتوفر المدرسة على فضاء خاص بممارسة التربية البدنية. | | | | | |
| 17 | توجد علاقات قائمة على الثقة و الاحترام بين المدير والأساتذة | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 18 | تحفز الإدارة الأساتذة على انجاز واجباتهم وتحسين أدائهم | | | | | |
| 19 | يتبادل الأساتذة فيما بينهم المعلومات ذات الطابع التربوي المهني. | | | | | |
| 20 | تتوفر المدرسة على فضاءات للتسلية والترفيه | | | | | |
| 21 | تحل المشاكل الداخلية للمؤسسة بالتنسيق بين الإدارة و الأساتذة. | | | | | |
| 22 | يمتلك الأساتذة مهارات الاتصال و التفاعل الايجابي فيما بينهم. | | | | | |
| 23 | تتوفر المدرسة على مساحات خضراء | | | | | |
| 24 | تلبي الإدارة رغبات الأساتذة ما لم تؤثر على السير العادي للعمل ( تعديل جداول استعمالات الزمن كغير الإسناد، جداول الحراسة | | | | | |
| 25 | يعمل الأساتذة معا دون شكوى أو تذمر | | | | | |
| 26 | تقع المدرسة بعيدا عن الضوضاء | | | | | |
| 27 | تهتم الإدارة بتلبية الحاجات المختلفة للأساتذة قدر الإمكان | | | | | |
| 28 | يلتزم كل أستاذ بأداء واجباته و مهامه | | | | | |
| 29 | تتوفر المدرسة على أجهزة و وسائل تكنولوجية مربوطة بشبكة الانترنيت (الحواسب و لواحقها) | | | | | |
| 30 | تعمل الإدارة مع الأساتذة على بناء مناخ تنظيمي يدعم العلاقات الإنسانية بين كل عناصر الجماعة التربوية | | | | | |
| 31 | ينخرط الأساتذة بإيجاب لترقية الحياة في المدرسة( ترقية مبادرات – نشاطات ثقافية رياضية ) | | | | | |
| 32 | تتوفر المدرسة على مطعم مدرسي مهيكل(ليس في قاعة دراسة و لا في سكن وظيفي) . | | | | | |
| 33 | تتوفر المدرسة على شروط الأمن والسلامة | | | | | |
| 34 | تتوفر المدرسة على جدار خارجي يحمي المبنى و التلاميذ و الأساتذة. | | | | | |
| 35 | توفر المدرسة التدفئة الكافية في كل المرافق التابعة لها في فصل الشتاء | | | | | |
| 36 | تتوفر المدرسة على قاعة أساتذة مجهزة بالكراسي و الطاولات و أجهزة إعلام آلي. | | | | | |
| 37 | يوجد بالمدرسة مخبر للإعلام الآلي مربوط بشبكة الانترنيت. | | | | | |

## ملحق رقم (2) مقياس جودة التعليم

الرجاء الاجابة على الفقرات باختيار أحد الاختيارات بوضع علامة (x) في الخانة التي تعبر عن رأيك، علما أن اجابتك تحيطها السرية ولا يطلع عليها أحد.

| الرقم | الفقـــــــــــــــرات | غير موافق تماما | غير موافق | محايد | موافق | موافق تماما |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | تركز الإدارة بالتنسيق مع الأساتذة على استخدام طرائق التدريس الحديثة | | | | | |
| 02 | يتم التركيز في المدرسة على استخدام البيانات والمعلومات في اتخاذ القرارات التربوية . | | | | | |
| 03 | تهتم المدرسة بالتكوين المستمر للأساتذة. | | | | | |
| 04 | تهتم المدرسة باتباع نظام الحوافز و المكافآت للتلاميذ. | | | | | |
| 05 | تبرمج إدارة المدرسة لقاءات دورية مع ممثلي الأولياء. | | | | | |
| 06 | توفر المدرسة كل مستلزمات العملية التعليمية التعلمية ( وسائل، خرائط، أجهزة... ) | | | | | |
| 07 | يلتزم الأساتذة بحضور الاجتماعات و المجالس التي تنظمها الإدارة للأساتذة خارج أوقات الدراسة. | | | | | |
| 08 | تهتم المدرسة بحالات التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات صحية ( نقص السمع، نقص البصر | | | | | |
| 09 | توفر المدرسة المرافقة البيداغوجية الكافية للتلاميذ المعيدين و الذين لهم صعوبات في التعلّم . | | | | | |
| 10 | تتابع المدرسة حالات التخلي عن الدراسة والانقطاع من طرف التلاميذ | | | | | |
| 11 | تشجع المدرسة التلاميذ المرتبين ضمن الأوائل في أقسامهم | | | | | |
| 12 | تهتم المدرسة بنتائج التلاميذ و تقوم بتحليلها. | | | | | |
| 13 | تستخدم الوسائل التكنولوجية الحديثة في تقديم الدروس( مثل داتاشو ) | | | | | |

**أجب عن السؤالين التاليين**

- ماهي المعوقات التي تحول دون توفير المناخ المدرسي المناسب داخل المؤسسة؟

.....

.....

.....
.....
.....
.....

- ماهي متطلبات تحسين المناخ المدرسي؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

## ملحق رقم (3) ثبات وصدق درجات مقياس المناخ المدرسي

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 471 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 471 | 100.0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| .897 | 13 |

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| .853 | 10 |

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| .799 | 14 |

**Correlations**

| | | البعد1 | البعد2 | البعد3 |
|---|---|---|---|---|
| البعد1 | Pearson Correlation | 1 | .623** | .435** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 |
| | N | 469 | 469 | 465 |
| البعد2 | Pearson Correlation | .623** | 1 | .320** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | | .000 |
| | N | 469 | 471 | 466 |
| البعد3 | Pearson Correlation | .435** | .320** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | |
| | N | 465 | 466 | 466 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

# ملحق رقم (4) ثبات وصدق درجات مقياس جودة التعليم

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 471 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 471 | 100.0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| .855 | 13 |

**Correlations**

| | | البند38 | البند39 | البند40 | البند41 | البند42 | البند43 | البند44 | البند45 | البند46 | البند47 | البند48 | البند49 | البند50 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البند38 | Pearson Correlation | 1 | .504** | .484** | .385** | .352** | .392** | .268** | .387** | .331** | .287** | .360** | .282** | .225** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 |
| البند39 | Pearson Correlation | .504** | 1 | .435** | .385** | .308** | .270** | .309** | .359** | .287** | .294** | .269** | .324** | .219** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 |
| البند40 | Pearson Correlation | .484** | .435** | 1 | .437** | .343** | .403** | .431** | .376** | .349** | .306** | .397** | .371** | .238** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 |
| البند41 | Pearson Correlation | .385** | .385** | .437** | 1 | .420** | .333** | .273** | .482** | .427** | .306** | .589** | .327** | .165** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 |
| البند42 | Pearson Correlation | .352** | .308** | .343** | .420** | 1 | .285** | .214** | .315** | .313** | .369** | .354** | .237** | .230** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | .000 | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 |
| البند43 | Pearson Correlation | .392** | .270** | .403** | .333** | .285** | 1 | .283** | .417** | .263** | .203** | .329** | .283** | .231** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 |
| البند44 | Pearson Correlation | .268** | .309** | .431** | .273** | .214** | .283** | 1 | .267** | .179** | .224** | .199** | .362** | .139** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .002 |
| | N | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 |
| البند45 | Pearson Correlation | .387** | .359** | .376** | .482** | .315** | .417** | .267** | 1 | .419** | .276** | .469** | .471** | .176** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 |
| البند46 | Pearson Correlation | .331** | .287** | .349** | .427** | .313** | .263** | .179** | .419** | 1 | .408** | .433** | .255** | .272** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | N | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 |
| البند47 | Pearson Correlation | .287** | .294** | .306** | .306** | .369** | .203** | .224** | .276** | .408** | 1 | .367** | .270** | .278** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | .000 | .000 | .000 |
| | N | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 |
| البند48 | Pearson Correlation | .360** | .269** | .397** | .589** | .354** | .329** | .199** | .469** | .433** | .367** | 1 | .431** | .230** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | .000 | .000 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 |
| البند49 | Pearson Correlation | .282** | .324** | .371** | .327** | .237** | .283** | .362** | .471** | .255** | .270** | .431** | 1 | .175** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | | .000 |
| | N | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 |
| البند50 | Pearson Correlation | .225** | .219** | .238** | .165** | .230** | .231** | .139** | .176** | .272** | .278** | .230** | .175** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | .002 | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 | 471 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

# ملحق رقم (5) نتائج الفرضية الثالثة

## Tests of Normality

| | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| المناخ.المدرسي | .062 | 471 | .000 | .987 | 471 | .008 |
| جودة.التعليم | .059 | 471 | .001 | .989 | 471 | .022 |

a. Lilliefors Significance Correction

## Correlations

| | | جودة.التعليم | المناخ.المدرسي |
|---|---|---|---|
| Pearson Correlation | جودة.التعليم | 1.000 | .655 |
| | المناخ.المدرسي | .655 | 1.000 |
| Sig. (1-tailed) | جودة.التعليم | . | .000 |
| | المناخ.المدرسي | .000 | . |
| N | جودة.التعليم | 454 | 454 |
| | المناخ.المدرسي | 454 | 454 |

**Model Summary[b]**

| Model | R | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate | Change Statistics | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | R Square Change | F Change | df1 | df2 | Sig. F Change |
| 1 | .655[a] | .429 | .428 | 5.945 | .429 | 340.120 | 1 | 452 | .000 |

a. Predictors: (Constant), المناخ.المدرسي

b. Dependent Variable: جودة.التعليم

**ANOVA[a]**

| Model | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Regression | 12020.987 | 1 | 12020.987 | 340.120 | .000[b] |
| | Residual | 15975.218 | 452 | 35.343 | | |
| | Total | 27996.205 | 453 | | | |

a. Dependent Variable: جودة.التعليم

b. Predictors: (Constant), المناخ.المدرسي

**Coefficients[a]**

| Model | | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients | t | Sig. | Correlations | | | Collinearity Statistics | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | B | Std. Error | Beta | | | Zero-order | Partial | Part | Tolerance | VIF |
| 1 | (Constant) | -.353 | 2.585 | | -.137 | .891 | | | | | |
| | المناخ.المدرسي | .340 | .018 | .655 | 18.442 | .000 | .655 | .655 | .655 | 1.000 | 1.000 |

a. Dependent Variable: جودة.التعليم

**Collinearity Diagnostics[a]**

| Model | Dimension | Eigenvalue | Condition Index | Variance Proportions | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | (Constant) | المناخ.المدرسي |
| 1 | 1 | 1.994 | 1.000 | .00 | .00 |
| | 2 | .006 | 18.475 | 1.00 | 1.00 |

a. Dependent Variable: جودة.التعليم

**Residuals Statistics[a]**

| | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation | N |
|---|---|---|---|---|---|
| Predicted Value | 34.36 | 59.54 | 47.04 | 5.151 | 454 |
| Std. Predicted Value | -2.462 | 2.426 | .000 | 1.000 | 454 |
| Standard Error of Predicted Value | .279 | .742 | .377 | .115 | 454 |
| Adjusted Predicted Value | 34.25 | 59.46 | 47.04 | 5.153 | 454 |
| Residual | -20.353 | 20.433 | .000 | 5.938 | 454 |
| Std. Residual | -3.423 | 3.437 | .000 | .999 | 454 |
| Stud. Residual | -3.429 | 3.442 | .000 | 1.001 | 454 |
| Deleted Residual | -20.416 | 20.488 | .001 | 5.964 | 454 |
| Stud. Deleted Residual | -3.470 | 3.484 | .000 | 1.004 | 454 |
| Mahal. Distance | .000 | 6.062 | .998 | 1.357 | 454 |
| Cook's Distance | .000 | .027 | .002 | .004 | 454 |
| Centered Leverage Value | .000 | .013 | .002 | .003 | 454 |

a. Dependent Variable: جودة.التعليم

# ملحق رقم (6) نتائج الفرضية الرابعة

**Case Processing Summary**

| | | Cases | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Valid | | Missing | | Total | |
| | الجنس | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| المناخ.المدرسي | ذكر | 170 | 100.0% | 0 | 0.0% | 170 | 100.0% |
| | أنثى | 301 | 100.0% | 0 | 0.0% | 301 | 100.0% |

**Descriptives**

| | الجنس | | | Statistic | Std. Error |
|---|---|---|---|---|---|
| المناخ.المدرسي | ذكر | Mean | | 136.28 | 1.365 |
| | | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 133.59 | |
| | | | Upper Bound | 138.98 | |
| | | 5% Trimmed Mean | | 136.64 | |
| | | Median | | 137.00 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Variance | 316.760 | |
| | | Std. Deviation | 17.798 | |
| | | Minimum | 77 | |
| | | Maximum | 185 | |
| | | Range | 108 | |
| | | Interquartile Range | 19 | |
| | | Skewness | -.397 | .186 |
| | | Kurtosis | 1.175 | .370 |
| | أنثى | Mean | 139.36 | .942 |
| | | 95% Confidence Interval for Mean — Lower Bound | 137.50 | |
| | | 95% Confidence Interval for Mean — Upper Bound | 141.21 | |
| | | 5% Trimmed Mean | 139.75 | |
| | | Median | 139.00 | |
| | | Variance | 266.850 | |
| | | Std. Deviation | 16.336 | |
| | | Minimum | 90 | |
| | | Maximum | 175 | |
| | | Range | 85 | |
| | | Interquartile Range | 20 | |
| | | Skewness | -.259 | .140 |
| | | Kurtosis | .135 | .280 |

**Tests of Normality**

| | | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الجنس | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| المناخ.المدرسي | ذكر | .093 | 170 | .001 | .976 | 170 | .005 |
| | أنثى | .045 | 301 | .200* | .988 | 301 | .012 |

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

**Ranks**

| | الجنس | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|---|---|---|---|
| المناخ.المدرسي | ذكر | 170 | 221.61 | 37673.00 |
| | أنثى | 301 | 244.13 | 73483.00 |
| | Total | 471 | | |

**Test Statistics[a]**

| | المناخ.المدرسي |
|---|---|
| Mann-Whitney U | 23138.000 |
| Wilcoxon W | 37673.000 |
| Z | -1.725 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .084 |

a. Grouping Variable: الجنس

# ملحق رقم (7) نتائج الفرضية الخامسة

**Case Processing Summary**

| | | Cases | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Valid | | Missing | | Total | |
| | الأقدمية.المؤسسة1 | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| المناخ.المدرسي | 1 | 408 | 100.0% | 0 | 0.0% | 408 | 100.0% |
| | 2 | 63 | 100.0% | 0 | 0.0% | 63 | 100.0% |

**Descriptives**

| | الأقدمية.المؤسسة1 | | | Statistic | Std. Error |
|---|---|---|---|---|---|
| المناخ.المدرسي | 1 | Mean | | 138.75 | .795 |
| | | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 137.19 | |
| | | | Upper Bound | 140.31 | |
| | | 5% Trimmed Mean | | 139.13 | |
| | | Median | | 138.50 | |
| | | Variance | | 258.045 | |
| | | Std. Deviation | | 16.064 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Minimum | | 77 | |
| | Maximum | | 176 | |
| | Range | | 99 | |
| | Interquartile Range | | 19 | |
| | Skewness | | -.329 | .121 |
| | Kurtosis | | .672 | .241 |
| 2 | Mean | | 134.98 | 2.716 |
| | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 129.55 | |
| | | Upper Bound | 140.41 | |
| | 5% Trimmed Mean | | 134.99 | |
| | Median | | 137.00 | |
| | Variance | | 464.758 | |
| | Std. Deviation | | 21.558 | |
| | Minimum | | 79 | |
| | Maximum | | 185 | |
| | Range | | 106 | |
| | Interquartile Range | | 29 | |
| | Skewness | | -.137 | .302 |
| | Kurtosis | | -.015 | .595 |

**Tests of Normality**

| | | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الأقدمية.المؤسسة1 | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| المناخ.المدرسي | 1 | .058 | 408 | .002 | .985 | 408 | .000 |
| | 2 | .071 | 63 | .200* | .985 | 63 | .652 |

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

**Ranks**

| | الأقدمية.المؤسسة1 | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|---|---|---|---|
| المناخ.المدرسي | 1 | 408 | 239.04 | 97527.00 |
| | 2 | 63 | 216.33 | 13629.00 |
| | Total | 471 | | |

**Test Statistics[a]**

| | المناخ.المدرسي |
|---|---|

| | |
|---|---|
| Mann-Whitney U | 11613.000 |
| Wilcoxon W | 13629.000 |
| Z | -1.233 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .218 |

a. Grouping Variable: الأقدمية.المؤسسة1

# ملحق رقم (8) نتائج الفرضية السادسة

## Case Processing Summary

| | | Cases | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Valid | | Missing | | Total | |
| | المسمى.الوظيفي | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| المناخ.المدرسي | مدير | 44 | 100.0% | 0 | 0.0% | 44 | 100.0% |
| | أستاذ | 427 | 100.0% | 0 | 0.0% | 427 | 100.0% |

## Descriptives

| | المسمى.الوظيفي | | | Statistic | Std. Error |
|---|---|---|---|---|---|
| المناخ.المدرسي | مدير | Mean | | 138.95 | 1.924 |
| | | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 135.07 | |
| | | | Upper Bound | 142.83 | |
| | | 5% Trimmed Mean | | 138.85 | |
| | | Median | | 137.00 | |
| | | Variance | | 162.835 | |
| | | Std. Deviation | | 12.761 | |
| | | Minimum | | 113 | |
| | | Maximum | | 166 | |
| | | Range | | 53 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Interquartile Range | 19 | |
| | | Skewness | .325 | .357 |
| | | Kurtosis | -.255 | .702 |
| | أستاذ | Mean | 138.17 | .837 |
| | | 95% Confidence Interval for Mean — Lower Bound | 136.53 | |
| | | 95% Confidence Interval for Mean — Upper Bound | 139.82 | |
| | | 5% Trimmed Mean | 138.59 | |
| | | Median | 138.00 | |
| | | Variance | 299.500 | |
| | | Std. Deviation | 17.306 | |
| | | Minimum | 77 | |
| | | Maximum | 185 | |
| | | Range | 108 | |
| | | Interquartile Range | 20 | |
| | | Skewness | -.353 | .118 |
| | | Kurtosis | .575 | .236 |

**Tests of Normality**

| | | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المسمى.الوظيفي | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| المناخ.المدرسي | مدير | .106 | 44 | .200* | .974 | 44 | .412 |
| | أستاذ | .061 | 427 | .001 | .987 | 427 | .001 |

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

**Ranks**

| | المسمى.الوظيفي | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---|---|---|---|---|
| المناخ.المدرسي | مدير | 44 | 234.26 | 10307.50 |
| | أستاذ | 427 | 236.18 | 100848.50 |
| | Total | 471 | | |

**Test Statistics[a]**

| | المناخ.المدرسي |
|---|---|
| Mann-Whitney U | 9317.500 |
| Wilcoxon W | 10307.500 |
| Z | -.089 |

| | |
|---|---|
| Asymp. Sig. (2-tailed) | .929 |

a. Grouping Variable: المسمى.الوظيفي

# ملحق رقم (9) نتائج الفرضية السابعة

## Case Processing Summary

| | | Cases | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Valid | | Missing | | Total | |
| | المنطقة.التعليمية | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| المناخ.المدرسي | حضري | 46 | 100.0% | 0 | 0.0% | 46 | 100.0% |
| | شبه حضري | 127 | 100.0% | 0 | 0.0% | 127 | 100.0% |
| | ريفي | 298 | 100.0% | 0 | 0.0% | 298 | 100.0% |

## Descriptives

| | المنطقة.التعليمية | | | Statistic | Std. Error |
|---|---|---|---|---|---|
| المناخ.المدرسي | حضري | Mean | | 137.24 | 2.338 |
| | | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 132.53 | |
| | | | Upper Bound | 141.95 | |
| | | 5% Trimmed Mean | | 137.77 | |
| | | Median | | 138.50 | |
| | | Variance | | 251.430 | |
| | | Std. Deviation | | 15.857 | |
| | | Minimum | | 95 | |
| | | Maximum | | 165 | |
| | | Range | | 70 | |
| | | Interquartile Range | | 20 | |
| | | Skewness | | -.417 | .350 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Kurtosis | | .314 | .688 |
| | شبه حضري | Mean | | 142.06 | 1.574 |
| | | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 138.95 | |
| | | | Upper Bound | 145.18 | |
| | | 5% Trimmed Mean | | 142.62 | |
| | | Median | | 142.00 | |
| | | Variance | | 314.806 | |
| | | Std. Deviation | | 17.743 | |
| | | Minimum | | 89 | |
| | | Maximum | | 185 | |
| | | Range | | 96 | |
| | | Interquartile Range | | 21 | |
| | | Skewness | | -.434 | .215 |
| | | Kurtosis | | .605 | .427 |
| | ريفي | Mean | | 136.78 | .957 |
| | | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 134.89 | |
| | | | Upper Bound | 138.66 | |
| | | 5% Trimmed Mean | | 137.14 | |
| | | Median | | 137.00 | |
| | | Variance | | 273.037 | |
| | | Std. Deviation | | 16.524 | |
| | | Minimum | | 77 | |
| | | Maximum | | 185 | |
| | | Range | | 108 | |
| | | Interquartile Range | | 19 | |
| | | Skewness | | -.343 | .141 |
| | | Kurtosis | | .803 | .281 |

**Tests of Normality**

| | | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المنطقة.التعليمية | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| المناخ.المدرسي | حضري | .085 | 46 | .200* | .975 | 46 | .422 |
| | شبه حضري | .065 | 127 | .200* | .981 | 127 | .065 |
| | ريفي | .066 | 298 | .003 | .985 | 298 | .004 |

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

**Ranks**

| | المنطقة.التعليمية | N | Mean Rank |
|---|---|---|---|
| المناخ.المدرسي | حضري | 46 | 229.07 |
| | شبه حضري | 127 | 269.17 |
| | ريفي | 298 | 222.93 |
| | Total | 471 | |

**Test Statistics[a,b]**

| | المناخ.المدرسي |
|---|---|
| Kruskal-Wallis H | 10.415 |
| df | 2 |
| Asymp. Sig. | .005 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: المنطقة.التعليمية

**Pairwise Comparisons of المنطقة.التعليمية**

| Sample 1-Sample 2 | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj. Sig.[a] |
|---|---|---|---|---|---|
| ريفي-حضري | 6.132 | 21.556 | .284 | .776 | 1.000 |
| ريفي-شبه حضري | 46.240 | 14.420 | 3.207 | .001 | .004 |
| حضري-شبه حضري | -40.108 | 23.417 | -1.713 | .087 | .260 |

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is .05.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.