

البحوث والدراسات

اتجاهات الآباء نحو جودة الحياة المدرسية
وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للأبناء

Doi: 10.29343 / 1 - 82 - 1

د. محمد أمزيان

أستاذ التعليم العالي بالمركز الجهوي للتربية والتكوين - الدار البيضاء-سطات المغرب- المملكة المغربية

الملخص:

تحاول الدراسة الكشف عن علاقة اتجاهات الأبوين نحو جودة الحياة المدرسية بالتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة من المرحلة الإعدادية (المتوسطة). وتهدف الدراسة أولاً إلى تقييم اتجاهات الأبوين نحو جودة الحياة المدرسية بكل من مؤسسة التعليم العمومي ومؤسسة التعليم الخصوصي سواء من حيث تقييم العلاقات القائمة بين الأسرة والمدرسة، أو بين المدرسين والتلاميذ، أو من حيث تقييم الأنشطة التعليمية أو أساليب وطرائق التدريس. كما تهدف ثانياً إلى قياس مدى تأثير جودة الحياة المدرسية في التحصيل الدراسي للتلاميذ في كل من الرياضيات واللغة الفرنسية.

ولتقييم اتجاهات الآباء نحو جودة الحياة المدرسية، تم تصميم استمارة وزعت على آباء وأولياء التلاميذ بحسب المؤسسة التي ينتمي إليها أبنائهم. أما نتائج تحصيل التلاميذ، فتم الاعتماد فيه على درجات معدلاتهم العامة في كل من مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة تأثير جودة الحياة المدرسية في التحصيل الدراسي للتلاميذ، حيث إن التلاميذ الذين تتميز اتجاهات آبائهم بالإيجابية تجاه المدرسين، وتجاه ما توفره المدرسة من تجهيزات وموارد بشرية، وما تختاره من أنشطة تعليمية، كانت نتائجهم عالية مقارنة مع التلاميذ الذين كانت لأبائهم اتجاهات سلبية. وكشفت الدراسة أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التحصيل الدراسي لتلاميذ المؤسسات، وذلك لصالح تلاميذ المؤسسة الخصوصية سواء في تحصيل الرياضيات أو في تحصيل اللغة الفرنسية.

وأوصت الدراسة استناداً إلى نتائجها بإجراء المزيد من الدراسات على فئات عمرية متباينة، وكذا على عينات أكثر تمثيلية.

Parent's attitudes towards quality of school life and its relationship to academic achievement

Ameziane Mohamed

Professor of Educational Sciences

Teacher's College, Casablanca-Settat, Morocco

Abstract

The study attempted to investigate the relationship between parents' attitudes towards the quality of school life and the academic performance of third-year middle school students.

The study aimed first to assess parents' attitudes towards the quality of school life in both institutions, public and private, by assessing the relationship between family and school, relations between teachers and students, evaluation of school or extracurricular activities and teaching methods. Secondly, it aimed to measure the impact of the quality of school life on student achievement in both mathematics and French.

In order to evaluate the parents' attitudes towards the quality of school life, the researcher have developed a questionnaire addressed to the parents of the students of both schools. Regarding academic performances, general averages in mathematics and French were used.

The results of the study showed the impact of the quality of school life on student performance, since students in private schools, whose parents have positive attitudes towards school and its resources, teacher relationships with their pupils, school activities and teaching methods, had more satisfactory results than their counterparts whose parents have negative attitudes. The study also showed significant differences in performance to the benefit of private school students in both mathematics and French.

Based on its findings, the study recommended further studies on different age groups as well as samples that are more representative.

مقدمة:

إن تحسين جودة التربية والتكوين أصبح هاجساً يورق بال مسؤولين عن السياسات التعليمية في مختلف البلدان المتقدمة. وبالتالي فقد أصبح هدفهم المتمثل في الرفع من مستوى معارف المتعلمين ومهاراتهم وخبراتهم، يعتبر شرطاً أساسياً للمواطنة، وتوفير الشغل وتحقيق التماسك الاجتماعي، كما تشير منظمة اليونسكو (UNESCO, 1997, 2005)، أو المجلس الأوروبي للتربية (Conseil Européen de l'Education, 2001). لذلك، تحرص البلدان المتقدمة على تطوير برامجها ومناهجها التعليمية لترقى بها إلى مستوى عال من الجودة.

ويلعب المناخ المدرسي دوراً فعالاً في تشجيع أو تثبيط رغبة المتعلمين في الدراسة والتحصيل. ويتجلى هذا الدور في حرص المشرفين التربويين على توفير ظروف إيجابية داخل المؤسسة المدرسية من أجل تحفيز أكبر لكل من التلاميذ والمدرسين للرفع من مردوديتهم (أمزيان، 2005). فجودة الحياة المدرسية تحيل بالأساس على نوعية العلاقات البيداغوجية القائمة بين المدرسين والتلاميذ بناء على منهاج دراسي وطرائق تدريس خاصة. كما أن هذه العلاقات تتأثر بطبيعة الجو الاجتماعي الذي يحيط بالمدرسة، بحيث لا يمكن عزل هذه الأخيرة عن البيئة الاجتماعية التي توظرها (الدريج، 2003).

لذلك، فإذا كانت جودة الحياة المدرسية تعكس نوعية الموارد والإمكانيات التي تستثمرها المؤسسة التعليمية لتحسين خدماتها، كما تعكس أيضاً نوعية الأساليب والطرائق البيداغوجية التي يتبناها المدرسون في تنشيطهم للفصول الدراسية، فإنها بموازاة ذلك، تعكس مدى التطابق بين نظام القيم السائد في المدرسة ونظيره القائم في الأسرة (Durkheim, 1965). فكلما حصل هذا التطابق أو على الأقل التقارب بين نظامي القيم، كان حافزاً على توفير شروط الارتياح والطمأنينة والنجاح للتلاميذ. وعلى العكس من ذلك، كلما حصل تنافر بين القيم التي تتبناها الأسرة والقيم التي تشجع عليها المدرسة، أدى ذلك إلى نوع من الاضطراب والشعور بالقلق لدى التلاميذ؛ مما قد ينعكس سلباً على نتائج تحصيلهم الدراسي.

مشكلة الدراسة:

إن تطوير جودة التعليم والتكوين أصبح الهدف الأساسي للسياسات التعليمية بمختلف البلدان المتقدمة أو النامية. وبالتالي، فإن تطوير المعارف والقدرات والكفايات لدى المتعلمين، يعتبر من بين العوامل المساعدة على تحقيق نمو المجتمع. لكن الغايات والأهداف العامة المنتظرة من التعليم والتكوين لا يمكن حصرها فقط في تطوير المعارف والكفايات لدى المتعلمين مدى الحياة على الرغم من أهمية هذا العامل، كما أكد ذلك المجلس الأوروبي للتربية (Conseil Européen de l'Education, 2001). يتعين إذن على نظام التعليم والتكوين أن يهتم أيضاً بصقل شخصية الأفراد وتحقيق طاقاتهم الكامنة، والعيش في بيئة سليمة من أجل المساهمة في بناء المجتمع القادر على رفع تحديات القرن. ومن هنا، فإن نجاح المتعلمين لا ينحصر فقط في إنجازاتهم المدرسية، بل يتعداه إلى تحقيق جودة الحياة في البيئة الاجتماعية عامة، والمدرسية خاصة (Florin, 2011).

فليس المهم هو تحسين الإنجازات الأكاديمية للمتعلمين بشكل مباشر، بل العمل أيضاً على فهم كيف يؤثر المناخ المدرسي في جودة الحياة داخل المدرسة وعلاقتهم الاجتماعية، ودرجة انخراطهم في الأنشطة المدرسية (اليونسكو، 2014). وتختلف اتجاهات الآباء وأولياء أمور التلاميذ في تقدير أهمية هذا التأثير بحيث نجد أن الأسر المتوسطة والميسورة تفضل إرسال أبنائها إلى المدارس الخصوصية، اعتقاداً منها كون هذه الأخيرة توفر مناخاً مدرسياً ملائماً وجودة عالية للحياة مقارنة مع المدرسة العمومية.

إن اتجاه الآباء نحو اختيار المدرسة التي سيلتحق بها أبنائهم هو بمثابة مفترق الطرق، حيث ستنتج عن هذا الاختيار تبعات تكون لها آثار جلية على المسار الدراسي للتلميذ ومستقبله؛ وهو أيضاً بمثابة مؤشر

حاسم في تحديد كفاياته التعليمية ونتائج تحصيله الدراسي. ولما كانت المنظومة التعليمية بالمغرب تتوزع بين المدرسة النظامية (الحكومية) التي ترعاها الدولة وتوفر خدماتها بالمجان، وبين المدرسة الخصوصية التي يرعاها المستثمرون الخواص وتؤدي خدماتها بالمقابل، فإن ظروف الحياة المدرسية تتباين من مؤسسة لأخرى.

وقد لوحظ من خلال التقرير الذي أعده المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2014) أن هناك عدة اختلالات تعاني منها المدرسة المغربية، ومنها ضعف التعاون القائم بين المدرسة والأسرة، أو بينها وبين باقي المؤسسات الاجتماعية. واستناداً إلى نتائج دراسات تقويمية وطنية، كما هو الشأن بالنسبة للبرنامج الوطني لتقويم المكتسبات (PNEA, 2009)، أو دولية (TIMSS, PIRLS)، فقد تم تسجيل عدة ملاحظات من بينها أن عدداً مهماً من التلاميذ المغربية (حوالي 10%) بالمدرسة العمومية لا يحسون بانتمائهم إلى المدرسة، كما لا يتقنون في أنفسهم ولا في المستقبل الذي ينتظرهم. وقلما اهتمت الدراسات السابقة، حسب علم الباحث، بتقصي اتجاهات الآباء والأولياء، أو التلاميذ نحو الحياة المدرسية أو علاقة الأسرة بالمدرسة وما توفره هذه الأخيرة من تجهيزات أو موارد بشرية أو لوجستكية.

وقد أشارت برادة (2009)، في دراستها حول المدرسة المغربية كما يراها المراهقون والشباب، إلى أن نسبة هامة منهم تأمل أن تدرس في مؤسسة ذات رونق هندي، تتوفر على مقومات الجودة العالية، وتضمن تكويناً يستجيب لحاجياتهم؛ وذلك من خلال التخفيف من ثقل الحصص الزماني المخصص للمواد الدراسية، وتشجيع حصص التنشيط الثقافي والتعبير الفني، الذي يساعد على صقل وتفتح شخصية التلاميذ، وإكسابهم قيمة فنية وجمالية تجعلهم يعيشون في فضاء مدرسي يسوده الأمن والطمأنينة عوض النزاع والعنف.

ولعل من بين الأسباب التي تدفع العديد من الأسر إلى اختيار المدرسة الخصوصية عامل الاكتظاظ الذي يطبع الفصول الدراسية داخل المؤسسة العمومية؛ بالإضافة إلى ضعف التجهيزات التعليمية، وتراجع مستوى أداء المدرسين. وعلى الرغم من كون النجاح المدرسي غير مرتبط بشكل وثيق بأعداد التلاميذ داخل الفصول الدراسية، فإن هذا العامل يبقى، كما تلاحظ (برادة، 2009)، ذا قيمة قصوى ليس في أعين المدرسين فقط، بل أيضاً في أعين آباء وأولياء التلاميذ ببلادنا. وتبعاً لهذا المنظور، فإن اتجاهات الآباء المتمثلة في درجة ارتياحهم لطبيعة الممارسات البيداغوجية، ودرجة انخراط المدرسين وتفانيهم في العمل يجعل من عامل الاكتظاظ عاملاً أساسياً في اختيار العديد من الأسر للمدرسة الخصوصية.

وفي اعتقادنا، فإن تأثير اتجاهات الآباء، وتقييمهم لجودة الحياة المدرسية عامة، يسمح إلى حد كبير بتقييم نتائج التحصيل الدراسي للأبناء، لذا، فإننا نفترض بشكل عام أن اختيار المدرسة التي يتوافر فيها المناخ الإيجابي، وتكوين الآباء وأولياء أمور التلاميذ لاتجاهات إيجابية نحو الخدمات التعليمية وجودة الحياة المدرسية عامة، يؤثر بشكل واضح في تحقيق نتائج إيجابية لدى الأبناء.

فإذا كان التحصيل الدراسي للتلاميذ غير منحصر في تلقين المعارف وتقويمها بناء على نتائج الامتحانات (حمدان، 1985)، فما تأثير مختلف العوامل الأخرى المرتبطة بجودة الحياة المدرسية، وخاصة منها تلك المتعلقة باتجاهات الآباء نحو اختيار نوع المدرسة لأبنائهم، ونحو نوع التجهيزات التي توفرها، ثم طبيعة العلاقة القائمة بين الأسرة والمدرسة، أو العلاقة بين المدرسين والتلاميذ؟ وبناء على اختلاف أنماط تنظيم الحياة المدرسية، وكذا اختلاف الأنشطة التعليمية الموازية وأساليب التدريس في كل من المدرسة العمومية والمدرسة الخصوصية، هل يمكن القول بتفوق تلاميذ المدارس الخصوصية على نظرائهم في المدارس العمومية في تحصيلهم الدراسي، وخاصة في مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية؟

لذا تحاول الدراسة الحالية الكشف عن تأثير الحياة المدرسية في التحصيل الدراسي للتلاميذ من خلال الاتجاهات الإيجابية أو السلبية التي يكونها الآباء عن المدرسة ووظائفها، عمومية كانت أم خصوصية.

وتتطور مشكلة الدراسة في مجموعة من التساؤلات نسوقها على النحو التالي: ما طبيعة اتجاهات الآباء نحو نوع المدرسة التي يختارونها لأبنائهم؟ وما درجة ارتياحهم لأداء المدرسين وأساليب تدريسهم؟ وكيف ينظرون إلى علاقات المدرسين مع التلاميذ؟ كيف يقيمون التجهيزات والموارد البشرية التي توفرها المدرسة، وكذا الأنشطة التعليمية الموازية التي تقترحها؟ ثم ما تأثير هذه الاتجاهات السلبية أو الإيجابية على نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية بكل من مؤسسة التعليم العمومي ومؤسسة التعليم الخصوصي؟

أهمية الدراسة:

على غرار باقي الأنظمة التعليمية التي تطبعها التراتبية Hiérarchie، فإن اختيار الآباء للمؤسسة التعليمية (عمومية أو خاصة) تحدده مجموعة من العوامل الاجتماعية والثقافية والتنظيمية. فعلى المستوى الاجتماعي، فالفئات المتوسطة والعليا تعتبر بامتياز الزبون الوفي للمدرسة الخصوصية بالمغرب. فهذه الفئات هجرت التعليم العمومي / النظامي نظراً لضعف مردوديته الداخلية والخارجية. ونظراً لحرص هذه الأسر التي قنع بعضها بالميسورة، على توفير خدمات مدرسية لأبنائها ذات جودة عالية. فهي تستثمر إمكانياتها ومواردها في المدرسة الخصوصية التي توفر في اعتقادهم شروطاً مدرسية لا تقوى على مسايرتها المدرسة العمومية التي تقدم خدماتها بالمجان لأبناء الفئات الشعبية الفقيرة منها أو ذات الدخل المحدود. وعلى المستوى الثقافي، فالفئات المتوسطة والعليا نظراً لمستواها التعليمي، فإنها تحرص كثيراً على تحقيق النجاح المدرسي لأبنائها وتوجيههم نحو مسالك وشعب دراسية ذات قيمة مضافة بالنسبة لسوق الشغل. أما على المستوى التنظيمي، فيسهل على هذه الأسر التمييز بين بنيات مدرسية توفر حياة مدرسية ذات جودة عالية، وبين بنيات مدرسية أخرى تفتقر لشروط الجودة، سواء تعلق الأمر بأعداد التلاميذ داخل الفصل الدراسي، أو بنوعية أساليب التدريس، أو بدرجة ارتياح المدرسين، أو بنوعية العلاقات التي ينسجونها مع التلاميذ، أو بنوعية الوسائل التعليمية التي توفرها المدرسة. ومن هنا، نستنتج الدور الهام الذي يمكن أن يلعبه العامل الاجتماعي المتمثل في اختيار نوع المدرسة التي سيتابع فيها التلميذ دراسته. هذا الاختيار الذي قد يرهن إلى حد كبير مساره الدراسي وكذا مستقبله المهني.

ويمكن القول، إن الاختلافات المسجلة بين التلاميذ الذين يتابعون دراستهم بالمدرسة العمومية، وآخرين يتابعونها بالمؤسسة الخصوصية أكبر بكثير من الاختلافات القائمة بين تلاميذ نفس المدرسة. وهذا ما يعني في نظر الباحث أنه مهما حظيت العوامل المرتبطة بالفروق الفردية القائمة بين التلاميذ (الذكاء، أساليب التعلم، الميول والاتجاهات...) من أهمية في تحصيلهم الدراسي، فإن العوامل المرتبطة بالحياة المدرسية وبالمنح المدرسي، وبالاتجاهات الاجتماعية للآباء وأولياء الأمور نحو المدرسة والمدرسين، لا تقل أهمية عن سابقتها. فهذه العوامل هي التي ستوحد أو ستفرق بين الأسر، ثم بين التلاميذ فيما بعد حسب طبيعة المدرسة (العمومية أو الخصوصية) التي يرتادونها.

بناء على ما تقدم، حاولت الدراسة في المقام الأول، أن تكشف عن التفاوت الحاصل بين نظامين مدرسيين من حيث بعض مؤشرات جودة الحياة المدرسية في كل منهما استناداً إلى اتجاهات الآباء. وترتبط مؤشرات الجودة هذه باتجاهات الآباء وأولياء أمور التلاميذ حيال التجهيزات التي توفرها المدرسة، وكذا نوعية الطرائق والأساليب التربوية التي ينفجها المدرسون، ثم درجة ارتياحهم للعلاقات القائمة بين الأسرة والمدرسة، إلى جانب تقييمهم للعلاقات التربوية بين المدرسين والتلاميذ. كما حاولت الدراسة، في المقام الثاني، الكشف عن مدى تأثير العلاقات الاجتماعية السائدة بين المدرسة والأسرة في نتائج التحصيل الدراسي للأبناء في مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية بكل من المؤسسات الحكومية والخصوصية.

واستناداً إلى ما سبق، فإن الدراسة تستمد أهميتها من أثر جودة الحياة المدرسية والمنح المدرسي في نتائج التحصيل والتفوق الدراسي للتلاميذ. فالدراسات التي عنيت بأهمية ما تتبناه المؤسسة التعليمية من

طرائق بيداغوجية وأساليب تعليمية، إلى جانب ما توفره من تجهيزات وموارد بشرية، وما تشجع على تطويره من علاقات وروابط بين مختلف الفاعلين التربويين (أساتذة، مشرفون تربويون، إداريون، تلاميذ)، ثم ما يميز هؤلاء في علاقتهم بالآباء والأولياء... تبقى، حسب علم الباحث، جدّ محدودة. ومن جهة أخرى، نادراً ما ربطت هذه الدراسات التي أجريت في المغرب بين تدني نتائج المتعلمين وضعف مردودية النظام التعليمي من ناحية، ونقص في جودة الحياة المدرسية من ناحية أخرى. فمواقف وآراء كل من الآباء والأولياء والمدرسين والتلاميذ حول مضمون التدريس وطرائقه والتجهيزات التي توفرها المدرسة، لم تحظ بما تستحقه من الاهتمام بالنسبة للدراسات السابقة. والحقيقة أن جودة الحياة المدرسية، في نظر الباحث، تساعد على توفير الشروط اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية ومرضية من لدن التلاميذ.

التعريفات الإجرائية:

- جودة الحياة المدرسية: وترمز إلى ما تقدمه المدرسة من خدمات، وما توفره من تجهيزات، وما تتبناه من أساليب وطرائق تعليمية، وما تنسجه من علاقات إيجابية بينها وبين مختلف الأطراف وفي مقدمتهم آباء وأولياء التلاميذ.
- اتجاهات الآباء: ويقصد بها ما يعبر عنه الآباء والأولياء من مواقف تجاه ظروف وشروط الحياة داخل المدرسة. وتقاس اتجاهات آباء وأولياء التلاميذ نحو جودة الحياة المدرسية بدرجة الارتياح التي يعبرون عنها من خلال إجاباتهم عن بنود الاستمارة التي أعدها الباحث لهذا الغرض.
- التحصيل الدراسي: ويقصد به تحصيل المعارف واكتساب المهارات المدرسية التي تنميها مختلف المواد المدرسة كالرياضيات واللغة والعلوم وغيرها. ويتم قياس درجات التحصيل الدراسي بواسطة الاختبارات المدرسية التي تثبت في سجلات التلاميذ من خلال النقط الممنوحة لهم. وهذا ما اعتمدت عليه الدراسة الحالية.

الإطار النظري وأدبيات الدراسة :

إن طرح إشكالية تأثير اتجاهات الآباء والأولياء نحو جودة الحياة المدرسية والأجواء التي تتم فيها الدراسة، على درجات التحصيل الدراسي للأبناء وعلى نجاحهم في الحياة عامة ليس وليد اليوم. فقد أثار التقرير الذي أعده كولمان (Coleman, 1968) في نهاية الستينات من القرن الماضي بالولايات المتحدة الأمريكية مجموعة من الانتقادات، كما أدى إلى إجراء عدة بحوث في المجال بالعديد من البلدان المتقدمة. وقد أشار هذا التقرير إلى أن الوسط الأسري وطبيعة العلاقات السائدة بين الأطفال في جماعة الرفاق بالمدرسة، يؤثران بشكل أكبر في نتائج التحصيل الدراسي حالياً، والنجاح في الحياة لاحقاً مقارنة مع تأثير خصائص المدرسة.

ويلاحظ ميريو (Meirieu, 2004) أن المناخ المدرسي يعمل على توحيد سلوكيات التلاميذ حسب طبيعة المدرسة، خصوصية كانت أم عمومية. فكل مؤسسة على حدة تطبع تلاميذها بنوع خاص من الصفات التي تجعلهم يختلفون عن غيرهم. كما أن الطاقة الاستيعابية للمدرسة، والتجهيزات التي توفرها، وطبيعة العلاقات مع المدرسين، ونوعية أساليب التدريس المعتمدة، كلها عوامل ذات أهمية في التحصيل والتفوق الدراسي.

وأكدت نتائج الدراسة التي أجراها غيث (Ghaith, 2003) أن المناخ السائد في المدرسة يؤثر على درجة النجاح لدى التلاميذ، كما يشجعهم على التعلم التعاوني، وتلاحم الجماعة، والاحترام، والثقة المتبادلة. فالشعور بالانتماء إلى المدرسة، هو عامل محفز على التعلم والتحصيل بشكل أفضل لدى التلاميذ، ويشجعهم أكثر على ربط علاقات إيجابية بمحيطهم. كما يجعلهم يشعرون بتقدير مدرسيهم، مما يزيد من ارتباطهم بالجماعة المحيطة بمدرستهم.

وقد تعددت التعاريف التي أعطيت لجودة الحياة المدرسية باختلاف الدراسات، فمنها ما ركز على عامل الارتياح لدى التلاميذ؛ ومنها ما ركز على تفاعل عدة عوامل خاصة سواء منها المرتبطة بالجو السائد في الفصل الدراسي، أو كيفية توزيع التلاميذ على الفصول، أو كيفية إدراكهم لقدراتهم الذاتية (Randolph, Kangas & Ruokamo, 2009).

وهناك من يربط جودة الحياة المدرسية بالمناخ المدرسي باعتباره حكم الآباء والمربين والتلاميذ على الحياة والعمل في المدرسة من خلال تجربتهم. أما مركز المناخ المدرسي School Climate Center في دول الاتحاد الأوروبي، كما أورده أوزي (2015)، فهو يعكس المعايير والأهداف والقيم والعلاقات بين الأفراد، والممارسات التعليمية والتعلمية والإدارية والبنية التنظيمية المدرجة في الحياة المدرسية. وترتبط جودة الحياة المدرسية بعناصر خمسة أساسية:

- الروابط والعلاقات بين الراشدين، وبينهم وبين التلاميذ، وفيما بين التلاميذ، وبين الآباء ومختلف الشركاء التربويين.
- المناخ التربوي، ويرمز إلى كيفية تنظيم الزمان والفضاء المدرسيين، ودرجة الأهمية التي توليها المدرسة للتلاميذ، ودرجة تدريبهم على المسؤولية، ثم مقدار الدعم الذي تقدمه المدرسة.
- الشعور بالعدالة والإنصاف من خلال العمل وفق معايير وقواعد يخضع لها الجميع.
- الشعور بالأمن داخل الفضاء المدرسي.
- الشعور بالانتماء للمدرسة من خلال تقاسم مجموعة من الخصائص والسمات التي تميز تلاميذ المؤسسة عن غيرهم.

وأكدت خلاصة تقارير الأبحاث التي أجريت في دول الاتحاد الأوروبي على تأثير جودة الحياة المدرسية على نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ، وعلى ارتياحهم، ونمو شخصيتهم. كما ربطت النتائج التي حصلوا عليها في الاختبار الدولي الذي يقيس القدرة على القراءة والرياضيات والعلوم (PISA, 2011) بجودة الحياة المدرسية المتوافرة داخل الفضاء المدرسي (Cohen, and Pickral, 2009).

وتؤكد مجموعة من الدراسات المعاصرة، كما جاء في تقرير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE, 2009)، على أهمية ما يجري داخل المدرسة، كما هو الشأن بالنسبة لجودة الحياة ونوعية التفاعلات بين المدرسين والتلاميذ أو طبيعة العلاقة بين المدرسة والأسرة. وسبق لمجموعة من الدراسات أن أكدت على أهمية الدور الذي يلعبه المدرس سواء تعلق الأمر بكفاءته العالية أو تقديره الإيجابي لإنجازات المتعلمين في النجاح الذي يحققه هؤلاء (Baker, 1999 ; Bacro, et al., 2011 ; Gilly, 1980).

وحسب موس (Moos, 1987) فإن المناخ الاجتماعي السائد داخل المدرسة له تأثير على مختلف العوامل الأخرى، بحيث إن سلوك التلميذ داخل الفضاء المدرسي، والجهد الذي يبذله في التكيف مع هذا الأخير، تحكمهما طبيعة الاتجاهات والتصورات التي يكونها الآباء عن أساليب التدريس، وعن جودة الحياة المدرسية عامة. ومن جانب آخر، فإن الدراسات التي اهتمت بتأثير العوامل المرتبطة بكل من الفصل الدراسي والمدرسة، أبرزت الارتباطات الإيجابية بين درجة الارتياح داخل المدرسة وبين حجم الفصل الدراسي (Meuret, 2001)، ثم بينها وبين المشاركة في الأنشطة المدرسية، والشعور بالأمن (Meuret, 2007 ; Duru-Bellat, Samdal, et al., 1998 - 2010)، والاتجاه نحو المدرس أو نحو المناخ المدرسي (Baker, et al., 2003 ; Mcber, 2000). كما لاحظ كونج (Kong, 2008) من جهته أن التلاميذ الذين لهم اتجاهات إيجابية تجاه مدرسيهم، يميلون إلى إبراز اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والرغبة في الذهاب إليها.

وعن تأثير أساليب التدريس والطرائق البيداغوجية في جودة أنشطة التعلم داخل الفصل، لاحظ كل من بايكر (Baker, 1999)، ثم تايلر وفرانز وفيشر (Taylor, Fraser & Ficher, 1997) أن توفير المناخ المدرسي الإيجابي المتجه نحو إقامة علاقات اجتماعية إيجابية بين الآباء والمؤسسة المدرسية يشجع على التحصيل، والنجاح الدراسي، والتحكم الجيد في الكفايات التعليمية. وعلى العكس من ذلك، فإن الجو المدرسي المشحون بالصراعات، يكون له تأثير سلبي على تقدير الذات والتعلم الذاتي وكذا إنجازات التلاميذ (Dorman, 2002 ; Bennacer 2008).

وفي دراسة كل من بكرو وفريير ورامبو وفلوران وجيمار (Bacro, Ferriere, Rambaud, A., Florin, & Guimard, 2011)، لوحظ أن هناك تأثيراً لعامل السن والجنس والمستوى الدراسي للتلميذ على اتجاهاته نحو المدرسة. فالتلاميذ بالمستوى الابتدائي أكثر إحساساً بالارتياح Satisfaction مقارنة مع زملائهم بالمرحلة الإعدادية (المتوسطة). كما أن التلاميذ الأكبر سناً هم أقل ارتياحاً تجاه علاقاتهم مع المدرسين، أو تجاه الفصل الدراسي، أو تجاه الأنشطة المدرسية. وعلى العكس من ذلك، فهم أكثر إحساساً بالأمن، وأكثر ارتياحاً تجاه علاقاتهم مع أقرانهم. ومن جهة أخرى، أبانت الدراسة أن الإناث عموماً هن أكثر إحساساً بالارتياح مقارنة مع الذكور. وفي نفس الاتجاه، لاحظ الباحثون التأثير الإيجابي لظروف حياة الأسرة (الطفل الذي يعيش مع والديه معاً في مقابل الذي يعيش مع أحدهما فقط، المستوى التعليمي العالي للأبوين، مهنة الأب ودخله المرتفع على درجة ارتياح التلميذ في المدرسة عامة، وبالخصوص على ارتياحه لنوعية العلاقات التي ينسجها مع زملائه ومدرسيه.

أما من الناحية الاجتماعية، فقد أظهرت نتائج الدراسة نفسها أن تلاميذ المدارس التي تستقبل الفئات الفقيرة في القرى أو في الأحياء الهامشية للمدن أقل إحساساً بالأمن، كما تميل علاقاتهم مع أقرانهم إلى أن تكون سلبية بالمقارنة مع التلاميذ الذين يتابعون دراساتهم بالمدارس العادية عمومية كانت أم خصوصية (Bennacer, 2008). ثم إن المراهقين والشباب الذين ينتمون لأسر ذات الدخل المحدود، ويعيشون في أحياء هامشية، تكون لديهم تصورات سلبية عن المدرسة، والمناخ المدرسي، والعلاقات مع المدرسين. وهم بذلك، أقل ارتياحاً في محيطهم المدرسي (برادة، 2009). وهي نفس النتائج التي توصل إليها كل من فيفرمان وفيتنبرغ (Vyverman, V. & Vettenburg, N. , 2009) حيث أكدوا على أهمية تأثير عامل الانتماء الاجتماعي الاقتصادي للآباء في تحقيق الارتياح والسعادة لدى الأطفال في المدرسة. وأكد كل من جيبونس وسيلفا (Gibbons, S. & Silva, O., 2011)، في دراستهما على علاقة الارتباط القائمة بين كل من جودة الحياة المدرسية والإحساس بالسعادة لدى الأطفال من جهة، وبين الشعور بالارتياح من لدن الآباء من جهة أخرى.

ويعتبر كل من دنلسون وسامدال وهتلاند وولد (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009) في الدراسة التي أجروها أن تصور التلميذ للدعم الاجتماعي الذي يقدمه المدرس، له تأثير واضح على درجة الارتياح الذي يشعر به هذا الأخير، سواء داخل الفصل أو داخل المدرسة عامة. وتوصل ماركس (Marks, 1998) في دراسته إلى وجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة بين معايير جودة الحياة المدرسية وبين التحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين.

وحسب التقرير الذي أعدته الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي (IEA, 2005)، فإن نتائج الدراسات التي امتدت على مدى أربعين سنة، وشملت أكثر من خمسين بلداً، خلصت إلى أن مقاييس الوضع الاجتماعي والاقتصادي لأسر التلاميذ ترتبط إيجاباً مع تحصيلهم الدراسي في كل البلدان، مهما اختلفت الأعمار أو المواد الدراسية.

وأشار كل من منجا وبيرو (Mingat et Perrot, 1983) في دراستهما إلى أثر العامل الاجتماعي في توجيه التلاميذ نحو مسالك دراسية دون أخرى، حيث لاحظا أن الفئات الاجتماعية الدنيا، لا تؤكد كثيراً على أبنائها في اختيار الشعب والمسالك الدراسية ذات الولوج المحدود (نسبة 6.4%) على عكس الفئات الاجتماعية العليا (نسبة 51.6%).

ويخلص كل من دوبريو وبلايا (Debarbieux et Blaya, 2009) في دراستهما إلى أن جودة الحياة المدرسية هي مسؤولية جماعية. فهي تعود أولاً إلى إدارة المؤسسة والمدرسين، وفي المقام الثاني إلى انخراط التلاميذ والتزامات آبائهم وأوليائهم. لقد اعتبرت مجموعة من الدراسات أن التعاون الذي تبديه الأسر تجاه المدرسة، يعد عاملاً حاسماً في النجاح الدراسي للتلاميذ (Slee, 2006; Gilly, 1980; Cherkaoui, 1979). وتبعاً لذلك، فإن التلميذ يبذل المزيد من الجهد والمثابرة كلما أحس بأنه مؤازر اجتماعياً من طرف أبويه وأساتذته.

إن العمل على مساعدة التلاميذ على تطوير كفاياتهم التعليمية ومهاراتهم التواصلية وقدراتهم الاجتماعية، إلى جانب العمل على تحسين جودة الحياة بالوسط المدرسي، يعتبر رهاناً أساسياً لتربية وتكوين رجال ونساء الغد في عالم متغير باستمرار (Florin, 2011). كما أكد التقرير الذي أنجزه المجلس الأعلى للتربية والتكوين بالمغرب (2014) من جهته على أهمية تحسين جودة الخدمات المدرسية، ودورها في توفير شروط الأمن والسلامة والحافزية للتعليم لدى المتعلمين. أما الرؤية الإستراتيجية التي أعدتها وزارة التربية الوطنية (2015) لإصلاح المنظومة التعليمية بالمغرب في أفق 2015-2030، فركزت بدورها على تحقيق مدرسة تتميز بالإنصاف والجودة والارتقاء، تعمل على تطوير قدرات المتعلمين في التعبير والتواصل والحوار، وتشجع على تنمية ثقافة المبادرة والبحث والابتكار لديهم. وأوضح أمزيان (2005) أن نسبة هامة من التلاميذ المغربية لا يشعرون بالانتماء إلى مؤسساتهم المدرسية، لكونهم يميلون إلى إعطاء تقييم سلبي لعلاقتهم مع المدرسين، ولطبيعة التجهيزات التي توفرها المدرسة، وكذا لانتظاراتهم منها.

إن اتجاه الآباء نحو اختيار نوع المدرسة (عمومية / خصوصية) التي سيلتحق بها الأبناء لمتابعة الدراسة في المغرب، تمليه عدة اعتبارات اجتماعية وثقافية. فالأسر الميسورة والمتوسطة تعتبر المدرسة وسيلة للتميز والارتقاء الاجتماعي من خلال ما توفره من شروط الحياة والتعلم، والتي من شأنها أن تؤثر لاحقاً في توجيه الأبناء نحو مسارات دراسية أو مهنية تحظى بقيمة عالية في المجتمع. وعلى العكس من ذلك، فالأسر الفقيرة أو ذات الدخل المحدود لا تجد بديلاً من إرسال أبنائها إلى المدرسة العمومية ما دام التعليم فيها مجانياً. كما أن انتظاراتها من المدرسة، تبقى متواضعة على العموم، ما دام مستوى دخلها أو تعليمها لا يسمحان لها بالرفع من سقف طلباتها، لذلك، نجد أن هذه الأسر الفقيرة أو ذات الدخل المحدود، قلما تهتم بتوجيه أبنائها نحو تخصصات أو مسالك دراسية ذات قيمة مضافة عالية في سوق الشغل، ثم إنها نادراً ما تحرص على تتبع وتقييم درجات إنجاز أبنائها، أو تهتم بتوفير دروس الدعم لهم في حالة تعثرهم، أو تكثر بأساليب التدريس المتبعة في المدرسة، أو طبيعة العلاقات التربوية القائمة بين المدرسين والتلاميذ، أو نوعية الحياة التي يعيشها الأطفال في مدرستهم. فهي إذن، لا تحرص على إقامة روابط وثيقة بينها وبين المدرسة. فالآباء والأولياء لا يزورون المدرسة إلا عندما يعاني الأطفال من صعوبات حادة في دراستهم، أو يحدث اضطراب في علاقاتهم مع مدرسيهم أو مع الطاقم الإداري نتيجة أعمال عنف أو شغب أو غياب (أمزيان، 2005).

وحسب التقرير الذي أعدته المندوبية السامية للتخطيط بالمغرب (HCP, 2016) فإن نسبة التلاميذ الذين يتابعون دراستهم بالتعليم الخصوصي يناهز 11%. ويتباين القطاعان العمومي والخصوصي من حيث حجم استثمارتهما في تحسين جودة الخدمات المدرسية سواء من حيث التجهيزات، أو الموارد البشرية. فعلى سبيل المثال لا الحصر، فإن متوسط عدد التلاميذ في الحجرة الدراسية بالمدرسة العمومية يتجاوز بكثير متوسط أعداد التلاميذ في الفصل بالمدرسة الخصوصية. فظاهرة الاكتظاظ ملازمة للفصول الدراسية بالمدرسة العمومية بحيث غالباً ما يتجاوز العدد الأربعين تلميذاً داخل الحجرة. وفي المقابل، تتسابق المؤسسات الخصوصية في استقطاب أجود الكفاءات من المدرسين، واستخدام الأساليب والطرائق الفعالة، واعتماد وسائل التكنولوجيا الحديثة في التدريس. كما أن ارتياح الآباء للمناخ المدرسي السائد والمستوى الخدمات التي تقدمها المدرسة يعد عاملاً أساسياً في تحفيز الأبناء والإقبال على التعلم. وهذا ما ينعكس إيجاباً على ارتفاع نسبة النجاح والتفوق الدراسي لدى التلاميذ. وعلى العكس من ذلك، فإن ارتفاع عدد التلاميذ داخل الفصل بالمدرسة العمومية، وهيمنة أساليب التدريس التقليدية، يؤثران سلباً على درجة تحصيل التلاميذ. علاوة على ذلك، فإن تكوين الآباء لاتجاهات

سلبية تجاه المدرسة أو المدرسين ينعكس سلباً على مستوى أداء التلاميذ.

وتبعاً لذلك، تبقى طبيعة الأجواء السائدة داخل المدرسة العمومية، التي تستقبل أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة وذات الدخل المحدود، أقل ترحاباً من نظيرتها في المدرسة الخصوصية. وهذا ما يؤدي إلى تنامي ظاهرة العنف المدرسي، وخاصة في المؤسسات العمومية ذات الطاقة الاستيعابية الكبيرة. وبالتالي، فإن الحياة المدرسية المشحونة التي تفتقد لمواصفات الجودة تميل إلى التأثير السلبي على نتائج التلاميذ (Bennacer, 2008; De-barbieux, 2006).

ويلاحظ بريتي (Peretti, 1995) أن هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في الحياة المدرسية، وتحصيل التلاميذ بحيث يمكن أن تؤدي بهم إلى النجاح أو الفشل الدراسي؛ وهي ترتبط بحجم الفصول الدراسية وطبيعة المكونات الاجتماعية والإثنية للتلاميذ إلى جانب حجم المؤسسة المدرسية.

وبناء على ما سبق، وعلى الرغم من تباين المظاهر والعوامل التي ركزت عليها الدراسات السابقة، فقد اتضح أن أشكال تنظيم الحياة المدرسية وتوفير الجو السليم والأمن، لها آثار مختلفة على التحصيل الدراسي للتلاميذ. وبغض النظر عن الفروق الفردية للتلاميذ، فإن اتجاهات الآباء نحو المدرسة وتقييمهم الإيجابي أو السلبي لأساليب التدريس داخل الفصل، ولطبيعة العلاقات والتفاعلات بين المدرس والتلاميذ، تبقى من العوامل الأكثر ارتباطاً بالتحصيل الدراسي. لذلك، فإن اتجاهات الآباء نحو اختيار نوع المدرسة التي سيتابع فيها الأبناء دراستهم، تحكمها عدة اعتبارات اجتماعية وثقافية وتربوية. فالباحث يفترض إذن أن اتجاهات الآباء نحو المدرسة، ونحو ما توفره من خدمات ذات جودة، وكذا نوعية أساليب التدريس المعتمدة، لها تأثير على التحصيل الدراسي للأبناء.

فرضيات الدراسة:

1. هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين طبيعة اتجاهات الآباء نحو جودة الحياة المدرسية ونتائج التحصيل الدراسي للأبناء.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الآباء الذين يدرس أبنائهم في المدرسة العمومية واتجاهات الآباء الذين يدرس أبنائهم بالمدرسة الخصوصية.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج تلاميذ المؤسسة التعليمية العمومية وتلاميذ المؤسسة الخصوصية في تحصيل الرياضيات.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج تلاميذ المؤسسة التعليمية العمومية وتلاميذ المؤسسة الخصوصية في تحصيل اللغة الفرنسية.

إجراءات الدراسة:

أولاً: عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من فئة الآباء وأولياء الأمر، وعددهم 50 فرداً، يتابع أحد أبنائهم دراسته بالسنة الثالثة من التعليم الإعدادي بإحدى المؤسسات موضوع الدراسة الحالية. وقد تم اختيار أفراد هذه العينة بشكل عشوائي باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة. وينتمي هؤلاء الآباء والأولياء إلى فئات اجتماعية مختلفة، كما يزاولون مهناً متعددة سواء بالقطاع العمومي أو بالقطاع الخاص.

ومن جهة أخرى، شملت عينة الدراسة فئة التلاميذ، وتتكون من 276 تلميذاً بالسنة الثالثة من التعليم الإعدادي (المرحلة المتوسطة)، منهم 165 من الذكور و111 من الإناث، ممن تتراوح أعمارهم بين 13 و 15

سنة، بمتوسط حسابي 14.87 وانحراف معياري (1.69). وينقسم أفراد العينة إلى 170 ينتمون للمؤسسة العمومية (إعدادية محمد بن عبد الله) منهم 101 من الذكور و69 من الإناث، ثم 106 ينتمون للمؤسسة الخصوصية (سكول أكاديمي، School Academy) منهم 64 من الذكور و42 من الإناث. وقد تم اختيار كل من المؤسسات العمومية والخصوصية، كما هو الشأن عند اختيار أفراد العينة بناء على الطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم إعداد قائمتين من المؤسسات التعليمية الموجودة بمدينة الجديدة، الأولى تشمل المدارس العمومية، والثانية تشمل المدارس الخصوصية. فتم اختيار مؤسسة واحدة من كل قائمة بشكل عشوائي. وتم اعتماد نفس الطريقة، حيث أعدت قائمتان لفصول التلاميذ الذين يتابعون دراستهم بالسنة الثالثة من المرحلة الإعدادية، بكل من المؤسسات (العمومية والخصوصية)، وتم انتقاء عينة عشوائية من كل قائمة.

والجدول رقم (1) يوضح عينة الدراسة موزعة حسب متغيرات الأب أو ولي الأمر، ونوع المؤسسة المدرسية (عمومية أو خصوصية)، وجنس التلاميذ (ذكور أو إناث).

جدول (1)

خصائص أفراد العينة من فئة الآباء والأولياء ومن فئة التلاميذ في كل من المؤسسات العمومية والخصوصية

فئة التلاميذ					فئة الآباء والأولياء	المتغيرات
الانحراف المعياري	متوسط السن	الإناث	الذكور	العدد		
1.69	14.87	69	101	170	26	المدرسة العمومية
		42	64	106	24	المدرسة الخصوصية
		111	165	276	50	المجموع

ثانياً: أدوات الدراسة:

لجمع المعطيات، تم الاعتماد على استمارة بيانات اجتماعية، واستبانة خاصة لقياس اتجاهات الأبوين لتقييم جودة الخدمات المدرسية بكل من المدرسة العمومية والمدرسة الخصوصية. وتم الحصول على تقدير التحصيل الدراسي للتلاميذ من إدارة المؤسسات من خلال المتوسط العام لكل تلميذ في مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية برسم السنة الدراسية 2016-2017. وشملت استمارة قياس اتجاهات الآباء نحو تقييمهم لجودة الحياة المدرسية متغيرات: العلاقة القائمة بين الأسرة والمدرسة، والعلاقة بين المدرسين والتلاميذ، وتقييمهم للأنشطة التعليمية الموازية، ثم تقييمهم لأساليب وطرائق التدريس المعتمدة. أما قياس المتوسط العام لتحصيل الرياضيات أو اللغة الفرنسية، فتم بناء على المستويات العلمية المتداولة التي تبدأ بالمتياز وتنتهي بالضعيف جداً.

وبالنسبة لاستمارة قياس اتجاهات الآباء في تقييمهم لجودة الحياة والخدمات المدرسية، فتم تصميمها من طرف الباحث. فبعد استعراض الأدبيات الخاصة في هذا المجال، واطلاع الباحث على مجموعة من المقاييس المُعدّة لهذا الغرض، وبالخصوص مقياس سعادة التلاميذ بالمدرسة الابتدائية والإعدادية (Bacro, F. ; Fer-rièrè, S. ; Florin, A. ; Guimard, Ph. & Ngo, H. 2014)، ثم المقياس المختصر والمتعدد الأبعاد لكل من هوبنر وزليج وساهما لتقييم الارتياح في الحياة (Huebner E. S., Zullig, K. J., & Saha, R., 2012)، استخلص الباحث مجموعة من العبارات والمضامين التي تعبر عن مواقف واتجاهات الأبوين والأولياء تجاه عدد من الأبعاد: (1) ما توفره المدرسة من تجهيزات، (2) ما تتبناه من طرائق وأساليب في التدريس، (3) ما تشجع عليه من أنشطة تعليمية أو أخرى موازية، (4) ما تتمنه من علاقات بين المدرسين والتلاميذ، (5) ثم ما تنسجه المدرسة من روابط إيجابية بينها وبين الأسرة. ويشتمل هذا المقياس على خمسة عشر (15) بنداً بمعدل ثلاثة بنود للبعد الواحد. وتتم الإجابة على بنود المقياس باختيار على سلم خماسي التنقيط يبدأ بموافق تماماً (أو قوي جداً) وينتهي بغير موافق تماماً (أو ضعيف جداً).

لقد مر المقياس بإجراءات الصدق والثبات المعروفة لدى الباحثين. فالتأكد من صدق ما احتوته العبارات، وقياس ما وضعت فعلاً لقياسه، تم عرض الأداة على خمسة من المحكمين في مجال علوم التربية والعلوم الاجتماعية. واقتروا مجموعة من التعديلات التي وافقوا على شكلها النهائي بعدما أعيدت لهم مرة ثانية. وبلغ معامل ألفا كرونباخ لمقياس اتجاهات الأبوين في تقييمهم لجودة الحياة المدرسية (0.83). وقد قام فريق من الأساتذة المتدربين بمعهد تكوين المدرسين بتوزيع الاستمارة على آباء وأولياء أمور التلاميذ أفراد العينة بكل من المدرسة العمومية والخصوصية، تَمَّت عملية استرجاعها في الوقت المناسب. واستبعد الباحث منها الاستمارات غير المكتملة من حيث البيانات.

ثالثاً: الوسائل الإحصائية:

للإجابة عن فرضيات الدراسة وتحقيق هدفها، تم إدخال المعطيات المجمعة في الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم الاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

1. استخدام معامل الارتباط (بيرسون، Pearson correlation) للوقوف على علاقة متغير اتجاهات الآباء والأولياء نحو المدرسة وجودة الخدمات التي تقدمها للتلاميذ مع التحصيل الدراسي.
2. حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية؛ ومن تم الاعتماد على اختبار (ت) (T-test)، وذلك بهدف المقارنة بين نتائج التحصيل الدراسي في كل من الرياضيات واللغة الفرنسية بالمؤسستين العمومية والخصوصية.
3. وللتنبؤ بارتباط متغير اتجاهات الآباء نحو جودة الحياة المدرسية بنتائج التحصيل الدراسي، تم استخدام معامل الانحدار (Multiple Regression).

نتائج الدراسة :

بالنسبة لاختبار الفرضية الأولى التي تنص على وجود علاقة ارتباط دالة بين اتجاهات الآباء نحو جودة الحياة المدرسية والتحصيل الدراسي للآبناء، تم حساب معامل الارتباط بين اتجاهات الآباء والتحصيل الدراسي العام للآبناء. والجدول رقم (2) يبين النتائج.

جدول (2)

يوضح علاقات الارتباط بين اتجاهات الآباء نحو جودة الحياة المدرسية والتحصيل الدراسي للآبناء.

معامل الارتباط	المتغيرات
***0.26	اتجاه الأبوين نحو نوعية المدرسة (عمومية أم خصوصية)
**0.23	اتجاهات الأبوين نحو التجهيزات والموارد البشرية المتوفرة
**0.21	اتجاهات الأبوين نحو طرائق وأساليب التدريس (تقليدية أم حديثة)
**0.21	اتجاهات الأبوين نحو الأنشطة التعليمية الموازية المقترحة
*0.17	اتجاهات الأبوين نحو علاقات المدرسين بالتلاميذ
0.10	اتجاهات الأبوين نحو تنظيم الزمن المدرسي

*** دال عند مستوى 0.001.

** دال عند مستوى 0.01.

* دال عند مستوى 0.05.

يوضح الجدول (2) درجة وطبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي العام مع اتجاهات الآباء نحو المدرسة وتقييمهم لجودة الحياة بداخلها. وقد بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية مؤكدة عند الحدود المطلوبة بين التحصيل الدراسي العام للأبناء وكل من اتجاهات الأبوين نحو نوعية المدرسة التي يفضلونها (عمومية أو خصوصية) ($r=0.26, p>.001$)، واتجاههم نحو التجهيزات المدرسية والموارد المتوافرة ($r=0.23, p>.01$)، واتجاههم نحو طرق وأساليب التدريس (تقليدية أو حديثة) ($r=0.21, p>.01$)، واتجاههم نحو الأنشطة التعليمية الموازية التي تنظمها المدرسة ($r=0.21, p>.01$)، واتجاههم نحو علاقات المدرسين بالتلاميذ ($r=0.17, p>.05$). ولم تشر النتائج المستخلصة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية مؤكدة بين التحصيل الدراسي العام وطبيعة تنظيم الزمن المدرسي داخل المؤسسة. وبذلك، تتحقق الفرضية الأولى إلى حد كبير.

لاختبار صحة الفرضية الثانية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الآباء الذين يدرس أبنائهم بالمدرسة العمومية واتجاهات الآباء الذين يدرس أبنائهم بالمدرسة الخصوصية، فقد تم حساب اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المجموعتين من حيث اتجاهاتهم. وعرضت النتائج في الجدول رقم (3).

جدول (3)

يوضح المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) لاتجاهات الأبوين نحو جودة الحياة بكل من المدرستين العمومية والخصوصية وقيمة «ت» ودلالاتها الإحصائية.

المتغير	آباء وأولياء التلاميذ بالمدرسة العمومية		آباء وأولياء التلاميذ بالمدرسة الخصوصية		قيمة «ت»	الدلالة
	ع	م	ع	م		
الاتجاه نحو ما توفره المدرسة من تجهيزات وموارد بشرية	14.18	36.72	15.48	49.65	2.73	0.05
الاتجاه نحو ما تتبناه من طرائق وأساليب في التدريس	15.45	32.12	18.36	46.06	2.69	0.05
الاتجاه نحو ما تشجع عليه من أنشطة تعليمية موازية	13.58	30.27	16.24	42.68	2.72	0.05
الاتجاه نحو ما تتمنه من علاقات بين المدرسين والتلاميذ	12.65	29.17	15.45	43.87	2.74	0.05
الاتجاه نحو ما تنسجه المدرسة من روابط بينها وبين الأسرة	14.12	27.69	14.52	40.67	2.75	0.05

وتؤكد النتائج الواردة في الجدول رقم (3) أعلاه صحة الفرضية الثانية بحيث يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الآباء الذين يدرس أبنائهم بالمدرسة العمومية واتجاهات الآباء الذين يدرس أبنائهم

بالمدرسة الخصوصية لصالح هؤلاء. ويمكن تفسير هذا كون الآباء الذين يدرسون أبناءهم بالمدرسة الخصوصية يكونون اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، مما يزيد من تشجيع الأبناء وتحفيزهم على المثابرة بشكل أفضل مقارنة مع الأبناء الذين يدرسون بالمدرسة العمومية حيث نجد آباءهم يكونون في الغالب اتجاهات سلبية نحو المدرسة.

لاختبار صحة الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة بين نتائج تلاميذ المدرسة العمومية ونتائج تلاميذ المدرسة الخصوصية في تحصيل الرياضيات، فقد تم حساب اختبار «ت» (T-test) لقياس درجة الفروق بين المتغيرات. ويوضح الجدول (4) حجم هذه الفروق ودلالاتها.

جدول (4)

دلالة الفروق بين متوسطات تحصيل التلاميذ في الرياضيات بكل من المدرسة العمومية والمدرسة الخصوصية

العدد والتحصيل نوع المؤسسة	ن	تحصيل الرياضيات	
		م	ع
المدرسة العمومية	170	20.32	11.46
المدرسة الخصوصية	106	24.95	9.12

يتضح من الجدول (4) ارتفاع معدل التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات (24.92) لدى تلاميذ المدرسة الخصوصية مقارنة بالمعدل المسجل لدى تلاميذ المدرسة العمومية (20.32). وبالتالي، فإن حجم الفرق الذي تمثلت قيمته التائية في (3.89) يحظى بدلالة إحصائية مؤكدة عند المستوى (0.001)؛ بمعنى أن معدلات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات هي أكبر عند تلاميذ المدرسة الخصوصية مقارنة بمعدلات تلاميذ المدرسة العمومية، كما أوضحتها النتائج. وبذلك تتحقق الفرضية الثالثة.

لاختبار صحة الفرضية الرابعة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة بين نتائج تلاميذ المدرسة العمومية ونتائج تلاميذ المدرسة الخصوصية في تحصيل اللغة الفرنسية، فقد تم حساب اختبار «ت» (T-test) لقياس درجة الفروق بين المتغيرات. ويوضح الجدول (5) حجم هذه الفروق ومستوى دلالتها الإحصائية.

جدول (5)

دلالة الفروق بين متوسطات تحصيل التلاميذ في اللغة الفرنسية بكل من المدرسة العمومية والمدرسة الخصوصية

العدد والتحصيل نوع المؤسسة	ن	تحصيل اللغة الفرنسية	
		م	ع
المدرسة العمومية	170	21.52	11.76
المدرسة الخصوصية	106	26.88	6.81

يتضح من الجدول (5) ارتفاع معدل التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية (26.88) لدى تلاميذ المدرسة الخصوصية بالمقارنة بالمعدل المسجل لدى تلاميذ المدرسة العمومية (21.52). وإن حجم الفرق الذي تمثلت قيمته التائية في (3.97) يحظى بدلالة إحصائية مؤكدة عند المستوى (0.001)؛ بمعنى أن معدل تحصيل اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المدارس الخصوصية هو أكبر مقارنة مع معدل تحصيل تلاميذ المدرسة العمومية لنفس المادة، كما أوضحتها النتائج. وبذلك تتحقق الفرضية الرابعة.

وللتنبؤ بتأثير أشكال اتجاهات الأبوين نحو المدرسة في تقييمهم لجودة الحياة، المرتبطة بالتحصيل الدراسي، تم استخدام معامل الانحدار (Regression Multiple). ويوضح الجدول (6) القيم والمعطيات المرتبطة باختبار العلاقة الكمية لهذه الفرضية.

جدول (6)

معامل الانحدار لعلاقة التحصيل الدراسي باتجاهات الأبوين نحو المدرسة

التحصيل الدراسي			التحصيل الدراسي أشكال اتجاهات الأبوين
T	Beta	B	
**2.75*	0.203	0.73	الاتجاه نحو نوعية المدرسة (عمومية أم خصوصية)
*2.29	0.163	3.93	الاتجاه نحو التجهيزات المدرسية المتوافرة
*2.48	0.173	1.03	الاتجاه نحو أساليب التدريس (تقليدية أم حديثة)
*2.27	0.159	3.87	الاتجاه نحو علاقات المدرسين بالتلاميذ
*2.26	0.161	3.91	الاتجاه نحو نوعية الأنشطة التعليمية الموازية
F=5.14**			Adjusted R square Multiple R
			.13
			.16

يوضح الجدول (6) أن متغير التحصيل الدراسي يرتبط باتجاهات الأبوين نحو المدرسة وتقييمهم لجودة الحياة بداخلها. فالدراسة تشير إلى أن نتائج التحصيل الدراسي لأبناء الأسر التي تكون اتجاهات نحو تفضيل المدرسة الخصوصية والخدمات التي توفرها تكون أفضل من نتائج التحصيل الدراسي لأبناء الأسر التي تكون اتجاهات نحو تفضيل المدرسة العمومية. إضافة إلى أن الدراسة تؤكد أنه كلما كانت اتجاهات الآباء إيجابية نحو التجهيزات التي توفرها المدرسة، زاد التحصيل الدراسي لدى الأبناء. وكذلك هو الحال بالنسبة لاتجاهات الآباء نحو أساليب التدريس، ونحو علاقات المدرسين بالتلاميذ، أو نحو نوعية الأنشطة التعليمية الموازية التي تقترحها المدرسة. وتبعاً لذلك، يمكن الإقرار بتحقيق الفرضية التي تسلم بعلاقة ارتباطية مؤكدة بين التحصيل الدراسي للأبناء واتجاهات الآباء نحو المدرسة وتقييمهم لجودة الحياة بداخلها.

مناقشة النتائج:

لقد أوضحت نتائج الدراسة الميدانية الحالية أن معدلات التحصيل الدراسي في كل من مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية أعلى عند تلاميذ المدرسة الخصوصية مقارنة بمعدلات أقرانهم بالمدرسة العمومية. وكانت الفروق بين النتائج دالة إحصائياً سواء تعلق الأمر بتحصيل الرياضيات أو بتحصيل اللغة الفرنسية. كما أشارت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة ارتباط بين التحصيل الدراسي مع متغيرات اتجاهات الآباء نحو اختيار المدرسة أو نحو تقييمهم لجودة الحياة المدرسية سواء تعلق الأمر بالاتجاه نحو تقييم العلاقة بين الأسرة والمدرسة أو تقييم العلاقة بين المدرسين والتلاميذ أو تقييم الأنشطة التعليمية الموازية أو تقييم طرائق وأساليب التدريس المعتمدة. ويمكن فهم هذه العلاقة لكون الاتجاهات التي يكونها الآباء الذين يدرس أبنائهم بالمدرسة الخصوصية إيجابية على العموم مقارنة مع اتجاهات الآباء الذين يدرس أبنائهم بالمدرسة العمومية، والتي تكون في الغالب سلبية.

تشير نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود فروق في متوسطات التحصيل الدراسي بين تلاميذ المدرسة الخصوصية وتلاميذ المدرسة العمومية. وهي فروق يمكن إرجاعها إلى ما تتميز به هذه المؤسسات الخصوصية من ضبط ومراقبة في تتبع مهام كل المتدخلين (مدرسون، تلاميذ، مشرفون إداريون، آباء...)، إلى جانب ما تعرفه من منافسة في مجال تحسين شروط الحياة المدرسية من تجهيزات وموارد بشرية ذات كفاءة. وهذا ما يظهر جلياً في استقطابها للكفاءات المهنية من المدرسين، وحرصها على ربط علاقات متينة وإيجابية مع الأسر، وتنوع أنشطتها المدرسية والموازية كالرحلات الدراسية، إضافة إلى حرصها على تحسين أساليب التدريس واستعمال وسائل التكنولوجيا الحديثة. كما تتميز الفصول الدراسية بأعداد قليلة من التلاميذ مقارنة مع نظيرتها بالمدارس العمومية التي تعرف اكتظاظاً ملحوظاً. وهذا ما أشار إليه موريه (Meuret, 2001) في دراسته التي أوضح فيها الأثر الإيجابي لتقليص أعداد التلاميذ بالفصول الدراسية على تحصيلهم.

وبالنسبة لتفوق تلاميذ المدرسة الخصوصية على نظرائهم بالمدرسة العمومية في تحصيل الرياضيات واللغة الفرنسية، فيمكن تفسيره بحرص الأسر، التي تنتمي للفئات الاجتماعية المتوسطة فما فوق، على توفير شروط الدعم والتتبع لأبنائها من خلال الساعات الإضافية المخصصة للدعم المدرسي، وتعزيز المراقبة لأنشطتهم ومبادراتهم، وعلاقتهم الوطيدة بالمدرسين خاصة وبمناخ المدرسة عامة. وهذا ما يظهر أيضاً في تعرف الآباء على نقاط القوة والضعف في تحصيل الأبناء، والعمل على تجاوز هذه الأخيرة للرفع من درجات التحصيل. وبالنسبة لتحصيل اللغة الفرنسية، يمكن القول إن التفوق المسجل لدى تلاميذ المدرسة الخصوصية يمكن أن نعزوه من جهة للمستوى التعليمي للأبوين، بحيث يكون على العموم عالياً مقارنة مع مستوى الأبوين اللذين ينتميان إلى الفئات الاجتماعية الفقيرة أو ذات الدخل المحدود. فالأسر المتوسطة أو الميسورة تعلي من قيمة تعلم اللغات الأجنبية عامة، والفرنسية خاصة كونها تفتح آفاقاً أرحب. ومن جهة أخرى، نلاحظ المكانة الخاصة التي تحظى بها اللغة الفرنسية سواء في الأوساط الأسرية أو بعد الالتحاق بالمدرسة الخصوصية منذ مرحلة التعليم الأولي؛ بحيث يتعلم الأطفال اللغة العربية إلى جانب اللغة الفرنسية، ويقضون ثلاث سنوات كاملة قبل انتقالهم إلى مرحلة التعليم الابتدائي؛ وذلك عكس الأطفال الذين يتابعون دراستهم بالمدرسة العمومية؛ إذ لا يستفيد أغلبهم من خدمات التعليم الأولي بحيث لا تتجاوز نسبة الأطفال المستفيدين من هذه الخدمات 30% حسب التقرير السنوي للمجلس الأعلى للتربية والتكوين (2014). وهذا ما يشكل عائقاً كبيراً في تعلم اللغة الفرنسية طوال مسارهم الدراسي.

وقد أبرزت الدراسة الحالية أن نتائج التحصيل الدراسي ترتبط بشكل إيجابي بعدد من الاتجاهات التي يكونها الآباء عن جودة الحياة المدرسية، مما يؤدي إلى زيادة إحساس الأبناء بالانتماء إلى المدرسة، ويرفع من درجة الإقبال على التعلم والتحصيل لديهم. وبذلك نجدها تعزز نتائج دراسات مقارنة أخرى، كما هو الشأن بالنسبة لدراسة كل من بكرو وفريير ورامبو وفلوران وجيمار (Bacro, Ferriere, Rambaud, Flor-)، أو دراسة بناصر (Bennacer, 2008)، أو دراسة دوبريبو (Debarbieux, 2006). فعلى الرغم من كون النظام التعليمي بالمغرب موحد في كل من المدرسة العمومية والخصوصية، فهامش التصرف الذي تحظى به هذه الأخيرة على مستوى تنظيم الزمن المدرسي، والبحث عن المدرسين الأكفاء، وتبني نظام المراقبة والضبط في تقييم أداء المدرسين والمشرفين التربويين، والحرص على توفير التجهيزات والوسائل التعليمية المناسبة، واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، وتشجيع الأنشطة المدرسية الموازية، وغيرها من العوامل التي لا تتوفر بما فيه الكفاية في المدرسة العمومية، يشجع على خلق الظروف الجيدة للحياة المدرسية، وبالتالي على توفير شروط التحصيل والنجاح الدراسي للمتعلمين.

وتشير نتائج الدراسة كذلك إلى أن آباء وأولياء التلاميذ الذين يتابعون دراستهم بالمدرسة الخصوصية، لهم اتجاهات إيجابية نحو المدرسة وظروف اشتغالها المرتبطة بطبيعة علاقاتها مع الأسرة، ونوعية الروابط بين المدرسين والتلاميذ، ونوعية الأنشطة التربوية والطرائق التعليمية المتبعة، وكذا نوعية التجهيزات التي توفرها. وهذا ما يتوافق مع بعض الدراسات التي أجريت بفرنسا (Bennacer, 2008)، أو أمريكا (Darling-

حيث أكدت جميعها على دور وأهمية جودة الحياة المدرسية الابتدائية والثانوية على حد سواء في التعلم والتحصيل. وهي نفس النتائج تقريباً التي توصل إليها بايكر (Baker, 1999) في دراسته على عينة من التلاميذ بالفصول الدراسية المهددة بالفشل، حيث أوضح أهمية العلاقات والروابط القائمة بين المدرسين والتلاميذ، وكذا جودة الحياة المدرسية ودورها في تحقيق الشعور بالارتياح لدى تلاميذ الابتدائي بالخصوص.

وتتقاطع نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي أجراها يونس وآخرون (Younes, et al., 2011) على عينة من التلاميذ المتراوحة أعمارهم بين 6-8 سنوات، حيث أوضحوا تأثير العوامل المرتبطة بمناخ المدرسة في تحصيل التلاميذ من جهة، وفي ظهور بعض السلوكيات العنيفة لديهم من جهة أخرى. وهذا ما أكد عليه كل من بارو ولي (Barro et Lee, 1996) من خلال إشارتهما إلى أهمية العلاقة القائمة بين التحصيل الدراسي وجودة الحياة المدرسية. وكما كشف دانيلسن (Danielsen, 2009) من جهته على أن درجة الارتياح لدى التلاميذ تزداد بازدياد صورة الدعم الاجتماعي الذي يحظون به داخل المدرسة من مختلف الأطراف سواء أكانوا مدرسين أو آباء.

بخلاصة، يمكن القول إن جودة الحياة المدرسية والمناخ السائد داخل الفضاء المدرسي، يعتبر عاملاً أساسياً في تحديد نتائج التحصيل الدراسي لدى التلاميذ. فقد لاحظ ميريو (Meirieu, 2004) أن المناخ المدرسي يعمل على تنميط سلوكيات المتعلمين، ويجعلهم يختلفون عن غيرهم من حيث نظام القيم التي تعمل المدرسة على تنميتها لديهم. وهذا ما يجعل بعض أشكال السلوك العنيف مثلاً تظهر بحدّة في بعض المدارس دون غيرها. كما أوضح ماركس (Marks, 1998) من جهته العلاقة الوطيدة القائمة بين طبيعة الحياة المدرسية التي تستجيب لمعايير الجودة من جهة، وبين درجات التحصيل الدراسي أو الأكاديمي عند التلاميذ من جهة أخرى. وهي أيضاً نفس النتائج التي توصل إليها كل من دوبريبو (Debarbieux, 2006)، وبناصر (Bennacer, 2008)، وبرادة (2009) وجبونس وسيلفا (Gibbons, S. & Silva, O. 2011).

التوصيات:

في النهاية، لا بد من الإشارة إلى ضرورة إجراء دراسات أخرى تشمل من جهة أولى عينات أوسع من التلاميذ، وتتناول تحصيلهم في مواد دراسية مختلفة كالفيزياء والكيمياء والبيولوجيا وغيرها، وتشمل من جهة ثانية عينات أخرى من التلاميذ التي تمثل مختلف الأعمار والأسلاك الدراسية، الابتدائية والثانوية والجامعية، وتتناول من جهة ثالثة متغيرات أخرى يمكنها أن تؤثر في نتائج تحصيل التلاميذ كاتجاهات المدرسين ومواقفهم من ظروف العمل، أو اتجاهات التلاميذ ودرجات ارتياحهم داخل المدرسة.

المراجع

المراجع العربية:

- برادة، رشيدة (2009). المدرسة المغربية كما يراها المراهقون والشباب. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- أمزيان، محمد (2005). تدبير جودة التعليم. الدار البيضاء: مطابع أفريقيا الشرق.
- أمزيان، محمد (2013). مهنة المدرس. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، مجلة علوم التربية. 13 (54)، 7-19.
- أمزيان، محمد (2015). علاقة الذكاء العام وأساليب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمغرب. مجلة الطفولة العربية، 15 (65)، 9-32.
- أوزي، أحمد (2015). التعليم والتعلم الفعال، نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ. الدار البيضاء: منشورات مجلة علوم التربية.
- الدريج، محمد (2003). الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج. الدار البيضاء: منشورات سلسلة المعرفة للجميع.
- حمدان، زياد (1985). تقييم التحصيل: اختباره وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية. عمان: دار التربية الحديثة.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2014). التقرير السنوي. الرباط: منشورات المجلس.
- المنذوبية السامية للتخطيط بالمغرب (2018). التقرير الدوري. الرباط: منشورات المنذوبية.
- وزارة التربية الوطنية (2015). الرؤية الإستراتيجية لإصلاح المنظومة التعليمية بالمغرب في أفق 2015-2030. الرباط: منشورات الوزارة.
- اليونسكو (2014). تقرير التعليم للجميع، التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع. باريس: التقرير العالمي.

المراجع الأجنبية :

- Bacro, F. ; Ferrière, S. ; Florin, A. ; Guimard, Ph. & Ngo, H. (2014). Le bien-être des élèves à l'école et au collège : Validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles. Paris : L'Harmattan.
- Bacro, F. & Florin, A. (2014). La qualité de vie. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bacro, F., Rambaud, A., Florin, A. & Guimard, P. (2011). L'évaluation de la qualité de vie et son utilité dans le champ de l'éducation. ANAE, 112-113, 189-194.
- Baker, A.J. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, Relationship quality, and student satisfaction with school. The elementary School Journal, 85,69-80.
- Baker, A.J., Dilly, L.J., Aupperlee, J.L. & Patil, S.A. (2003). The Developmental Context of

School Satisfaction: Schools as Psychologically Healthy Environments. *School Psychology quarterly*, 18(2), 206-221.

Barro, R. et Lee, J. (1996). International measures of schooling years and schooling quality. *American Economic review*, 32 (3), 363-394.

Bennacer, H. (2008). Le climat social de la classe à l'école élémentaire : élaboration et validation de la version abrégée d'une échelle. In J. M. Hoc & Y. Corson (Éds.), *Actes du Congrès 2007 de la Société Française de Psychologie* (pp. 131-139). Nantes : Université de Nantes. (<http://www.sfpsy.org/IMG/pdf/actes-SFP2007.pdf>.)

Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris : PUF.

- Cohen, J. & Pickral, T. (2009). *The school climate implementation road map: Promoting democratically informed school communities and the continuous process of school climate*. New York, National School Climate Center.

Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity: Replay to Bowles and Levin. *The Journal of Human Resources*, III, 2, 237-246.

Conseil Européen de l'Éducation. (2001). *Rapport annuel du conseil « Education » sur les objectifs concrets, futurs des systèmes d'éducation*, Doc. 5980, 14 Février 2001, Bruxelles.

Danielsen, A.G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-related social support and students perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102, 303-318.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 123-154.

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

Debarbieux, E. & Blaya, C. (2009). *Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par l'évidence ?* Montréal : Criminologie

Dorman, J. (2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(2), 112-140. <http://www.iier.org.au/qjer/qjer18/dorman.html>.

Dorman, J.P.; Adams J.E. & Ferguson, J.M. (2002). Psychosocial environment and student self-handicapping in secondary school mathematics classes: A cross-national study. *Educational Psychology*, 22(5), 499-511.

Durkheim, E. (1965). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.

Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (2010). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles : De Boeck.

Florin, A. (2011). Qualité de vie et bien-être des enfants à l'école. *Journal des professionnels de la petite enfance*, 72, 54-55.

Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45, 83-93.

Gibbons, S. & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction, *Economics of Education Review*, 30, 312-331.

Gilly, Michel (1980). *Maitre-élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.

HCP, (2016). *Recensement général de la population et de l'habitat au Maroc*. Rabat.

Huebner E. S., Zullig, K. J., & Saha, R. (2012). Factor structure and reliability of an abbreviated version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Child Indicators Research*. 5(4), 561-657.

IEA. (2005). *Rapport suivi de l'avis du Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école. Retrieved from : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports_publics/024000197/index.Shtml.

Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning of Environment Research*, 11, 111-129.

- Marks, G. (1998). Attitudes to school life: their influences on achievement and leaving school. *LSAY Research Reports. Longitudinal Surveys of Australian Youth Research report n°5*, Retrieved from: http://research.acer.edu.au/lsay_research/62

Meber, H. (2000). *Research into teacher effectiveness, A model of teacher effectiveness: Research rapport 216*. London: Department for Education and Employment.

Meirieu, Ph. (2004). *Faire l'école, Faire la classe*. Paris : ESF.

Meuret, D., (2001). *Les recherches sur la réduction de la taille des classes rapport suivi de l'avis du Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école. http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports_publics/024000197/index.Shtml.

Meuret, D. (2007). *Horizons de justice de l'école, en France et aux États-Unis*. *Éducation et didactique*, 1 (3), 71-77. DOI : 10.4000/educationdidactique

Mingat, A. & Perrot, J. (1983). *Analyse des processus d'orientation au Palier de troisième. L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 3-26. Paris.

Moos, R. H. (1987). *The social climate scales: A user's guide*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

- OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environment: First results of TALIS*. OECD Publishing France.

Peretti, A. (1995). *Controverses en éducation*. Paris : Hachette Education.

- PISA. (2011). Pisa à la loupe : La discipline en classe s'est-elle détériorée? OCDE.
- PNEA. (2009). Programme national d'évaluation des acquis. Rabat : Rapport synthétique, Mai.
- Randolph, J., Kangas, MM. & Ruokamo, H. (2009). The preliminary development of children's overall satisfaction with schooling scale (COSSS), Child indicator Research, 2, 79-93.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools: A study of the importance of the school climate and students satisfaction with school. Health Education Research, 13(3), 383-397.
- Slee, P.T. (2006). Violence prevention: Schools and communities working in partnership. International Journal on Violence in Schools, no 1, mai 2006, 5-17.
- Taylor, PC; Fraser, BJ & Fisher, DL. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. International Journal of Educational Research, 27, 293-302.
- UNESCO. (1997). Educating for a sustainable future: A transdisciplinary vision for concerted action. Report for the International Conference, Education and Public awareness for sustainability, Thessaloniki, Greece.
- UNESCO. (2005). Rapport mondial de suivi sur « l'Education Pour Tous », Paris.
- Vyverman, V. & Vettenburg, N. (2009). School well-being among young people: is it influenced by the parents' socioeconomic background? Educational Studies, 35(2), 191-204.
- Younes N., Debarbieux E. ; Jourdan, D. (2011). Le climat scolaire à l'école primaire, Etude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de 6 A 8 ans. International Journal of Violence and School, 12, 112-133.