المجلة السعودية للدراسات التربوية
والنفسية
الإصدار الخامس عشر
المجلد (٦) العدد (١)
٢٠٢٥ (١-٢٨)

الصورة العربية لمقياس المناخ المدرسي لتلاميذ المرحلة الثانوية لجانوز وبوتيلي (٢٠٠٧):ترجمة المقياس، وتكييفه والتحقق من خصائصه السكومترية

بومسهولي خديجة

طالبة باحثة بسلك الدكتوراه تخصص علم النفس الاجتماعي للنمو والتنظيمات،

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، المملكة المغربية

منى الباكوري

أستاذة التعليم العالي، قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية،

جامعة محمد الخامس، المملكة المغربية

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

نشر إلكترونياً بتاريخ: ٢٨ فبراير ٢٠٢٥م

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى توفير مقياس للمناخ المدرسي كما يُدركه تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي، يستند على نموذج نظري قوي يمكننا من تقييم شمولي للأبعاد المهمة للمناخ المدرسي السائد بمؤسساتنا التعليمية، وبناء على مراجعة مركزة للأدبيات النفس –تربوية التي تناولت المفهوم نظريا أو اعتنت بقياسه، توصلنا إلى أهمية مقياس المناخ المدرسي لجانوز و بوتيلي(2007) Janosz et Bouthillier، وهو مقياس مؤصل نظريا أثبت تطبيقه في سياقات تعليمية مختلفة. صِدْقه التنبؤي، وكفاءته السيكومترية.

وقد قمنا في هذه الدراسة بالخطوات الضرورية لتوفير نسخة عربية لهذا المقياس والتحقق من كفاءته السيكومترية في البيئة المغربية، من خلال تطبيقه على عينة بلغت (٣٢٠) تلميذة وتلميذا من ثانوية ابن بطوطة التأهيلية بمدينة القنيطرة. و للتأكد من ثبات المقياس وصدقه، قمنا أولا بالتحقق من الاتساق الداخلي لبنود المقياس ككل ولكل بعد من أبعاده بواسطة معامل ألفا كرونباخ. كما تم اختبار الثبات عن طريق

التجزئة النصفية للمقياس، ثم اختبار الثبات عن طريق إعادة الاختبار. وقد أكدت النتائج أن المقياس يتمتع بثبات جيد بكافة الطرق التي تم اعتمادها. كما قمنا باعتماد طرق إحصائية مختلفة للتأكد من صدقه بنوعيه (صدق المحتوى وصدق التكوين الفرضي). فبالنسبة لصدق المحتوى اعتمدنا على صدق المحكمين، وعلى اختبار الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس عن طريق معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

ومن جهة أخرى، اعتمدنا التحليل العاملي التوكيدي (CFA) للتحقق من صدق التكوين الفرضي للمقياس، للتأكد من كون بياناته المطبقة في البيئة المغربية مطابقة للنموذج المُفترض لجانوز و بويتيلي، وتوصلنا إلى أنه يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة،كما تم تأكيد البنية العاملية السداسية للمقياس كما جاءت في النموذج المفترض.

الكلمات المفتاحية: المناخ المدرسي، تعريب مقياس، تقنين مقياس، الخصائص السيكومترية، التحليل العاملي التوكيدي.

Abstract

This study aimed to provide a measure of the school climate as perceived by secondary school students, based on a strong theoretical model that allows us to comprehensively assess the important dimensions of the prevailing school climate in our educational institutions. Based on a focused review of the psychological and educational literature that addressed the concept theoretically or concerned with its measurement, we have come to recognize the importance of the school climate scale by Janosz and Bouthillier (2007), which is theoretically grounded and has proven its widespread use in various educational contexts, demonstrating its predictive validity and psychometric properties .

In this study, we undertook the necessary steps to provide an Arabic version of this scale and to verify its psychometric efficiency in the Moroccan environment by applying it to a sample of (320) male and female students from Ibn Battuta Secondary School in Kenitra city. To ensure the scale's reliability and validity, we first checked the internal consistency of the scale's items as a whole and for each dimension using Cronbach's alpha coefficient. Reliability was also tested through the split-half method and test-retest reliability.

The results confirmed that the scale possesses good reliability by all the methods used. We also employed various statistical methods to ensure the validity of the scale, including both content validity and construct validity. For content validity, we relied on expert judgment and examined the

internal consistency of the scale's dimensions through Pearson correlation coefficients between the scores of each item and the total score of the dimension to which it belongs.On the other hand, we relied on confirmatory factor analysis (CFA) to verify the construct validity of the scale, ensuring that the data collected in the Moroccan context aligned with the proposed model by Janosz and Bouthillier. We found that the scale exhibits good model fit indicators and confirmed the six-factor structure of the scale as outlined in the proposed model".

*** المقدمة**

يعتبر مفهوم المناخ المدرسي مفهوما مركزيا في الأدبيات العلمية التي اهتمت بقياس وتقييم جودة الحياة المدرسية. و قد حظي باهتمام البحث العلمي لأزيد من قرن في المجالات التي اهتمت بشكل عام بالمناخ التنظيمي للمؤسسات Organizational climate. نذكر منها: علم الاجتماع، وعلم النفس الصناعي وعلم النفس الاجتماعي للتنظيمات، وقد تم تكييفه بعد ذلك مع خصوصيات المدرسة تحديدا من طرف الباحثين في علوم التربية وعلم النفس التربوي. ليصبح"المناخ المدرسي" أو "مناخ المدرسة" School climate. ويُعتبر المناخ المدرسي أحد المؤشرات الأكثر استخداماً في الدراسات التربوية المعاصرة، بهدف دراسة تأثير البيئة المدرسية على سلوكيات كل أفراد المجتمع المدرسي من تلاميذ، وأطر إدارية ومُدرسين، وعلى أدائهم واتجاهاتهم، وعلى نمو التلاميذ وتوافقهم النفسي والاجتماعي بوجه خاص.(Hoy et al,1998 ;Janosz et al,1998 ;Debarbieux,1999 ;Debarbieux et al,2012 ;Janosz et al,2017)

وقد كشفت الدراسات الميدانية في سياقات مُتعددة، أن إدراك وجود مناخ مدرسي إيجابي لا يرتبط فقط بجودة حياة أفراد المجتمع المدرسي فقط، بل يرتبط أيضا بدرجة التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي، وكذا الوقاية من العنف والمشكلات السلوكية (Anderson,1982 ;Haynes et al,1997 ;Kuperminc et al,2009 ;Cohen et al,2009). و نظرا لأهميته كمقدمة لكل هذه المخرجات الأساسية للنظام التعليمي، فقد انصب الاهتمام أساسا في حقول البحث لتطوير نظريات لتأصيل هذا المفهوم و أدوات لقياسه. وأصبح تجويدهوبلورة تدخلات للارتقاء به، رهانا أساسيا للسياسات العمومية في المجال التربوي في عدة أقطار من العالم(Janosz et al,1998 ;Debarbieux et al,2012 ;Janosz et Bouthillier 2007).

*** مفهوم المناخ المدرسي**

يُحيل المناخ المدرسي حسب المجلس الوطني الأمريكي (NSCC) إلى الانطباع الذي يحمله المدرسون والتلاميذ وأولياء أمورهم كنتاج لتجاربهم بالمدرسة، ويعكس إدراكهم للمعايير والأهداف والقيم والعلاقات البين-

شخصية، والممارسات التعليمية والتدبيرية للمؤسسة التعليمية. (Thappa et al,2012). وانطلاقا من هذا التعريف يمكننا القول بأن المناخ المدرسي يحيل إلى جودة الحياة المدرسية المُشتركة كما يُدركها أفراد المُجتمع المدرسي. و في نفس السياق اعتبر(1998) Janosz et al أن المناخ المدرسي يحيل إلى إدراك أفراد المجتمع المدرسي للقيم والمشاعر والاتجاهات الاجتماعية، وللتفاعلات السائدة في البيئة المدرسية، وللقيمة التي يحظى بها الأفراد، وللمهمة التربوية للمدرسة كفضاء للحياة.

ويتميز مفهوم المناخ المدرسي بكونه لا يعكس التجربة والإدراك الفردي للشخص فقط، بل يفترض فيه أن يعكس تصورا جماعيا مشتركا بين أفراد المجتمع المدرسي، والذي يمدنا بتصور عام عن طبيعة المناخ السائد بالمؤسسة التعليمية. فالمناخ المدرسي هو تركيب أو مزيج من التجارب الذاتية والجماعية لأفراد المجتمع المدرسي، والتي ينعكس تأثيرها على سلوكياتهم واتجاهاتهم. (Janosz et al,1998 ;Janosz et bouthilier,2007 ;Debarbieux et al,2012).

وتجدر الإشارة إلى أن أغلب النماذج والمقاييس المعاصرة للمناخ المدرسي، تنبني على تصور كورت ليوين Lewin's(1936) للسلوك الإنساني باعتباره نتاج لتفاعل العوامل الذاتية والشخصية للفرد، مع المعايير والخصائص السائدة في البيئة التي يتحرك ضمنها، و يمكن أن نلمس بشكل واضح تأثير هذا الطرح النفسي الاجتماعي على تصميم مقاييس المناخ المدرسي التي نجد أغلبها يتفق على مركزية البُعد العلائقي المتعلق بجودة العلاقات بين التلاميذ أنفسهم، وبينهم وبين أفراد المجتمع المدرسي عموما.

ويعتمد الباحثون مصطلحات متعددة لوصف المناخ المدرسي من قبيل:الوسط المدرسي، البيئة المدرسية، الحياة المدرسية، المشاعر العامة السائدة في المدرسة، مناخ التعلم، الجو العام للمدرسة." School culture, School climate, Learning environment"

بالإضافة إلى كونه مفهوم متعدد الأبعاد "Multidimensional concept"، حيث يرتكز على عدة أبعاد مثل: البعد التعليمي الأكاديمي، وبعد الإحساس بالانتماء، وبعد الشعور بالإنصاف والشعور بالأمن والبعد العلائقي. (Debarbieux,1999,Janosz et al 1998 ;Janosz et Bouithillier,2007 ;Debarbieux et al,2012 ;Cohen et al ,2009

*** تطور مفهوم المناخ المدرسي**

إن اهتمام الأدبيات العلمية بمفهوم المناخ المدرسي ليس حديثا، بل يرجع الاهتمام به كمفهوم نظري لبداية القرن التاسع عشر، حيث تناوله Arthurc Perry سنة (١٩٠٨)، في مؤلفه "تدبير المدرسة"، مشيرا إلى أهمية وتأثير المناخ المدرسي على سيرورة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ،وقد تناوله بعد ذلك عالم النفس الأمريكي(١٩٢٧ John Dewey) ، بشكل غير صريح في مؤلفه "الجمهور ومشكلاته"، حيث تناول أهمية المناخ السائد بالمدرسة بالتركيز

على البعد الاجتماعي للمدرسة ودوره في تعزيز الفكر الديمقراطي، وفي تطوير وتنمية الكفايات والمهارات والمعارف عند كل من التلاميذ و المُدرسين.(Thapa et al,2012).

وقد اختلف تعريف المناخ المدرسي وتحديد أبعاده باختلاف الأطر المرجعية النظرية والفكرية التي انطلق منها الباحثون الذي اهتموا بتأصيله ودراسته، وهو ما يجعل تعريفه بشكل دقيق "تحدِّيا عالميا" حسب تعبير السوسيولوجي الفرنسي Debarbieux. إذ يعتمد كل باحث على نموذج نظري يرتكز فيه على مجموعة من الأبعاد التي يعتبرها أساسية في تحديده للمناخ المدرسي، ويُعتبر النموذج النظري (١٩٧٩)لـــ Moos وشركاؤه من أهم النماذج النظرية للمفهوم، كونه ينبني على المقاربة الإيكولوجية الاجتماعية التي اهتمت بعلاقة الفرد بالبيئة. حيث يحتاج الفرد لبيئة تدعم شعوره بالأمن والانتماء، و الإنجاز والتقدير.

فالمناخ المدرسي حسب موس (١٩٧٩) هو نتاج للتفاعل بين الخصائص الذاتية للتلميذ كفرد في المدرسة، وخصائص البيئة المدرسية كسياق اجتماعي، والتي تتحدد في ثلاثة أبعاد، وهي: البُعد التنظيمي للمدرسة الذي يتعلق بكيفية تدبير المدرسة، وجودة التأطير، ووضوح قواعد الانضباط. وبُعد التنمية الذاتية الذي يتحدد بالفرص المتاحة للأفراد من قبل المدرسة لتنمية وتطوير مهاراتهم الذاتية، ليتمكنوا من المشاركة الإيجابية في الحياة المدرسية وتحقيق الاستقلالية فضلا عن القدرة على الإنتاج. ثم البُعد العلائقي الاجتماعي والذي يعكس جودة التواصل والدعم الذي يتلقاه الأفراد، والكيفية التي يتم بها تلبية احتياجاتهم في المدرسة. ويحظى هذا التفاعل بين الفرد "التلميذ" والسياق الاجتماعي للمدرسة بأهمية كبيرة، لأن تأثيره يتيح التنبؤ بالسلوك الفردي للتلاميذ أكثر من تأثيرِ الخصائص الفردية الذاتية للتلميذ. وتختلف الأبعاد التي اعتمدها الباحثون لدراسة تأثير المناخ المدرسي على الحياة المدرسية وعلى سلوكيات التلاميذ واتجاهاتهم. إلا أن الأبعاد الأكثر حضورا في نماذجهم النظرية، تتحدد البعد العلائقي الاجتماعي، وبُعد الإنصاف، وبعد الأمن، وبعد الانتماء والبعد التربوي، والبيئة المادية للمدرسة (Moos et al 1979 ; Moos et Tricket,1974 ; Gotfredson and gotfredson,1985 ; Goodenow,1993 ;Roeser et al,1996 ; Debarbieux et al,2012 ; Janosz et al,1998 ; Janosz et Bouithillier,2007)

*** الاهتمام الإمبريقي بمفهوم المناخ المدرسي**

بدأ الاهتمام بالبحث التجريبي الإمبريقيEmpirique الخاص بمفهوم المناخ المدرسي منذ الخمسينات من القرن الماضي، عندما قام الباحثْين Halpin et Croft (١٩٥٠) في مؤلفهما "المناخ التنظيمي للمدرسة" بدراسة تأثير المناخ المدرسي على تحصيل التلاميذ الدراسي، وقد ركزت أبحاثهم على متغير الخصائص المادية والهندسية للمدرسة، مستلهمين من الأبحاث في التنظيمات ما يتعلق بالمناخ المتفرد أو الجو الخاص بالمؤسسة والذي يُميزها عن غيرها، والذي يصطلح عليه بالمناخ التنظيمي.(Moos,1979 ;Anderson ,1982) و

لا تخرج عن هذا السياق المؤسسة التعليمية كتنظيم اجتماعي، حيث تحظى المدرسة، كما هو شأن أي تنظيم اجتماعي بمناخ خاص بها يميزها عن غيرها من المؤسسات. بل يذهب العديد من الباحثين إلى اعتبار أن المناخ المدرسي العام يتألف من مناخات فرعية.(Cohen et al,2009)

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات تأثير المناخ المدرسي على أبعاد مختلفة من الحياة المدرسية للتلاميذ. فالمناخ المدرسي الإيجابي يحفِّزُ التلاميذ على التعلم والتحصيل الدراسي.(Thapa et al,2012;Goodenow et grady,1997)،ويمتد تأثير المناخ المدرسي الجيد إلى حد التخفيف من التأثير السلبي للسياق الاجتماعي والاقتصادي الذي يعيش فيه التلاميذ على نجاحهم الدراسي .(Astor et al,2009)، بل ويؤثر على الرفاه وجودة الحياة المدرسية للتلاميذ، وتوافقهم النفسي والاجتماعي بالمدرسة. بالمقابل، يُعزِّز المناخ المدرسي السلبي ظهور السلوكيات العنيفة والجانحة بالبيئة المدرسية.(Debarbieux et al,2012) و يُعتبر عاملا أساسيا من عوامل الانقطاع المدرسي (Blaya,2006 ;Archambault &Janosz,2006).

ونظرا لأهمية المناخ المدرسي انكب الباحثون على تطوير أدوات لقياسه بشكل دقيق،لأنه يتيح وصف حقائق متجدرة بقوة في الواقع المدرسي وصفا علميًا(Brunet, 2001). خاصة وأن إدراكات الأفراد قابلة للقياس، وأن أفراد المجتمع المدرسي لديهم انطباعا وإدراكا واضحا لبيئتهم في المؤسسة التعليمية، مما يفرض أهمية تطوير أدوات ومقاييس لقياس جودة المناخ المدرسي، قادرة على بناء تصور أقرب إلى الواقع المدرسي، مما يتيح توجيه الأهداف والقرارات المتخذة من طرف الفاعلين في المجال التربوي، من أطر تربوية وإدارية، وكافة المتدخلين المعنيين بتطوير المنظومة التربوية والتعليمية وفق ما هو متوفر من موارد وشروط.(Janosz, Georges et Parent, 1998).

*** تطور أدوات قياس المناخ المدرسي**

يُعتبر Halpin وCraft(1963)، من الباحثين الأوائل الذين قاموا بتطوير استبيان المناخ التنظيمي للمدرسة، وقد استهدفا من خلاله دراسة تأثير المناخ التنظيمي للمدرسة على نمو وتعلم التلاميذ. وبعد تطور البحث العلمي اعتمد الباحثون العديد من الأدوات والمقاييس التي تهدف إلى تقييم وقياس جودة البيئات التعليمية، بالاعتماد على المناخ المدرسي المتعدد الأبعاد. فقد تم تصميم وتطوير العديد من المقاييس في بيئات مختلفة من العالم، حدّدها Ding et al(2011) في قائمة تتكون من مجموعة من الأدوات الأكثر استخداماً في البحث التربوي لقياس المناخ المدرسي في الولايات المتحدة الأمريكية، منها مقياس المناخ المدرسي للمدرسة الابتدائية (ESES) للباحث Sinclair(1970)، وهو مقياس تم تصميمه لتطوير البيئة المدرسية، ويعتمد على قياس إدراكات التلاميذ لقيم واتجاهات زملائهم والمدرسين نحو المدرسة. أما مقياس (QSL) الذي يختلف عن مقياس جودة الحياة المدرسية و الذي تم إعداده من طرف(U.S Environmental Protection Agency1973)، لقياس جودة البيئة التعليمية المُدركة من

قبل التلاميذ بناءً على إدراكهم لتفاعلاتهم الاجتماعية، أي البُعد العلائقي مع أقرانهم ومع الراشدين بالمدرسة. في حين ركز استبيان المناخ المدرسي الأخلاقي (SMAQ) الذي قام بتصميمه (Host and al 1998)على تقييم المناخ الأخلاقي للمدرسة كما يدركه التلاميذ.بينما اهتم استبيان المناخ المدرسي(SCS) الذي قام بتصميمه (Haynes et al,1997) بقياس المناخ المدرسي بالتركيز على الأبعاد الجسدية والوجدانية والعلائقية للتلاميذ، ويتضمن أيضا قياس بعض العوامل المتعلقة بشخصية التلاميذ (Ding, Liu et Berkowitz 2011).

وفي نفس السياق قامت (Balaya (2006 بجرد للمقاييس التي اهتمت بقياس المناخ المدرسي، ومن بينها بطارية المدرسة الفعالة"EffectiveschoolBattery" للباحث(Gottfredson(١٩٨٤، والتي اهتمت بقياس المناخ النفسي الاجتماعي بالمدرسة بالتركيز على متغيرات محددة، مثل الشعور بالأمان والاحترام، والإنصاف في تطبيق قواعد الانضباط، ووضوح القواعد والمعايير المدرسية التي تعكس مدى جودة وفعالية المدرسة. ورغم أهمية هذا المقياس واعتماده في الدراسات الأنجلو-ساكسونية التي اهتمت بمفهوم المناخ المدرسي، إلا أنه لا يستند على نموذج نظري واضح، وإنما اعتمد في صياغته لبنود وفقرات المقياس على جرد لعوامل وأسباب السلوكيات المعادية لمعايير المدرسة، كالجنوح، والعنف، والانقطاع المدرسي.

كما طورMoos et Trickett (١٩٧٤)أداة لقياس مناخ الفصل الدراسي،بالتركيز على إدراكات التلاميذ والمُدرسين للبُعد العلائقي والتنمية الذاتية للتلاميذ، وبُعد تدبير وإدارة الفصل الدراسي. و تتجلى خصوصية هذا المقياس في أنه يركز فقط على قياس مناخ الفصل الدراسي دون إمكانية تقييم للمناخ العام للمدرسة. بينما قام الباحثين(Bendenishty et Astor(2004 بتصميم أداة لتقييم وقياس جودة المناخ المدرسي بالتركيز على مؤشرات محددة، مثل مشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات المتعلقة بالحياة المدرسية، وحجم المدرسة والأقسام، وجماعات الأقران، ومراقبة الراشدين للفضاءات المدرسية، والتدابير التي تتخذها المدرسة لتجنب حالات العنف. و تنقسم كل هذه المعايير إلى ثلاثة أبعاد رئيسية: تدبير الانضباط؛ مشاركة الطلاب في الحياة المدرسية والدعم المقدم للتلاميذ من طرف المدرسين (Balaya, 2006). وانطلاقا من المقاييس السابقة التي قمنا بعرضها، سواء التي جاءت ضمن مراجعة المقاييس التي اهتمت بقياس المناخ المدرسي مثل التي قام بها الباحثون (Ding, Liu et Berkowitz(2011، أو المراجعة التي قامت بها الباحثة (Balaya(2006، فإنه يتضح منها اهتمام الباحثين الذين قاموا بتصميمها بأبعاد متنوعة لقياس المناخ المدرسي، كالبعد الأخلاقي للمدرسة، بعد الأمن المدرسي، بُعد الإنصاف، تدبير الفصل الدراسي، البُعد العلائقي بين أفراد المدرسة، دعم المُدرسين للتلاميذ، بُعد مشاركة التلاميذ في الحياة المدرسية، بُعد التجهيزات المادية والبيئة الهندسية للمدرسة". إلا أن أغلبها اعتمد البعد العلائقي كبُعد أساسي لقياس جودة المناخ المدرسي.

* **مقاييس المناخ المدرسي المستخدمة في البيئة العربية**

قبل استعراض المقاييس التي توصلنا إليها لقياس المناخ المدرسي في البيئة العربية، نودّ الإشارة إلى أننا لم نتوصل في البيئة المغربية لمقياس متعدد الأبعاد لقياس المناخ المدرسي، مُوجه لتلاميذ المرحلة الثانوية في الدراسات التي اهتمت بدراسة مفهوم المناخ المدرسي بالمغرب، إذ اعتمد أغلبها على استمارات ومقابلات موجهة، وشبه موجهة مع أفراد المجتمع المدرسي من بينها: (الناصري وآخرون،٢٠١٩ ; Judicaël ;Elhaddadi,2019 et Barjit,2023).

كما لم نتوصل لأية دراسة قامت بتعريب مقياس المُناخ المدرسي موضوع دراستنا الحالية، سواء بهدف تقنين المقياس في البيئة العربية، أو لدراسة المُناخ المدرسي في علاقته بمتغيرات أخرى.

و في إطار مراجعتنا للدراسات السابقة، للتعرف على المقاييس التي تم تصميمها في بيئات عربية مختلفة مثل: مصر، والأردن، والسعودية، والجزائر و الكويت، كمقاييس تُعنى بقياس المناخ المدرسي، وجدنا أنه تم تصميم أغلبها في إطار بحوث رسائل الماجستير والدكتوراه في البيئة المصرية، ومن بينها مقياس المناخ المدرسي لتلاميذ المرحلة الثانوية، الذي قام بتصميمه الباحث طعيمة(٢٠١٠)، ويتكون من (٤٨) بندا موزعة على خمسة أبعاد، وهي: علاقة التلاميذ بزملائهم، علاقة التلاميذ بالمدرسين، علاقة التلاميذ بأطر إدارة المدرسة، مشاركة التلاميذ في أنشطة الحياة المدرسية، وجودة التجهيزات والأدوات المدرسية. وقد تم التأكد من خصائصه السيكومترية على عينة قوامها ٤٠٠ تلميذة وتلميذا، من تلاميذ التعليم الثانوي العام والفني بمصر. ونجد أيضا مقياس المناخ المدرسي المُدرك من التلاميذ الذي قام بتصميمه الخولي (٢٠٠٦)، ويتكون من (٤٩) بندا موزعة على أربعة أبعاد، وهي: علاقة التلاميذ بزملائهم، علاقة التلاميذ بالمدرسين، وعلاقة التلاميذ بأطر الإدارة المدرسية، ثم اتجاه التلاميذ نحو المدرسة. وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة قوامها (٨٠٠) تلميذة وتلميذ. كما قامت شند وآخرون (٢٠١٥) بتصميم مقياس المناخ المدرسي لتلاميذ المرحلة الثانوية، ويتكون من(٥٠) بندا موزعة على خمسة أبعاد، وهي: علاقة التلميذ بزملائه، علاقة التلميذ بالمدرسين، وعلاقة التلميذ بأطر الإدارة المدرسية، ومشاركة التلاميذ في الأنشطة المدرسية ثم التجهيزات المدرسية. وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة تتكون من (٢٥٠) تلميذا وتلميذة من المرحلة الثانوية.

أما في البيئة الأردنية فقد قام هندي (٢٠١١)، بتصميم استبيان المناخ المدرسي المُدرك من طرف المدرسين والتلاميذ، وقد ركّز على البعد التفاعلي و العلائقي بين أفراد المجتمع المدرسي، ويتكون من أربعة أبعاد وهي: العلاقة بين التلاميذ، العلاقة بين التلاميذ والمدرسين، العلاقة بين التلاميذ وأطر الإدارة المدرسية ثم العلاقة بين المدرسين وأطر الإدارة المدرسية. وقد تم التأكد من خصائصه السيكومترية على عينة قوامها (٣٦) مُدرسة ومُدرس، و(٣٢٤) تلميذة وتلميذ في المستوى العاشر من التعليم الأساسي.بينما قام الباحث الصافي (٢٠٠١) في البيئة السعودية بتصميم مقياس المناخ المدرسي

للمرحلة الثانوية ويتكون من (٤٨) بندا، موزعة على ثلاث أبعاد، هي: علاقة التلاميذ بزملائهم، وعلاقة التلاميذ بالمدرسين ثم اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة. وتم التأكد من خصائصه السيكومترية على عينة تتكون من(١٦٠) تلميذة وتلميذا بمدينة أبْها بالسعودية.

أما بالجزائر قام العديد من الباحثين بتصميم مقاييس لقياس المناخ المدرسي، من بينها مقياس المناخ المدرسي للباحث بوستة (٢٠٢٠)، و قد قام بتصميمه في إطار إنجازه لأطروحة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي، حول المناخ المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وتضمن المقياس ثلاثة أبعاد، وهي: البعد العلائقي للتلميذ بزملائه وأطر إدارة المدرسة والمُدرسين، وبعد موقع ومبنى المدرسة وتجهيزاتها المادية ومرافقها، ثم بعد المنهاج الدراسي. وتم تقنينه على عينة قوامها (٧٣) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الثانوية في ولاية ورقلة بالجزائر.

وفي البيئة الكويتية قام الباحث فراج (٢٠٢١) بإعداد مقياس المناخ المدرسي للمرحلة الثانوية، يتكون من أربعة أبعاد شمِلت: علاقة التلاميذ بزملائهم، علاقة التلاميذ بالأساتذة، وعلاقة التلاميذ بإدارة المدرسة، والمشاركة في الأنشطة. وجاءت موزعة على ٤٠ بندا. وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة قوامها (٦٠) طالبة وطالب في البيئة الكويتية.

وتشترك المقاييس المذكورة التي تم تصميمها وتقنينها في مختلف البيئات العربية، في كونها لا ترتكز على نموذج نظري محدد في بناءها لأدوات قياس المناخ المدرسي، بل اعتمدت على جرد ومراجعة المقاييس التي اعتمدتها دراسات سابقة. مع العلم أن المقياس الجيد يقتضي الارتكاز على نموذج نظري واضح وقوي. كما اعتمدت أبعاد متنوعة لقياس المناخ المدرسي، كالبعد العلائقي للتلميذ مع أفراد المجتمع المدرسي، وبنية المدرسة وتجهيزاتها المادية، بالإضافة إلى مشاركة التلاميذ في الحياة المدرسية. وقد أغفلت أبعادا هامة في تقييم المناخ المدرسي كبُعد شعور التلاميذ بالإنصاف في المدرسة، والشعور بالانتماء المدرسي الذي يعتبر مؤشرا هاما على جودة المناخ المدرسي، فضلا عن مدى ارتباط التلميذ بالمدرسة، بالإضافة إلى أهمية قياس شعور التلميذ بالأمان داخلها، وجودة المناخ التربوي الذي يتمظهر في توفير بيئة مُحفزة وداعمة للتعلم والتحصيل الدراسي. وهي الأبعاد التي يرتكز عليها مقياس المناخ المدرسي لتلاميذ المرحلة الثانوية جانوز وبويتيلي(2007)وهو من أكثر المقاييس المعتمدة على نطاق واسع في الدراسات التي اهتمت بدراسة جودة المناخ المدرسي وتأثيره على أبعاد مختلفة من الحياة المدرسية للتلاميذ، ويُعتبر جزءا من استبيان المناخ السوسيوتربوي للمدرسة.

وتتجلى أهميته في قوة أساسه النظري وفي قدرته على تقييم شمولي للبيئات التعليمية، والكشف عن مكامن الضعف والقوة فيها.

*** مشكلة الدراسة**

في ضوء الأدبيات التي قمنا باستعراضها أعلاه، تتبيّن الأهمية العلمية والعملية لمفهوم المناخ المدرسي، باعتباره من أهم مؤشرات جودة البيئة والحياة المدرسية، إذ أثبتت الدراسات العلمية تأثيره على أهم مُخرجات النظام التعليمي،

والمتمثّلة بالأساس في نتائج التحصيل الدراسي، وفي تعزيز التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذ بالمدرسة باعتبارها ليس فقط فضاء للتعليم الأكاديمي، وإنما أيضا من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، يتشبع من خلالها التلميذ بمبادئ السلوك والقيم والمعايير الاجتماعية.

وباعتبار المركزية التي يحظى بها مفهوم المناخ المدرسي في الأدبيات الغربية المعاصرة، والاهتمام المتزايد به في البيئات العربية، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تبني تأصيل نظري قوي علميا لهذا المفهوم، يتلاءَم ثقافيا مع البيئة العربية، ويطوّر أداة ذات خصائص سيكوميترية جيدة لقياسه في البيئة المغربية.

وقد قادتنا الأدبيات التي قمنا بمراجعتها، سواء الأجنبية أو العربية إلى ملاحظة أنها اهتمت بقياس أبعاد محدودة من المناخ المدرسي من جهة، وأنها في كثير من الحالات لا تستند على نموذج نظري قوي للمناخ المدرسي مُتعدد الأبعاد من جهة أخرى؛ يمدنا بتصور شمولي عن طبيعة المناخ المدرسي السائد بالمؤسسة التعليمية. في المقابل، وجدنا أن مقياس جانوز وزملاءه(Janosz et al,1998 ; Janosz et Bouithillier,2007) يتأسس على نموذج نظري قوي يُحيط بالأبعاد المختلفة للمناخ المدرسي، ويحظى بخصائص سيكومترية جيدة مما جعله واسع الانتشار، حيث تم اعتماده في العديد من الدراسات العلمية كأداة لقياس المناخ المدرسي في علاقته بمتغيرات مختلفة من الحياة المدرسية لتلاميذ المرحلة الثانوية،وأثبتَ قدرته التنبُّئية بمتغيرات النجاح الدراسي، والتسرب المدرسي، والسلوكيات المنحرفة والجنوح والعنف.(Vezeau,Janosz et al,2010 ;Poncelet et born,2008 ;Brault,2004 ;Giguère et al,2011 ;Desbiens et al,2014Luis,p.PenaIbara,2015 ;Ranoro soa,2021 ; Benoit et Al,2022).

فضلا عن خلو بنوده من أي خصوصية ثقافية تحول دون تطبيقه بالبيئة المغربية.مما دفعنا إلى تعريب مقياس المناخ المدرسي جانوز وبويتيلي (٢٠٠٧) الموجه لتلاميذ المرحلة الثانوية والتأكد من خصائصه السيكومترية في البيئة المغربية، ومن مدى ملاءمتها لمعايير الصدق والثبات المُتعارف عليها في تقنين المقاييس في القياس النفسي والتربوي. وذلك بالإجابة على السؤالين التاليين: هل تتوفر الصورة المعربة لمقياس المناخ المدرسي على خصائص سيكومترية جيدة و موثوقة، تمكننا من اعتمادها كأداة لقياس المناخ المدرسي لدى التلاميذ بالسلك الثانوي التأهيلي بالبيئة المغربية؟ وما مدى جودة مطابقة النموذج النظري المفترض لمقياس المناخ المدرسي مع بيانات عينة الدراسة؟

*** أهداف الدراسة**

تهدف هذه الدراسة إلى تعريب مقياس المناخ المدرسي المُوجه لتلاميذ المرحلة الثانوية التأهيلية لجانوز وشركاؤه (Janosz et Bouthillier,2007)، وتقنينه والتحقق من الكفاءة السيكومترية لأبعاده وفقراته في البيئة المغربية،وذلك بالكشف عن مدى صدقه وثباته، والتأكد من بنيته العاملية (الصدق البنائي)، أي مدى مطابقة النموذج

النظري لمقياس المناخ المدرسي مع بيانات عينة الدراسة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي(CFA).

*** أهمية الدراسة**

تكمن أهمية هذه الدراسة في توفير نسخة عربية لمقياس المناخ المدرسي والتأكد من خصائصه السيكومترية في البيئة المغربية، للاستفادة منها في مجالات البحث التي تُعنى بقياس المناخ المدرسي لتلاميذ المرحلة الثانوية في البيئة المغربية والبيئات المشابهة لها.وقد ارتبط اختيارنا لهذا المقياس بكونه يتأسس على نموذج نظري قوي يحيط بأهم أبعاد الحياة المدرسية، ويحظى بخصائص سيكومترية جيدة في النسخة الفرنسية الأصلية التي قام ببنائها وتطويرها جانوز وبويتيلي(٢٠٠٧)، ولا توجد خصوصية ثقافية في بنوده كما تمت الإشارة لذلك سابقا، تحول دون تطبيقه في البيئة المغربية. ونظرا لأهمية وجودة هذا المقياس وإحاطته بأهم الأبعاد التي تُمكن من تقييم شمولي للمناخ المدرسي المُدرك من التلاميذ. فقد تم اعتماده على نطاق واسع في العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة المناخ المدرسي لتقييم جودة البيئات التعليمية في علاقتها بمتغيرات مختلفة، مثل التحصيل الدراسي(Janosz et al,1998)، والنجاح المدرسي لتلاميذ المرحلة الثانوية (Brault,2004)، والمرحلة الانتقالية ابتدائي-ثانوي، والنجاح المدرسي والتسرب المدرسي(Poncelet et born,2008). والحافزية لدى تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي(Vezeau,Janosz et al,2010)، وتأثير جودة المناخ العلائقي بين التلميذ والمدرس على تطور السلوكيات المُنحرفة والجنوح في مرحلة المراهقة.(Giguère et al,2011)، وعلاقة المناخ المدرسي بأدوار(الضحية والشاهد والمعتدي) التي يتبناها التلميذ في وضعية معينة للعنف المدرسي (Luis,p.PenaIbara,2015)، وتطور الشعور بالانتماء المدرسي لدى التلاميذ(Ranorosoa,2021).ولتقييم جودة البيئة المدرسية وتحديد الإصلاحات التي تحتاجها بمنطقة فود بسويسرا(Benoit et Al,2022).

كما تم اعتماد المقياس في الدراسات التي تهتم بالمقارنة بين البيئات المدرسية من حيث جودة المناخ المدرسي، مثل دراسة تطور إدراك المناخ المدرسي لدى التلاميذ بالأقسام العادية و أقسام التربية الخاصة التي تستقبل تلاميذ يُعانون من اضطراب السلوك (Desbiens et al,2014) والمقارنة بين المناخ المدرسي للمدرسة العمومية التقليدية والمدرسة البديلة بمونتريال(Martineau,2021).

*** حدود الدراسة**

تتمثل الحدود الموضوعية للدراسة الحالية المتعلقة بتعريب وتقنين مقياس المناخ المدرسي جانوز وبويتيلي (٢٠٠٧) على البيئة المغربية، في اقتصارها على عينة من تلاميذ المستويات الثلاث للسلك الثانوي التأهيلي: الجذع المشترك، والأولى والثانية بكالوريا. بثانوية ابن بطوطة التأهيلية بمدينة القنيطرة، بالمغرب، وقد تم إجراؤها في شهر فبراير ٢٠٢٤.

*** الإطار النظري للدراسة**

*** النموذج النظري للمناخ المدرسي حسب جانوز وشركاؤه Janosz et al(1998)**

اهتمت النماذج النظرية السابقة (Moos et Tricket,1974 ;Moos et al 1979 ;Debarbieux 1999) في تحديدها للمناخ المدرسي بالتمييز بين مناخ الفصل الدراسي 'الخاص' ومناخ المدرسة عموما. إلا أن النموذج النظري لجانوز وشركائه Janosz et al(1998) المتعلق بالمناخ المدرسي للمرحلة الثانوية، اعتبر أن مناخ الفصل الدراسي جزء من مناخ المدرسة. فالفصل الدراسي يحظى بأهمية كبرى في المرحلة التعليمية الابتدائية، ويرتبط به التلميذ لأنه يدرس بنفس الفصل غالبا كل المواد الدراسية، بينما في المرحلة الثانوية يدرس التلميذ مواد قد تصل لعشر مواد دراسية، ولكل مادة مُدرس خاص بها، ويتنقل التلميذ بين عدة فصول دراسية تبعا لكل مادة. وبالتالي فتأثير مناخ الفصل الدراسي على سلوكيات التلاميذ وتحصيلهم الدراسي يتمظهر في المرحلة الابتدائية أكثر من المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى أن المرحلة الثانوية تُصادف مرحلة المراهقة، حيث يُقبل فيها التلميذ على الدخول في علاقات اجتماعية مع الأصدقاء وجماعة الرفاق المدرسية، والراشدين خارج إطار أسرته. وهذه التفاعلات الاجتماعية لا تقتصر على الفصل الدراسي فقط، بل تمتد لفضاءات خارج البيئة المدرسية، فضلا عن سهولة تقييم الممارسات التربوية للمؤسسة التعليمية مقارنة بتقييم الممارسات التربوية لكل فصل دراسي على حدة. وهو ما يؤكد أهمية تقييم المناخ المدرسي للمؤسسة التعليمية بالمرحلة التعليمية الثانوية في شموليته وعدم الاقتصار فقط على مناخ الفصل الدراسي.

ويُحيل المناخ المدرسي حسب جانوز وشركاءه (1998) على القيم والمشاعر والاتجاهات السائدة بالبيئة المدرسية، والتي تعتبرا مؤشرا عاما عن طبيعة المناخ السائد في العلاقات الاجتماعية، والقيمة المُعطاة للأفراد، والمهمة التربوية للمدرسة كبيئة للتعلم وفضاء للحياة. وتظهر جودة المناخ المدرسي في جودة التحصيل الدراسي الذي تمنحه المدرسة للتلاميذ والنمو النفسي الاجتماعي الذي تُعززه لديهم. وينبني المناخ المدرسي كمفهوم مُتعدد الأبعاد حسب النموذج النظري لجانوز، على ستة أبعاد وهي: -

١- المناخ العلائقي: ويتضمن بُعدين أساسين، وهما: علاقة التلاميذ بزملائهم، وعلاقة التلاميذ مع المُدرسين. ويحيل المناخ العلائقي على الجانب الوجداني الاجتماعي للعلاقات الإنسانية بالمدرسة. وترتكز جودة البُعد العلائقي على ثلاثة مؤشرات وهي: دفء العلاقات البين-شخصية، والثقة والاحترام المتبادل بين الأفراد، وتَلقّي الدّعم والمُساندة من الآخرين. و يحظى هذا البُعد بأهمية كبرى في قياس جودة المناخ المدرسي. فقد توصلت نتائج العديد من الدراسات إلى تأكيد أنه كلما كان المناخ العلائقي السائد بين أفراد المدرسة جيدا، كلما كان التحصيل الدراسي للتلاميذ فيها مرتفعا، ويكون بالمقابل، مستوى مشاكل الانضباط والعنف ضعيف. (Gotfredsonand gotfredson,1985 ;Moos,1979 ;Purkey and smith,1983,Janosz et

al,1998 ;Janosz,2017)، فالعلاقات الاجتماعية الإيجابية بين التلميذ وأفراد المدرسة؛ تعزز نموه النفسي الاجتماعي بشكل سليم، وتُحفزه على التحصيل الدراسي والالتزام السلوكي.

٢- بُعد الشعور بالأمان: يتحدد بشعور التلاميذ بالنظام والهدوء السائد بالبيئة المدرسية، باعتبارها من الشروط الأساسية التي يتطلبها التركيز في التعلم وإنجاز المهام المدرسية، وإدراكهم للمدرسة كبيئة مستقرة خالية من العنف والمخاطر، مما يُعزز شعورهم بالأمان والثقة في المدرسة.

٣- بُعد الشعور بالإنصاف: ويتحدد "بالعدالة المُدركة من الطريقة التي يُعامل بها التلاميذ في المدرسة"، حيث يحيل المناخ العادل على الممارسات التربوية و التدبيرية للمؤسسة التعليمية في إطار ديمقراطي، عادل ومنصف للجميع. يتميز بحضور تقييم عادل ومتكافئ لفروض المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية بين التلاميذ. والإنصاف في الثواب والعقاب الذي يجب أن يشمل السلوكيات وليس الأشخاص، وتطبيق قواعد الانضباط والمعايير المدرسية بطريقة شفافة، وعادلة تحترم مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع التلاميذ.

٤- بُعد الشعور بالانتماء المدرسي: يُعتبر هذا البُعد من أهم أبعاد المناخ المدرسي، لأنه يتطور لدى التلميذ انطلاقا من باقي الأبعاد: جودة العلاقات البينشخصية المدرسية، والشعور بالإنصاف والأمان، والقيمة المُعطاة للتعليم والتعلم. حيث اعتبر Janosz et al(1998) في نموذجه النظري أن الشعور بالانتماء المدرسي يؤثر على باقي أبعاد المناخ المدرسي، ويكون نتاجا لها، كما يتطور انطلاقا منها في نفس الوقت. فإدراك التلاميذ للمدرسة باعتبارها مكانا للحياة وذات معنى، يطور لديهم الشعور بالانتماء للمدرسة والفخر بذلك، وبالارتباط بها وبأفرادها، ويقوي التواصل الإنساني بين جميع أفرادها، ويُشعرهم بالاعتراف بحقوقهم، كما أن إدراكهم للإنصاف والمساواة بين الجميع في الثواب، ومكافأة المُجدين لتحفيزهم على المزيد من العطاء، وتشجيع المتعثرين على الاجتهاد، وعقاب التجاوزات بشكل منصف، وإتاحة نفس الفرص لجميع أفرادها بطريقة عادلة ومُنصفة. كل ذلك، يقوي عند التلميذ الشعور بالانتماء للمدرسة ويؤثر على تفاعله بشكل إيجابي مع أفرادها، ويُعزز امتثاله لقواعدها ومعاييرها.

٥- المناخ التربوي: يكشف هذا البُعد عن القيمة المُعطاة للتَّعلُّمِ والتعليم في البيئة المدرسية، ويستدل على المناخ التربوي الإيجابي من إدراك التلميذ للمدرسة كفضاء مُحفز للتعليم والتعلم، يهتم بتهيئة الظروف التي تشجع على التحصيل الدراسي الجيد، وتدعم الرفاه النفسي للتلاميذ، وتُشعِرهم بمعنى وقيمة التعليم والتعلم.

*** مقياس المُناخ المدرسي لتلاميذ المرحلة الثانوية في نسخته الأصلية (Janosz et Bouthillier,2007):**

يعتبر مقياس المناخ المدرسي جزء من استبيان المناخ السوسيوتربوي Qes-Secondaire، وقد استلهم أساسه النظري (Janosz et Parent (1998، من أعمال موسوكودفريدسون (Moos,1979 ;Gottfredson,1984)،ومن مراجعة أدبيات المناخ المدرسي (Eccles and Roes ;Goodenow,1993 ;Migdely,1989

er et al,1996)، ومراجعة الأدوات التي تم تصميمها لقياس وتقييم مناخ المدرسة. (Moos and tricket,1974 ;Gottfredson,1984 ;Gottfredson and Gottfredson,1985)

وكثمرة لذلك قام الباحث Janosz وفريقه العلمي بمختبر البحث في البيئات المدرسية الفعالة(Gres) بمدرسة علم النفس التربوي بجامعة مونتريال بكندا، بتصميم وتطوير استبيان المناخ السوسيوتربوي عبر مراحل امتدت لسنوات بداية بوضع النموذج النظري للاستبيان سنة ١٩٩٨ إلى سنة ٢٠٠٧، وقام كل من Janosz et Bouthillierبأربع مراجعات لاستبيان المناخ السوسيوتربوي، بهدف تجويد محتواه وشكله وفحص نجاعته وكفاءته، وحدوده في تقييم المناخ المدرسي للمؤسسات التعليمية. حيث تم تصميم الاستبيان في ثلاث نسخ: نسخة موجهة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ونسخة موجهة للمدرسين، ثم نسخة موجهة لتلاميذ المرحلة الثانوية. ويتضمن ثلاث مقاييس وهي: الممارسات التربوية و التدبيرية ومقياس المشاكل المُدركة والمُعاشة بالمدرسة، ثم مقياس المناخ المدرسي المُوجه لتلاميذ المرحلة الثانوية(échelle du climat de l'école secondaire :version pour les élèves)، وهو الذي نسعى من خلال هذه الدراسة إلى توفير نسخة عربية له، وتقنينها واختبار خصائصها السيكومترية.

ويتكون هذا المقياس من (٢٩) بندا موزعة على ستة أبعاد هي:(١) بُعد علاقة التلاميذ بزملائهم،(٢)بُعد علاقة التلاميذ بالمدرسين، (٣)بُعد الشعور بالإنصاف،(٤)بُعد الشعور بالأمان، (٥)بعد الشعور بالانتماء المدرسي و(٦) المناخ التربوي. يجيب المبحوث عن هذه البنود على أساس تدرج خماسي على سلم ليكرت من:١ معارض بشدة، إلى ٥ موافق بشدة. ويتسم المقياس بخصائص سيكومترية جيدة في نسخته الأصلية (Janosz et Bouthilier,2007)، حيث تم تطبيقه على عينة قوامها ٨٠٩١٥ فردا من تلاميذ المرحلة الثانوية بالكيبيك. وبلغ معامل ثبات المقياس ككل(α=0.90). كما تم تقدير الثبات لأبعاد المقياس المستخرجة بالتحليل العاملي بواسطة الاتساق الداخلي "ألفا كرونباخ"، والتي بلغت (α=0.89) لبعد علاقة التلاميذ بزملائهم، وبلغت (α=0.86) لبعد علاقة التلاميذ بالمدرسين، و(α=0.87) لبعد شعور التلاميذ بالإنصاف، و(α=0.79) لبعد الشعور بالأمان، و(α=0.90) لبعد الانتماء المدرسي، ثم (α=0. 91) لبعد المناخ التربوي، وتصنف كلها قيم ثبات جيدة.

*** منهجية الدراسة و إجراءاتها**

*** منهج الدراسة**

اعتمدنا المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف وتحليل البيانات المُحصل عليها من عينة الدراسة على مقياس المناخ المدرسي، ثم القيام بالمعالجة الإحصائية من أجل تقدير الخصائص السيكومترية للمقياس.

*** عينة الدراسة**

بهدف تطبيق المقياس في صورته المُعربة تم اعتماد عينة أولية اشتملت على ٣٠ من تلاميذ المرحلة الثانوية التأهيلية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية مع مراعاة تكافؤ النوع

بواقع ١٥ تلميذة و١٥ تلميذ من الثانوية التأهيلية ابن بطوطة بمدينة القنيطرة، للتأكد من وضوح بنود المقياس وتعليماته وسهولة فهمها من طرف الفئة المستهدفة، وعبّر التلاميذ على فهمهم لتعليمات وبنود المقياس. مما دفعنا للانتقال لتطبيق المقياس مع عينة الدراسة الأساسية، وقوامها(٣٢٠) تلميذة وتلميذا من تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي بنفس الثانوية المذكورة، بالموسم الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).وقد بلغ عدد الذكور (١٦٤) وعدد الإناث (١٥٦)موزعين على المستويات التعليمية الثلاث: الجذع المُشترك بنسبة % 34.1 والأولى بكالوريا بنسبة % 33.1، والثانية بكالوريا بنسبة 32.8% وفق الشعب التالية: شعبة العلوم ٦٠%، وتخصص الآداب بنسبة ٤٠%.

متغير		العدد	المجموع	النسبة المئوية	مجموع النسب
الجنس	إناث	156	320	%48.8	%100
	ذكور	164		%51.2	
المستوى الدراسي	الجذع المشترك	109	320	%34.1	%100
	الأولى بكالوريا	106		%33.1	
	الثانية بكالوريا	105		%32.8	
التخصص الدراسي	علوم	192	320	%60	%100
	آداب	128		%40	

*** الأساليب الإحصائية المعتمدة**

بهدف المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم تجميعها من عينة الدراسة التي قوامها(٣٢٠) تلميذة وتلميذ من تلاميذ المرحلة الثانوية التأهيلية، اعتمادا على مقياس المناخ المدرسي الذي قمنا بتعريبه، لتقنينه والتأكد من خصائصه السيكومترية، اعتمدنا على التكرارت والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ومعامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي، وحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار، ومعادلتي سبيرمان-براون وجوتمان، لحساب الثبات بالتجزئة النصفية. واعتمدنا على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(Spss ٢١) في التحليل الإحصائي للبيانات. وبرنامج (Amos 21) في القيام بالتحليل العاملي التوكيدي للمقياس، للتأكد من جودة المطابقة بين النموذج المفترض وعينة الدراسة، وتحقق الصدق البنائي للمقياس.

*** إجراءات تعريب مقياس المناخ المدرسي**

*** الترجمة والتحقق من السلامة اللغوية للنسخة المُعربة**

قمنا بترجمة المقياس من لغته الأصلية الفرنسية إلى اللغة العربية مع مراعاة اعتماد مصطلحات تتلاءم مع البيئة والثقافة المغربية، وبعد ذلك قمنا بعرض النسخة الأصلية للمقياس ونسخته المُعربة على أستاذين للغة الفرنسية بكلية اللغات والآداب والفنون بالقنيطرة، للتأكد من سلامة الترجمة ومطابقة المعنى بين النسخة المُعربة والنسخة الأصلية، وبناء على ملاحظاتهم تم تعديل بعض العبارات، ثم قمنا بعرض المقياس على أستاذين متخصصين في اللغة العربية من نفس الكلية للتأكد من سلامة البناء اللغوي للصورة المُعربة للمقياس.

*** الترجمة العكسية "Back translation" للتحقق من مطابقة الترجمة للأصل**

قمنا بعرض الصورة المُعربة للمقياس على مختص مزدوج اللغة(عربي- فرنسي)، وقام بترجمة عكسية من العربية للفرنسية دون الاطلاع على النسخة الفرنسية الأصلية

للمقياس، وتم التأكد من عدم وجود اختلاف في المعنى بين النسختين.

*** التعريف الإجرائي للمناخ المدرسي**

يتحدد المناخ المدرسي إجرائيا بجودة المناخ العلائقي (بين التلميذ وزملائه وبينه وبين المدرسين) المُدرك من تلميذ المرحلة الثانوية، وبمدى شعوره بالإنصاف والأمان والانتماء للمدرسة، وبالقيمة المُعطاة للتعليم والتعلم في البيئة المدرسية. ويُعبر عنها إجرائيا بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها تلميذ المرحلة الثانوية على مقياس المناخ المدرسي الذي يتكون من (٢٩) بندا موزعة على ستة أبعاد تتحدد كما يلي: –

١– بُعد علاقة التلاميذ بزملائهم: يقيس إدراك التلاميذ للمناخ الذي يسود العلاقات بين التلاميذ، والاحترام والدعم الذي يبديه التلاميذ لبعضهم البعض، ومدى دفء تفاعلاتهم والتي تعتبر مؤشرا لجودة العلاقات الاجتماعية فيما بينهم، ويتكون من خمسة بنود. منها على سبيل المثال: "يُعامل التلاميذ بعضهم البعض باحترام".

٢– بُعد علاقة التلاميذ بالمُدرسين: يقيس إدراك التلاميذ للمُناخ الذي يسود العلاقات بين التلاميذ والمدرسين، والاحترام السائد بينهم، والدعم الذي يقدمه المُدرسون ومدى دفء تفاعلاتهم، والتي تعتبر مؤشرا لجودة العلاقة فيما بينهم. ويتكون من خمسة بنود، نذكر منها على سبيل المثال: "يشعر التلاميذ بالقرب والثقة اتجاه مُعظم مدرسيهم".

٣– بُعد الشعور بالإنصاف: يقيس إدراك التلاميذ للإنصاف والعدل في تطبيق النظام الداخلي الذي تعتمده المدرسة للحفاظ على الانضباط، وضمان الالتزام بالقواعد والمعايير المدرسية. وإدراك التلاميذ لمشروعيتها ونزاهتها وللتطبيق الحكيم لهذه القواعد، وللإنصاف المُدرك في المعاملة التي يتلقاها التلاميذ وفي التقييم العادل الذي ينبني على الاستحقاق. وبأن المكافأة والعقوبة تستهدف السلوك وليس الشخص بعينه. ويتكون من ثلاثة بنود، منها على سبيل المثال: "يُعامل التلاميذ في هذه المدرسة معاملة عادلة ومُنصفة".

٤– البُعد التربوي: يقيس إدراك التلاميذ للقيمة المُعطاة للتعليم والتعلم في البيئة المدرسية، وللجهود المبذولة من طرف المؤسسة التعليمية لتوفير بيئة تعليمية داعمة ومُحفزة للتحصيل الدراسي، تعزز القيم المرتبطة بالتعليم كالنجاح، وأهمية المعرفة، والاجتهاد في التحصيل الدراسي. ويتكون من خمسة بنود، منها على سبيل المثال: "تُوفر هذه المدرسة بيئة مُحفزة لتعلم التلاميذ".

٥– بُعد الشعور بالانتماء المدرسي: يقيس شعور التلاميذ بفخر الانتماء للمدرسة والارتباط بأفرادها، وإدراك أهميتها باعتبارها مكان للحياة المدرسية يستحق احترام أفراده والالتزام بمعاييره والخضوع لقيمه. ويتكون من خمسة بنود، منها على سبيل المثال: "أنا فخور لأنني من تلاميذ هذه المدرسة".

٦– بُعد الشعور بالأمان: يقيس إدراك التلاميذ للأمن والسلامة والنظام والهدوء في البيئة المدرسية، حيث يتبادل أفراد المجتمع المدرسي الثقة، ولا يشعرون بخطر الوقوع ضحية الإيذاء والعنف. ويتكون من خمسة بنود، منها على سبيل المثال: "نتعرض بسهولة للإيذاء في هذه المدرسة (التهديد، المضايقة، البصق...)"ويوضح الجدول التالي توزيع البنود على أبعاد مقياس المناخ المدرسي:

الجدول رقم(٢) يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس المناخ المدرسي

الرقم	الأبعاد	رقم البند	عدد البنود
١	علاقة التلاميذ بزملائهم	١-٢-٣-٤-٥	٥
٢	علاقة التلاميذ بالمدرسين	٦-٧-٨-٩-١٠	٥
٣	الشعور بالإنصاف	١١-١٢-١٣	٣
٤	الانتماء المدرسي	١٤-١٥-١٦-١٧-١٨	٥
٥	الشعور بالأمان	١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣	٥
٦	المناخ التربوي	٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩	٦

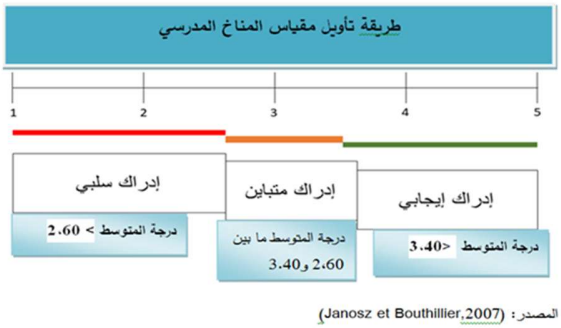
طريقة الإجابة وتقدير الدرجات: تكون الإجابة على عبارات المقياس بالاختيار بين خمس بدائل على سلم "ليكرت" Likertبتدرج خماسي،من(١ مُعارض بشدة إلى ٥ موافق بشدة) كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (3) يوضح تقدير درجات استجابات أفراد العينة للعبارات الموجبة والسالبة، وتوزيع بنود المقياس الموجبة والسالبة:

تقدير الدرجات للعبارات الموجبة					
الاستجابة	معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

تقدير الدرجات للعبارات السالبة					
الاستجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5
العبارات الموجبة		1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29			
العبارات السالبة	9-19-20-21-22-23				

الشكل رقم (١) يوضح طريقة تأويل مقياس المناخ المدرسي حسب جانوز وبويتيلي(٢٠٠٧)



المصدر: (Janosz et Bouthillier,2007)

*** عرض وتحليل نتائج الدراسة**

*** اختبار ثبات المقياس Scale reliability**

يُحيل ثبات المقياس على مدى اتساق درجات أداة القياس، سواء اتساق الدرجات التي يحصل عليها نفس الأفراد في مرات الإجراء المختلفة، أي استقرار المقياس وعدم تناقضه بالحصول على نفس النتائج،أو نتائج قريبة منها إذا أُعيد تطبيقه على نفس أفراد العينة(تيغزة،٢٠١١). فالقياس الجيد حسب مجذوب (٢٠١٦) هوالقياس الذي يُعطي النتائج ذاتها في كل مرة يتم اعتماده، بغض النظر عن الفرد القائم بعملية القياس. وتتنوع طرق التأكد من ثبات المقياس، واخترنا من بينها مايلي: تقدير الثبات بواسطة معامل "ألفا كرونباخAlphaCronbach"، والثبات بطريقة التجزئة النصفية Split-half، ثم الثبات بطريقة إعادة الاختبارTest-Retest.

*** ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ**

اعتمدنا لقياس مدى ثبات النسخة التي قمنا بتعريبها لمقياس "المناخ المدرسي"،طريقة معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbachعلى برنامج (Spss 21) للأبعاد الستة للمقياس، ودرجته الكلية كما هو مُوضح في الجدول التالي:

جدول (٤) يوضح قيمة معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس

أبعاد المقياس	عدد البنود	معامل الثبات
علاقة التلاميذ بزملائهم	5	0.943
علاقة التلاميذ بالمدرسين	5	0.952
الشعور بالإنصاف	3	0.908
الشعور بالأمان	5	0.834
الشعور بالانتماء المدرسي	5	0.964
المُناخ التربوي	6	0.906
المقياس ككل	29	0.984

يتضح من خلال الجدول (٤) أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، تتراوح مابين ٠.٨٣٤ كحد أدنى و٠.٩٦٤ كحد أعلى، بينما بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل ٠.٩٨٤، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات حسب مقياس نانلي(Nunnaly(1994، الذي اعتمد ٠.٧٠ كحد أدنى للثبات.

*** الثبات بطريقة التجزئة النصفيةSplit-half**

تعتبر التجزئة النصفية إحدى الطرق الإحصائية لقياس الاتساق الداخلي، حيث قمنا بتقسيم بنود المقياس (٢٩)بندا إلى نصفين، النصف الأول يتكون من الأسئلة الفردية،أما النصف الثاني فيتكون من الأسئلة الزوجية، وقمنا بحساب استجابات أفراد العينة على بنود المقياس لمعرفة العلاقة الارتباطية بين مجموع درجات أفراد العينة على البنود الفردية، ومجموع درجاتهم على البنود الزوجية.ونظرا لعدم تساوي نصفي الاختبار استخدمنا معادلةجوتمان لتصحيح معامل الارتباط.

جدول (٥) يوضح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

مجموع أفراد العينة	معامل ثبات النصف الأول للمقياس	معامل ثبات النصف الثاني للمقياس	معامل الارتباط بين نصفي المقياس	تصحيح معامل الارتباط بمعادلةجوتمان
٣٢٠	٠.٩٦٤	٠.٩٧٣	٠.٩٦٨	٠.٩٨٤

يتضح من الجدول (٥)، أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية حسب معادلة جوتمانGuttman جيدة حيث بلغت ٠.٩٨٤، مما يدل على أن المقياس يتميز بنسبة ثبات جيدة.

*** الثبات بطريقة إعادة الاختبار:Test-Retest**

تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار مع عينة الدراسة، قمنا بإعادة تطبيق الاختبار معهم تحت نفس الظروف بعد ثلاث أسابيع(٢١ يوما) على إجراء الاختبار الأول لاختبار معامل الاستقرار، أي استقرار الأداء عبر الزمن بين التطبيقين. ثم قمنا بحساب معامل الارتباط بطريقتين: اعتمدنا في الأولى على حساب معامل الارتباط بين الفئات inter class correlation(ICC). أما في الثانية: اعتمدنا على حساب معامل ثبات المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد في الاختبار الأول، ودرجاتهم في الاختبار الثاني كما هو موضح في الجدول التالي: –

جدول رقم (٦) يوضح معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار

أفراد العينة	معامل الارتباط بيرسون بين درجات المبحوثين في الاختبارين	مستوى الدلالة
٣٢٠	٠.٩٨٢	٠.٠١
	معامل الارتباط بين الفئات(ICC)	
	٠.٩٤١	٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود علاقة قوية جدا، بين درجات الأفراد في التطبيق الأول للاختبار ودرجاتهم في التطبيق الثاني، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات المبحوثين في الاختبارين الأول والثاني ٠.٩٨٢، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠.١.

كما اعتمدنا حساب معامل الارتباطبين الفئات inter class correlation(ICC) بين الدرجة الكلية لأفراد العينة على المقياس في التطبيقين الأول والثاني. وحصلنا على معامل ارتباط دال إحصائيا بقيمة ٠.٩٤١عند مستوى الدلالة ٠.٠.١، مما يدل على استقرار وثبات المقياس.

*** اختبار صدق المقياس Scale validity**

يعتبر الصدق من أهم المؤشرات السيكومترية التي تكشف أن الاختبار يقيس ما أُعد لقياسه، حسب مجذوب (٢٠١٦). وللتأكد من صدق المقياس اعتمدنا على اختبارات متنوعة وهي: صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، بالاعتماد على معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات البنود والدرجة الكلية لكل بُعد، والصدق التكويني الفرضي عن طريق التحليل العاملي التوكيدي"CFA" للمقياس عبر برنامج Amos 21، وفيما يلي النتائج التي حصلنا عليها:-

*** صدق المحكمين**

قُمنا للتأكد من الصدق الظاهري للنسخة المُعربة لمقياس المُناخ المدرسي، بعرضه على خمسة أساتذة باحثين بتخصص علم النفس التربوي، لأخذ أرائهم فيما يتعلق بمدى سلامة صياغة بنود المقياس ووضوحها، ومدى انتمائها للبعد الذي تقيسه، وقد اعتبر المحكمون أن البنود تتلاءم مع الأبعاد التي تقيسها، وأن صياغتها سليمة وواضحة تتناسب مع الثقافة المغربية ومع الفئة الموجه إليها، وهي تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي. و قد أخذنا بعين الاعتبار ملاحظاتهم بشأن تعديل الصياغة اللغوية لثلاث بنود وهي البند(٦- ١٠- ١١) كما هو موضح بالجدول التالي.

الجدول رقم (٧) تعديل بعض البنود

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
يستمتع المدرسون والتلاميذ بالتواجد معا	يستمتع المُدرسون والتلاميذ بالوجود المشترك بالمدرسة
تتميز العلاقات بين التلاميذ والمدرسين بالود والدفء	العلاقات بين التلاميذ والمدرسين ودية ودافئة
قواعد هذه المدرسة عادلة	ضوابط هذه المدرسة عادلة

*** الاتساق الداخلي بين البنود وأبعادها**

إن اختبار الاتساق الداخلي بين الفقرات وأبعادها لا يُعزز ثبات المقياس فقط، وإنما يُعد خطوة أولية تدعم الصدق التكويني للمقياس. وبهدف اختباره اعتمدنا على حساب معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات

مقياس المناخ المدرسي والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، للكشف عن جودة البناء الداخلي والتجانس والاتساق بينها. ثم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس للكشف عن مدى تمايزها، وتعتبر الفقرة جيدة ومتسقة مع السمة التي تقيسها، إذا كان معامل ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد يتجاوز (٠.٣٠)، بمستوى دلالة إحصائية تتراوح بين (٠.٠١) أو (٠.٠٥). (DeVellis et Thorpe,2021) وقد اعتمدنا في حساب معامل ارتباط بيرسون على برنامج الحزمة الإحصائية (Spss21)، وتوصلنا إلى النتائج التي يعرضها الجدول رقم (٨) أسفله:

جدول رقم (٨) المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات التلاميذ على البنود ومعاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد مقياس المناخ المدرسي ببنوده

البُعد	أرقام البنود	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الارتباط
علاقة التلاميذ بزملائهم	1	3.85	0.854	**0.932
	2	3.90	0.832	**0.885
	3	3.90	0.890	**0.901
	4	3.85	0.854	**0.871
	5	4.05	0.866	**0.856
علاقة التلاميذ بالمدرسين	6	3.85	0.854	**0.961
	7	3.95	0.866	**0.829
	8	3.95	0.806	**0.907
	9	2.90	0.890	**0.957
	10	3.90	0.890	**0.929
الشعور بالإنصاف	11	3.90	0.701	**0.921
	12	4.00	0.708	**0.925
	13	3.90	0.832	**0.922
الشعور بالانتماء المدرسي	14	3.15	0.727	**0.821
	15	3.15	0.702	**0.799
	16	2.95	0.670	**0.685
	17	3.65	0.965	**0.785
	18	3.70	0.901	**0.812
الشعور بالأمان	19	4.00	0.776	**0.902
	20	3.85	0.911	**0.952
	21	3.90	0.890	**0.939
	22	3.80	0.890	**0.939
	23	3.90	0.814	**0.949
المناخ التربوي	24	3.93	0.855	**0.943
	25	3.91	0.895	**0.887
	26	3.85	0.965	**0.946
	27	3.80	0.929	**0.957
	28	4.00	0.775	**0.924
	29	3.88	0.925	**0.716

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01

تشير النتائج في الجدول رقم (٨) أعلاه أن معامل الارتباط بيرسون بين جميع أبعاد المقياس وفقراتها تجاوز (٠.٣٠) بمستوى دلالة (٠.٠١). حيث تراوح ارتباط بُعد علاقة التلاميذ بزملائهم بفقراته مابين القيمتين (٠.٨٥٦) و (٠.٩٣٢) ، وتراوح مستوى ارتباط بُعد علاقة التلاميذ بالمدرسين بفقراته مابين القيمتين (٠.٨٢٩) و(٠.٩٦١)، أما بعد الشعور بالإنصاف، فتراوح ارتباطه بفقراته مابين القيمتين (٠.٩٢١) و(٠.٩٢٥). في حين تراوح ارتباط بُعد الشعور بالانتماء المدرسي بفقراته مابين القيمتين (٠.٦٨٥) و(٠.٨٢١)، بينما كانت كل قيم ارتباط بُعد الشعور بالأمان بفقراته جيدة حيث تراوحت مابين القيمتين (٠.٩٠٢) و(٠.٩٥٢. أما بعد المناخ التربوي فكانت معاملات ارتباطه بفقراته تتراوح بين (٠.٧١٦) و(٠.٩٥٧). وعليه فإن جميع فقرات مقياس المناخ المدرسي، متسقة داخليا مع الأبعاد التي تنتمي إليها، وهذا يؤكد أن الفقرات مترابطة بشكل كبير ومتجانسة داخل كل بُعد وتساهم بفاعلية في قياسه. وهو ما يؤكد أن البنية الداخلية للمقياس متماسكة ومنطقية، ويدعم الصدق التكويني للمقياس.

*** تحليل الارتباط بين أبعاد المقياس**

يمكننا تحليل الارتباط بين أبعاد المقياس من معرفة ما إذا كانت الأبعاد مستقلة عن بعضها بما يكفي، وأنها تقيس جوانب مختلفة من البناء النظري، ويتبين من النتائج التي توصلنا إليها والتي يعرضها الجدول أسفله رقم (٩) أن قيمة ارتباط بيرسون بين الأبعاد الستة لمقياس المناخ المدرسي تراوحت مابين (٠.٣٨٦) و(٠.٥٧٠) دالة عند مستوى الدلالة

(٠.٠١). مما يعكس وجود ارتباطات إيجابية ومعتدلة، ويؤكد أن الأبعاد متميزة ومستقلة بما فيه الكفاية عن بعضها البعض، وأن المقياس يميز بوضوح بين الجوانب المختلفة للبناء النظري الذي يقيسه.

جدول(٩) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المناخ المدرسي

رقم البُعد	أبعاد المقياس	قيمة الارتباط بيرسون
البعد الأول	علاقة التلاميذ بزملائهم	٠.٤٧٧**
البعد الثاني	علاقة التلاميذ بالمدرسين	٠.٣٨٦**
البعد الثالث	الشعور بالإنصاف	٠.٥٤٢**
البعد الرابع	الشعور بالانتماء المدرسي	٠.٤٢٧**
البعد الخامس	الشعور بالأمان	٠.٩٨٢**
البعد السادس	المناخ التربوي	٠.٥٧٠**

**** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١**

*** الصدق البنائي لمقياس المناخ المدرسي Construct validity**

اعتمدنا التحليل العاملي التوكيدي (CFA)لاختبار الصدق البنائي والتأكد من جودة مطابقة النموذج النظري المفترض للمقياس مع بيانات عينة الدراسة. أي التأكد من بنية المقياس عن طريق المفاضلة بين النموذج النظري المفترض في النسخة الأصلية للمقياس التي قام بتصميمها جانوز وبويتيلي (2007) والذي حدد فيه ستة أبعاد لمقياس المناخ المدرسي، وهي: علاقة التلاميذ بزملائهم، علاقة التلاميذ بالمدرسين، الشعور بالإنصاف، الشعور بالانتماء المدرسي، الشعور بالأمان، ثم المناخ التربوي. و بيانات عينة الدراسة. ولتقدير جودة مطابقة النموذج، اعتمدنا على مؤشرات جودة المطابقة حسب درجة القطع لمؤشرات جودة المطابقة المطلقة والتزايدية كما حددها Misabi and Jailani(2019).

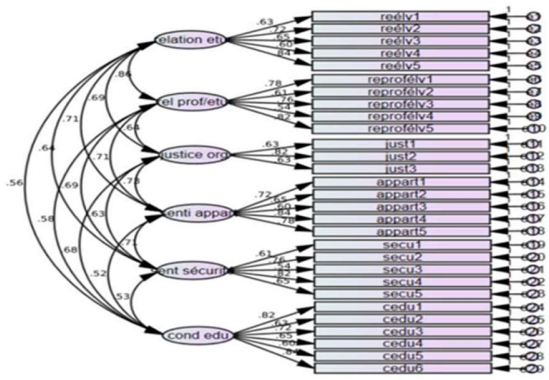
جدول رقم (١١) يوضح مؤشرات جودة المطابقة Goodness of Fit Indexes لنموذج مقياس المناخ المدرسي

المؤشرات	القيمة المحسوبة من بيانات الدراسة	القيمة المعيارية
كاي تربيع Chi-square	٢٣٤.٥٦	< 3
درجات الحرية Degrees of freedom	120	
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٥	CFI ≥0.90
مؤشر توكر لويس TLI	٠.٩٢	NFI ≥ 0.90
الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب (RMSEA)	٠.٠٤	RMSEA < 0.08
جذر متوسط مربعات البواقي المعياري (SRMR)	٠.٠٥	SRMR < 0.06
مؤشر حُسن جودة المطابقة GFI	٠.٩٣	GFI ≥0.90

يتبين من النتائج التي يعرضها الجدول رقم () أعلاه، أن قيمة كاي تربيع (Chi-square)بلغت (٢٣٤.٥٦) ودرجات الحرية(١٢٠)، وهي أعلى من القيمة المعيارية ٣> وبالعودة لأدبيات القياس النفسي نجد أن ارتفاع قيمة كاي تربيع، يعتبر أمرا شائعا لان هذا المؤشر يتأثر بحجم العينات الكبيرة، فكلما كان حجم العينة كبيرا ارتفعت قيمته حتى لو كان النموذج جيدا. وبالتالي يمكن تعويضه بحساب قيمة كاي تربيع المقسوم على درجات الحرية (X^2/df) كبديل لتقييم الملاءمة (تيغزة،٢٠١٢). وقد حصلنا على قيمة($df=1.95/\chi 2$) وهي قيمة تقع ضمن النطاق المقبول، وتدعم باقي مؤشرات جودة المطابقة الرئيسية التي جاءت جميعا ضمن المعايير المقبولة التي تدل على المطابقة الجيدة بين النموذج المفترض وبيانات الدراسة. حيث بلغ مؤشر حُسن

جودة المطابقةGFI قيمة (٠.٩٣)، كما بلغت قيمة حسن المطابقة المُقارن CFI (0.95) وهذا يدل أن النموذج يتوافق جيدا مع البيانات مقارنة بنموذج القاعدة(Null model)، وتحددت قيمة مؤشر توكر لويسTLI (0.92)، أما قيمة جذر متوسط مربعات البواقي المعياري (SRMR) فتحددت ب(٠.٠٥)، وهي قيمة جيدة تدل على أن التباينات المشتركة المتبقية بين المتغيرات في النموذج صغيرة. بينما بلغت قيمة الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب (RMSEA (0.04)) وهي قيمة جيدة، تدل على وجود خطأ تقارب معقول، ويشير إلى أن النموذج يمثل البيانات بشكل جيد. وبناء على هذه النتائج يتضح وجود تطابق بين النموذج الافتراضي لمقياس المناخ المدرسي وبيانات عينة الدراسة الحالية. وهو ما يؤكد على البنية العاملية السداسية للمقياس، كما جاءت في النموذج المفترض وهي(علاقة التلاميذ بزملائهم، علاقة التلاميذ بالمدرسين، الشعور بالإنصاف، الشعور بالانتماء المدرسي، الشعور بالأمان، ثم المناخ التربوي) كما هو موضح بالشكل التالي:

الشكل رقم (2) يوضح نموذج البنية العاملية السداسية لمقياس المناخ المدرسي



من خلال الشكل رقم(2)، فإن مقياس المناخ المدرسي يتكون من بنية عاملية سُداسية،ولاختبار الصدق البنائي للمقياس والذي يشير لنوعين من الصدق:

*** الصدق التقاربيConvergent validity:**

اعتمدنا في تقدير الصدق التقاربيConvergent validity الذي يشير إلى أن مجموعة من الفقرات تمثل البُعد ذاته إذا كانت نسبة الارتباطات عالية. فقيمة تشبع الفقرات على أبعادها يحيل على ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، ويجب أن يتراوح بين (٠.٥٠) كحد أدنى وألا تتجاوز (٠.٩٠) كحد أعلى(تيغزة،٢٠١٢). والجدول التالي يوضح لنا تشبع الفقرات بالدرجات المعيارية على أبعاد المقياس:

جدول رقم (12) يوضح التشبعات المعيارية للفقرات على أبعاد مقياس المناخ المدرسي

الأبعاد	أرقام الفقرات	الفقرات	قيمة التشبع
بُعد علاقة التلاميذ بزملائهم	1	يساعد التلاميذ بعضهم البعض	0.63
	2	يُعامل التلاميذ بعضهم البعض باحترام	0.72
	3	يُمكن للتلاميذ الاعتماد على بعضهم البعض	0.65
	4	العلاقات بين التلاميذ ودية وودّية	0.60
	5	ينسجم التلاميذ جيدا مع بعضهم البعض	0.84
بُعد علاقة التلاميذ بالمدرسين	6	يستمتع المدرسون والتلاميذ بالوجود المشترك بالمدرسة	0.78
	7	يتبادل المدرسون والتلاميذ الحديث خارج حصص الدرس	0.61
	8	يشعر التلاميذ بالقرب والثقة اتجاه مُعلّم مدرسيهم	0.76
	9	لا يوجد انسجام جيد بين التلاميذ والمدرسين	0.54
	10	العلاقات بين التلاميذ والمدرسين ودية وودّية	0.82
بُعد الشعور بالإنصاف	11	ضوابط هذه المدرسة عادلة	0.63
	12	العقوبات في هذه المدرسة مُنصفة	0.82
	13	يُعامل التلاميذ في هذه المدرسة معاملة عادلة ومُنصفة	0.63
بُعد الانتماء المدرسي	14	أنا فخور لأنني من تلاميذ هذه المدرسة	0.72
	15	أحب مدرستي	0.65
	16	أشعر أنني أنتمي لهذه المدرسة	0.60
	17	أُفضّل أن أكون في مدرسة أخرى	0.84
	18	تكتسي هذه المدرسة أهمية بالنسبة إلي	0.78
بُعد الشعور بالأمان	19	هناك مخاطر التعرض للاعتداء بهذه المدرسة	0.61
	20	توجد أماكن في هذه المدرسة لا يذهب إليها العاملون فيها خوفاً على سلامتهم	0.76
	21	تتعرض بسهولة للإيذاء في هذه المدرسة (التهديد، المضايقة، البصق...)	0.54
	22	يخاف التلاميذ من الذهاب لبعض الأماكن في المدرسة	0.82
	23	يخاف العديد من التلاميذ من غيرهم من التلاميذ في هذه المدرسة	0.65
بُعد المناخ التربوي	24	تشعر في هذه المدرسة بأهمية الدراسة والحصول على شهادة أكاديمية	0.82
	25	تشعر في هذه المدرسة، أن نجاح التلاميذ من أولويات المدرسين	0.63
	26	يتعلم التلاميذ في هذه المدرسة ويتقنون تعليما جيدا	0.72
	27	تُتيح هذه المدرسة للتلاميذ تقديم أفضل ما لديهم	0.65
	28	تُوفر هذه المدرسة بيئة مُحفزة لتعلم التلاميذ	0.60
	29	تهيأ هذه المدرسة كل الظروف لتمكين التلاميذ من النجاح في المرحلة الثانوية	0.84

يتضح من الجدول رقم(١٢) أن قيم تشبع أغلب الفقرات بالدرجات المعيارية على أبعادها (عواملها الكامنة)،تراوحت بين (٠.٥٤ و ٠.٨٤) وهي قيم تشبع مقبولة. ولحساب الصدق التقاربي الذي يتحقق،في حالة وجود قدر كبير من التباين المُشترك بين الفقرات التي تقيس نفس البُعد، قمنا بإجراء المتوسط الحسابي للارتباط التربيعي المتعدد، وحصلنا على متوسط التباين المستخلص للفقرات Average Variance Extracted (AVE)، والذي يجب أن يكون أكبر من(٠.٥٠). وقد بلغت قيم التباين المستخلص للفقرات مابين (٠.٦٤ و٠.٨٦)،وهي قيم تباين جيدة تجاوزت (٠.٥٠)، مما يدل على أن التباين المشترك بين فقرات المقياس جيد، كما أن متوسط التباين المستخلص للفقرات أصغر من قيمة الثبات المركب للمقياس(CR) التي تحددت في (٠.٩٢). مما يدل على تحقق الصدق التقاربي للمقياس.

*** الصدق التمايزي للمقياس Discriminant Validity**

يتحقق الصدق التمايزي للمقياس من مقارنة التباين المستخرج من كل بعد بمربع معامل الارتباط بين العوامل، بحيث يكون التباين المستخرج أكبر من التباين المشترك بين الأبعاد. وتحققنا من الصدق التمايزي بحساب أكبر قيمة للتباين المشترك بين الأبعاد بتربيعها. ثم مقارنة كل التباين المُستخرج من كل بُعد بمعاملات الارتباط بين الأبعاد، وقد وجدنا أن قيم الجذر التربيعي لمتوسط التباين المُستخلص لكل بعد تراوحت بين (٠.٧٨)و(٠.٨٨)،وبالتالي فهي أكبر من قيم التباين المُشترك بين العوامل التي تتراوح بين (٠.٥٦ و(٠.٦٤)، مما يدل على تحقق الصدق التمايزي للمقياس.

*** مناقشة النتائج**

كان الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو تعريب وتكييف مقياس المناخ المدرسي لجانوز وبويتيلي (٢٠٠٧)، وتقدير خصائصه السيكومترية في البيئة المغربية، وانطلاقا من النتائج التي توصلنا إليها بتطبيق المقياس مع أفراد عينة الدراسة، واستخلاص النتائج سواء عبر التحليل الإحصائي على برنامج (SPSS 21)، أو عبر التحليل العاملي التوكيدي على برنامج(Amos 21)، يتضح أن مقياس المناخ المدرسي الذي قمنا بتعريبه من النسخة الفرنسية الأصلية، يحظى بمؤشرات صدق جيدة، حيث تأكدنا من صدقه بطرق مختلفة: صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي ثم الصدق العاملي. وأظهرت النتائج كذلك وجود مؤشرات جيدة لثبات المقياس من خلال التحقق من الثبات بمعامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل ثبات المقياس ككل ٠.٩٨،بالإضافة إلى ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية والثبات بطريقة إعادة الاختبار. كما تم تأكيد تطابق جيد للنموذج المفترض للمقياس مع بيانات عينة الدراسة عن طريق التحليل العاملي التوكيدي (CFA). وتم تأكيد البنية العاملية السداسية للمقياس كما جاءت في النموذج المفترض في النسخة الأصلية، وهي ستة أبعاد: بُعد علاقة التلاميذ بزملائهم، وبُعد علاقة التلاميذ بالمدرسين، وبُعد الشعور بالإنصاف، وبُعد الشعور بالأمان، وبُعد الشعور بالانتماء المدرسي ثم بُعد المناخ التربوي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة الأصلية لتقنين المقياس في البيئة

الكندية (Janosz et Bouthillier (2007، والدراسات التي أعادت تقنين المقياس في البيئة نفسها على عينات مختلفة من تلاميذ المرحلة الثانوية، مثل تلاميذ المدرسة العمومية والمدرسة البديلة، و تلاميذ مدرسة التربية الخاصة بالتلاميذ في وضعية إعاقة (Vezeau,Janosz et al,2010 ;Poncelet et born,2008 ; Brault,2004 ; Giguère et al,2011 ; Desbiens et al,2014 Luis,p.Pena Ibara,2015 ; Ranorosoa,2021 ; Benoit et Al,2022) وهو ما يوضح خلو بُنود المقياس من الخصوصية الثقافية حيث يتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة تجعله قابلا للتطبيق في البيئة المغربية والبيئات العربية المشابهة لها.

وفي ضوء النتائج التي توصلنا إليها في الدراسة الحالية، نقترح تطبيق مقياس المناخ المدرسي في بيئات عربية مختلفة، وتقنينه على عينات من مراحل تعليمية مختلفة، واعتماد طرق إحصائية متقدمة للتأكد من كفاءتها السيكومترية. ومن جهة أخرى نوصي بالاستفادة من الصورة المُعربة لمقياس المناخ المدرسي في تقييم البيئات التعليمية بالمغرب وبالبيئات العربية المشابهة له. وفي قياس جودة المناخ المدرسي المُدرك من تلاميذ المرحلة الثانوية في بيئات تعليمية مختلفة: التعليم عمومي، التعليم الخصوصي، التعليم الأصيل والتعليم بالمؤسسات الثانوية العسكرية والمقارنة بينها من حيث طبيعة المناخ المدرسي السائد.

*** المراجع**

اولاً- المراجع العربية

إيهاب فارس السيد محمد طعيمة، (٢٠١٠) المناخ المدرسي وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية (العام والفني) من الجنسين. رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.

تيغزة، أ محمد (٢٠١٢) . اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث: منحى التحليل والتحقق، بحث علمي محكّم، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

تيغزة، أمحمد (٢٠١١) التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة spssوليزرلLISREL، ط ١، عمان: دار المسيرة.

رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٦) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، مصر

سميرة محمد شند وآخرون (٢٠١٥) الخصائص السيكومترية لمقياس المناخ المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد ٤٣ مصر.

صالح دياب هندي(٢٠١١) واقع المناخ المدرسي في المدارس الأساسية بالأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وطلبة الصف العاشر وعلاقته ببعض المتغيرات، كلية العلوم التربوية، العلوم الهاشمية، الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية.

طه مطر هلال فراج، (٢٠٢١) علاقة المناخ المدرسي بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل داخل حجرة الدراسة لدى طلبة المرحلة الثانوية. المجلة العربية للتربية النوعية. المجلد الخامس، العدد ١٨

عبد الله بن طه الصافي(٢٠٠١) المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أبها، مجلة الخليج العربي، العدد ٧٩

فاضل الناصري، محمد الغزاوي، عبد الرحيم بونعيسات،(٢٠٢٠) علاقة المناخ المدرسي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المستوى الابتدائي، مجلة مسارات معرفية للعلوم الإنسانية والإجتماعية. المجلد ٤، العدد ١٠

محمود سعيد إبراهيم الخولي (٢٠٠٦) المناخ المدرسي وعلاقته بمستوى ومظاهر العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

ثانياً- المراجع الأجنبية

Archambault, I. &Janosz, M. (2006, août). Behavioural problems and school dropout: Does school climate matter? In Janosz, M. (Chair symposium), Disentangling the contribution of internalizing and externalizing problem behaviors to the etiology of school dropout. Annual meeting of the Applied Psychology Association, Athènes.

Astor, R.A., Benbenishty, R., & Estrada, J.N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. American Educational Research Journal. 46(2), 423-461.

Benoit et Al,.(2022) Environnement socioéducatif au secondaire 1: du besoin de sécurité à la nécessité du lien social, SGBF-Kongress2023PDF (orfee.hepl.ch)

Blaya, C. (2006). Violence et maltraitances en milieu scolaire. Paris : Armand Colin

Brault, M-C. (2004). L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves :effetétablissement ou perception individuelle? (Mémoire de maîtrise inédit) Université de Montréal.

Brunet, L. (2001). Climat organisationnel et efficacité scolaire. Mémoire de Maitrise en sciences sociales, Université du Québec à Montréal, Canada.

Cohen, J.,McCabe, E. M., Michelli, N. M., &Pickeral, T. (2009).School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teacherscollege record, 111(1), 180-213.

Debarbieux, E. (1999). La violence en milieu scolaire: état des lieux (Vol. 1). ESF éditeur.

Debarbieux, É. (2006). Violence à l'école : un défi mondial? Paris : Armand Colin.

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., ... &Vrand, R. (2012). Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

Desbiens, N., Levasseur, C. et Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs. Enfance en difficulté, 3, 25-46. doi: 10.7202/1028011ar

DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). Scale development: Theory and applications. Sage publications.

Ding, C., Liu, Y., &Berkowitz, M. (2011). The study of factor structure and reliability of an abbreviated school climate survey.Canadian Journal of SchoolPsychology, 26(3), 241-256.

Elhaddadi M, Victimation et perception du climat scolaire : L'influence du degré de conformisme des élèves de l'enseignement secondaire public aux normes et valeurs de la société marocaine, [Phdthesis, Université de Bordeaux],2019, https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02507102

Giguère, V., Morin, A. J. S. &Janosz, M. (2011). L'influence de la relation maîtres-élèves sur le développement de comportements déviants et délinquants à l'adolescence. Revue de psychoéducation, 40(1), 25–

recherche sur les environnements scolaires - Université de Montréal.

Janosz, M., Georges, P. et Parent S. (1998).L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. Revue Canadienne de Psychoéducation.27 (2), p.285-306.

Janosz, M. (2017).The school socioeducational environment model : background, utility and evolution. Dans International Conference on Well-being in Education Systems, J. Marcionetti, L. Castelli et A. Crescentini (dir.), Wellbeing in education systems: conference abstract book, Locarno 2017 (p. 17-21).(s. l. : n. é.).

JudicaëlAlladatin, RabhaBarjit(2023) Analyse des perceptions des élèves sur le climat scolaire : étude de cas de deux écoles au Maroc. Revue interdisciplinaire en science de l éducation -rise-n1 https://doi.org/10.60481/revue-rise.N1.5

50.https://doi.org/10.7202/1061960ar

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. Journal of Early Adolescence, 13 (21-43).

Gottfredson, D.C. (1984). The effective school battery: Users manual. JohnHopkinsUniversity:PsychologicalAssesment Resources

Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement.Journal of educational and psychological consultation, 8(3), 321-329.

Hoy,W.,J.Hoffman,D.Sabo,and J.Bliss.(1996).The organizational climate of Middle schools.The Development and Test of the OCDQ-RM,Journal of Educational Administration.

Janosz, M. et Bouthillier, C. (2007b). Rapport de validation du Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif des écoles secondaires (QES-secondaire). Groupe de

facteurs de risque associés au décrochage durant la transition primaire-secondaire. Scientia Paedagogica

Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., &Guffey, S. (2012). School Climate Research Summary: August 2012. School Climate Brief, Number 3. National SchoolClimate Center.

Misba , M &Jailani (2019). The Construct Validity of Skills for Learning

Questionnaire to Measure the Skill Gap in Vocational High School, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 379, 132- 137.

Moos, R.H. (1979). Evaluating educational environnements. San Francisco :Jossey Bass.

Moos, R.H., &Trickett, E.J. (1974). The classroom environment scale. Palo Alto, CA: Consulting psychology press.

Nunnally, J.C. and Bernstein, I.H. (1994) The Assessment of Reliability. Psychometric Theory, 3, 248-292.

Pena Ibarra, L. P. (2015). La relation entre le climat scolaire, le contexte scolaire et l'adoption des différents rôles lors d'une situation de violence scolaire. Université de Montréal.

Poncelet, D. et Born, M. (2008). La transition primaire-secondaire : un cap pas toujours facile à franchir . Etude des perceptions des parents en ce qui concerne le milieu familial, l'ajustement scolaire de l'enfant et les