معايير جودة المناخ المدرسى وواقع تطبيقها من وجهة نظر القيادات الإدارية والمعلمين بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية - دراسة ميدانية

د/ محمد عيد عتريس*

مقدمة :

تنطلق سياسة التعليم الحالية فى مصر ، والتى تعرف بالمعايير القومية من الرغبة فى تحقيق الجودة فى التعليم باعتبار أن جودة التعليم تعد أولوية أساسية للارتقاء بالتعليم إلى مستوى التحديات التى تواجهه ، ولتمكينه من أداء الدور المنشود فى تحقيق أهداف التنمية ، فالجودة هى الخيار الوحيد الذى يصعب التنازل عنه عند الحديث عن التعليم.

لذلك أصبحت قضية الجودة وضمانها والتأكيد عليها فى بؤرة اهتمام القيادة السياسية والتنفيذية على جميع المستويات من أجل الوصول بالخريجين إلى مستوى المعايير المعترف بها عالمياً ، وليكونوا قادرين على المنافسة المحلية والإقليمية والعالمية.(١)

ولتحقيق الجودة والتميز فى التعليم قامت وزارة التربية والتعليم بوضع وثيقة المعايير القومية للتعليم عام ٢٠٠٣م ، والتى تحدد مستويات الجودة الشاملة فى منظومة التعليم والتعلم بكل عناصرها ، حيث تضمنت مجالات خمسة هى المدرسة الفعالة ، المعلم ، الإدارة المتميزة ، المشاركة المجتمعية ، والمنهج ونواتج التعلم باعتبار أن المعايير ركيزة لتوجيه العمل التربوى فى كافة مجالاته كى يكون عملاً مؤسسياً تتحدد فية المسئولية والمحاسبية من خلال الاحتكام إلى مرجعية هذه المعايير ، وبوصفها الأداة التى يتم الاستناد إليها فى تحقيق الموضوعية وترسيخ الشفافية فى الحكم على الإنجازات وتقويم الأداء.(٢)

وتتضمن وثيقة معايير المدرسة الفعالة خمسة مجالات هى : رؤية ورسالة واضحة وصادقة للمدرسة ، مناخ اجتماعى مدرسى جيد ، تنمية مهنية مستديمة ، مجتمع التعليم والتعلم ، وتوكيد الجودة المساءلة.(٣)

ومن ثم تعد معايير المناخ المدرسى الجيد أحد أهم المجالات الخمسة للمدرسة الفعالة ، ويعد ذلك دلالة واضحة على أهمية المناخ المدرسى الإيجابى بالنسبة للمدرسة الفعالة والتى تهدف فى كل أنشطتها التربوية تحقيق مبدأ التعليم للتميز والتميز للجميع من خلال توفير مناخ دراسى واجتماعى يجعل الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلى بأكمله على اتفاق كامل مع الأهداف التى تسعى المدرسة إلى تحقيقها، مناخ يشجع الطلاب على تحمل المسئولية والاندماج فى جميع مجالات الحياة داخل المجتمع المحلى والمجتمع العالمى.(٤)

---

* مدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة الزقازيق.

فالمناخ المدرسى الجيد هو ذلك المناخ الذى يسوده قيم وتوجهات إيجابية ترتكز على الاحترام المتبادل بين جميع العاملين فى المدرسة ، مناخ يساعد على الإنجاز والأداء الفعال وممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية بفاعلية ، ودعم العمل الجماعى التعاونى بين الجميع ، مناخ يشجع على المشاركة الفعالة فى إدارة المدرسة وحل مشكلاتها وفى عمليات صنع القرارات واتخاذها.

وللمناخ المدرسى تأثير بالغ الأهمية والخطورة على الأداء المدرسى بوجه عام، وقد أكد جاكوفسكى Jackofsky أن الأفراد الذين يعتقدون بجودة مناخهم التنظيمى يتميزون بدرجة عالية من الرضا الوظيفى والأداء الجيد ، والقناعة بكفاءة قيادتهم وعدم الرغبة فى ترك العمل ، وأن الشخص الراغب فى الإنجاز النشط والجدى سيكون أكثر نجاحاً فى البيئة التنظيمية الباعثة للإنجاز والتجديد والابتكار والتى تمنح الفرد الحرية الكاملة فى تحديد الأهداف وطريقة الأداء.(٥) ولما كان ذلك ينطبق على المنظمات بوجه عام فهو من باب أولى ينطبق على المنظمات التعليمية ومنها المدرسة.

ويتضمن المناخ المدرسى مجموعة من الخصائص والمحددات والتى قد تختلف من مدرسة إلى أخرى ، وتؤثر على العلاقات المتبادلة بين المدير والعاملين معه من خلال الأسلوب الإدارى والقيادى الذى يتبعه المدير ، ونمط الاتصالات السائدة ، ومدى إشراك العاملين فى إدارة العمل وصنع القرارات ، وتشجيعهم على التجديد والابتكار فى العمل ، مما يؤثر على أدائهم والتزامهم الوظيفى ، وبالتالى على الأداء الكلى للمدرسة وتحقيق أهدافها.(٦)

ومن ثم فالمناخ المدرسى يعد أحد العوامل المهمة التى تؤثر على أداء المدرسة الثانوية العامة ، فإذا كان المناخ المدرسى إيجابياً ومنفتحاً تتوافر فيه الإمكانات الأساسية لأداء العمل ، ويشجع على المشاركة الفعالة فى صنع القرارات المدرسية ، ويحث الأفراد على العمل بروح الفريق والتعاون البناء ، ويسمح بتبادل المعلومات وانسيابها بيسر فى جميع الاتجاهات ، ويقلل من حدة التوتر والصراع بين العاملين ، ويقدر وجهات نظر المعلمين والآباء والمجتمع المحلى ويضعها فى الاعتبار عند التطوير ، فإن ذلك فى مجمله ينعكس إيجابياً على فعالية وكفاءة الأداء المدرسى.

مشكلة البحث :

على الرغم من الاهتمام الرسمى من قبل وزارة التربية والتعليم بالمناخ المدرسى والنظر إليه على أنه أحد المجالات المهمة للمدرسة الفعالة ، ووضع المعايير والمؤشرات التى تجسد المناخ المدرسى الجيد ، إلا أنه من خلال استقرار العديد من الدراسات والبحوث والتقارير العلمية ، يتضح وجود مجموعة من المؤشرات التى تدل على أن هناك أوجه قصور عديدة فى المناخ المدرسى السائد بالمدرسة الثانوية العامة وذلك على النحو التالى :

١- افتقار المدرسة الثانوية العامة للمناخ المدرسى الصحى ، وهذا أدى بدوره إلى ضعف العلاقات بين العاملين من ناحية وبينهم وبين أولياء الأمور والبيئة الخارجية من ناحية أخرى ، مما ينعكس سلباً على جميع الموجودين داخل المدرسة ، ويجعلهم أكثر حرصاً على تنفيذ اللوائح دون محاولة للابتكار أو الإبداع داخل عملهم. (٧)

٢- افتقار المدرسة الثانوية العامة إلى المناخ المدرسى الجيد الذى يشجع على تحفيز العاملين وزيادة شعورهم بالرضا عن العمل وممارسة السلوك المقبول (٨) كما أنه مناخ لا يتميز بالإنفتاح وقبول التجديدات التربوية ، ولا يشجع على المشاركة الفعالة فى صنع القرار. (٩)

٣- المناخ المدرسى السائد بالمدرسة الثانوية العامة مناخ طارد وذلك لعدم وجود المناخ الصحى الذى يوفر الثقة والمصداقية بين القادة والمرؤسين. (١٠)

٤- افتقار مدارسنا إلى المناخ الصحى الذى يساعد على تقويم الأداء بصورة عادلة وسليمة لضعف شبكة العلاقات الإنسانية بين العاملين فى المدرسة ، وافتقار المدارس إلى المناخ الأسرى (١١) ووجود صراعات داخل المدرسة سواء بين الأفراد العاملين والإدارة أو بين الأفراد بعضهم البعض.

٥- علاقات العمل بين الأفراد العاملين بالمدرسة الثانوية العامة يسودها التنافس على موارد محدودة ، مع غياب الفرص المواتية للعمل الجماعى والتركيز على حرفية القواعد واللوائح والمسائل الروتينية والمالية أكثر من النواحى المتعلقة بتحفيز الأفراد ومراعاة قدراتهم والاهتمام بالعلاقات الإنسانية فيما بينهم. (١٢)

٦- أشار أحد التقارير الرسمية إلى "غياب المناخ التربوى العام المناسب داخل المدرسة" (١٣) ، وكذلك أكد تقرير آخر على أن البيئة الحالية للمدرسة لا تساعد على إحداث المشاركة ، حيث يتعذر المشاركة بنجاح فى ظل الإدارة التقليدية القائمة. (١٤)

٧- كما توصلت إحدى الدراسات لبعض المؤشرات السلبية للمناخ المدرسى السائد منها : (١٥)

- ضعف فكرة العمل الجماعى.
- قصور إدارة المدرسة فى تهيئة البيئة الشيقة الجذابة لتعلم الطلاب.
- قصور الإدارة المدرسية فى تهيئة البيئة الملائمة لإبداع المعلمين.
- جمود المناخ المدرسى وإعاقته لأعضاء الإدارة المدرسية عن تحقيق التجديد الذاتى داخل مدارسهم.

٨- ضعف الاهتمام من جانب إدارة المدرسة الثانوية العامة والمستويات الإدارية العليا بالمناخ التنظيمى للمدرسة من حيث تعزيز جوانب القوة فيه من خلال وجود تنظيمات تقل فيها المستويات الإدارية ، وتشجيع المساهمة فى حل المشكلات ، وتحقيق حسن توزيع السلطة والمسئولية. (١٦)

٩- ضعف اهتمام المدرسة الثانوية بتهيئة الفرص أمام الطلاب لممارسة الأنشطة المتنوعة بما يتيح لهم فرص التعبير والمشاركة وغرس القيم السلوكية والابتعاد عن العنف ، وكذلك مساهمة إدارة المدرسة فى إحداث التغيير المنشود فى مناخ المدرسة.(١٧)

١٠- أن معظم المقاييس المستخدمة فى الدراسات العربية السابقة والمتصلة بالمناخ المدرسى متغيرة ومتباينة ، إضافة إلى قلة الاهتمام بمصداقيتها ، ولاسيما أنها صادرة عن إجتهادات الباحثين ، كما أن معظم هذه الدراسات اعتمدت على مقياس هالبين وكرونت للمناخ التنظيمى ١٩٦٣م أى منذ أكثر من خمسة وأربعين عاماً ، وترجمه وأعده للبيئة القطرية سليمان الخضرى الشيخ ، فوزى أحمد زاهر عام ١٩٨٠م أى منذ نحو ثلاثين عاماً ، فى حين تعتمد الدراسة الحالية على معايير المناخ المدرسى الجيد الصادرة عن مؤسسة رسمية وهى وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٣م.

كما أن هناك أوجه قصور تتعلق بمعايير جودة التعليم فى مصر بوجه عام ومعايير المناخ المدرسى الجيد بوجه خاص ومنها :

١- ضعف الإهتمام وقصور النظرة إلى معايير المناخ المدرسى الجيد والعلاقات الإنسانية الطيبة عند تقدير كفاءة وفاعلية المؤسسات التعليمية ، فهناك إهمال واضح لهذا البعد المهم عند الحكم على فاعلية المؤسسة التعليمية.(١٨)

٢- لا يوجد اتفاق نهائى على دقة ومصداقية كثير من المعايير القومية للتعليم فى مصر.(١٩)

٣- أن المعايير والمؤشرات المتصلة بها والواردة فى وثيقة المعايير وفى دليل الهيئة القومية لضمان الجودة والإعتماد أتت فى معظمها عامة ، ويمكن أن تنسحب على أية مرحلة تعليمية ، دون مراعاة أن لكل مرحلة تعليمية خصوصيتها المميزة لها ، كما أن وثيقة المعايير لم تهتم بترجمة هذه المعايير أو كيفية تحويلها إلى مخرجات فعلية.(٢٠)

٤- رغم صدور المعايير القومية للتعليم فى مصر عام ٢٠٠٣ ، إلا أن وزارة التربية والتعليم نفسها تؤكد فى عام ٢٠٠٧م أن معظم مجالات العملية التعليمية لا زالت غير قائمة وغير مبنية على المعايير القومية.(٢١)

٥- ذكرت عديد من البحوث والكتابات التربوية المتخصصة وأكدت أن الأمر ليس مجرد وضع وبناء معايير قومية ونظرية للتعليم ، وإنما الأهم من ذلك بكثير هو تطبيقها والبحث عن آليات وإجراءات تحقيقها ، على أن تراعى هذه الآليات الواقع التعليمى بإمكاناته المادية والبشرية فى كل محافظة ولكل مرحلة تعليمية على حدة ، وهنا فقط يمكن استخدامها -أى المعايير- كدليل عمل للمعلمين والموجهين والقيادات التعليمية بل ولأولياء الأمور والطلاب أيضا(*)، وهذا هو منطلق الدراسة الحالية.

وفى ضوء ما سبق يمكن التعبير عن مشكلة البحث فى التساؤلات التالية :

س١ : ما ماهية المناخ المدرسى فى الفكر الإدارى التربوى المعاصر من حيث (مفهومه – أهميته – العوامل المؤثرة فيه – أبعاده – أنماطه – وطرق قياسه) ؟

س٢ : ما طبيعة معايير جودة التعليم قبل الجامعى بمصر من حيث (مفهومها – أهميتها – مبادئها – خصائصها – مجالاتها – تطبيقها .....) ؟

س٣ : ما طبيعة معايير جودة المناخ المدرسى فى مصر من حيث (مفهومها – مستوياتها المعيارية – مؤشراتها.....) ؟

س٤ : ما واقع تطبيق معايير جودة المناخ المدرسى بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية من خلال الدراسة الميدانية.

س٥ : ما التوصيات والمقترحات الإجرائية التى يمكن أن تسهم فى تحقيق معايير جودة المناخ المدرسى بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالى إلى :

١- التعرف على طبيعة المناخ المدرسى فى ضوء الفكر الإدارى التربوى المعاصر من حيث : مفهومة – أهميته – العوامل المؤثرة فيه – أبعاده – أنماطه – طرق قياسه.

٢- التعرف على طبيعة معايير جودة التعليم بمصر من حيث : مفهومها – أهميتها – مبادئها – خصائصها – مجالاتها – تطبيقها – وبعض الدلالات.

٣- الوقوف على طبيعة معايير المناخ المدرسى الجيد بمصر من حيث : مفهومها – مستوياتها المعيارية – ومؤشراتها.

٤- الوقوف على واقع تطبيق معايير المناخ المدرسى الجيد بالمداس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية.

٥- التوصل إلى مجموعة من المقترحات والآليات الإجرائية التى يمكن أن تسهم فى تحقيق معايير المناخ المدرسى الجيد بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية.

أهمية البحث :

تتضح أهمية البحث من خلال مايلى :

أولاً : الأهمية النظرية :

١- تتضح الأهمية النظرية للبحث الحالى من أهمية الدور الذى يمكن أن يقوم به المناخ المدرسى الجيد فى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بالمدرسة، إضافة إلى كونه يعد أحد الجوانب الرئيسة التى يعتمد عليها فى تقويم فاعلية المدرسة.

٢- يتمشى مع اهتمام القيادة السياسية المتزايد بجودة التعليم ، حيث أعلن الرئيس مبارك فى أكثر من خطاب له أن قضية جودة التعليم تعد من الأولويات المهمة لبناء المجتمع المصرى*.

٣- تنطلق أهمية البحث الحالى من أهمية معايير جودة التعليم ، حيث تمثل المعايير ، فى حد ذاتها ركيزة أساسية فى توجيه العمل التربوى فى كافة مجالاته كى يكون عملاً مستنيراً تحدده الأهداف والسياسات ، وتتوزع فيه المسئوليات وتتحدد الأدوار ، وتكون المسئولية والمحاسبية من خلال الإحتكام إلى مرجعية عامة رئيسية هى مرجعية المعايير.

٤- تعد هذه الدراسة -فى حدود علم الباحث- الأولى التى تتناول موضوع معايير المناخ المدرسى الجيد من خلال المعايير القومية للتعليم فى مصر كدراسة نظرية وميدانية فى آن واحد.

ثانياً : الأهمية التطبيقية :

- إن هذه الدراسة تشخص الوضع الراهن لمعايير المناخ المدرسى الجيد بالتعليم الثانوى العام بمحافظة الشرقية.
- يمكن لهذه الدراسة ومن خلال نتائجها أن تزود المسئولين عن التعليم بمعلومات بحثية مهمة لرسم خطوط وآليات قد تساعد فى تحسين جودة المناخ المدرسى مستقبلاً ، ومن ثم تحسين جودة التعليم ككل.
- إمكانية توجيه اهتمام المسئولين بأمر التعليم نحو كيفية تدعيم الأبعاد والمؤشرات الإيجابية للمناخ المدرسى الجيد والتى تكشف نتائج الدراسة عن وجودها ، والبحث عن أساليب وآليات تحقيق الأبعاد والمؤشرات التى قد تكون غير متحققة أو غير متوفرة فى الميدان الفعلى.

منهج البحث :

يعتمد البحث الحالى على المنهج الوصفى فى تحقيق أهدافه ، ويسير وفقاً للخطوات والإجراءات المنهجية التالية :

١- جمع المعلومات والبيانات عن ماهية و طبيعة المناخ المدرسى فى ضوء الفكر الإدارى التربوى المعاصر.

٢- دراسة وصفية لمعايير جودة التعليم قبل الجامعى بمصر بوجه عام ، ومعايير جودة المناخ المدرسى بوجه خاص.

٣- دراسة الواقع الحالى لمدى تطبيق معايير المناخ المدرسى الجيد بالتعليم الثانوى العام بمحافظة الشرقية.

٤- التوصل إلى مجموعة من المقترحات الإجرائية التى قد تسهم فى تحقيق معايير المناخ المدرسى الجيد على أرض الواقع.

أداة البحث :

يتم تصميم استبيان " قائمة معايير المناخ المدرسى " موجهاً إلى عينة ممثلة من المعلمين والقيادات الإدارية بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية ، وذلك للوقوف على واقع تطبيق معايير المناخ المدرسى.

مبررات اختيار محافظة الشرقية :

- تعتبر محافظة الشرقية من أكبر محافظات مصر مساحة حيث تبلغ مساحتها نحو ٤٩١١كم٢ ، وهى ثانى المحافظات على مستوى الجمهورية من حيث المساحة بعد محافظة البحيرة ، وتعتبر محافظة الشرقية ثالث محافظة فى تعداد السكان بعد محافظتى القاهرة والجيزة حيث بلغ عدد سكانها عام ٢٠٠٦م نحو ٥٣٤٠٠٥٨ نسمة ، مما يجعلها من المحافظات ذات الأهمية مقارنة بمحافظات مصر الأخرى.
- تنوع البيئات داخل المحافظة مثل البيئة الحضرية ، والبيئة الريفية ، والبيئة الصناعية ، والبيئة السياحية ، والبيئة الصحراوية ، أى أنها تمثل البيئات المتنوعة المتواجدة بمصر ، بالإضافة إلى أنها تمثل المحافظة التى ينتمي إليها الباحث.

الدراسات السابقة :

أولاً : الدراسات العربية :

نظراً لكثرة الدراسات العربية التى أجريت على المناخ التنظيمى أو المدرسى سواء فى مصر أو قطر أو الأردن أو السعودية وغيرها ، تقتصر الدراسة الحالية على الدراسات التى أجريت فى البيئة المصرية وذلك على النحو التالى :

١- حسن عبد الملك محمود : المناخ التنظيمى فى مدارس التعليم العام والمعاهد الأزهرية "١٩٨٧": (٢٢)

هدفت الدراسة إلى رصد المناخ التنظيمى فى مدارس التعليم العام والمعاهد الأزهرية ومدى اختلافه وفقاً لمتغير نوع الدراسة والمرحلة وتعليم البنين والبنات ، ودراسة العلاقة بين المناخ التنظيمى والرضا الوظيفى ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق فى المناخ وفقاً لمتغيرات الدراسة ، حيث ارتفع الرضا فى مدارس البنين عن مدارس البنات ، وفى الثانوى عن غيره من المراحل ، كما ارتفع فى التعليم العام عن التعليم الأزهرى.

٢- صلاح الدين معوض : المناخ المؤسس السائد فى إدارة التعليم الجامعى "١٩٨٧": (٢٣)

وهدفت إلى التعرف على المناخ المؤسسى السائد فى التعليم الجامعى ، ومدى الاختلاف بين الكليات النظرية والعملية فى نمط المناخ المؤسسى ، وتوصلت الدراسة إلى اختلاف الأنماط السائدة فى الكليات عما هو متعارف عليه علمياً ، كما توصلت إلى وجود فروق فى نمط المناخ بين الكليات النظرية والعملية، وأن نوعية الدراسة تؤثر بشكل كبير على نمط المناخ المؤسسى.

٣- كامل على متولى: دراسة لأثر المناخ التنظيمى على الرضا الوظيفى للعاملين "١٩٨٨" (٢٤)

هدفت الدراسة إلى محاولة اختبار العلاقة بين المناخ التنظيمى والرضا الوظيفى للعاملين ، وقامت برصد العناصر أو العمليات التى يمكن أن تسهم فى تكوين المشاعر والاتجاهات الإيجابية تجاه أعمالهم ، وتوصلت الدراسة إلى أن رضا العاملين يتوقف على المناخ التنظيمى السائد ، وأن حوافز العمل تلعب دوراً مهماً فى تحقيق الرضا الوظيفى ، أيضاً نوعية القيادة والاشراف والأسلوب الإداري السائد ، وإيجابية التفاعل تلعب دوراً مؤثراً فى الرضا الوظيفى.

٤- محمد نبيه المتولى : المناخ داخل المؤسسات التعليمية وعلاقته بمستوى طموح المعلمين "١٩٨٩" (٢٥)

هدفت إلى التعرف على أوجه الاختلاف بين المناخ المؤسسى فى المدارس الثانوية العامة والمعاهد الدينية وعلاقته بمستوى طموح المعلم ، وتوصلت إلى وجود علاقة وثيقة بين المناخ المؤسسى ومستوى الطموح لدى المعلمين ، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين فى المدارس العامة والمعاهد الأزهرية فى مستوى الطموح.

٥- على الدسوقى : المناخ التنظيمى فى المدارس الثانوية العامة والمعاهد الثانوية الأزهرية "١٩٩٠" (٢٦)

هدفت الدراسة إلى التعرف على نوعية المناخ التنظيمى السائد فى المدارس الثانوية العامة والمعاهد الأزهرية وإلى دراسة أثر عوامل المحافظة والجنس على تحديد نمط المناخ ، وكشف العلاقة بين المناخ السائد وبعض المشكلات التربوية ، وتوصلت إلى أن المناخ التنظيمى فى المعاهد الأزهرية أكثر انفتاحاً من مدارس البنين، وان ثمة علاقة إرتباطية بين المناخ السائد وبعض المشكلات التى تتعلق بالنظام المدرسى.

٦-أحمد إبرهيم أحمد ، جمال أبو الوفا : نمط المناخ التنظيمى بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية "١٩٩٣" (٢٧)

هدفت الدراسة إلى التعرف على نمط المناخ التنظيمى السائد بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية بهدف الارتقاء بهذا المناخ لزيادة فاعلية المدرسة وكفاءتها ، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق واضحة فى المناخ الشائع بين مدارس البنين ومدارس البنات فى معظم الأبعاد المختلفة للمناخ التنظيمى.

٧- عفاف محمد سعيد : المناخ التنظيمى السائد فى إدارة مؤسسات التعليم الثانوى الفنى "١٩٩٤" (٢٨)

هدفت الدراسة إلى تعرف الأنماط الإدارية السائدة فى إدارة بعض المؤسسات التعليمية الثانوية الفنية ، وبيان مدى اختلاف المناخ التنظيمى باختلاف

جنس المعلمين (ذكور إناث) ، وكذلك باختلاف مؤهلاتهم (تربوى ، غير تربوى)، وتوصلت إلى صعوبة تحديد نمط المناخ التنظيمى السائد فى إدارة التعليم فى المدارس الفنية ، ووجود فروق لصالح المعلمات فى الانتماء والشكلية والإنسانية ، بينما الفروق لصالح المعلمين فى بعدى التباعد والقدرة على العمل ، وأن هناك فروق واضحة فى الأبعاد حسب المؤهل.

٨- أحلام الدمرداش : دور المناخ المدرسى فى تنمية الإبداع لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية "١٩٩٧" : (٢٩)

هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين المناخ السائد فى الفصل الدراسى وإبداع التلاميذ فى المدرسة الابتدائية ووضع تصور مقترح لمناخ الفصل الذى يمكن من خلاله تنمية الإبداع لدى التلاميذ وتوصلت إلى أن المناخ المدرسى الملائم يؤدى إلى الكشف عن القدرات الإبداعية لبعض التلاميذ خاصة فى الفصول ذات الأعداد الصغيرة من التلاميذ والمساحات الواسعة ، كما أن العلاقات الإنسانية الطيبة تساعد على ظهور المواهب الإبداعية خاصة فى مجال التربية الفنية والموسيقية.

٩- ميرفت طه قوطة : المناخ التنظيمى بمدارس التعليم الخاص بمحافظة دمياط "١٩٩٩" (٣٠)

وهدفت الدراسة إلى تعرف نمط المناخ التنظيمى السائد بمدارس التعليم الخاص بمحافظة دمياط وأثر متغيرات الجنس والمؤهل ومدة الخدمة للمدير فى هذا النمط ، وتوصلت إلى أن نمط المناخ السائد بمدارس التعليم الخاص يقترب من مقياس هالبين وكروفت ، وأنه ليس للجنس أو الخبرة أثر واضح فى المناخ السائد بصفة عامة بمدارس التعليم الخاص بمحافظة دمياط.

١٠- محمد فتحى عبد الفتاح : المناخ التنظيمى فى المدارس الخاصة والحكومية "٢٠٠١" (٣١)

هدفت الدراسة إلى التعرف على المناخ التنظيمى فى المدارس الخاصة والحكومية وعلاقته بالرضا الوظيفى للمعلم ، وأوضحت الدراسة اختلاف نمط المناخ التنظيمى السائد بالمدارس الحكومية عن المدارس الخاصة واختلافه طبقاً لمتغيرات الدراسة من حيث المناطق الراقية والشعبية والتعليم الإعدادى والثانوى كما أوضحت تقارب درجات الرضا بين نوعى المدارس واختلاف مستوياته بينهما، كما أكدت الدراسة العلاقة الإرتباطية بين المناخ التنظيمى والرضا الوظيفى.

١١- سمير عبد القادر خطاب : المناخ التنظيمى السائد فى المعاهد الابتدائية الأزهرية "٢٠٠١" : (٣٢)

هدفت الدراسة إلى التعرف على نمط المناخ التنظيمى السائد فى المعاهد الابتدائية الأزهرية ، كما استهدفت أيضاً الكشف عن العلاقة بين المناخ التنظيمى

والمستويات المهنية للمعلمين فى المعاهد الابتدائية الأزهرية ، وأظهرت النتائج أن نمط المناخ التنظيمى السائد فى المعاهد الأزهرية للبنين يجمع بين سمات المناخ المفتوح والمناخ العائلى ، وأنه توجد فروق دالة إحصائياً فى نمط المناخ السائد وفقاً لمتغير المحافظة (أسيوط ، القاهرة ، دمياط) ، ووجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين المناخ التنظيمى فى المعاهد الأزهرية للبنين وأداء المعلمين للمستويات المهنية.

١٢ـ ناجى شنودة نخلة : "المناخ المدرسى وعلاقته بالنمو المهنى "٢٠٠١":[٣٣]

هدفت الدراسة إلى إظهار الدور الذى يقوم به المناخ المدرسى فى تحقيق النمو المهنى لمعلم المرحلة الابتدائية ، وهذا المناخ يجعل المدرسة الابتدائية فعالة، وتوصلت إلى ضرورة توفير مثل هذا المناخ والذى يجعل من المدرسة بيئة فعالة تستطيع أن تقوم بالدور المنوط بها ومن ثم يسهم فى تحقيق النمو المهنى الفعال لمعلم المرحلة الابتدائية.

١٣ـ أسامة محمد شاكر : المناخ المؤسسى فى كلية التربية جامعة الأزهر "٢٠٠٣": [٣٤]

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على المناخ المؤسسى فى كلية التربية جامعة الأزهر من حيث نوعية المستوى الأكاديمى ونوعية الدعم المعنوى والإدارى ومستوى الاتصال والتفاعل ومستوى التحفيز والرضا الشخصى وقيم العمل والأداء ذات الأهمية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بالكلية ، وتوصلت إلى صعوبة وصف المناخ المؤسسى فى مؤسسات التعليم الجامعى أو أحد عناصره نظراً للمركزية الإدارية وقوة اللوائح والقوانين المنظمة للعمل فى هذه المؤسسات ، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حول أبعاد ومكونات المناخ التنظيمى السائد بكلية التربية جامعة الأزهر.

١٤ـ نجدى ونيس حبشى ، رأفت عطية باخوم : المناخ التنظيمى المدرسى وعلاقته بالالتزام بالعمل "٢٠٠٤" : [٣٥]

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى توافر أبعاد المناخ التنظيمى المدرسى فى المراحل التعليمية الثلاث العامة بمدينة المنيا والوقوف على الاختلافات بين المدارس الثلاث فى متغيرات الدراسة واستخدمت عدة مقاييس منها مقياس الالتزام بالعمل ، مقياس الثقة بالنفس فى التدريس ، مقياس الرضا عن العمل ، وتوصلت إلى إتفاق آراء العينة فى أن تولى وضوح الدور الترتيب الأول ثم تنسيق المنهج فالتفاعل المهنى بينما تأتى المشاركة فى اتخاذ القرار فى الترتيب الأخير ، كما كانت هناك فروق دالة إحصائياً فى بعض متغيرات الدراسة مثل معنويات المعلم ، التقييم ، سياسة النظام الفعالة ، ملاءمة الهدف ، الرضا عن العمل.

١٥- رجب السيد إبراهيم طلبة : دراسة مقارنة بين المناخ المدرسى فى المدارس الحكومية والمدارس الخاصة بمحافظة المنوفية "٢٠٠٨" : (٣٦)

هدفت الدراسة إلى تعرف الوضع الحالى للمناخ المدرسى فى المدارس الحكومية والخاصة بمحافظة المنوفية والكشف عن أوجه القصور المتعلقة بالمناخ المدرسى داخل المدارس الحكومية والخاصة بالمحافظة من خلال استبيان قام بإعداده الباحث ، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق واضحة بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة فيما يتعلق بأنماط وأبعاد المناخ المدرسى ، وأن ملامح المناخ المدرسى الإيجابى والفعال تميل لصالح المدارس الخاصة أكثر منه فى المدارس الحكومية.

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

١- دراسة شيتوم وآخرون : العلاقة بين المناخ المؤسسى والرضا الوظيفى للمعلمين بالتعليم الثانوى "١٩٩٠" : (٣٧)

وهدفت إلى التعرف على أثر المناخ المدرسى على مستوى الرضا الوظيفى لمعلمى التعليم الثانوى ، وأوضحت أن هناك علاقة دالة بين المتغيرين ، وأن المعلمين الذين لديهم رضا وظيفى عال هم الأكثر رضا عن المناخ المدرسى من غيرهم ، وأن عدم الرضا يرجع فى المقام الأول إلى نوعية الإدارة والمسئولين.

٢- دراسة كينرو ، سيترونك : سلوكيات الإشراف المدرسى والمناخ المدرسى "١٩٩٠" : (٣٨)

وهدفت إلى الكشف عن واقع العلاقة بين المناخ المدرسى وسلوكيات الإشراف لدى المديرين ، وأظهرت النتائج – من خلال إجراء دراسة ميدانية على (٢٤٠) معلماً – وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد المناخ المدرسى وكل من السلوكيات الإشرافية للمديرين ، والتنظيم المدرسى ، وتطوير المعلمين.

٣- دراسة شورت ، رينهارت : منح المعلم السلطة والمناخ المدرسى "١٩٩٢" : (٣٩)

وقامت الدراسة بإجراء دراسة ميدانية على (٢٥٧) معلماً اختيروا من ثمان مدارس من ست ولايات أمريكية ، وتوصلت إلى أن السلطة التى قد يحصل عليها المعلم قد تؤدى إلى زيادة الصراع التنظيمى المدرسى وتخفض فعالية المناخ المدرسى، لأن المعلم فى هذه الحالة يكون ناقداً للأداء الوظيفى المدرسى بصورة أكبر.

٤- دراسة سيزرلاند : إدراك المعلمين لخصائص المناخ المدرسى الجيد "١٩٩٤" : (٤٠)

وقامت بإجراء دراسة ميدانية على (١٥٠) معلماً من أربع مدارس ابتدائية وإعدادية ، وقد اتفق معظم المعلمين على أن خصائص المناخ المدرسى الأفضل هى : الاحترام ، الثقة ، الرعاية ، المعنويات المرتفعة ، التطور الأكاديمى ، وأن هذه الخصائص توجد فى مدارسهم بنسب مختلفة.

ثالثاً : معايير جودة المناخ المدرسى فى مصر
رابعاً : الدراسة الميدانية ، بهدف الوقوف على واقع تطبيق معايير جودة المناخ المدرسى بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية.
خامساً : مقترحات البحث

المبحث الأول : طبيعة المناخ المرسى فى ضوء الفكر الإدارى التربوى المعاصر :

أ- مفهوم المناخ المدرسى :

إن المتتبع للأدب الإدارى فى مفهوم المناخ التنظيمى بوجه عام والمناخ المدرسى بوجه خاص يلحظ تعدد وتنوع التعريفات التى يطلقها الباحثون لتحديد هذا المفهوم تبعاً لاختلاف سماتهم العلمية وكذلك لاختلاف الزاوية أو الجانب الذى يتناول الباحث دراسته هذا المناخ من خلاله.

فيرى البعض أن المناخ المدرسى هو نتاج إدراك الأفراد لأدوارهم وأدوار الآخرين فى المدرسة. (٤٧)

ويرى آخرون أنه مجموعة من الخصائص التى تميز بيئة العمل فى المدرسة، والمدركة بصورة مباشرة من الأفراد الذين يعملون فى هذه البيئة ، أو التى يكون لها انعكاس على دوافعهم وسلوكهم. (٤٨)

كما يرى تعريف آخر أن المناخ المدرسى أو المؤسسى هو البيئة المؤسسية التى يدركها الأعضاء وتؤثر فى سلوكهم ، ويمكن وصفها فى ضوء القيم التى تعكسها صفات أو خصائص المؤسسة. (٤٩)

ويعبر البعض عن تصورهم للمناخ التنظيمى أو المدرسى بأنه الانطباع العام المتكون لدى أعضاء المدرسة والمتضمن متغيرات عديدة منها أسلوب معاملة المديرين لمرؤسيهم وفلسفة الإدارة العليا ، ونوعية الأهداف التى تسعى المنظمة إلى تحقيقها ، وطبيعة العلاقات بين العاملين فى النظام ، والجو العام الذى يسود البيئة الخارجية التى يعمل فيها النظام وبمستواها الحضارى واستقرارها وأمنها وبمدى سيادة الأبعاد الشورية والديمقراطية فيها ، ومن ثم يعرف المناخ التنظيمى بأنه "الاتجاهات السائدة والقيم والمعايير والمشاعر التى يمتلكها الأفراد بشان المنظمة التى يعملون فيها". (٥٠)

كما يعرف المناخ التنظيمى على أنه نمط التفاعل الاجتماعى الذى يميز المنظمة، أو أنه مجموعة خصائص بيئة العمل والمدركة مباشرة أو غير مباشرة من العاملين والمفترض فيها أن تكون قوة رئيسية فى التأثير على سلوك العاملين. (٥١)

ويرى تعريف آخر أن المناخ المدرسى هو الطريقة التى يتفاعل بها الأفراد داخل المدرسة ، وهذا المناخ تحكمه القوانين واللوائح والقرارات الإدارية ، إضافة إلى المبادئ والأخلاقيات التى تحكم العمل وتنظمه فى المؤسسة التى يلتزم بالعمل بها جميع العاملين. (٥٢)

وهناك من ذهب إلى أن المناخ المدرسى يمثل شخصية المدرسة ، والجو العام الذى يسودها ، وتعكسه التفاعلات المهنية والاجتماعية للأفراد [٥٣] ، وإذا أردنا بعملية مشابهة بين الشخصية والمناخ المدرسى ، فإن الشخصية بالنسبة للفرد تحاكى المناخ المدرسى بالنسبة للمدرسة إنطلاقاً من أن كلاهما يمثل حالة من الخصائص الداخلية.

كما عرف على أنه مجموعة من الخصائص القابلة للقياس لبيئة العمل مبنية على الإدراك الجمعى للعاملين الذين يعيشون فى البيئة المدرسية ويعملون بها والمعرضون للتأثير على سلوكياتهم [٥٤] ، فالمناخ المدرسى خاصية تصف بيئة العمل المدرسى وتميزها عن غيرها ، ويمكن أن يتم هذا من خلال معرفة متوسط الحالة التنظيمية والاجتماعية للأفراد بهذه المدرسة.

وعرفه آخر على أنه مجموعة المشاعر والآراء المتعلقة بمختلف مظاهر المدرسة وطريقة عملها [٥٥] ، كما يقصد به تصورات ومدركات المعلمين لخصائص ومميزات تعاملهم معاً ومع المدير والتى تؤثر فى سلوكيم واتجاهاتهم. [٥٦]

وعرف آخر المناخ المدرسى بالنسبة للمعلم بأنه تلك الظروف المحيطة بالمعلم داخل المدرسة والمتمثلة فى العلاقات الاجتماعية السائدة بين المعلمين والتلاميذ وإدارة المدرسة وأسلوب العمل وضوابطه ومدى وضوحه ونظامه وتوجهاته داخل البيئة المدرسية. [٥٧]

كما يشير المناخ التنظيمى أو المدرسى إلى المشاعر والاتجاهات والقيم والتوجهات والمعايير السائدة والتى يكنها الأفراد نحو المدرسة. [٥٨]

وعرفته وزارة التربية والتعليم على أنه الخصائص المختلفة لبيئة العمل فى المدرسة والتى تشمل جوانب التنظيم الرسمى ومزيج الحاجات الخاصة بالمعلمين والتلاميذ وطبيعة الاتصالات الإدارية والتنظيمية داخل المدرسة وأنماط الإشراف الفنى والإدارى السائدة ، وسلوك الجماعات داخل المنظومة التربوية ، وكل هذه الأمور تؤثر فى إنتاجية المدرسة وتعمل على تحقيق الفاعلية والكفاءة والتكيف والرضا والتطوير". [٥٩]

والتعريفات السابقة العديدة والمتنوعة تقودنا إلى مجموعة من الإستنتاجات العامة حول مفهوم المناخ المدرسى ومحدداته منها :

- أن المناخ المدرسى يصف المدرسة أكثر من تقويمها والحكم عليها.
- أن المناخ المدرسى يؤثر على سلوك المعلمين والعاملين والطلاب وعلى اتجاهاتهم جميعاً.
- أن المناخ المدرسى يمثل حالة ثابتة نسبياً للبيئة المدرسية كما يدركها أعضاؤها.
- أن المناخ المدرسى هو عملية إدراكية أو شعور عام وصورة ذهنية يحملها فرد ما عن المدرسة التى يعمل بها ، وقد لا تعبر تلك الصورة أو ذلك الإدراك عما هو واقع بالفعل ، وهذه الصورة الذهنية تختلف من شخص لآخر.

- يساعد المناخ المدرسى الجيد على إمداد المعلمين بفرص التنمية المستمرة ، ذلك لأن شعور المعلمين بالأمان وتحقيق الأمن لطلابهم يحفزهم على تجريب طرق تدريس جديدة ، كما أنها تتيح الفرصة لبعضهم لعقد دورات للآخرين لتبادل المعلومات والمعرفة. (٦٧)
- إن المناخ المدرسى لا يقتصر تأثيره على سلوك الأفراد فى المدرسة فحسب ، بل يمتد تأثيره إلى المدرسة ككل ، كما أن فهم المناخ المدرسى يساعد على معرفة السلوك الكائن فى المدرسة من ناحية ، وعلى توقع السلوك المنتظر من الأفراد من ناحية أخرى.
- إن المناخ المدرسى الجيد والمفتوح يتيح للمعلمين وللطلاب تنمية مهاراتهم وإكسابهم القدرة على الاشتراك فى حل المشكلات المدرسية والتخطيط والذى يولد لديهم إحساس قوى بالارتباط بالمدرسة ، ويشعر الطالب أنه عضو فاعل يمكن أن يؤخذ بمقترحاته وآرائه. (٦٨)
- إن الفهم الجيد لطبيعة المناخ المدرسى يعد الخطوة الأولى لتحسين المدرسة بأبعادها المختلفة ، وذلك لأنه يقدم تفسيراً واضحاً لأسباب كثير من المشكلات المعقدة والمترابطة التى تعانى منها المدرسة ، ولذا فإن الارتقاء بهذا المناخ يترتب عليه حلول كثير من مشكلات المعلمين ، كما أنه يسمح بتكامل الأدوار والمهام فتصبح مترابطة ومكملة لبعضها البعض ، وبذلك نجد حلولاً لكثير من المشكلات التنظيمية والتربوية والتعليمية والنفسية. (٦٩)
- إن عملية تحسين المناخ المدرسى تعد شرطاً لعمليات كثيرة منها التطوير التنظيمى وإعادة البنية أو إعادة الهيكلة Restracturing حيث تكون هذه العملية ناجحة إذا حقق مديرى المدارس مناخاً أكثر دافعية وحفز للعمل والابتكار لمدارسهم. (٧٠)
- إن المناخ المدرسى الجيد يسهم فى تحقيق الصحة النفسية لأفراد المجتمع المدرسى بدعم الثقة والاحترام والترابط بين أفراد المجتمع المدرسى ، ويساعد على دمج الطلاب والمعلمين فى المجتمع المدرسى لتصبح المدرسة مكاناً للمتعة والإثارة وليس مجرد مكان للتعلم ، ومن ثم فهو ينمى الشعور بالانتماء للمدرسة،.

وعلى ذلك يتضح أن المناخ المدرسى بعناصره المختلفة يعد أحد المحددات الرئيسية لجودة المدرسة أو فشلها، بل أن فاعلية المدرسة مصدرها الأساسى المناخ المدرسى السائد فيها.

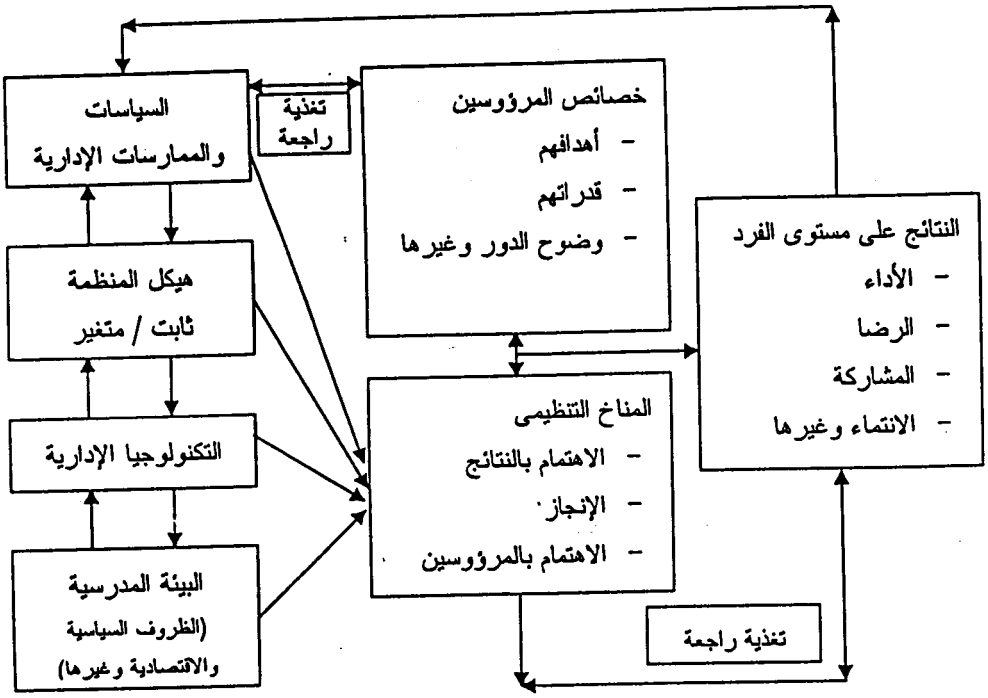
جـ العوامل المؤثرة فى المناخ المدرسى :

يتأثر المناخ المدرسى بالعديد من العوامل أو العناصر ذات الصلة الوثيقة بالبيئة المدرسية ، ويرجع بعض الباحثين هذا التعدد أو التنوع فى تلك العوامل إلى التطور التاريخى لدراسة المناخ المدرسى ، وإلى التقدم الحادث فى دراسته ، كذلك لارتباط المناخ المدرسى بالعديد من المؤثرات داخل التنظيم المدرسى.

وبناءاً على ما سبق ، يرى البعض أن الهيكل التنظيمى بما يتضمنه من هيكلية المهام وتقسيم العمل ودرجة المركزية والقواعد والتعليمات ، ذات تأثير كبير على نوعية المناخ المدرسى السائد ، إضافة إلى حجم المدرسة وطبيعة عملها، وطبيعة دور الأفراد فيها ، إلى جانب النظام التكنولوجى المستخدم. (٧١)

وقد طرح ستيرز Steers مجموعة من العوامل التى يمكن أن تؤثر فى المناخ المدرسى أو فى عمل الجماعى وهى : السياسات والممارسات الإدارية ، الهيكل التنظيمى ، التكنولوجيا الإدارية أو تكنولوجيا العمل ، البيئة الخارجية. (٧٢)

ويوضح الشكل التالى تلك للعوامل والتداخل والتكامل الذى بينها. (٧٣)



شكل (١) : يوضح العوامل المؤثرة فى المناخ المدرسى

ويرى آخرون أن من بين العوامل المؤثرة على المناخ المدرسى ، خصائص العاملين ، والتنوع الثقافى فى سلوكهم ، وعمليات الإتصال بكافة أنواعه واتجاهاته الرسمى وغير الرسمى ، إلى جانب الاستراتيجيات وسياسات العمل ، ونظام القيم. (٧٤)

وقد أشار كيلى إلى أن تحسين نوعية المناخ المدرسى يتطلب تمتع القيادة المدرسية بمجموعة من السمات حددها كيلى Kellay فى : (٧٥)

- الوعى بالظروف والأحداث التى تؤثر على اتجاهات وسلوكيات الأفراد.

- توجيه الاهتمام والتركيز على مسببات تلك الأحداث وآثارها المحتملة.
- الوعى بتوقعات الآخرين وبطبيعة الاستجابة للأحداث والظروف التى لا يمكن ضبطها.
- التمتع بالقدرة على التخطيط والمبادأة والابتكار والتنبؤ بالظروف والأحداث والعوامل التى تؤثر على نوعية مخرجات المدرسة.

كما وضع يوسف عبد المعطى مجموعة من العناصر والعوامل المساعدة لتجويد المناخ للتنظيمى بالمدرسة وهى : (٧٦)

- نوعية ونمط القيادة السائدة فى المدرسة.
- جودة أسلوب الإتصال المستخدم فى المدرسة.
- الدافعية ونظام التمييز بين العاملين لتقليل الصراعات بينهم.
- علاقة المديرين والمعلمين بعضهم ببعض وسلوكياتهم القائمة على التعاون والتفاعل.
- عدم التعارض بين أهداف العاملين بالمدرسة وأهداف المدرسة ، وإنما يجب أن يكون هناك تكامل بينهما لتحقيق الجودة.

وقد أوضحت الدراسات أن نوعية الإدارة ومدى سماحها للعاملين بالمشاركة فى اتخاذ القرار وحل المشكلات ، ومدى اهتمامها بمشكلات المعلمين وحاجاتهم ووجهات نظرهم ، كذلك أساليب الضبط المتبعة مع الطلاب والمعلمين تعد من العوامل المحددة لنوعية المناخ المدرسى.

كما أثبتت عديد من الدراسات أن هناك علاقة واضحة بين المناخ المدرسى وعوامل عديدة أخرى مثل حجم المدرسة ، حجم ومكانة الوظيفة داخل الهرم التنظيمى، سياسات وممارسات الإدارة ، الخبرة الشاملة والواسعة لمدير المدرسة وكذلك للمعلمين ، كما أن السمات الشخصية لأعضاء المجتمع المدرسى لها علاقة وطيدة بنوعية المناخ المدرسى على افتراض أن شخصية البيئة تعتمد على طبيعة أفرادها وخصائصهم.

د- أبعاد المناخ المدرسى :

يواجه الباحثون صعوبات بالغة فى تحديد أبعاد المناخ المدرسى ، وربما يرجع ذلك إلى التطور التاريخى لدراسته ، وتعدد العوامل المؤثرة فيه ، وتنوع العناصر المحددة له ، وتعدد التعريفات الخاصة به ، كذلك اختلاف محور كل دراسة وهدفها واهتمام كل باحث فيها.

ويعتبر مقياس هالبين وكروفت Halpin & Croft عام ١٩٦٢ م من الدراسات الرائدة فى هذا المجال ، وفيها تم تقسيم المناخ التنظيمى إلى ثمانية أبعاد، أربعة منها تقيس سلوك المعلمين كما يدركها المعلمون ، والأربعة الأخرى تقيس سلوك المدير كما يدركها المعلمون، وذلك على النحو التالى : (٧٧)

(أ) سلوك المعلمين :

١- التباعد ، ويشير هذا البعد إلى أن المعلمين لا يعملون سوياً كفريق متكامل، كما أنهم كثيرو الشكوى والتذمر.

٢- الإعاقة ، ويشير إلى إحساس المعلمين بان مدير المدرسة يثقل كاهلهم بالأعمال الروتينية وأعمال يعتقدون أنها غير ضرورية.

٣- الإنتماء ، ويشير إلى شعور المعلمين بالرضا والانتماء للمدرسة.

٤- الألفة ، ويشير إلى وجود علاقات طيبة بين المعلمين وإحساس بالرضا نتيجة لإشباع الحاجات الاجتماعية.

(ب) سلوك المدير :

١- الشكلية فى العمل ، ويشير إلى سلوك المدير الذى يتسم بالشكلية دون الاهتمام بالعلاقات الشخصية والاجتماعية.

٢- التركيز على الإنتاج ، ويشير إلى أن المدير يوجه كل اهتمامه نحو إنجاز العمل ، ولا يحاول الاستفادة من آراء المعلمين والإداريين وأفكارهم.

٣- القدوة فى العمل ، ويشير إلى أن المدير يعطى المثل والقدوة بنفسه ، وهدفه الأول هو إنجاز العمل ، لكن المعلمين يتقبلون سلوكه برضى وارتياح.

٤- النزعة الإنسانية، ويشير إلى أن سلوك المدير يتميز بالميل إلى أن يعامل المعلمين معاملة إنسانية ودية.

ومن خلال الدرجات التى تحصل عليها كل مدرسة فى هذه الأبعاد الثمانية يمكن تحديد نمط المناخ السائد فيها.

ثم قام ليكرت بتطوير أداة لقياس المناخ السائد بالتنظيمات التجارية ، وأكد أن هذه الأداة يمكن تطبيقها بالمدارس وأسماها "بروفيل الخصائص التنظيمية O.C.P" ، وتشتمل على ثمانية أبعاد وهى : القيادة ، الاتصال ، التحفيز ، تأثير التفاعل ، صنع القرار ، صياغة الأهداف ، الرقابة والضغط ، و الأداء والتدريب.(٧٨)

كما استطاع جورج استيرن وكارل ستيهنوف أن يطورا أسلوباً مختلفاً لوصف وقياس المناخ التنظيمى ، وأعدا مقياساً لقياس المناخ التنظيمى بالكليات ، ثم عدلاه وكيفاه لقياس المناخ التنظيمى بالمدارس ، وأطلقا عليه "دليل المناخ التنظيمى O.C.I"، ويتكون من ٣٠٠ عبارة يجيب عليها المدرس ، ومن خلال المعلومات التى تم جمعها بتطبيق الدليل ، امكن تحديد ستة عوامل أو أبعاد للمناخ التنظيمى وهى : (٧٩)

أ- المناخ الفكرى ، ويعكس مدى الاهتمام بالأنشطة العقلية والفعالية الشخصية.

ب- معايير الإنجاز ، ويعكس مدى تركيز المدرسة على العمل الجاد والالتزام لتحقيق الأهداف.

ج- النزعة الإنسانية ، ويعكس المناخ الودى المتميز بالرعاية والألفة.
د- المعاضدة ، ويعكس مدى تماسك المدرسين من خلال معايير الإيجابية والتحمل والتواصل وتجنب اللوم والأذى.
هـ- الترتيب ، ويعكس مدى الاهتمام بهيكل التنظيم واحترام السلطة والتوافق مع ضغوط المجتمع المحلى.
و- ضبط الإندفاع ، ويعكس مدى وجود المعوقات أو الضوابط التنظيمية ، ويركز على العمل ، تجنب الشعور بالنقص والدونية ، رباطة الجأش ، التعبير الذاتى.

وفى دراسة أخرى من جامعة ميتشجان شملت ستة أبعاد للمناخ المؤسسى وهى: الدعم الإدارى ، الدعم التربوى ، المعوقات ، التأثير المدرسى ، الدعم المالى والمادى.(٨٠)

كما حددت دراسة أخرى أبعاد المناخ التنظيمى فيما يلى : (٨١)

١- طبيعة وتوصيف المهام وتوزيعها وتفسيرها داخل التنظيم.
٢- الثواب والعقاب والحوافز والاعتماد على الجدارة والأداء بدلاً من الأقدمية والمحاباة.
٣- مركز القرار ومدى استحواذ الإدارة العليا على صنع القرارات الهامة.
٤- رغبة أفراد التنظيم فى الأداء الجيد والإسهام فى تحقيق الأهداف.
٥- التدريب والتطوير ومدى اهتمام التنظيم بذلك.
٦- الأمان فى مقابل المخاطرة ومستوى الضغوط التنظيمية وعما إذا كانت تؤدى إلى إيجاد مشاعر بالقلق وعدم الأمان.
٧- الإنفتاحية فى مقابل الدفاع ، ومدى محاولة الأفراد التستر على أخطائهم الوظيفية ، وتحسين المظهر والشكل بدلاً من الاتصال والشفافية والصراحة.
٨- الروح المعنوية ومدى الشعور بأن التنظيم يمثل بيئة جيدة للعمل.
٩- التقدير والتغذية الراجعة.
١٠- الكفاءة والمرونة التنظيمية ودرجة وعى التنظيم بأهدافه والمرونة فى تحقيق هذه الأهداف ، ومدى توقع المشكلات ، وتنمية أساليب حديثة ، ومهارات جديدة قبل أن تصبح المشاكل أزمات.

كما قامت إحدى الدراسات بوضع أداة لتقييم المناخ المدرسى بهدف فحصه ، وتحديد الجوانب التى تدعم أو تتدخل فى مستوى النضج الأكاديمى والإنفعالى ، ويعالج المسح القائم أربعة جوانب للمناخ المدرسى وهى : (٨٢)

أ- التعاطف ، ويرتبط بمدى إصغاء الأفراد بعضهم لبعض ومدى إدراك الأفراد لمشاعر الآخرين ونوعية التعاطف معها.
ب- المساءلة ، من خلال مدى إدراك الأفراد لمستوى الالتزام داخل العمل ، مقدار تحمل المسئولية ، القدرة على التأثير وضبط الآخرين.

جـ- الاحترام ، من خلال مدى تقدير الأفراد لبعضهم البعض ، مدى سيادة هذا الاحترام على جميع المستويات التنظيمية، مدى تقدير آراء وخبرات الآخرين، مدى إدراك واحترام الحدود المهنية والشخصية.

د- الثقة ، من خلال مدى إيمان الأفراد بقيمة المدرسة وبقادتها ، مدى توافر الرغبة فى تفويض السلطة ، مدى وجود قواعد محددة وضعها الجميع ويعملون على اتباعها.

ومن ثم فإن المناخ المدرسى ما هو إلا حصيلة مجموعة من الجوانب والأبعاد مثل الاتجاهات والسلوك والتفاعلات بين الإدارة والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور ، ويتضمن عدة أبعاد مثل البيئة وهى تمثل هنا المدرسة بكل وسائلها المادية وغير المادية ، والوسط المحيط ويمثل الأفراد والجماعات الذين لهم إسهام بشكل ما فى المدرسة ، ومجموعة العلاقات الموجودة بين الأفراد ، والثقافة بما فيها من معتقدات وقيم ومعان ، كذلك الروح المعنوية للعاملين فى المدرسة ، "حيث أسفرت دراسات رنسيس ليكرت Rensis Likert وأتباعه المتعلقة بالسلوك الإنسانى للأفراد فى المنظمات عن أن الروح المعنوية وهى صلب المناخ التنظيمى تلعب دوراً رئيسياً فى مدى استجابة الأفراد للأهداف التنظيمية". (٨٣)

أيضاً من أبعاد المناخ التنظيمى الدافعية ، فإن بعض مظاهر المناخ التنظيمى يمكن رؤيتها كدوافع للأفراد ، وبالرغم من أن التعبير عما يرغبه الشخص أو يكرهه فإن عناصر المناخ التنظيمى تعتبر محفزات خارجية وهى إما أن تشجع أو تثبط أداء السلوكيات أثناء العمل. (٨٤)

مما سبق يتضح أن أبعاد المناخ المدرسى عديدة ، وتتعدد بتعدد محاور كل دراسة واهتمام كل باحث فيها ، وقد أدى هذا التنوع وذلك التعدد إلى تعدد أنماط المناخ المدرسى.

هـ- أنماط المناخ المدرسى :

تتعدد أنماط المناخ المدرسى وذلك لتعدد وتنوع أبعاده ومحدداته ، فهناك علاقة وثيقة بين أبعاد المناخ المدرسى وأبعاده وأنماطه.

وقد أشار هالبين وكروفت إلى المناخ المدرسى باعتباره تدريجاً متصلاً ، يمتد من المناخ المفتوح فى طرف إلى المناخ المغلق فى الطرف المقابل ، وعلى امتداد هذا التدريج يميز الباحثان بين ستة أنماط من المناخ المدرسى وهى : (٨٥)

١- المناخ المفتوح Open climate

ويتميز أعضاء المدرسة فيه بروح معنوية مرتفعة ، ويعمل فيه المعلمون معاً دون شكوى ، ويسعى مدير المدرسة إلى تسهيل إنجاز المعلمين للأعمال الموكلة إليهم بلا تعقيدات ، وتسود المدرسة علاقات اجتماعية قوية ، وفى هذا المناخ يتم إنجاز الأعمال وإشباع الحاجات الاجتماعية للعاملين بسهولة ويسر.

٢ـ مناخ الحكم الذاتى Autonomous climate أو المستقل :

ويسود المدرسة فيه حرية شبه كاملة يتيحها المدير للعاملين بها فى أداء واجباتهم ، ويساعد هذا المناخ على ظهور قيادات من أعضاء أسرة المدرسة ، يتميز الأداء بالإنسيابية وعدم التعقيد ، يتعاون الجميع وتسود بينهم روح معنوية مرتفعة ولكنها أقل من المناخ المفتوح ، وفى هذا المناخ نجد الاهتمام الرئيسى بإشباع الحاجات الاجتماعية يليها جانب الإنجاز والأداء.

٣ـ المناخ المراقب Controlled climate أو الموجه :

وفيه يتم التركيز على أداء العمل وإنجازه بالدرجة الأولى ولو على حساب إشباع حاجات العاملين ، ويقوم مدير المدرسة بالرقابة والمتابعة والتوجيه المباشر، ولا يسمح باى خروج على القواعد الموضوعة ، فالكل يعمل ولا يوجد متسع من الوقت لتكوين علاقات اجتماعية ، لذلك الروح المعنوية لا تكون مرتفعة.

٤ـ المناخ المألوف (الألفة) Familiar climate

تسود المدرسة هنا الروح الأسرى أو العائلى ، فالعلاقات الاجتماعية والاهتمام بالحاجات الاجتماعية يفضل الاهتمام بالعمل والإنجاز وتحقيق الأهداف، ودور المدير هنا توجيهى ولا يعقد الأمور بل ييسرها إلى حد كبير ، وتبرز قيادات جديدة ، وينخفض الرضا عن الأداء ، ولذلك الروح المعنوية متوسطة.

٥ـ المناخ الوالدى Paternal climate

وفى هذا المناخ ينعدم تفويض السلطة ، إذ تتركز فى يد مدير المدرسة ، وسلطة الرقابة أعلى من سلطة التوجيه والإشراف ، لذلك لا تظهر قيادات جديدة من بين أعضاء المدرسة ، ويسود الانقسام والتحزب صفوف أعضاء المدرسة ، لذلك تنخفض الروح المعنوية نتيجة انخفاض الأداء وإهمال إشباع الحاجات الاجتماعية فى نفس الوقت.

٦ـ المناخ المغلق The closed climate

وهو المناخ العكسى للمناخ المفتوح ، فأعضاء المدرسة لا تتاح لهم فرص تنمية علاقات اجتماعية ، ويتصف مدير المدرسة بعدم قدرته على القيادة والتوجيه وتحقيق مستوى من الأداء يحقق الأهداف ، وفى ذات الوقت يهمل إشباع حاجات الأعضاء ، إذ يهتم بالشكل وبالأمور الروتينية ، ويتناسى دوره كنموذج وقدوة ، ولذلك الروح المعنوية للأعضاء ككل منخفضة تماماً.

وقد ربط هالبين وكروفت بين نجاح المدير كقائد وخلق مناخ مدرسى مفتوح يتسم بالكفاءة والفعالية ، إذ أن المدير الفعال يعمل على إشباع الحاجات الإجتماعية وإتاحة فرص متنوعة لظهور قيادات دخل مدرسته ، وفى الوقت ذاته يرتفع مستوى الأداء وإنجاز العمل وتحقيق الأهداف.

ويوضح الشكل التالى العلاقة بين بعض أبعاد المناخ المدرسى وأنماطه المتنوعة:

بعد المناخ Climate dimension	نمط المناخ Climate type					
	مفتوح open	مستقل Autonomous	مضبوط controlled	معتاد Familliar	أبوى Paternal	مغلق Closed
العائق	منخفض	منخفض	مرتفع	منخفض	منخفض	مرتفع
الألفة	متوسط	مرتفع	منخفض	مرتفع	منخفض	متوسط
عدم الارتباط	منخفض	منخفض	منخفض	مرتفع	مرتفع	مرتفع
الروح(مسئولة ترابط)	مرتفع	مرتفع	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض
الاهتمام الكلى بالإنتاج	منخفض	منخفض	مرتفع	منخفض	مرتفع	مرتفع
العزلة	منخفض	مرتفع	مرتفع	منخفض	منخفض	مرتفع
الإعتبار	مرتفع	متوسط	منخفض	مرتفع	مرتفع	منخفض
الدفع	مرتفع	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	منخفض

شكل رقم (٢) يوضح العلاقة بين أنماط المناخ المدرسى وبعض أبعاده

وقد ظهرت محاولات عديدة لتقويم مقياس هالبين وكروفت وتعديله من أبرزها ما قام به هوى وكلوفر Hoy & Clover عام ١٩٨٦ عندما قدما المقياس المعدل للمدارس الابتدائية ويتكون من ٤٢ عنصر تصف سلوك معلمى ومديرى المدارس الابتدائية ، وكذلك ما قام به كوتكامب Kottkamp وزميلاه عام ١٩٨٧ عندما قدموا المقياس المعدل للمدارس الثانوية(٨٦).

وقد استحدث ليكرت Likert نموذجاً للمناخ التنظيمى يقوم على أربع اتجاهات للمناخات التنظيمية التى تسود المنظمات على النحو التالى(٨٧) :

١- الديكتاتورى – التسلطى المستغل ، وهو نمط لا يشجع العمل الجماعى ، ولا يهتم بتفعيل العلاقات الإنسانية ، ولا يهتم بالحاجات الشخصية للعاملين ، فالتركيز على الإنتاجية فقط.

٢- الديكتاتورى المحسن ، وهو نمط يماثل النمط الأول مع معظم سماته وخصائصه ، ولكن بدرجة أقل.

٣- التشاورى ، وهو نمط يهتم بتوفير الحوافز وإشاعة جو الثقة بين العاملين دون أن يشركهم مشاركة كاملة فى العمل.

٤- التشاركى ، وهو نمط نقيض للنمط الأول ، فهو يشجع العمل الجماعى ، ويعمل على تحقيق أفضل أداء للعاملين وللمؤسسة معاً ، ويشجع التفاعل بين العاملين والمؤسسة بدرجة عالية من الحفز والثقة.

و- الإدارة المدرسية وفعالية المناخ المدرسى :

لعل العلاقة بين الإدارة المدرسية والمناخ التنظيمى علاقة تبادلية تكاملية وثيقة ، فكل منهما يؤثر ويتأثر بالآخر ، فكلما اتسم المناخ المدرسى بالإنفتاح والحيوية والنشاط والطاقة الموجهة نحو تحقيق الهدف وتحقيق الرضا والإشباع لحاجات المعلمين والطلاب ، انعكس ذلك بالإيجاب على فاعلية المدرسة ككل ، وفاعلية إدارتها بوجه خاص ، كما أن الإدارة المدرسية الفعالة تعمل جاهدة على إيجاد مناخ مدرسى إيجابى يعمل خلاله الجميع بإخلاص وتفانى وروح معنوية مرتفعة.

فلابد أن توفر الإدارة المدرسية مناخاً يتميز بالأمان والسلامة ويحفز ويدعم عمليات التقويم الذاتى ، ويجعل الأفراد يلتزمون بمهامهم ومسئولياتهم ويحفزهم على القيام بتلك المهام ، كما ينمى لديهم الإنتماء والولاء للمدرسة. (٨٨)

كما أن نظرة المدير إلى العملية التعليمية ومدى تجاوبه مع المعلمين وإحساسه بمشكلاتهم وسماعه لهم ، وتحمله المسئولية فيما يتعلق بالعملية التعليمية فى نقل وإيصال الأفكار إلى المعلمين فى المدرسة بشفافية وأمانة، ومراعاة العدل بين جميع العاملين فى المدرسة ، كل هذه الأمور وغيرها تسهم بشكل أو بآخر فى إيجاد مناخ تنظيمى فعال بالمدرسة.

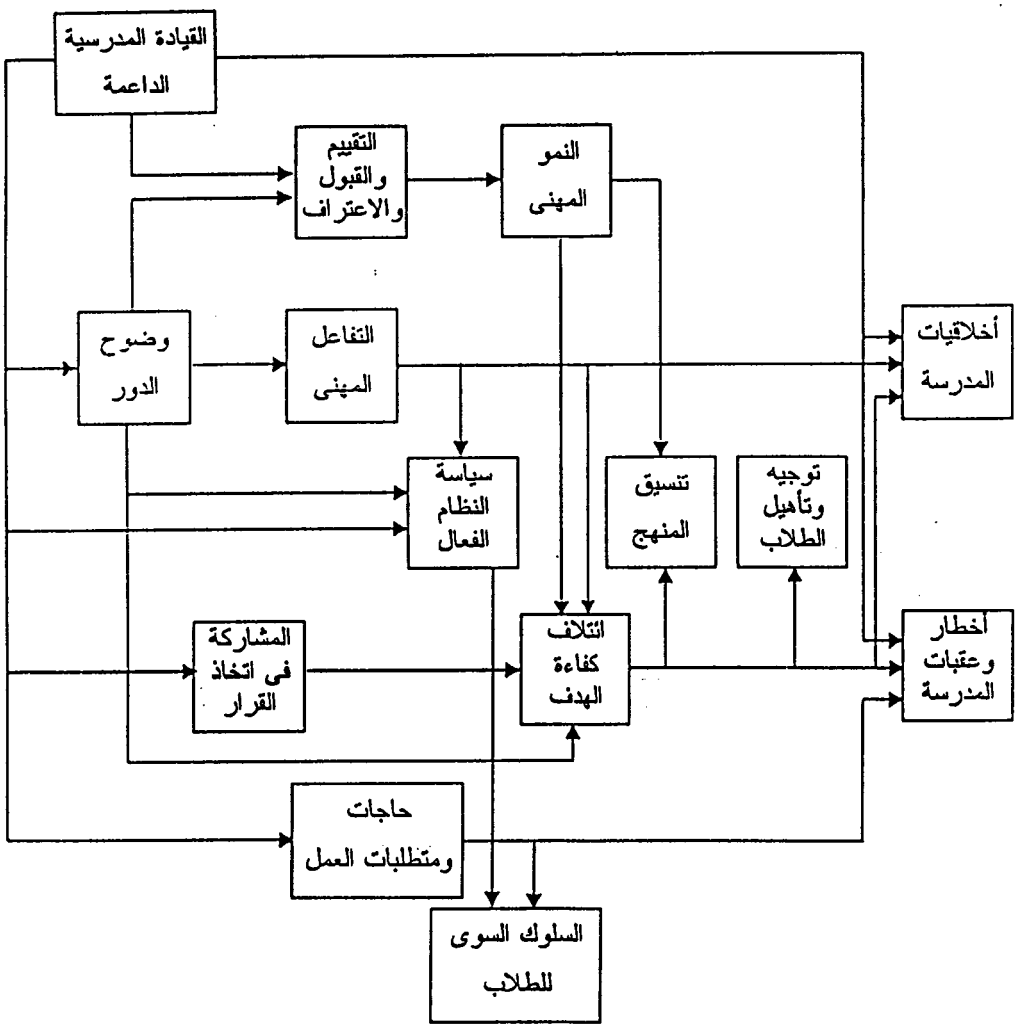
وتلعب الإدارة المدرسية الدور الحيوى والرئيسى فى إيجاد المناخ التنظيمى الفعال والمساند لجهود العاملين والذى يعكس التناغم والانسجام فى علاقات العمل، والولاء والانتماء لأهداف المنظمة والالتزام بها ، والعمل على إيجاد الروح المعنوية المرتفعة وتحقيق الرضا الوظيفى والإشباع لحاجات العاملين ، والعمل على إثارة دافعية العاملين كى يعملوا بفاعلية ورضا ذاتى. (٨٩)

ويمكن للإدارة المدرسية تحقيق مناخ مدرسى فعال من خلال ما يلى :

- إشراك المعلمين والعاملين فى حل مشكلات المدرسية وتطوير العمل بها ، حتى يشعروا بذاتهم وإسهاماتهم فى تحقيق الأهداف المنشودة.
- مراعاة النواحى النفسية للمعلمين ، وهذا من شأنه إضفاء جواً مريحاً فى العمل ، مما يدعو إلى مزيد من الدافعية والعطاء المتواصل.
- مرونة البناء المؤسسى لإجراء التغييرات والتعديلات المهمة استجابة للمتغيرات الحادثة.
- اهتمام الإدارة المدرسية بالروح المعنوية وبمشاعر العاملين وحاجاتهم ووجهات نظرهم ووضعها فى الاعتبار.
- مواكبة مستجدات العصر سواء فى مجال التقنيات والتكنولوجيا أو فى مجال الاتجاهات والأساليب الإدارية الحديثة ، ونقل ذلك للمعلمين وتدريبهم على كل ما هو جديد وفعال مما يزيد من ثقة المعلم بنفسه وبمدرسته.
- إضفاء جو من الثقة المتبادلة فى القول والعمل ومعاملة الجميع بأنهم أهل ثقة.
- الصدق والصراحة والشفافية فى التعامل وفى الحصول على المعلومات ذات العلاقة بالسياسة العامة للمدرسة.
- الإصغاء لمقترحات وآراء المعلمين وأولياء الأمور والطلاب.
- القدوة الحسنة فى القول والعمل.
- إشاعة جو من العلاقات الإنسانية الطيبة مما يشعر المعلم بالأمن والطمأنينة والانتماء لمدرسته ، وذلك من خلال حسن المعاملة ، العدل ، الموضوعية ، الشفافية ، الوضوح ، احترام آراء المعلمين ، وكذلك ينعكس على الرضا الوظيفى للمعلمين.
- تفعيل العمل الجماعى والتعاون وروح الفريق ، ورفع مستوى الشعور عند المعلم بأهمية العمل الجماعى وتعزيز دوره بشكل فعال.

- تشجيع وتحفيز العاملين ككل فى المدرسة على التخطيط والإبداع والإبتكار وحفز المعلمين على التحاور مع الطلاب وأولياء الأمور بشكل فعال.
- الإهتمام بالتنمية المهنية المستدامة لكافة العاملين فى المدرسة من خلال جلسات عمل أو ندوات أو مؤتمرات أو غيرها من الأساليب والآليات الملائمة حتى يقف المعلمون على كل جديد سواء فى مجال التخصص أو مجال الإدارة المدرسية ، أو مجال التكنولوجيا والتقنيات الحديثة.

والشكل الآتى يوضح المناخ المدرسى الفعال وعلاقته بالقيادة المدرسية الداعمة[٩٠] :



شكل رقم (٣) يوضح علاقة المناخ المدرسى بالقيادة المدرسية

ويتضح من الشكل ما يلى :

- أن المناخ المدرسى الجيد يتضمن وجود قيادة مدرسية داعمة وفعالة ، كمنا يتضمن وضوح الأدوار والمهام ، والمشاركة فى اتخاذ القرار ، والالتفاف حول أهداف محددة وواضحة ، وسياسة فعال للنظام والضبط المدرسى.
- إن المناخ المدرسى الملائم يؤدى إلى تفاعل ونمو مهنى لكافة العاملين بالمدرسة، كما يتضمن توجيه وتأهيل وإرشاد سليم للطلاب ، وتنمية مهنية سليمة ، وسياسة قبول سليمة ، وتنسيق علمى للمنهج ، وأخلاقيات طيبة ، بما يؤدى فى النهاية إلى زيادة فعالية الطلاب وحسن أدائهم وارتفاع مستوياتهم ، ومن ثم سلوكيات سوية من قبل الطلاب بالمدرسة وخارجها.

ز- ملامح المناخ المدرسى الصحى :

عبر هيرمان Hirman عن ملامح المناخ المدرسى بالجانب الظاهر الذى يمكن رؤيته وملاحظته وقياسه ، والجانب الخفى الذى لا يمكن رؤيته وإدراكه كالمشاعر والمعايير والاتجاهات والقيم ، وعبر عنها بالجبل الجليدى العائم كما فى الشكل التالى[٩١] :

جانب رسمى
(موارد – أهداف)

جانب غير رسمى
(مشاعر – أتجاهات – قيم – معايير ..)

شكل رقم (٤) : يوضح نموذج هيرمان للجبل الجليدى العائم

يتضح من الشكل السابق أنه حينما تكون أهداف المدرسة واضحة والإمكانات المادية والبشرية والتقنية متوفرة ، فذلك ينعكس على مشاعر وقيم واتجاهات الأفراد ورضاهم عن العمل ، مما يساعد فى إيجاد مناخ مدرسى صحى يسهم فى تحقيق أهداف المدرسة ورفع كفاءتها.

ويمكن تحديد أهم ملامح المناخ المدرسى الصحى فيما يلى[٩٢] :

- القدوة الحسنة فى القول والعمل وأن تكون إدارة المدرسة نموذجاً للعطاء والجدية والإلتزام.
- الصدق والصراحة والشفافية فى التعامل بين الجميع داخل المدرسة.
- الثقة المتبادلة بين الجميع ومعاملة إدارة المدرسة للجميع بأنهم أهل ثقة وتقدير.
- إصغاء إدارة المدرسة لمشكلات ومقترحات العاملين بالمدرسة فى كافة المستويات ، والنظر إلى المعلومات المقدمة منهم على أنها حيوية ومهمة.
- المساندة والتشجيع فى جو طيب من العلاقات الإنسانية المبادلة.

- إحساس المعلمين والعاملين بالأمن والطمأنينة فى مدرسته وشعوره بالانتماء إليها.
- شعور المعلم بأنه جزء من المدرسة تحترمه وتحترم رأيه فيخلص فى العطاء.
- البعد عن معوقات الاتصال ، وأن يكون هناك اهتمام بالاتصال الأفقى والرأسى فى جميع أشكاله وأنواعه.
- جعل المعلم إيجابياً وفعالاً ومساهماً بدور بارز فى إدارة مدرسته.
- حسن المعاملة والموضوعية والعدل فى توزيع المهام والأعباء والحوافز وغيرها.
- اهتمام الإدارة بالروح المعنوية ومراعاة النواحى النفسية للآخرين.
- مشاركة المعلمين فى اتخاذ القرارات وحل مشكلات العمل المدرسى.

ح- طرق قياس المناخ المدرسى والحكم عليه :

هناك طرق عديدة لقياس المناخ التنظيمى والوقوف على ملامحه لعل من أهمها:

١- طريقة دراسة علاقات وخصائص سلوك المدير والمدرس : المنفتح - المنغلق Teacher principal Behaviour : open-to closed.

وتهتم هذه الطريقة بدراسة علاقات المدرس والمدير ، وسلوك المدرس والمدير كبعدين رئيسيين يشكلان معاً صورة للمناخ المدرسى. (٩٣)

٢- طريقة النظم الإدارية الأربعة The fourth management systems

وقد طور هذه الطريقة رينس ليكرت R. Likert حيث وضع مقياس أو بروفيل الخصائص التنظيمية Profile of organizational characteristics (P.O.C) ، وكان فى الأصل معداً لقياس المناخ التنظيمى للمنظمات الصناعية ، ثم عدله ووضع مقياساً خاصاً للمدرسة سماه منظور (بروفيل) المدرسة Profile of school. (٩٤)

٣- طريقة رقابة الطلاب وتوجيههم :

ويرجع الفضل فى تطوير هذه الطريقة إلى كل من وايلر ، أيدل ، هوى ، حيث تنظر هذه الطريقة إلى المدرسة على أنها نظام اجتماعى متكامل يضم مديرين ومعلمين وطلاب ، وأن عمليات الرقابة المدرسية وأشكالها وأسلوب توجيه الطلاب تشكل النقطة المركزية فى المناخ المدرسى.

٤- طريقة ضغوط البيئة : التطور والرقابة

وقام بتطوير هذه الطريقة كل من جورج ستيرن ، كارل ستاينهوف Stern & Stienholf بناءاً على الأعمال النظرية والتى قام بها موارى ، ليفين Murray & Livin ، وكانت هذه الطريقة معدة للكليات ، ثم عدلت لقياس المناخ المدرسى ، وأطلقا عليها "دليل المناخ التنظيمى Organizational climate index O.C.I، ويتكون من ٣٠٠ مفردة يجيب عليها المدرس، ومن خلال المعلومات

التى تم جمعها بتطبيق هذا الدليل أمكن تحديد ستة عوامل أو عناصر تحكم على المناخ المدرسى من خلالها وهى : المناخ الفكرى، معايير الإنجاز، المعاضدة والمساعدة، الترتيب والالتزام بالقواعد ، ضبط الاندفاع والضوابط التنظيمية، العلاقات الإنسانية والمناخ الودى. (٩٥)

٥- استفتاء الصحة التنظيمية للمدرسة :

وقام بإعداده هارت وآخرون .Hart et al وترجمه وأعده للبيئة المصرية الباحثان نجدى ونيس حبشى ، رأفت عطية باخوم عام ٢٠٠٣م ، ويتكون الاستفتاء من ٥٧ عبارة تقيس العبارات الخمسة الأولى مقياساً مستقلاً وهو معنويات المعلم ، بالإضافة إلى إحدى عشر بعداً للمناخ التنظيمى المدرسى هى : التقييم والتعرف ، تنسيق المنهج ، سياسة النظام الفعالة ، المتطلبات الزائدة للعمل ، ملاءمة الهدف ، المشاركة فى اتخاذ القرار ، النمو المهنى ، التفاعل المهنى ، وضوح الدور ، توجيه الطالب ، القيادة المدعمة. (٩٦)

٦- المعايير القومية للتعليم فى مصر :

حيث قامت وزارة التربية والتعليم بإعداد وثيقة المعايير القومية للتعليم قبل الجامعى بمصر شاملة خمسة مجالات هى المدرسة الفعالة ، الإدارة المتميزة ، المعلم، المشاركة المجتمعية ، المنهج ونواتج التعلم ، ويعد المناخ المدرسى الجيد أحد المجالات الرئيسية للمدرسة الفعالة ، حيث قامت وزارة التربية والتعليم بوضع معايير ومؤشرات محددة للمناخ المدرسى الجيد ، يمكن فى ضوئها قياس المناخ المدرسى والحكم على جودته وفعاليته.

ومن ثم تتعرض الدراسة الحالية - فى المبحث القادم - للمعايير القوية للتعليم فى مصر بوجه عام ثم معايير المناخ المدرسى الجيد بوجه خاص ، ولعل هذا أهم ما تنفرد به الدراسة الحالية ويميزها عن جميع الدراسات السابقة.

المبحث الثانى : معايير جودة التعليم فى مصر

أ- مفهوم معايير جودة التعليم :

هناك اشكالية كبرى فى تحديد مصطلح معايير وذلك لوجود أكثر من مصطلح أجنبى يحمل هذا الاسم مثل Indicators, Criteria, Norms, Standards ، فكثير من المعاجم والقواميس والدراسات العربية تستخدم هذه المصطلحات على أنها معايير رغم ما بينها من اختلافات واضحة كما يلى :

١- مصطلح Criteria :

يعرف بأنه "المعايير والمستويات والمحكات التى يتم المقارنة فى ضوئها"(٩٧) ، كما عرف على أنه "الجزء من المستوى التنافسى الذى يحدد المستوى المطلوب للأداء فى شكل مجموعة من المخرجات التى يجب تحقيقها"(٩٨)، كما عرف على أنه "معايير ومحكات لصدق الاختبارات والمقاييس ، وهو ميزان النشاط والإنتاج ومعيار الإنطباعات الذاتية". (٩٩)

ومن ثم فمصطلح Criteria معناه محكات وتكون بين أشياء أو مجالات داخل النظام مثل مقارنة أداء طالب بأداء أقرانه فى فصل أو مدرسة.

٢- مصطلح Norms :

يعرف بأنه معايير للسلوك المتوقع ، وهى تشير إلى ما يجب أن يتصرف على أساسه الأفراد فى موقف معين" (١٠٠)، كما يعرف بأنه "المعايير والاتجاهات والعادات والقيم المشتركة التى توجه استجابات أعضاء الجماعة ، فهى بمثابة إطار يرجع إليه الفرد كى يكون مرشداً له لما ينبغى أن يكون عليه سلوكه"(١٠١).

وعلى ذلك فمصطلح Norms معناه معايير للسلوك المتوقع ، وهو يرتبط بسلوكيات الفرد فى المجتمع والتى تؤهله للإنضمام للجماعة ويصبح واحداً منها ويمثلها.

٣- مصطلح Indictors :

يعرف بأنه عبارات تصف الأداء أو السلوك الإجرائى المتوقع بهدف تحقيق متطلبات المعيار(١٠٢) ، والمؤشر هو شئ ما يشير على حالة الموقف الذى نختبره أو نقوم بفحصه ويتصف المؤشر بأنه معيارى ويعطى صورة مختصرة وسريعة كأداة من أدوات القياس والتقويم تساعد على تحديد نقاط القوة والضعف فى جميع عناصر العملية لتعليمية (١٠٣)، كما يعرف بأنه أدلة وعلامات وبراهين على وجود أو غياب سمات وخصائص معينة ، ويستخدم فى إعداد التقارير عن نتائج النظام التعليمى ومخرجاته. (١٠٤)

ومن ثم فمصطلح Indicator يعنى مؤشر ودليل يستخدم فى قياس الأداء الفعلى فى أى مجال من مجالات العملية التعليمية.

٤- مصطلح Standars

يعرف بأنه عبارات عامة تصف ما يجب أن تصل إليه فى المستويات المختلفة بهدف تحقيق الجودة الشاملة(١٠٥) ، ويعرف بأنه مستويات يتم عندها الحكم الصحيح ، كما أنها نماذج أو أمثلة أو مقاييس لتحديد الفرق بين ما هو خطأ وما هو صواب(١٠٦) ، كما أنها وصف لسلوكيات الأفراد ومهاراتهم وترتبط بالأداء الفعال وتستخدم فى عمليات تقويم أدائهم ومعرفة ما به من جوانب قوة وجوانب ضعف.(١٠٧)

كما عرف المعيار أو المستوى المعيارى Standard على أنه حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إليه ، وعلى أنه غاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع للتعرف على مدى الإقتراب من المستوى المطلوب(١٠٨) ، وينظر إليه أيضاً على أنه المحك أو الإطار المرجعى الذى يحدد على أساسه الأداء الواقعى فى مدى الإبتعاد أو الاقتراب من المرجع.(١٠٩)

ويتضح مما سبق أن المصطلح الإنجليزى Standards معناه مستويات معيارية وليس معيار ، وتتبنى الدراسة الحالية هذا المصطلح.

وفى ضوء ما سبق تعرف الدراسة الحالية المعيار أو المستويات المعيارية إجرائياً بأنه موجهات وخطوط مرشدة تعبر عن أعلى معدلات ومستويات جودة الأداء المتفق عليها من قبل خبراء التربية والمنظمات القومية والمحلية ، ويمكن من خلالها التعرف على جوانب القوة والضعف فى أى مجال من مجالات العملية التعليمية.

بـ أهمية معايير جودة التعليم :

لقد أقر مؤتمر أمستردام المنعقد فى ٢٠٠٢م باحتياج البلدان إلى مقاييس ومعايير لجودة التعليم وفاعليته على أن تكون أطر العمل فى هذه المعايير مرنة وذات أبعاد إرشادية تتلاءم وخصوصيات كل دولة ، كما تتضمن أطر توضيحية لطبيعة أداء تقديم الخدمات التعليمية ، فضلاً عن مواصفات المخرجات الفاعلة.(١١٠)

وتستخدم المعايير فى عملية تطوير وتحسين العملية التعليمية برمتها ومراجعة برامجها وأهدافها بصورة دورية ، فالمعايير التربوية هى خطوط مرشدة، أو موجهات لوضع معايير لجودة المحتوى التعليمى ، وأيضاً للحصول على توقعات عالية الجودة للمخرجات التعليمية من خلال ذلك المحتوى.

كما تعمل المعايير كدليل للمعلمين والقيادات التربوية وصانعى القرارات لتستخدم فى تحسين وتجويد العملية التعليمية داخل المدرسة ، كما أنها تعزز الأطر المنهجية والتقويم المستمر للمنهج والأداء المدرسى ، وتوفر - بالإضافة إلى ذلك - الشفافية والموضوعية فى عملية التقدير والحكم على أداء النظام التعليمى ومؤسساته فى مختلف المراحل التعليمية.(١١١)

إن استخدام النظام التعليمى للمستويات المعيارية للتعليم من شأنه أن يحقق نقلة نوعية جيدة فى الممارسات التعليمية ، وفى الارتقاء بأساليب العمل ، ومن ثم فى تحسين النظام التعليمى ، غير أنه لمن الأهمية بمكان ضرورة وضع الأسس أو قوالب البناء التى تحتاج إليها المؤسسة التعليمية لتطبيق هذه المعايير قبل تبنيها.

وتحقق المستويات المعيارية لجودة التعليم عديداً من الفوائد والإيجابيات للمدارس من أهمها :(١١٢)

- استخدام المستويات المعيارية للجودة كإطار لمدخل التقويم الذاتى للمدرسة.
- استخدام المستويات المعيارية كإطار ودليل للرقابة والمراجعة الخارجية على المدرسة.
- استخدام المستويات المعيارية للجودة فى الاعتماد الأكاديمى للمدارس.
- استخدام المستويات المعيارية كإطار أساسى للترخيص بمزاولة المهنة للمديرين والمعلمين.
- استخدام المستويات المعيارية فى تصميم وبناء المناهج الدراسية وما تتضمنه من أنشطة وبرامج دراسية.
- استخدام المستويات المعيارية فى تفعيل دور المشاركة المجتمعية فى التعليم.

- استخدام المستويات المعيارية في تعديل المسار الوظيفى للأفراد.
- استخدام المستويات المعيارية للجودة للإرتقاء بعمليات التنمية لمهنية والنمو المهنى للعاملين بالمدارس.

كما أشارت إحدى الدراسات إلى دواعى أهمية معايير جودة التعليم كما يلى:(١١٣)

- تضع المعايير خطوطاً توجيهية مرشدة فلسفية فى إطارها العام تطبيقية تمكن من وضعها فى محكات تبين للفاحص إمكانات التجويد ونسبته.
- تقوم المعايير بدور مهم فى تحسين أنماط الأداء المدرسى ، عن طريق تقويم أداء القيادات المدرسية وتوجيه برامج التدريب لهذه القيادات.
- تقدم المعايير توصيفاً موضوعياً لصور ودرجات المعلم ، والاهتمام بمستوى الإنجاز وصيانته من قبل المعلم والإدارة المدرسية.
- تضع المعايير أسساً فلسفية موجهة لتطوير المناهج وتقويمها فى عالم القرن الحادى والعشرين.
- تعمل المعايير على تطبيق وبيان سبل قيام الإدارة الذاتية ، ووضع برامج المساءلة والمحاسبة ، كما تعزز المعايير عملية تهيئة البيئة الملائمة للتعليم والتعلم.
- تسهم المعايير فى تعزيز الإبتعاد عن تلقين المعرفة ، وتعين المتعلمين على الابتكار عن طريق القياسات التربوية التى تقدمها.

وأشارت دراسات عديدة إلى أهمية وضع معايير لجودة التعليم الثانوى فى الوطن العربى وذلك كما يلى : (١١٤)

- معرفة المعايير والمواصفات التى ينبغى مراعاتها فى عناصر نظام التعليم الثانوى من حيث مدخلاته وعملياته ومخرجاته.
- معرفة الأهداف التى يسعى نظام التعليم الثانوى لتحقيقها.
- ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من الخدمة التعليمية إلى مواصفات ومعايير وأهداف محددة.
- وضع الخطط الدراسية الملائمة وتحويل هذه الخطط إلى برامج عمل تساعد على توليد ومساندة الممارسات الجديدة لتنظيم عمليتى التعليم والتعلم الموجه نحو الطالب مع استخدام تكنولوجية المعلومات كوسيط.
- تحديد أساس التحسين والتطوير المستمر لعناصر النظام التعليمى.

ج- المبادئ والأسس الفكرية للمعايير القومية للتعليم فى مصر :

تقوم فلسفة بناء المعايير القومية للتعليم فى مصر على مجموعة من المبادئ والمفاهيم والمرتكزات الرئيسية والتى تعكس الرؤية المستقبلية للتعليم ، وتشكل فى الوقت نفسه ، الأساس الفكرى لهذا المشروع القومى ، ومن أهم هذه المبادئ :(١١٥)

- التزام المعايير بالمواثيق الدولية والقومية الخاصة بحقوق الطفل والمرأة والإنسان عموماً.

- خدمة العدالة الاجتماعية والمحاسبية وتكافؤ الفرص والحرية.
- ترسيخ قيم العمل الجماعى والتنوع والتسامح وتقبل الآخر.
- إحداث تحول تعليمى يرتقى بقدرة المجتمع على المشاركة وغرس مقومات المواطنة الصالحة والإنتماء والديمقراطية لدى المتعلم.
- تعزيز قدرة المجتمع على تنمية أجيال مستقبلية قادرة على التعامل مع النظم المعقدة والمنافسة فى عالم متغير.
- مواكبة التطورات الحديثة فى عالم متغير يعتمد على صنع المعرفة والتكنولوجيا.
- استحداث نمط من الإدارة يرسخ مفاهيم القيادة ويعمل على تحقيق الجودة الشاملة.
- توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز للجميع والتنمية المهنية المستديمة للممارسين التربويين.
- دعم قدرة المشاركين فى العملية التعليمية على حل المشكلات واتخاذ القرار.
- بناء قاعدة معرفية عريضة لدى المتعلم تتسم بالتكامل والفاعلية وتساعده على توظيف المعرفة.
- تحقق المعايير الالتزام بالتميز فى التعلم والقدرة على المتابعة والتقويم الأصيل.
- تساعد المعايير قدرة الأنساق التربوية على التجدد والتطوير المستمر.

د- خصائص المعايير والمواصفات :

تعتمد المعايير القومية للتعليم فى مصر على مجموعة من المواصفات أو الخصائص من حيث تناولها لجوانب العملية التربوية المختلفة وتركيزها على الأمور المهمة فى المنظومة التعليمية دون تحيز وإمكانية تطبيقها على قطاعات مختلفة ولفترات ممتدة ، واشتراك الأطراف المتعددة فى المجتمع ، وأنها داعمة للعملية التعليمية ، وتستند إلى الجانب الاخلاقى ، وقابلة للقياس من حيث المخرجات المختلفة للتعليم بالمعايير للوقوف على جودة المخرجات.

ومن أهم خصائص المعايير ومواصفاتها : (١١٦)

- شاملة ، حيث تتناول الجوانب المختلفة للعملية التربوية وتحقيق مبدأ الجودة الشاملة.
- موضوعية ، حيث تركز على الأمور المهمة فى المنظومة التعليمية بلا تحيز.
- مرنة، حيث يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة ووفقاً للظروف البيئية والجغرافية والاقتصادية المتباينة فى ربوع مصر.
- مجتمعية ، أى تعكس تنامى المجتمع وخدمته وتلتقى مع احتياجاته وقضاياه.
- مستمرة ومتطورة ، حيث يمنكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة ، تكون قابلة للتطور والتعديل.

- قابلة للقياس ، حتى يمكن مقارنة المخرجات التعليمية بالمعايير المقننة للوقوف على جودة هذه المخرجات.
- تحقق مبدأ المشاركة ، حيث اشتراك الأطراف المتعددة والمستفيدين فى المجتمع فى إعدادها من ناحية، وتقويم نتائجها من ناحية أخرى.
- أخلاقية ، إذ تستند إلى الجانب الأخلاقى وتراعى عادات المجتمع وسلوكياته.
- داعمة ، فلا تمثل هدفاً فى حد ذاتها ، وإنما تكون آلية لدعم العملية التعليمية.
- وطنية، بأن تخدم أهداف الوطن وقضاياه ، وتضع أولوياته وأهدافه ومصلحته العليا فى المقام الأول.

٥- مجالات معايير جودة التعليم فى مصر وموقع معايير المناخ المدرسى الجيد منها:

يقصد بالمجالات تلك الفروع الرئيسية أو الموضوعات الكبرى التى تتضمنها كل جانب من جوانب العملية التعليمية ، وتشمل المعايير القومية للتعليم فى مصر خمسة مجالات رئيسية وهى :

١- المدرسة الفعالة :

وتهدف إلى تحقيق مبدأ التعليم للتميز والتميز للجميع ، ويتحقق ذلك من خلال توفير بيئة مدرسية آمنة ومناخ مدرسى جيد تقوم عليه قيادة مدرسية فاعلة ، تمتلك رؤية واضحة وتسعى لتحقيق رسالة محددة ، وتعمل فى إطار مشاركة مجتمعية واعية، وتحرص على التنمية المهنية المستدامة للجميع وتؤكد على مبادئ المساءلة والديمقراطية واستخدام التكنولوجيا.

وتم تحديد مجالات المعايير للمدرسة الفعالة فى خمس مجالات هى الرؤية والرسالة الواضحة والصادقة للمدرسة ، المناخ الاجتماعى المدرسى ، التنمية المهنية المستديمة ، مجتمع التعليم والتعلم ، وتوكيد الجودة والمساءلة.(١١٧)

ومن ثم يتضح أن المناخ المدرسى الإيجابى والجيد يمثل واحداً من أهم معايير جودة المدرسة الفعالة ، حيث تركز معايير المدرسة الفعالة على إيجاد مناخ اجتماعى داخل المدرسة يسوده الاحترام المتبادل بين التلاميذ بعضهم البعض وبين جميع العاملين فى المدرسة ، وإيجاد جو يساعد على الإنجاز وممارسة الأنشطة الصفة واللاصفية بفاعلية ، ودعم العمل التعاونى بين التلاميذ ، وإتاحة فرص متكافئة لتحقيق التميز للجميع.

٢- المعلم :

يعتبر المعلم من أبرز وأهم عناصر المنظومة التعليمية باعتباره مربياً ومخططاً ومقيماً ومتعلماً وقائداً ومتأملاً وباحثاً.

وفى مجال المعلم وتنميته المهنية يوجد مجموعة من المعايير والمؤشرات لقياس أداء المعلم من خلال المجالات الفرعية الآتية :(١١٨)

* مجال التخطيط * مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل
* مجال المادة العلمية * مجال التقويم * مجال مهنية التعلم

٣- الإدارة المتميزة :

فالقيادة المتميزة هى القادرة على تحقيق الجودة الشاملة فى العمل التربوى عن طريق توجيه الأداء صوب معايير ومستويات محددة بهدف الوصول بالتعلم إلى مستوى التنافسية والقدرة على التعامل مع معطيات العصر ومتغيراته ، وأن عمليات القيادة شبكية لاهرمية ولا أفقية.

وتم تحديد أربعة مجالات فرعية للإدارة المتميزة هى : [١١٩]

* الثقافة المؤسسية
* إدارة التغيير والإبداع
* المهنية
* المشاركة

٤- المشاركة المجتمعية :

وتعكس المشاركة المجتمعية رغبة واستعداد المجتمع فى التفاعل مع جهود تحسين التعليم والمشاركة فيها بفاعلية، ويتناول هذا الجانب خمسة مجالات فرعية هى:[١٢٠]

* الشراكة مع الأسر
* العمل التطوعى
* خدمة المجتمع
* العلاقات العامة والاتصال بالمجتمع
* تعبئة موارد المجتمع المحلى

٥- المنهج المدرسى ونواتج التعلم :

أكدت وثيقة المعايير على أربعة مجالات فرعية تصف ما يجب توافره فى المتعلم عند إنهائه مراحل التعليم قبل الجامعى ليتمكن من النجاح فى حياته الخاصة والأسرية ، وأن يكمل تعليمه الجامعى أو العالى كى يلتحق بسوق العمل ، وهذه المجالات هى : [١٢١]

أولاً : المتعلم :

أ- المهارات الأساسية للمتعلم :

- البنية المعرفية – المهارات الحياتية – مهارات استخدام الحاسب الآلى

ب- مهارات التفكير.

ج- الخصائص والمواصفات الشخصية.

د- كفايات التعامل.

- التعامل مع الموارد
- التعامل مع النظم
- التعامل مع الأفراد
- التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة
- التعامل مع المعلومات

ثانياً : المنهج الدراسى ، ويشمل :

- فلسفة المنهج
- مصادر المعرفة
- أهداف المنهج
- التكنولوجيا
- محتوى المنهج
- أساليب التقويم
- طرق التدريس والتعلم

و- أهمية تطبيق معايير المناخ المدرسي وتحديات التطبيق :

إن الأمر ليس مجرد بناء معايير نظرية مثالية ، وإنما الأهم من ذلك كيفية تطبيقها وآليات تحقيقها في الواقع الفعلى ، ولعل من بين المنطلقات الأساسية فى تطبيق المعايير ما يلى : (١٢٢)

- تقديم نماذج للتحسين بحيث تكون المدرسة وحدة التطوير والتنفيذ والتقويم فى شكل تجمعات.
- النظر للمعايير كأداة لتشخيص واقع المدرسة وتعزيز وتدعيم قدراتها الذاتية ، وفى الوقت نفسه أداة التطوير والوصول بها إلى أعلى مستويات الجودة ، ثم هى فى النهاية أداة لتحقيق سياسة الإعتماد التربوى.
- إذا كان تطبيق المعايير هو الوسيلة إلى تقويم المدارس ، فإن التطبيق نفسه هو الأداة أو الوسيلة العلمية الوحيدة لاختبار المعايير وتنميتها.
- الإقتناع بأن تنمية المعايير نفسها عملية مستمرة ولكن لا تتم إلا من خلال الممارسة والتطبيق.

ومن هنا تأتى أهمية تطبيق معايير جودة المناخ المدرسى للحكم على مدى جودة المناخ المدرسى السائد ، ومدى الاقتراب أو الابتعاد عن المعايير والمؤشرات المتعلقة بالمناخ المدرسى الجيد ، بما يمكن من وضع أفضل الآليات والمداخل لتحسين هذا المناخ السائد ، كما أن تطبيق هذه المعايير على أرض الواقع هو الوسيلة الرئيسية لتنمية وتصحيح هذه المعايير وما تتضمنه من مؤشرات تنمية وتصحيحا بطريقة مستمرة ومتراكمة.

ورغم أهمية تطبيق المعايير وممارستها على أرض الواقع ، إلا أن عملية التطبيق هذه تواجهها بعض التحديات والمعوقات من أهمها : (١٢٣)

- شراكة بين كليات التربية ومديريات التربية والتعليم لمراجعة المعايير القومية للتعليم مراجعة مستمرة.
- وضع حوافز قوية للجهود المتميزة فى مجال تطبيق المعايير على مستوى الإدارات التعليمية والمدارس.
- دعم عملية تصميم وتنفيذ برامج تدريبية معتمدة لإعداد الكوادر اللازمة لمراحل عمليات تطبيق المعايير والتقويم الذاتى.
- وضع خطة لنشر ثقافة المعايير والجودة والمحاسبية والاعتماد من خلال لجان متخصصة فى التوعية والتدريب والإعلام.
- توفير التمويل اللازم لتطبيق المعايير والتقويم الذاتى للمدارس.

ز- معايير جودة التعليم قبل الجامعى فى مصر : بعض الدلالات والاستنتاجات

من خلال الاستقراء الدقيق للمعايير القومية للتعليم فى مصر ، يمكن استخلاص بعض الدلالات والملاحظات التالية :

- إن الأمر ليس فى مجرد وضع معايير قومية نظرية للتعليم ، وإنما الأهم من ذلك البحث عن آليات وأساليب وإجراءات تطبيقها وتحقيقها على أرض الواقع.

فلا بد من وضع آليات التنفيذ للمعايير القومية فى إطار خطة زمنية (آنية / قريبة / بعيدة) تراعى الواقع التعليمى وإمكاناته المادية والبشرية فى كل محافظة على حدة ، مع تنمية الوعى اللازم للتطبيق المتدرج لهذه المعايير باعتبارها ثروة للتعليم وثورة فى التعليم. ففاعلية المعايير ترتبط – دون شك – باعتماد آلية ملائمة تمكن من تطبيقها ، وغياب هذه الآلية المقننة علمياً يجعل استخدام هذه المعايير غير ذى جدوى.

- إن الإهتمام بجميع عناصر المنظومة التعليمية أمر فى غاية الأهمية لنجاح المستويات المعيارية للتعليم فى مصر ، فلن يكفى البحث فى مشكلة التحصيل الدراسى للطالب فقط وترك المعلم دون مستوى الكفايات المعرفية والشخصية والمهنية المعروفة ، ولن يفيد تطوير الإدارة المدرسية دون مشاركة الأسرة والمجتمع المحلى فى ذلك ودون انفتاح المدرسة على المجتمع ، ولن تتحقق الجودة فى العملية التعليمية دون العمل على إيجاد مناخ مدرسى مشجع على العمل ومحفز له ومهتم بالعلاقات الإنسانية الطيبة بين جميع الممارسين للعملية التعليمية.
- أن مصر أخذت بفكرة المعايير القومية للتعليم فى وقت يعتبر متأخر نسبياً ولا يتناسب مع نهضة مصر الحضارية. ولقد أدى القصور الإدارى وعدم الاهتمام بهذه المعايير بناءً وتطبيقاً فى وقت مبكر إلى سلبيات وتراكمات غير إيجابية يلحظها الجميع فى واقع العملية التعليمية الآن.
- لم توضح وثيقة المعايير كيف يمكن استخدام المبادئ والمنطلقات الفكرية الموضحة بالوثيقة فى بناء المعايير ، بل لا تتضح علاقة هذه المبادئ بالمستويات المعيارية لأى نظام تعليم ، كما أن هذه المبادئ والمنطلقات مصاغة فى صورة أداءات يجب أن تؤديها المعايير أو تؤدى لها. وهذه ليست وظيفة المعايير ، حيث أن وظيفتها الأساسية أن يقاس بالنسبة لها الإنجازات المترتبة على الأداءات المختلفة.[١٢٤] أى أن المعايير هى مستويات للمقارنة تستعمل لوضع الأهداف وتقييم الإنجاز من خلال العديد من المؤشرات الكمية أو الكيفية التى تستخدم فى هذا الشأن.[١٢٥]
- تربط الوثيقة بين المعايير والاعتماد التربوى ، وهنا يتساءل أحد خبراء التعليم: اعتماد ماذا بمن ولماذا؟ ، وماذا لو أن لجنة الاعتماد رأت – فى ضوء المعايير – أن أحد المدارس – وما أكثرها – لا يستحق نيل الاعتماد ، هل ستقوم الوزارة بإغلاقها؟ ، ما ذنب المدرسة وإدارتها وطلابها فى أن وضعها لا يستحق الاعتماد؟ وهل ستقوم الدولة بإصلاحها حتى تستطيع إنجاز الأهداف المحددة لها؟ ثم يتساءل لماذا لا تقوم الدولة بدراسة تشخيصية أولاً

لمشكلات التعليم ، ولماذا الاستغراق الزائد عن الحد فى حادثة المعايير ، وهل هى ضرورة ملحة أم ملهيات تعليمية؟ إن الأمر يحتاج إلى تفكير علمى متأنى لهذه الأمور ودراستها جيداً من كافة الوجوه. (١٢٦)

المبحث الثالث : معايير المناخ المدرسى الجيد فى مصر :

أ- معايير جودة المناخ المدرسى :

تعرف الجودة فى التعليم بأنها مدى تحقق أهداف البرامج التعليمية فى المخرجات (جوانب النمو فى الطالب وخدمات العملية التعليمية) ، بما يحقق رضا المستفيد الداخلى من العملية التعليمية وهم الطالب والمدير والمدرس والموجه وكل فرد عامل فى المدرسة ، والمستفيد الخارجى ممثلا فى أولياء الأمور والمجتمع بمؤسساته الإنتاجية والخدمية. (١٢٧)

وتعرف معايير الجودة بوجه عام على أنها المستوى النموذجى المطلوب لمواصفات الأداء الجيد أو المرغوب. (١٢٨)

وجودة التعليم ليست فقط ضمان مخرجات على مستوى عال من الجودة والكفاءة ، بل أيضاً – وهو الأهم – ضمان جودة النظام التعليمى بمد خلامة وعملياته وكل ما من شأنه أن يؤثر فى فعالية العملية التعليمية.

العلاقة بين الجودة والمعايير القومية للتعليم فى مصر :

ينظر البعض إلى الجودة الشاملة فى التعليم على أنها عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية والتعليمية اللازمة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمى بواسطة كل فرد من العاملين بالمؤسسة التعليمية وفى جميع جوانب العمل التعليمى بالمؤسسة. (١٢٩)

وقد ارتبطت حركة المعايير بحركتين أخرتين كبيرتين هما الجودة الشاملة والاعتماد التربوى ، وشكلت الحركات الثلاث فكراً تربوياً مترابطاً ثلاثى الأبعاد خلال حقبة التسعينيات ، حتى أصبحت المعايير هى المدخل الحقيقى إلى تحقيق جودة التعليم فى مؤسسة ما ، وأصبح الاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة ، وارتبطت العناصر الثلاثة ارتباطاً تاريخياً بحيث أصبح لا يمكن الفصل بينها. (١٣٠)

وفى إطار تحقيق الجودة الشاملة فى التعليم ، قامت الدولة بوضع معايير ومؤشرات للأداء التربوى فى مجالات خمسة هى : المدرسة الفعالة ، المعلم ، الإدارة المتميزة ، المشاركة المجتمعية ، والمنهج ونواتج التعلم ، باعتبار ذلك ركيزة لتوجيه العمل التربوى فى كافة مجالاته ، وباعتبار المعايير هى المرجعية والأداة التى يتم الاستناد إليها فى تحقيق الموضوعية وترسيخ الشفافية فى الحكم على الإنجازات وتقويم الأداء ، وباعتبار ان المعايير هى المحددة لمستويات الجودة المنشودة فى المنظومة التعليمية بكل عناصرها.

ومن ثم لن تتحقق الجودة الشاملة فى مجال التعليم إلا من خلال مجموعة من المعايير المتفق عليها ، والتى تعد بمثابة المستوى النموذجى المطلوب لمواصفات الأداء الجيد أو المرغوب.

ويعد المناخ المدرسى الجيد أحد المجالات الفرعية المهمة بالنسبة للمدرس الفعالة. وعلى ذلك فمعايير جودة المناخ المدرسى هى مجموعة الخصائص والمؤشرات والمواصفات والشروط التى ينبغى توافرها فى المناخ المدرسى حتى يكون مناخاً إيجابياً يشجع ويبعث على التعلم الفعال ، لذلك لا جودة للمناخ المدرسى إلا إذا ارتكز على معايير ومواصفات تطبق بالفعل.

وتعد هذه الخصائص وتلك المواصفات بمثابة خطوط مرشدة وموجهات عمل وأطر مرجعية نحتكم إليها للحكم على جودة وفعالية المناخ المدرسى.

ب- المستويات المعيارية للمناخ المدرسى ومؤشراتها :

يضم مجال المناخ المدرسى ستة مستويات معيارية فرعية ، ويضم كل مستوى معيارى فرعى مجموعة من المؤشرات بلغت فى مجملها تسعة وثلاثين مؤشراً على النحو التالى : (١٣١)

المستوى المعيارى الأول : التنمية الخلقية لدعم وبناء معتقدات وقيم إيجابية.

ويتضمن هذا المستوى المؤشرات الآتية :

- تتبع أساليب تحقيق النظافة وتنمى الإحساس بالجمال.
- يلتزم العاملون والطلاب الصدق.
- يسود المدرسة جو من الاحترام المتبادل بين الجميع.
- توفر المدرسة سبل وآليات العناية بالتلاميذ ومساعدتهم.
- يتسم العمل فى المدرسة بالتعاون والجماعية.
- يتسم سلوك المعلمين بالانضباط والشعور بالمسئولية.
- يتوفر فى مجتمع المدرسة جو يساعد على الإنجاز والإنتاج.
- تتوفر فى المدرسة بيئة تتسم بالأمن والأمان للعاملين بها.
- يتسم سلوك العاملين بالمدرسة بالنزاهة والعدل.
- يقوم العاملون بالتأمل والتقويم الذاتى.

المستوى المعيارى الثانى: الأنشطة المدرسية الداعمة للسلوك الإيجابى ويتضمن هذا المستوى المؤشرات الآتية :

- تمارس الأنشطة الصفية واللاصفية (اجتماعية – ثقافية – رياضية – فنية – علمية) بفاعلية.
- توفر وسائط التعلم الالكترونى ويتم الاستفادة منها بشكل فعال.
- توفر مكتبة مناسبة وتستخدم بشكل فعال.
- تتوفر للمعلمين والطلاب فرص المشورة على المستوى الاجتماعى والنفسى.

المستوى المعيارى الثالث : التنظيم المدرسى الداعم لتحقيق الجودة :

ويتضمن هذا المستوى المؤشرات الآتية :

- توجد وحدة تدريب وتقويم تؤدى مهامها بفاعلية.
- توجد وحدة منتجة تحقق أهدافها التربوية.

- يشارك العاملون والمعلمون فى صنع واتخاذ القرارات المدرسية.
- توجد أدوار محددة ومسئوليات واضحة يلتزم بها جميع الأطراف.
- تتوافر مقننات وظيفية كافية تحقق الاستقرار للعاملين.
- يوجد جدول دراسى يحقق تنظيم واستقرار العمل.

المستوى المعيارى الرابع : دعم تربوى يتيح فرص التعلم ويحقق التميز للجميع

ويتضمن هذا المستوى المؤشرات الآتية :

- يتوافر بالمدرسة برامج للتربية التعويضية.
- تتيح المدرسة فرصاً متكافئة لتحقيق التميز للجميع.
- تتيح المدرسة أساليب متنوعة لمتابعة تقدم جميع الطلاب دراسياً.
- يؤمن العاملون والإدارة بإمكانية تحقيق جميع الطلاب لمستويات عالية من الإنجاز.
- تتيح المدرسة للطلاب فرصاً متنوعة للمشاركة فى صنع واتخاذ القرارات المدرسية.
- يشارك الطلاب فى عمليات صنع واتخاذ القرارات التى تخصهم وتخص تطوير مدرستهم.

المستوى المعيارى الخامس : تعاون الأسرة مع المدرسة

ويتضمن هذا المستوى المؤشرات الآتية :

- تهتم إدارة المدرسة بمشاركة الآباء فى وضع توقعات عالية لأداء أبناءهم.
- توفر إدارة المدرسة آلية تشجع أولياء الأمور على الاتصال المستمر بها.
- تتيح إدارة المدرسة الفرص للآباء لمراقبة أبنائهم.
- تشجع المدرسة الآباء على طرح مقترحاتهم لتحسين البرنامج المدرسى اليومى للمدرسة.

المستوى المعيارى السادس : قيادة مدرسية فعالة

ويتضمن هذا المستوى المؤشرات الآتية :

- توفر بيئة مدرسية تحقق رؤية المدرسة ورسالتها.
- تحقق العدالة بين العاملين بالمدرسة.
- تستخدم أساليب ديمقراطية فى الحوار والمناقشة والعمل.
- تتعامل بكفاءة مع المتغيرات الحادثة.
- تحقق الإنضباط العام.
- تحقق الاستقرار النفسى للعاملين بالمدرسة.
- تنمى قيادات صاعدة.
- تقلل من الدور الرقابى وتعزز المساندة والقوة.
- توفر فرص الإدارة الذاتية للطلاب والمعلمين.

المبحث الرابع : الدراسة الميدانية وتتضمن :

أ) إجراءات الدراسة الميدانية و تشمل :

١ـ أهداف الدراسة الميدانية :

تهدف الدراسة الميدانية الحالية إلى الوقوف على الواقع الفعلى لتطبيق معايير المناخ المدرسى الجيد بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية.

٢ـ أداة الدراسة الميدانية :

تتمثل أداة الدراسة الميدانية فى قائمة معايير المناخ المدرسى الجيد ومؤشراتها كما أتت فى وثيقة المعايير القومية للتعليم فى مصر الصادرة عن وزارة التربية والتعليم ، وهى عبارة عن ستة مستويات معيارية ، ويضم كل مستوى عدداً من المؤشرات المحققة لهذا المستوى المعيارى ، وبلغت فى مجملها تسعة وثلاثين مؤشراً.

٣ـ مجتمع الدراسة الميدانية :

يتمثل مجتمع الدراسة الميدانية الحالية فى كل القيادات الإدارية والمعلمين بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الشرقية ، ويبلغ عدد المدارس الثانوية العامة بالشرقية (١٢١) مدرسة موزعة على (١٨) إدارة تعليمية، تتوزع ما بين مدارس ثانوية للبنين ، ومدارس للبنات، ومدارس مشتركة ، ويوضح الجدول الآتى توزيع المدارس الثانوية العامة على الإدارات التعليمية بمحافظة الشرقية على المستويات الإدارية الثلاثة.

جدول رقم (١) يوضح المدارس الثانوية العامة بالإدارات التعليمية المختلفة بالشرقية.

م	الإدارة التعليمية	عدد المدارس			الجملة
		بنون	بنات	مشتركه	
١	شرق الزقازيق	٢	٣	٧	١٢
٢	غرب الزقازيق	١	٢	٤	٧
٣	بلبيس	١	٣	٧	١١
٤	منيا القمح	٣	٢	٧	١٢
٥	ديرب نجم	١	١	٦	٨
٦	الحسنية	١	١	٧	٩
٧	فاقوس	١	١	٧	٩
٨	أبوكبير	١	٢	٧	١٠
٩	كفرصقر	٢	١	١	٤
١٠	أبو حماد	١	١	٥	٧
١١	ههيا	٢	٥	١	٨
١٢	القنايات	١	١	١	٣
١٣	العاشر	١	١	-	٢
١٤	مشتول السوق	١	١	٢	٤
١٥	أولاد صقر	١	١	٤	٦
١٦	الإبراهيمية	١	١	٣	٥
١٧	القرين	١	١	-	٢
١٨	الصالحية	-	-	٢	٢
	الجملة	٢٢	٢٨	٧١	١٢١

٤- عينة الدراسة

تم التطبيق على عدد (٥) إدارات تعليمية من إجمالى (١٨) إدارة تعليمية بالشرقية أى نسبة تقترب من ٢٨% ، وروعى فى الإدارة المختارة تمثيلها للمستويات الإدارية الثلاث ، وكذلك تمثيلها لمعظم البيئات المختلفة بالشرقية (حضرية – صحراوية – صناعية – ريفية) ، وتم اختيار عدد (١٢) مدرسة من عدد (٣٩) مدرسة تمثل مجموع المدارس الثانوية العامة بالإدارات الخمس المختارة بنسبة ٣١%.

جدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة بمحافظة الشرقية

م	الإدارة التعليمية	اجمالى عدد المدارس الثانوية	عدد المدارس المطبق عليها	القيادات الإدارية (مدير - ناظر – وكيل)	المعلمين (معلم أول – معلم)	الإجمالى
١	شرق الزقازيق	١٢	٣	١٥	٦٠	٧٥
٢	بلبيس	١١	٤	٢٠	٨٠	١٠٠
٣	أبوكبير	١٠	٢	١٠	٤٠	٥٠
٤	العاشر من رمضان	٢	١	٥	٢٠	٢٥
٥	مشتول السوق	٤	٢	١٠	٤٠	٥٠
الإجمالي		٣٩	١٢	٦٠	٢٤٠	٣٠٠

يتضح من الجدول السابق أن عدد المدارس المطبق عليها ١٢ مدرسة من اجمالى ٣٩ مدرسة بالإدارات التعليمية المختارة أى بنسبة ٣١% ، وبالنسبة لكل مدرسة تم اختيار خمسة من القيادات الإدارية (١مدير – ٢ناظر – ٢وكيل) ، وتم اختيار عشرين معلماً (٥معلم أول – ١٥ معلم) ، ومن ثم بلغ عدد العينة المختارة فى كل مدرسة (٢٥) فرداً ، ليكون اجمالى العينة (٣٠٠) فرداً ، تم استبعاد عدد ٨ استمارات (١مدير -٢وكيل – ٢معلم أول – ٣معلم) ، وبذلك بلغ عدد الاستمارات الصحيحة ٢٩٢ استمارة.

٥- المعالجة الإحصائية :

بعد قيام الباحث بتفريغ البيانات تمت المعالجة الإحصائية لنتائج الاستمارات من خلال حساب تكرارات ونسب مفردات العينة فى كل جملة من جمل الاستبيان طبقاً للاختيارات الثلاثية وذلك بعد تصحيح الاستجابات بحيث كانت الدرجات المعطاة هى : ١- للإجابة "لا يتحقق" ٢- للإجابة "يتحقق إلى حد ما" ٣-للإجابة "يتحقق بدرجة كبيرة"

تم حساب النسبة المئوية لجميع التكرارات لكل جمل الإستبيان وكل فئة من فئات العينة ، ثم النسبة المئوية للعينة ككل فى جميع الاختيارات الثلاثية ، كل ذلك من خلال البرنامج الإحصائى Spss.

ب) نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

١- المستوى المعيارى الأول : التنمية الخلقية لدعم وبناء معتقدات وقيم إيجابية.

وجاء هذا المستوى المعيارى ليكشف عن مدى وجود تنمية خلقية فعالة لدعم وبناء معتقدات وتوجيهات وقيم إيجابية سليمة ، ويندرج تحت هذا المستوى المعيارى عدد (١٠) مؤشرات ، وجاءت نتائج الإستبيان على النحو التالى :

جدول رقم (٣) يوضح استجابات العينة حول المستوى المعيارى الأول.

رقم العبارة (المؤشر)	العبارة (المؤشر)	الاستجابات									
		القيادات الإدارية						المعلمين			
		يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق إلى حد ما		لا يتحقق		يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق إلى حد ما		لا يتحقق	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
١	تتبع اساليب تحقيق النظافة وتنمى الإحساس بالجمال	٣٨	٦٦,٧	١٢	٢١,٠	٧	١٢,٣	٦٥	٢٧,٧	٧٥	٣١	٩٥	٤٠,٤
٢	يلتزم العاملون والطلاب الصدق	١٥	٢٦,٣	٣٢	٥٦,١	١٠	١٧,٦	٥٧	٢٤,٣	٨٦	٣٦,٦	٩٢	٣٩,١
٣	يسود المدرسة جو من الاحترام المتبادل بين الجميع	١٥	٢٦,٣	٣٠	٥٢,٦	١٢	٢١,١	٦٥	٢٧,٧	٨٥	٣٦,٢	٨٥	٣٦,٢
٤	توفر المدرسة سبل واليات العناية بالتلاميذ ومساعدتهم	٣٦	٦٣,٢	١٢	٢١,٠	٩	١٥,٨	٦٥	٢٧,٧	٩٠	٣٨,٣	٨٠	٣٤
٥	يتسم العمل فى المدرسة بالتعاون والجماعية	٢٠	٣٥,١	٢٥	٤٣,٩	١٢	٢١	٥٧	٢٤,٣	٨٠	٣٤	٩٨	٤١,٧
٦	يتسم سلوك المعلمين بالإنضباط والشعور بالمسئولية	١٥	٢٦,٣	٢٠	٣٥,١	٢٢	٣٨,٦	٩٠	٣٨,٣	٨٠	٣٤	٦٥	٢٧,٧
٧	يتوفر فى مجتمع المدرسة جو يساعد على الإنجاز	٢٨	٤٩,١	١٤	٢٤,٦	١٥	٢٦,٣	٧٢	٣٠,٦	٩١	٣٨,٢	٧٢	٣٠,٦
٨	يتوفر فى المدرسة بيئة تتسم بالأمن والأمان للعاملين بها	٣٠	٥٢,٦	١٨	٣١,٦	٩	١٥,٨	٥٢	٢٢,١	٨٥	٣٦,٢	٩٨	٤١,٧
٩	يتسم سلوك العاملين بالمدرسة بالنزاهة والعدل	٢٤	٤٢,١	١٩	٣٣,٣	١٤	٢٤,٦	٥٢	٢٢,١	١١٣	٤٨,١	٧٠	٢٩,٨
١٠	يقوم العاملون والمعلمون بالتقويم الذاتى	١٥	٢٦,٣	١٨	٣١,٦	٢٤	٤٢,١	٧٨	٣٣,٢	٧٣	٣١,١	٨٤	٣٥,٧
	المتوسط	-	٤١,٤	-	٣٥,١	-	٢٣,٥	-	٢٧,٨	-	٣٦,٥	-	٣٥,٧

ويمكن تفسير النتائج السابقة بالنسبة لكل عبارة أو مؤشر على حدة كما يلى:

(١) تتبع المدرسة أساليب تحقيق النظافة وتنمية الإحساس بالجمال

بالنسبة للقيادات الإدارية ترى ٦٦,٧% بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ترى ٢١% بأنها تتحقق إلى حد ما ، فى حين ترى ١٢,٣% بأنها لا تتحقق ، أما بالنسبة للمعلمين، فيرى ٢٧,٧% بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ويرى ٣٦% أنها تتحقق إلى حد ما ، فى حين يرى ٤٠,٤% أنها لا تتحقق.

ويمكن تفسير ذلك كما يلى :

- ترى نسبة كبيرة جداً من المديرين أن المدرسة تتبع أساليب تحقيق النظافة وتنمية الإحساس بالجمال ، وذلك تمشياً مع الشعار الذى رفعته الوزارة "مدرستنا نظيفة وجميلة ومتطورة".

- ترى نسبة لا يستهان بها من المعلمين أن هذا المؤشر لا يتحقق على أرض الواقع، ويرجع ذلك إلى :

- ضعف المدرسة فى تنمية الإحساس بالجمال وحسن الهندام والمظهر ، وأن شعار "مدرستنا نظيفة وجميلة ومتطورة" مجرد حبر على ورق.
- عدم توافر الحس الجمالى المتمثل فى المظهر العام للمدرسة وإعطاء الصورة المثلى لبيئة تربوية جميلة وذلك من خلال تشجير الأفنية والملاعب واستخدام الألوان المناسبة والمتناسقة.
- ضعف الإهتمام بدورات المياه ، وعدم مراعاة التوافق البينى مع المبنى المدرسى من حيث التهوية والإضاءة ولون الجدران وتصميم الأثاث وغيرها.

(٢) يلتزم العاملون والطلاب الصدق :

بالنسبة للقيادات الإدارية ترى ٢٦,٣% بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ترى ٥٦,١% بأنها تتحقق إلى حد ما ، فى حين ترى ١٧,٦% بأنها لا تتحقق ، أما بالنسبة للمعلمين ، فيرى ٢٤,٣% بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ويرى ٣٦,٦% أنها تتحقق إلى حد ما ، فى حين يرى ٣٩,١% أنها لا تتحقق.

ويمكن تفسير ذلك كما يلى :

- ترى نسبة لا يستهان بها سواء من المعلمين أو القيادات الإدارية بأن هذا المؤشر لا يتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- ضعف أو غياب بعض القيم الأخلاقية لدى الطلاب مثل قيمة الصدق والوضوح والصراحة وكذلك لدى بعض المعلمين.
- غياب الشفافية والوضوح فى بعض السياسات التعليمية المعلنة أو من خلال تصريحات المسئولين وذلك ينعكس على داخل المدرسة.
- أحياناً ما يؤدى إتباع بعض مديرى المدارس لأسلوب التسلط والإستبداد والانفرادية فى الإدارة إلى أن يتسم سلوك بعض العاملين والمعلمين والطلاب بالخوف والتردد ومن ثم اللجوء إلى النفاق والكذب.

(٣) يسود المدرسة جو من الاحترام المتبادل بين الجميع :

بالنسبة للقيادات الإدارية ترى ٢٦,٣% بأن هذا المؤشر يتحقق بدرجة كبيرة ، وترى ٥٢,٦% بأنها تتحقق إلى حد ما ، فى حين ترى ٢١,١% بأنها لا تتحقق ، أما بالنسبة للمعلمين ، فيرى ٢٧,٧% بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ويرى ٣٦,٢% أنها تتحقق إلى حد ما ، فى حين يرى ٣٦,٢% أنها لا تتحقق.

ويمكن تفسير ذلك كما يلى :

- ترى نسبة لا يستهان بها سواء من المعلمين أو القيادات الإدارية بأن هذا المؤشر لا يتحقق ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- ضعف شبكة العلاقات الإنسانية فى المدرسة ، حيث يحل محلها – أحياناً – الصراع والتوتر والتنافس البغيض ، وعدم تقدير إنسانية المعلم واحترام شخصيته.
- تراجع الاهتمام والالتزام بالقيم الأخلاقية السامية والتى من أهمها قيمة الإحترام المتبادل واحترام وجهات النظر الأخرى دون تصادم أو تشبث بالرأى الشخصى.
- بعض القرارات الوزارية والتى أعطت الطالب الحرية الزائدة على حساب احترام المعلم.

(٤) توفر المدرسة سبل وآليات العناية بالتلاميذ ومساعدتهم :

ترى نسبة ٦٣,٢% من القيادات الإدارية بأن هذا المؤشر يتحقق بدرجة كبيرة، ٢١% ترى أنها تتحقق إلى حد ما ، ١٥,٨% ترى أنها لا تتحقق ، أما بالنسبة للمعلمين فيرى ٢٧,٧% أنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٨,٣% أنها تتحقق إلى حد ما ، فى حين ترى ٣٤% بأنها لا تتحقق ، ومن ثم هناك نسبة لا يستهان بها سواء من المعلمين أو القيادات الإدارية بأن هذا المؤشر لا يتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى :

- ضعف اهتمام المدرسة بتقديم الدعم المالى والاجتماعى والصحى والأكاديمى للطلاب.
- ضعف الاهتمام بخدمات الإرشاد والتوجيه وقواعد الالتحاق ، وعدم وجود نظام دعم للطلاب قادر على اكتشاف المتفوقين ودعمهم ، وذوى التحصيل الضعيف ومساعدتهم ، وذوى الاحتياجات الخاصة وإعانتهم.
- ضعف اهتمام المدرسة بإشباع الحاجات المختلفة للطلاب ، وضعف الاهتمام بالأنشطة وممارستها ، والتركيز على التعلم التقليدى القائم على التلقين والحفظ والاستظهار ، وضعف الاهتمام بالأساليب الحديثة فى التعلم مثل التعلم النشط والذاتى والتعاونى والالكترونى وغيرها.

(٥) يتسم العمل فى المدرسة بالتعاون والجماعية :

ترى نسبة ٣٥,١% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٤٣,٩% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٢١% بأنها لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٢٤,٣% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٤% بأنها تتحقق إلى حد ما ، وترى ٤١,٧% بأنها لا تتحقق ، ومن ثم هناك نسبة قليلة من القيادات الإدارية ، ونسبة لا يستهان بها من المعلمين ترى أن هذا المؤشر لا يتحقق ، ويمكن أن يعزى ذلك إلى :

- إن معظم المديرين لا زال يغلب عليهم النزعة الفردية أحادية الجانب فى الأداء، وهذا يرجع إلى أنهم لم يتمرسوا أو يتدربوا بجدية على العمل

الجماعى والمشاركة والتعاون طوال مسارهم الوظيفى ، كما أنهم لا يتيحون الفرصة للمرؤوسين للعمل الجماعى من خلال فرق عمل مدروسة ، أو من خلال إبداء الآراء ومناقشة قضايا المدرسة جماعياً.

- انتشار ثقافة الفردية والأنانية فى العمل وضعف ثقافة روح الفريق والعمل التعاونى.
- ضعف الأخذ بأسلوب العمل الجمعى التعاونى فى الممارسات الطلابية سواء فى التحصيل الدراسى أو الأنشطة الطلابية.

(٦) يتسم سلوك المعلمين بالمدرسة بالإنضباط والشعور المسئولية :

بالنسبة للقيادات الإدارية ترى نسبة ٢٦,٣% بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٥,١% تتحقق إلى حد ما ، ٣٨,٦% لا تتحقق ، وترى نسبة ٣٨,٣% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٤% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٢٧,٧% بأنها لا تتحقق.

ومن ثم هناك نسبة كبيرة جداً من القيادات الإدارية ترى عدم تحقق هذا المؤشر، يرجع ذلك إلى :

- ضعف استيعاب بعض المعلمين بالمدرسة للقواعد والتشريعات المحددة لاختصاصات واستراتيجيات العمل المدرسى ، وضعف استيعابهم للمداخل الإدارية المعاصرة والحديثة.
- عدم فهم بعض المعلمين لحجم وشرف المسئولية الملقاه على عاتقهم ، وأنهم يجب أن يكونوا نماذج وقدوة للطلاب فى الإنضباط والإلتزام وتحمل المسئولية.
- عدم توفير المناخ المناسب للالتزام الأخلاقى بين العاملين فى المدرسة ، وعدم التزام بعض المعلمين بضوابط وأسس المساءلة والمحاسبية ، وكذلك ضعف استيعاب وتمثل بعض المعلمين لأخلاقيات مهنتى التعليم والإدارة والتزاماتهما.

(٧) يتوافر فى مجتمع المدرسة جو يساعد على الإنجاز والإنتاج وتحقيق الأهداف :

ترى نسبة ٤٩,١% من القيادات الإدارية بأنها تحقق بدرجة عالية، ٢٤,٦% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٢٦,٣% بأنها لا تتحقق، أما بالنسبة للمعلمين فترى نسبة ٣٠,٦% بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٨,٨% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٣٠,٦% بأنها لا تتحقق ، ومن ثم هناك نسبة عالية لا يستهان بها ترى أن هذا المؤشر لا يتحقق ، وقد يكن ذلك راجعاً إلى :

- عدم إتاحة الفرص الكافية لمشاركة المعلمين والعاملين فى صنع القرارات وحل المشكلات المدرسية ، وعدم تمكين العاملين والمعلمين من توصيل أفكارهم ومقترحاتهم إلى القيادة.
- هناك عناصر عديدة فى البيئة المدرسية غير مفعلة مثل الحس الجمالى ، التفاعل الصفى ، تجهيز المبنى ، والفصول الالكترونية.
- عدم وجود معايير محددة وواضحة يتم قياس الأداء فى ضوئها.
- ضعف الحوافز وكذلك ضعف تشجيع الجانب الإبداعى فى أداء المعلم ، وضعف العلاقات الإنسانية ، وسيادة الصراع والتوتر والتنافس البغيض داخل المدرسة ، وحرص المديرين على التطبيق الحرفى اللوائح والتعليمات وعدم مراعاة المرونة أو روح القانون ، كل ذلك يوجد مناخاً لا يشجع على الإنجاز الفعال.
- الثقافة التنظيمية السائدة والتى تتسم بالسلبية والخوف والتراخى والتركيز على العوامل الشخصية أكثر من التركيز على الأداء والعمل المتكامل.

(٨) تتوافر فى المدرسة بيئة تتسم بالأمن والأمان للعاملين بها :

ترى نسبة ٥٢,٦% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣١,٦% أنها تتحقق إلى حد ما ، ١٥,٨% بأنها لا تتحقق ، وبالنسبة للمعلمين ترى نسبة ٢٢,١% بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٦,٢% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٤١,٧% بأنها لا تتحقق ، وربما يرجع ذلك إلى ما يلى :

- ضعف الإهتمام بشروط وقواعد الأمان والسلامة فى كثير من المدارس سواء فى تصميم الممرات والسلالم والمخارج أو وجود عدد كاف من مطفأة الحريق وأجهزة الإنذار السريع والمبكر.
- بعض القرارات الوزارية والتى أعطت الطالب وولى الأمر حريات زائدة على حساب كرامة المعلم وشخصيته ، مما أفقد معظم المعلمين الشعور بالأمن والأمان.
- إتباع بعض المديرين للأسلوب المتسلط فى الإدارة يصبغ البيئة المدرسية بالخوف والرعب.
- ضعف الإهتمام بالبيئة النفسية والاجتماعية داخل المدرسة ، فالاهتمام الأكبر منصب على أداء العمل دون أن يصاحب ذلك اهتمام بالنواحى الإنسانية والنفسية للمرؤوسين.

(٩) يتسم سلوك العاملين بالمدرسة بالنزاهة والعدل :

ترى نسبة ٤٢,١% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة عالية ، ٣٣,٣% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٢٤,٦% بأنها لا تتحقق ، وربما يرجع ذلك إلى اقتناع المديرين بأهمية الموضوعية فى تقويم الأداء تحقيقاً للعدالة والنزاهة والثقة.

وبالنسبة للمعلمين ترى نسبة ٢٢,١% منهم بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٤٨,١% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٢٩,٨% بأنها لا تتحقق ، وقد يرجع ذلك إلى :

- قصور المعايير التى فى ضوئها يتم تقويم الأداء.
- اضمحلال قيم العدل والنزاهة على المستوى المجتمعى بوجه عام.
- غياب القدوة فى هذا الإطار.
- تدخل بعض العوامل غير الموضوعية فى العملية التعليمية مثل الوساطة والمجاملات والنفوذ والعلاقات الشخصية سواء فى توزيع الحوافز والمكافآت ، أو توزيع المهام والأدوار ، أوفى تقييم الأداء ، مما ينعكس سلباً على المناخ المدرسى السائد.

(١٠) يقوم العاملون والمعلمون بالتأمل والتقويم الذاتى :

ترى نسبة ٢٦,٣% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣١,٦% بأنها تحقق إلى حد ما ٤٢,١% بأنها لا تتحقق ، وترى نسبة ٣٣,٢% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣١,١% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٣٥,٧% بأنها لا تتحقق، وربما يرجع ذلك إلى ما يلى :

- عدم تدريب المعلمين والعاملين فى المدرسة على التقويم الذاتى وعدم تهيئتهم لذلك.
- ضعف الوازع الدينى فى هذا السياق "حاسبوا أنفسكم قبل أن تحاسبوا".
- عدم تبنى المدارس لآلية التقويم الذاتى بشكل جدى وفعال مما يسهم فى ضمان الجودة الداخلية لها ، وعدم تهيئة الأفراد لأن يتقبلوا تقييم الآخرين لأدائهم.
- طرق التدريس السائدة لا تشجع الطلاب على التعلم الذاتى ومن ثم التقويم الذاتى.

تعليق عام على المحور الأول :

يتضح من عرض نتائج الدراسة وتفسيرها فيما يتصل بمؤشرات المحور أو المستوى المعيارى الأول ما يلى :

- ترى القيادات الإدارية أن معظم المؤشرات المندرجة تحت هذا المستوى المعيارى تتحقق بدرجة عالية ولا سيما المؤشر رقم ١ ، ٤ ، ٧ ، ٩ ، وترى هذه القيادات أن المؤشرات رقم ٢ ، ٣ ، ٥ ، ٨ تتحقق إلى حد ما ، فى حين ترى هذه القيادات أن المؤشر رقم ١٠ لا يتحقق ، ولعل هذا يفسر أن التقويم الذاتى لا زال فكرة مطروحة أكثر منها واقعاً ملموساً ، وانه لم يتم تهيئة الطلاب أو المعلمين للأخذ بهذا المدخل المعاصر ، وربما أن الثقافة السائدة والمناخ الموجود لا يشجع ولا يتيح ذلك.
- يرى المعلمون أن معظم مؤشرات هذا المحور لا تتحقق على أرض الواقع ولا سيما رقم ١ ، ٣ ، ٥ ، ٨ ، ٩ ، ويرى المعلمون أن المؤشرات رقم ٢ ، ٤ ، ٦،

٧ تتحقق على حد ما ، فى حين يرى المعلمون أن المؤشر رقم ١٠ لا يتحقق وهذا يؤكد أن فكرة التقويم الذاتى لا زالت حبراً على ورق فى الغالب الأعم.

- بوجه عام ترى القيادات الإدارية أن هذا المستوى المعيارى بمؤشراته يتحقق بدرجة كبيرة على أرض الواقع بنسبة ٤١,٤% ، فى حين يرى المعلمون أن هذا المستوى يتحقق إلى حد ما وبنسبة ٣٦,٥%.

٢- المستوى المعيارى الثانى : الأنشطة المدرسية الداعمة للسلوك الإيجابى :

وجاء هذا المستوى المعيارى ليكشف عن مدى وجود الأنشطة المدرسية ومدى ممارستها بفاعلية على كافة صورها ، ويندرج تحت هذا المستوى المعيارى عدد (٤) مؤشراً ، وجاءت النتائج على النحو التالى :

جدول رقم (٤) يوضح استجابات العينة حول المستوى المعيارى الثانى

رقم العبارة (المؤشر)	العبارة (المؤشر)	الاستجابات									
		القيادات الإدارية						المعلمين			
		يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق إلى حد ما		لا يتحقق		يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق إلى حد ما		لا يتحقق	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
١	تمارس الأنشطة الصفية واللاصفية (اجتماعية – ثقافية – رياضية – فنية- علمية ...) بفاعلية	٢١	٣٦,٨	٢٣	٤٠,٤	١٣	٢٢,٨	٥٣	٢٢,٦	١٠٢	٤٣,٤	٨٠	٣٤
٢	تتوفر وسائط التعلم الالكترونى ويتم الاستفادة منها بشكل فعال	٢٢	٣٨,٦	٢٤	٤٢,١	١١	١٩,٣	٤٧	٢٠	٩٠	٣٨,٣	٩٨	٤١,٧
٣	تتوفر مكتبة مدرسية وتستخدم بشكل فعال	١٥	٢٦,٣	٢٠	٣٥,١	٢٢	٣٨,٦	٦١	٢٥,٦	٧٠	٢٩,٨	١٠٤	٤٤,٣
٤	تتوفر للمعلمين والطلاب فرص المشورة على المستوى الاجتماعى والنفسى	٢٦	٤٥,٦	٢١	٣٦,٨	١٠	١٧,٦	٥٨	٢٤,٧	٩٦	٤٠,٩	٨١	٣٤,٥
المتوسط		-	٣٦,٨	-	٣٨,٧	-	٢٤,٥	-	٢٣,٣	-	٣٨,١	-	٣٨,٦

ويمكن تفسير النتائج السابقة بالنسبة لكل عبارة أو مؤشر على حدة كما يلى:

(١) تمارس الأنشطة الصفية واللاصفية (اجتماعية – ثقافية – رياضية – فنية – علمية .....) بفاعلية

ترى نسبة ٣٦,٨% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٤٠,٤% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٢٢,٨% بأنها لا تتحقق ، أما المعلمون فترى نسبة ٢٢,٦% بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٤٣,٤% بأنها تتحقق إلى حد ما ، وترى ٣٤% بأنها لا تتحقق ، وربما يرجع ذلك إلى ما يلى :

- قناعة المديرية بالدور المهم الذى تقدمه الأنشطة فى تكوين الشخصية المتكاملة للطلاب.
- ضعف اهتمام المدرسة بتهيئة الفرص أمام الطلاب لممارسة الأنشطة المتنوعة بما يتيح لهم فرص التعبير والمشاركة والتعاون وغرس القيم السلوكية السليمة والابتعاد عن العنف.

- ضعف جماعات الأنشطة المدرسية فى معظم المدارس بسبب النظرة الضيقة للنشاط ، عدم صلاحية بعض المبانى المدرسية لممارستها ، قلة المساحات اللازمة لذلك.
- التركيز الكبير على التعلم داخل الفصول دون الإهتمام بالتعلم خارج الفصل من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية بصورها وأشكالها المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها.

(٢) توافر وسائط التعلم الالكترونى والاستفادة منها بشكل فعال :

ترى نسبة ٣٨,٦% من القيادات الإدارية بأنها تحقق بدرجة كبيرة ، ٤٢,١% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ١٩,٣% بأنها لا تتحقق ويرى نسبة ٢٠% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٨,٣% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٤١,٧% بأنها لا تتحقق ، وربما يرجع ذلك إلى ما يلى :

- قصور فى فهم ووعى واقتناع بعض المديرين والمعلمين بقيمة وأهمية تكنولوجيا التعليم.
- الخوف من استعمال الحاسب الآلى داخل المدرسة واعتباره عهدة يجب الحفاظ عليها.
- ضعف الاستعانة بالحاسب الآلى فى إدارة المدرسة وتسيير أمورها "الإدارة الالكترونية ...
- إعتماد عدد كبير من المعلمين على أسلوب المحاضرة والإلقاء على الرغم من توافر وسائط التعلم الالكترونى بمعظم المدارس وربما يرجع ذلك لعدم التمرس والتدريب الجيد عليها.
- ضعف الاعتماد على تكنولوجيا التعليم من حاسب آلى ووسائط تعلم الكترونى فى أمور مدرسية هامة مثل إعداد الجداول ، عمل قواعد بيانات ، تقييم الطلاب ، تنظيم عمل المكتبة ، أعمال الامتحانات ، استخراج شهادات الطلاب وغيرها.

(٣) توافر مكتبة مدرسية مناسبة واستخدامها بشكل فعال :

ترى نسبة ٢٦,٣% من القيادات الإدارية بأنها تحقق بدرجة كبيرة ، ٣٥,١% بأنها تحقق إلى حد ما ، ٣٨,٦% بأنها لا تتحقق، فى حين ترى نسبة ٢٥,٦% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٢٩,٨% بأنها تتحقق إلى حد ما، ٤٤,٣% ترى أنها لا تتحقق ، ويمكن تفسير ذلك ما يلى :

- ضعف الاستعانة بالحاسب الآلى فى تنظيم عمل المكتبة وحسن استخدامها (البحث خلال شبكة المعلومات – المكتبة الالكترونية ..).
- عدم توافر المراجع والدوريات بالكم والتنوع المناسبين.
- التركيز فى معظم المدارس الثانوية على الكتاب المدرسى المقرر أو الكتب الخارجية والدروس الخصوصية ، وعدم تشجيع الطلاب على البحث الذاتى عن المعرفة (التعلم الذاتى) من خلال إجراء البحوث وارتياد المكتبة وكيفية استخدامها بشكل فعال ومثمر.

وطريقتهم الخاصة ، وعدم معرفة بعض المشرفين بفلسفة إنشاء هذه الوحدات ، بل وعدم قناعة بعضهم بدور هذه الوحدات ، كل ذلك يؤثر سلباً على عملها وتحقيقها لأهدافها.

(٢) توجد وحدة منتجة تحقق أهدافها التربوية :

ترى ٢٨,١% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٤٥,٦% تتحقق إلى حد ما ، ٢٦,٣% لا تتحقق ، فى حين يرى ٢٤,٣% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٢٩,٨% تتحقق إلى حد ما ، ٤٦% لا تحقق ، ويمكن تفسير ذلك كما يلى :

- تم فرض هذه الوحدات على المدارس بقرار وزارى دون تهيئة مناسبة من خلال نشرات توجيهية وتفسيرات لنظام العمل داخلها ولمدى ملاءمتها للبيئة المدرسية، عدم تدريب المشرفين على هذه الوحدات ، قلة الموارد المالية المخصصة لها ، غموض الفلسفة التى تقوم عليها هذه الوحدات ، قلة الحافز المادى لمشرفى الوحدات ، ضعف وعى المعلمين بأهميتها ودورها ، وكل ذلك نتج عنه شكلية وصورية هذه الوحدات ، وان الموضوع فى غالبه مجرد شعارات براقة ومجوفة أكثر منها واقع عملى.

(٣) يشارك العاملون بالمدرسة فى صنع واتخاذ القرارات المدرسية

ترى نسبة ٢٨,١% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٤٣,٩% تتحقق إلى حد ما ، ٢٨,١% لا يتحقق ، فى حين ترى نسبة ٢٤,٧% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٤٠,٩% تتحقق إلى حد ما ، ٣٤,٥% لا تتحقق ، ويمكن تفسير ذلك ما يلى :

- حرص بعض المديرين على إشراك المعلمين والعاملين فى صنع القرار وذلك ضماناً للحصول على تعاونهم فى تنفيذه ، وضماناً لوضوح الرؤية وتبادل الرأى قبل اتخاذ القرار.
- بعض المديرين لا زال يغلب عليهم النزعة الفردية أحادية الجانب فى الأداء ، وهذا يرجع إلى أنهم لم يتمرسوا بجدية على ممارسة العمل الجماعى والمشاركة وتبادل الآراء طوال مسارهم الوظيفى.
- تخوف بعض المديرين من مشاركة المعلمين فى صنع القرار ، إما لضعف ثقتهم فى قدراتهم ، وإما ضماناً لعدم المساءلة.

(٤) توجد أدوار محددة ومسئوليات واضحة يلتزم بها جميع الأطراف :

ترى نسبة ٣٥,١% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٤٢,١% تتحقق إلى حد ما ، ٢٢,٨% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٣٠,٦% من المعلمين بأنا تتحقق بدرجة كبيرة ، ٤١,٧% تتحقق إلى حد ما ، ٢٧,٧% لا تتحقق ، ويمكن تفسير ذلك كما يلى :

- عدم وجود توصيف علمى محدد وواضح يحدد ملامح وحدود كل وظيفة فى المدرسة.
- عدم وعى واستيعاب بعض القيادات الإدارية لأهمية وظيفة التنظيم فى تحقيق الاستقرار الوظيفى للعاملين.
- التخبط وعدم العدالة أو الموضوعية أحياناً فى توزيع الأدوار والمهام وعدم وضع الرجل المناسب فى المكان المناسب.
- تعدد القيادات داخل المدرسة الثانوية بلا داع ، وإنما مجرد مسميات لسد خانات لا أكثر.
- ضعف الاهتمام بطرق وأساليب وآليات إنجاز الأعمال والأهداف فى المدرسة.

(٥) تتوافر مقننات وظيفية كافية تحقق الاستقرار للعاملين :

ترى نسبة ٢٨,١% من القيادات الإدارية أنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٤٥,٦% تتحقق إلى حد ما ، ٢٦,٣% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٢٩,٤% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٠,٦% تتحقق إلى حد ما ، ٤٠% لا تتحقق، ويمكن إرجاع ذلك إلى ما يلى :

- عدم وجود أدلة إرشادية لإرشاد العاملين فى القيام بالأدوار والمهام الموكلة إليهم.
- كثرة الزيارات الخارجية للمدرسة تؤدى إلى توتر العلاقة بين المدير والمعلمين فى المدرسة.
- تداخل اختصاصات بعض العاملين يعرقل استقرار العمل ، وغياب التكافؤ فى فرص الترقى الوظيفى.
- تعدد القيادات الإدارية داخل المدرس الواحدة بلا داع ودون تحديد واضح للإختصاصات يؤدى إلى وجود شلل وأحزاب داخل المدرسة.
- الإهتمام الزائد بالتفتيش والرقابة وعدم الإهتمام بالعلاقات الإنسانية كل ذلك يحدث توتراً وعدم استقرار داخل المدرسة.
- عدم إتاحة الفرصة للمعلمين والعاملين للإطلاع على النشرات والقرارات وكيفية تنفيذها ، وكذلك عدم الإهتمام بمشاركة المعلمين ، وعدم وضع مقترحاتهم وأفكارهم فى الإعتبار ، يؤدى إلى خفض الروح المعنوية لديهم، مما يضعف استقرارهم وإنتماءهم الوظيفى.
- تعديل المسمى الوظيفى لبعض الأشخاص مع بقاء اختصاصاتهم كما هى قبل الترقية ، جعل أصحاب الوظائف العليا يتهربون من مسئولياتهم لأنها من اختصاص الوظائف الأقل والعكس صحيح ، وهذا فى مجمله يؤدى إلى سلوكيات خاطئة مثل التهرب من المسئولية ، صراعات ومشكلات شخصية، تضييع الجهود ، مما يؤدى إلى نوع من عدم الإستقرار.

(٦) يوجد جدول دراسى يحقق تنظيم واستقرار العمل :

ترى نسبة ٦١,٤% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٢٨,١% تتحقق إلى حد ما ، ١٠,٥% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٣٩,١% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣١,١% تتحقق إلى حد ما ، ٢٩,٨% لا تتحقق ، ويمكن تفسير ذلك كما يلى :

- يرى غالبية القيادات لمدرسية بأن هذا المؤشر يتحقق بدرجة كبيرة جداً ، وهذا شئ منطقى فى ظل التركيز الزائد عن الحد من قبل القيادات الإدارية بالأمور الروتينية والإدارية ومنها إعداد جدول دراسى يحقق تنظيم واستقرار العمل.
- يرى بعض المعلمين أن هذا المؤشر لا يتحقق ، وربما يرجع ذلك إلى أن الجداول الدراسية لا تراعى فى بعضها العدالة والموضوعية والتنظيم الفعال والاستقرار المطلوب ، لتخل عوامل ذاتية فى إعدادها مثل المحاباة والنفوذ الشخصى والعلاقات الشخصية والمجاملات لبعض الأشخاص على حساب آخرين.

تعليق عام على المحور الثالث :

يتضح من عرض نتائج الدراسة وتفسيرها فيما يتصل بمؤشرات المستوى المعيارى الثالث ما يلى :

- ترى القيادات الإدارية بالمدارس الثانوية العامة تحقق معظم مؤشرات هذا المستوى المعيارى ولاسيما المؤشرات رقم (١) ، (٢) ، (٣) ، (٥) ، فى حين ترى نسبة كبيرة من المعلمين أن هذه المؤشرات لا تتحقق فى الواقع بصورة كبيرة.
- تتفق آراء القيادات الإدارية مع المعلمين – إلى حد كبير – فى عدم تحقق المؤشرين رقم (٤) ، (٥) بدرجة كبيرة.
- بوجه عام وبالإجمال ترى القيادات الإدارية أن هذا المستوى المعيارى يتحقق إلى حد ما وبنسبة ٤٢,٤% ، فى حين يرى المعلمون أن هذا المستوى لا يتحقق وبنسبة ٣٦,٦%.

٤- المستوى المعيارى الرابع : دعم تربوى يتيح فرص التعلم ويحقق التميز للجميع

ويكشف هذا المستوى المعيارى عن مدى وجود وجودة دعم تربوى لإتاحة فرص التعلم بشكل فعال وتحقيق الجودة والتميز للجميع ويندرج تحت هذا المستوى المعيارى عدد (٦) مؤشراً ، وجاءت النتائج على النحو التالى :

جدول رقم (٦) يوضح استجابات العينة حول المستوى المعيارى الرابع

رقم العبارة (المؤشر)	العبارة (المؤشر)	الاستجابات									
		القيادات الإدارية						المعلمين			
		يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق إلى حد ما		لا يتحقق		يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق إلى حد ما	لا يتحق
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
١	تتوافر بالمدرسة برامج التربية التعويضية	١٤	٢٤,٦	٢١	٣٦,٨	٢٢	٣٨,٦	٥٦	٢٣,٨	٨٠	٣٤
٢	تتيح المدرسة فرصاً متكافئة لتحقيق التميز للجميع	٢٤	٤٢,١	٢٤	٤٢,١	٩	١٥,٨	٦٥	٢٧,٧	٧٤	٣١,٥
٣	تتبع المدرسة أساليب متنوعة لمتابعة تقدم جميع الطلاب دراسيا	٢٠	٣٥,١	٢٦	٤٥,٦	١١	١٩,٣	٧١	٣٠,٢	٦٤	٢٧,٢
٤	يؤمن العاملون بالمدرسة وإدارتها بإمكانية تحقيق جميع الطلاب لمستويات عالية من الإنجاز	٢٣	٤٠,٤	٢٠	٣٥,١	١٤	٢٤,٦	٦٣	٢٦,٨	٨٢	٣٤,٩
٥	تتيح لمدرسة للتلاميذ فرصاً متنوعة للمشاركة فى صنع القرارات المدرسية	١٨	٣١,٦	٢٢	٣٨,٦	١٧	٢٩,٨	٩٤	٤٠	٤٥	١٩,١
٦	يشارك الطلاب فى عمليات صنع واتخاذ القرارات التى تخصهم وتخص تطوير مدرستهم	١٧	٢٩,٨	٢٣	٤٠,٤	١٧	٢٩,٨	٨٩	٣٧,٩	٤٢	١٧,٩
المتوسط		-	٣٣,٩	-	٣٩,٨	-	٢٦,٣	-	٣١,١	-	٢٧,٤

(١) تتوافر بالمدرسة برامج للتربية التعويضية :

ترى نسبة ٢٤,٦% من القيادات الإدارية تحقق هذا المؤشر بدرجة كبيرة ، ٣٦,٨% يتحقق إلى حد ما ، ٣٨,٦% لا يتحقق ، فى حين رأت نسبة ٢٣,٨% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٤% تتحقق إلى جد ما ، ٤٢,١% لا تتحقق، ويمكن تفسير ذلك كما يلى :

- ضعف اهتمام بعض القيادات الإدارية بالمتأخرين دراسياً إما لضيق الوقت أو لكثرة الأعباء أو ربما من أجل تشجيع الدروس الخصوصية.
- عدم وجود أنشطة فعالة لتنمية قدرات الموهوبين وتشجيع الابتكار لدى المتفوقين وعدم وضع برامج جادة لرفع مستوى ذوى القدرات المحدودة.
- ضعف توجيه الكفاءات والقدرات لدى المشاغبين نحو نشاط يعود عليهم بالنفع.
- ضعف الإرشاد النفسى والعلاجى والاجتماعى للطلاب المشكلين.

(٢) تتيح المدرسة فرصاً متكافئة لتحقيق التميز للجميع :

ترى نسبة ٤٢,١% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٤٢,١% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ١٥,٨% لا تتحقق ، فى حين ترى ٢٧,٧% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ٣١,٢٥% تتحقق إلى حد ما ، ٤٠,٩% لا تتحقق ، ويمكن تفسير ذلك كما يلى :

- ضعف إهتمام المدرسة بتهيئة الفرص أمام الطلاب لممارسة الأنشطة بما يتيح لهم فرص التعبير والمشاركة وغرس القيم السليمة والإبداع والابتعاد عن العنف.
- ضعف الإهتمام بالأساليب والمداخل الحديثة فى التعلم ومنها : التعلم النشط والتعاونى ، الالكترونى ، والتعلم الذاتى.
- أن طرائق التدريس المستخدمة معظمها تقليدية تقوم على تهميش البحث العلمى لدى الطلاب وعدم ارتياد المكتبات ، والاعتماد فقط على الكتاب المقرر ، وحشو الأذهان بالمعلومات دون تنمية مهارات التحليل والتفكير والاستنباط ومن ثم التميز والإبداع.

(٣) تتيح المدرسة أساليب متنوعة لمتابعة تقدم جميع الطلاب دراسياً :

ترى نسبة ٣٥,١% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٤٥,٦% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ١٩,٣% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٣٠,٢% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٢٧,٢% تتحقق إلى حد ما ، ٤٢,٦% لا تتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بل ولجان المتابعة والتوجيه بالمستوى الفعلى للعملية التعليمية داخل الفصول وما يقابله المعلم والطالب من مشكلات ومعوقات والاستماع إليهم فيها ، وإنما التركيز – فى معظم الأحيان – على أمور شكلية روتينية وإجراءات هامشية وشعارات براقة مثل المدرسة المنتجة – مدرستنا نظيفة جميلة ومتطورة – التعلم النشط ، التقويم الشامل ... إلخ.
- ضعف اهتمام الإدارة المدرسية والتعليمية بالمتابعة الواعية والمستمرة لأداء المعلمين.
- عدم وجود نظام داخلى فعال لمتابعة إنجاز الطلاب.

(٤) يؤمن العاملون والإدارة بإمكانية تحقيق جميع الطلاب لمستويات عالية من الإنجاز :

ترى نسبة ٤٠,٤ من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٥,١% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٢٤,٦% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٢٦,٨% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٤,٩% تتحقق إلى حد ما ، ٣٨,٣% لا تتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- رغم أن نسبة عالية من القيادات المدرسية ترى أن هذا يتحقق بدرجة كبيرة، إلا أنها قد تكون مجرد قناعة شكلية أو نظرية بدليل أن نسبة عالية جداً من المعلمين ترى أن هذا لا يتحقق ، وهم – المعلمون – الأقرب والأكثر دراية بواقع وظروف العملية التعليمية داخل الفصول ، وربما يرجع ذلك إلى معوقات وسلبيات عديدة منها :

- ارتفاع كثافات الفصول مما قد لا يساعد على اتباع أساليب وطرائق تدريس وتعلم عصرية وفعالة ، ومما يصعب معه أيضاً الإهتمام بجميع الطلاب ، ومراعاة الفروق الفردية.
- ضعف الإهتمام الإدارة المدرسية والمعلمين بكشف مواهب الطلاب ورعايتها وتنميتها.
- ضعف الإهتمام الإدارة المدرسية للأنشطة المحفزة لطاقات وقدرات الطلاب.
- عدم فهم واستيعاب الجودة الشاملة وسياسات التحسين المستمر والتى تؤكد على أن فرص التحسين قائمة ولأبعد الحدود ، وعدم وجود نظام داخلى فعال لمتابعة إنجاز الطلاب.

(٥) تتيح المدرسة للطلاب فرصاً متنوعة للمشاركة فى صنع القرارات المدرسية:

ترى نسبة ٣١,٦% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٨,٧% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٢٩,٨% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٤٠% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ١٩,١% تتحقق إلى حد ما ، ٤٠,٩% لا تتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- جهل بعض القيادات الإدارية بقيمة المشاركة ودورها فى تشكيل شخصية الطلاب.
- ترى بعض القيادات الإدارية بأن اشتراك الطلاب فى صنع القرارات المدرسية تعد مضيعة للوقت.
- النمط التسلطى والنزعة الفردية أحادية الجانب لدى بعض المديرين والتى معها تقل أو تنعدم فرص مشاركة الطلاب فى صنع القرارات المدرسي.

(٦) يشارك الطلاب فى عمليات صنع واتخاذ القرارات التى تخصهم وتخص تطوير مدرستهم :

ترى نسبة ٢٩,٨% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٤٠,٤% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٢٩,٨% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٣٧,٩% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ١٧,٩% تتحقق إلى حد ما ، ٤٤,٣% لا تتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- تربية الطلاب منذ الصغر على الاستماع السلبى دون المشاركة الجادة.
- النظر إلى مشاركة الطلاب فى صنع القرارات المدرسية وتطوير المدرسة على أنه ضرب من الخيال أو نوع من الأحلام الصعب تحقيقها فى ظل ثقافة التسلط والمركزية الواضحة.
- ضعف احترام الإدارة المدرسية لخصوصية الطلاب ، وعدم الثقة فى قدرات الطلاب وشخصياتهم ، ومن ثم فى المشاركة فى صنع القرارات التى تخصهم أو تخص مدارسهم.

تعليق عام على المحور الرابع :

يتضح من عرض نتائج الدراسة وتفسيرها فيما يتصل بالمستوى المعيارى الرابع ما يلى :

- اتفاق آراء القيادات الإدارية والمعلمين على أن المؤشر رقم (٦) والمتعلق بمدى مشاركة الطلاب فى عمليات صنع القرار لا يتحقق على أرض الواقع.
- اختلاف آراء القيادات الإدارية والمعلمين حول المؤشرات أرقام (١) ، (٢)، (٥) ، إذ ترى القيادات الإدارية أنها تتحقق بدرجة كبيرة ، فى حين يرى المعلمون انها لا تتحقق.
- أن هذا المستوى المعيارى فى المتوسط يتم تحقيقه – إلى حد ما – فى الواقع من وجهة نظر القيادات المدرسية وبنسبة ٣٩,٨% أما المعلمون يرون عدم تحقيق مؤشرات هذا المستوى المعيارى على أرض الواقع وبنسبة ٤١,٥%.

٥- المستوى المعيارى الخامس : تعاون الأسرة مع المدرسة

ويكشف هذا المستوى عن مندى وجود تعاون ما بين الأسرة والمدرسة ومدى جدية هذه العلاقة ، ويندرج تحت هذا المستوى المعيارى عدد (٤) مؤشرات، وجاءت النتائج على النحو التالى :

جدول رقم (٧) يوضح استجابات العينة حول المستوى المعيارى الخامس

رقم العبارة (المؤشر)	العبارة (المؤشر)	الاستجابات									
		القيادات الإدارية						المعلمين			
		يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق إلى حد ما		لا يتحقق		يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق إلى حد ما		لا يتحقق	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
١	تهتم إدارة المدرسة بمشاركة الآباء فى وضع توقعات عالية لأداء أبنائهم	٢٦	٤٥,٦	١٦	٢٨,١	١٥	٢٦,٣	٩٢	٣٩,١	٦٤	٢٧,٢	٧٩	٣٣,٦
٢	توفر إدارة المدرسة آلية تشجع أولياء الأمور على الإتصال المستمر بها	٢٤	٤٢,١	١٢	٢١	٢١	٣٦,٨	٧٧	٣٢,٦	٦٢	٢٦,٥	٩٦	٤٠,٩
٣	تتيح إدارة المدرسة الفرص للآباء لمراقبة أبنائهم	٢٥	٤٣,٩	٢٠	٣٥,١	١٢	٢١	٩٢	٣٩,٢	٦١	٢٥,٨	٨٢	٣٤,٩
٤	تشجيع المدرسة الأباء على طرح مقترحاتهم لتحسين البرنامج المدرسى اليومى للمدرسة	٢٤	٤٢,١	١٣	٢٢,٨	٢٠	٣٥,١	٦٤	٢٧,٢	٤٠	٣١,٩	٧٧	٣٢,٨
المتوسط		-	٤٣,٤	-	٢٦,٨	-	٢٩,٨	-	٣٤,٥	-	٣١,٩	-	٣٥,٦

ويمكن تفسير النتائج السابقة بالنسبة لكل عبارة أو مؤشر على حدة كما يلى:

(١) تهتم إدارة المدرسة بمشاركة الآباء فى وضع توقعات عالية لأداء أبنائهم :
ترى نسبة ٤٥,٦% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٢٨,١% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٢٦,٣% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٣٩,١% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٢٧,٢% تتحقق إلى حد ما ، ٣٣,٦% لا تتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- جدية بعض المديرين فى الاهتمام بتحقيق المشاركة الفعالة بين المدرسة والآباء.
- رفض بعض المديرين والمعلمين مشاركة وتدخل الآباء منعا لحدوث مشكلات، ويمكن تفسير ذلك فى ضوء اضطراب العلاقة بين الطرفين ، فالآباء ينحازون لأبنائهم فى كافة المواقف ، والمعلمون والإداريون فى المدرسة يرون أن فى هذا تشجيع للطلاب على الخروج على النظام.
- اتساع الفجوة بين المدرسة والبيت ، فكل منهما يعمل بمفرده ، والعلاقة بينهما ليست على الوجه الأكمل الذى يخدم العملية التعليمية.

(٢) توجد إدارة المدرسة آلية لتشجيع أولياء الأمور على الاتصال المستمر بها :
ترى نسبة ٤٢,١% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٢١% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٣٦,٨% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٣٢,٦% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٢٦,٥% تتحقق إلى حد ما ، ٤٠,٩% لا تتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- يرى بعض المديرين أهمية إيجاد آليات لتشجيع أولياء الأمور على الاتصال المستمر بالمدرسة لمتابعة أبنائهم والوقوف لمستمر على مستواهم.
- هناك أوجه قصور وسلبيات ومعوقات عديدة تحد من ذلك منها :
  - صورية وشكلية مجالس الأمناء فى معظم المدارس الثانوية.
  - سوء اختيار اعضاء مجالس الأمناء فى كثير من الحيان.
  - الأفكار الخاطئة المسيطرة على أعضاء مجالس الأمناء بأنها مجالس دفع التبرعات لا أكثر.
  - حرص كثير من المديرين على الاحتفاظ باستقلالية مدارسهم.
  - عدم وجود الوسائل والآليات الكفيلة بتسهيل اتصال أولياء الأمور بالمدرسة.

(٣) تتيح إدارة المدرسة الفرص للآباء لمتابعة ومراقبة أبنائهم :
ترى نسبة ٤٣,٩% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٥,١% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٢١% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٣٩,٢% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٢٥,٨% تتحقق إلى حد ما ، ٣٤,٩% لا تتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- يرى بعض المديرين أن إدارة المدرسة تتيح الفرص الجادة للآباء لمتابعة أبنائهم ، لأن هذا الأمر ذو أهمية قصوى فى تحسين الأداء المدرسى وتطويره.
- ورغم ذلك فهناك بعض المديرين والمعلمين يرون أن إدارة المدرسة لا تتيح مثل هذه الفرص خوفاً من ازدياد فرص تدخل الآباء فى شئون المدرسة ، وسحب البساط من تحت أقدام إدارتها ، وأن ذلك قد يؤدى إلى حدوث فوضى فى المدرسة ، أو خوفاً من الإطلاع على بعض الأسرار والأمور السلبية بالمدرسة.

(٤) تشجع المدرسة الآباء على طرح مقترحاتهم لتحسين البرنامج الدراسى اليومى للمدرسة :

ترى نسبة ٤٢,١% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٢٢,٨% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٣٥,١% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٢٧,٢% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٤٠% تتحقق إلى حد ما ، ٣٢,٨% لا تتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- حرص بعض المديرين على أن يضم مجلس الأمناء فى تشكيله فئات مستنيرة ومثقفة وذات علاقة فعلية بقضايا التعليم.
- العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور لا زالت فى إطار محاولة المدرسة الحصول على دعم مالى منهم لحل مشاكل المدرسة المزمنة كالترميم والإصلاح فى الأثاث المدرسى ودورات المياه ، ولا تتناول مناقشة التجديدات التربوية وكيفية تطبيقها ، أو برنامج تطوير المدرسة وآليات تنفيذه.
- حرص عدد كبير من المديرين على الاحتفاظ باستقلالية مدارسهم ، وأن تدخل أولياء الأمور قد يحدث فوضى وبلبلة من جهة أو تشديد المساءلة والمحاسبية من جهة أخرى.

تعليق عام على المحور الخامس :

يتضح من عرض نتائج الدراسة وتفسيرها فيما يتصل بالمستوى المعيارى الخامس ما يلى :

- ترى القيادات المدرسية تحقق وتوافر مؤشرات هذا المستوى جميعها فى حين تتفق آراء المعلمين مع القيادات الإدارية فى تحقق المؤشرات رقم (١)، (٣) ، وتختلف آراء المعلمين حول المؤشر رقم (٢) حيث يرى المعلمون أنه لا يتحقق على أرض الواقع ، وحول المؤشر رقم (٤) والذى يرى المعلمون أنه يتحقق إلى حد ما.
- يتضح أن هناك قصور واضح يتعلق بعدم توفير الإدارة المدرسية الآليات والأساليب الفعالة والجدية والتى تشجع أولياء الأمور على الأتصال بالمدرسة.

- بوجه عام ترى القيادات الإدارية أن هذا المستوى المعيارى يتحقق وبدرجة كبيرة وبنسبة ٤٣,٤% ، كما يرى المعلمون عدم تحقق هذا المعيار على أرض الواقع وبنسبة ٣٥,٦%.

٦- المستوى المعيارى السادس : قيادة مدرسية فعالة :

ويكشف هذا المستوى عن مدى وجود قيادة مدرسية فعالة تحقق العدالة وتستخدم أساليب ديمقراطية وتنمى قيادات صاعدة ، ويندرج تحت هذا المستوى المعيارى عدد (٩) مؤشراً ، وجاءت النتائج على النحو التالى :

جدول رقم (٨) يوضح استجابات العينة حول المستوى المعيارى السادس:

رقم العبارة (المؤشر)	العبارة (المؤشر)	الاستجابات									
		القيادات الإدارية						المعلمين			
		يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق إلى حد ما		لا يتحقق		يتحقق بدرجة كبيرة		يتحقق إلى حد ما		لا يتحقق	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
١	توفر بيئة مدرسية تحقق رؤية المدرسة ورسالتها	٢٨	٤٩,١	٢١	٣٦,٨	٨	١٤,١	٦٨	٢٨,٩	٧٩	٣٣,٦	٨٨	٣٧,٤
٢	تحقق العدالة بين العاملين فى المدرسة	٣٢	٥٦,١	١٤	٢٤,٦	١١	١٩,٣	٦٣	٢٦,٩	٧٤	٣١,٥	٩٨	٤١,٧
٣	تستخدم أساليب ديمقراطية فى الحوار والمناقشة والعمل	٣٢	٥٦,١	١٧	٢٩,٨	٨	١٤,١	٨٠	٣٤,٤	٨٤	٣٥,٧	٧١	٣٠,٢
٤	تحقق الاستقرار النفسى للعاملين فى المدرسة	٢٩	٥٠,٩	١٦	٢٨,١	١٢	٢١	٦١	٢٥,٦	٧٠	٢٩,٩	١٠٤	٤٤,٥
٥	تقلل من الدور الرقابى وتعزز المساندة والقوة	٢٦	٤٥,٦	١٦	٢٨,١	١٥	٢٦,٣	٩٩	٤٢,١	٩٢	٣٩,١	٤٤	١٨,٨
٦	توفر فرص الإدارة الذاتية للطلاب والمعلمين	٢٥	٤٣,٩	١٧	٢٩,٨	١٥	٢٦,٣	٦٠	٢٥,٥	٧٨	٣٣,٢	٩٧	٤١,٣
٧	تتعامل بكفاءة مع المتغيرات الحادثة	٢٤	٤٢,١	١٩	٣٣,٣	١٤	٢٤,٦	٥٥	٢٣,٤	٧٨	٣٣,٢	١٠٢	٤٣,٤
٨	تحقق النظام الإنضباط العام	٣٢	٥٦,١	١٨	٣١,٦	٧	١٢,٣	٥٩	٢٥,١	٧٦	٣٢,٣	١٠٠	٤٢,٦
٩	تنمى قيادات صاعدة	٣٢	٥٦,١	١٧	٢٩,٨	٨	١٤,١	٤٧	٢٠	٨٢	٣٤,٩	١٠٦	٤٥,١
المتوسط		-	٥٠,٧	-	٣٠,٢	-	١٩,١	-	٢٨	-	٣٣,٧	-	٣٨,٣

ويمكن تفسير النتائج السابقة بالنسبة لكل عبارة أو مؤشر على حدة كما يلى:

(١) توفر بيئة مدرسية تحقق رؤية المدرسة ورسالتها :

ترى نسبة ٤٩,١% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٦,٨% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ١٤,١% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٢٨,٩% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٣,٦% تتحقق إلى حد ما ، ٣٧,٤% لا تتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- ضعف مشاركة المستفيدين من العملية التعليمية والممارسين لها فى إعداد رؤية المدرسة ورسالتها ، لذلك أتت رؤية المدرسة ورسالتها غامضة وعامة وغير واضحة وذلك لوجود حلقة مفقودة بين المدرسة والعاملين بها، أو بين المدرسة والمجتمع.

- ضعف تشجيع إدارة المدرسة الثانوية للتجديد والإبداع ، ومقاومة التغيير والخوف منه.
- تتسم الثقافة التنظيمية للمدرسة الثانوية بالسلبية والخوف وصعوبة تقبل الأفكار والتجديدات التربوية ، وانتشار ثقافة الرضى بالواقع والخوف من المستقبل.
- عدم الإهتمام بتحديد المعوقات وتشخيص المشكلات التى قد تحول دن تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها ، ومنها ارتفاع كثافة الفصل ، عدم توفر أماكن لممارسة الأنشطة ، عدم التهيئة والإعداد والتخطيط المدروس قبل إدخال التجديدات التربوية ، الروتين والسلطة الهرمية الزائدة وإنغلاق الدراسة على نفسها ، طرق التدريس العقيمة ، ضعف الاستغلال الأمثل للموارد البشرية والمادية والتكنولوجية ، ضعف المشاركة والحوار ، وكلها أمور يصعب معها تحقيق رؤية المدرسة ورسالتها.

(٢) تحقق إدارة المدرسة العدالة بين جميع العاملين بالمدرسة :

ترى نسبة ٥٦,١% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٢٤,٦% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ١٩,٣% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٢٦,٩% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣١,٥% تتحقق إلى حد ما ، ٤١,٧% لا تتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- عدم وضع الرجل المناسب فى المكان المناسب وغيبة الموضوعية فى توزيع الأدوار والمهام ، والاعتماد – أحياناً – على العلاقات الشخصية والمجاملات والمحاباة والنفوذ الشخصى والقرابة ، على حساب التخصص والكفاءة والجدارة والموضوعية.
- عدم الموضوعية أحياناً فى تحفيز وتقدير وترقية العاملين بالمدرسة.
- المساواة بين جميع العاملين بالمدرسة فى قيمة الحافز المادى وتوقيت صرفه دون تفرقة بين معلم مجتهد وآخر غير مجتهد ، وهذا يؤدى إلى تراخى العاملين عن أداء الأعمال الموكلة إليهم بدقة وإتقان ، كما يؤدى إلى حدوث نوع من الأحقاد والمشكلات النفسية والشخصية.

(٣) تستخدم إدارة المدرسة أساليب ديمقراطية فى الحوار والمناقشة والعمل المدرسى :

ترى نسبة ٥٦,١% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٢٩,٨% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ١٤,١% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٣٤,٤% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٥,٧% تتحقق إلى حد ما ، ٣٠,٢% لا تتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- سيادة النمط المركزى فى إدارة التعليم بوجه عام ، مما ينعكس على إدارة المدرسة الثانوية.

- ضعف ثقة المديرين فى قدرات المعلمين والعاملين بالمدرسة للمشاركة فى صنع القرار.
- لازال يغلب على بعض المديرين النزعة الفردية أحادية الجانب فى الأداء ، هذا يرجع إلى أنهم لم يتمرسوا أو يتدربوا بجدية على المشاركة والحوار والعمل الجمعى طوال مسارهم الوظيفى.
- التركيز على الاتصال الهابط القائم على إعطاء المدير للتعليمات والأوامر ، دون الاهتمام بالاتصال الأفقى والصاعد والذى يسمح بتبادل وجهات النظر وإتاحة الفرص للمعلمين للتعبير عن الصعوبات والمعوقات التى تواجههم أثناء العمل.

(٤) تحقق إدارة المدرسة الإستقرار النفسى للعاملين بها :

ترى نسبة ٥٠,٩% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٢٨,١% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٢١% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٢٥,٦% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٢٩,٩% تتحقق إلى حد ما ، ٤٤,٥% لا تتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- وجود أحقاد بين بعض المعلمين بسبب عدم المساواة فى نيل درجات الترقى أو المدح والثناء من قبل قيادات المدرسة.
- عدم الموضوعية أو العدالة فى توزيع المهام والأدوار والحوافز على المعلمين والعاملين.
- افتقار وظيفة أخصائى نفسى إلى الفعالية، لأنه تم استحداثها على عجل دون تدريب فعال لمن سيتولونها ، إضافة إلى عدم وجودها فى عدد كبير من المدارس.
- ضعف الإهتمام بالعلاقات الإنسانية وبالروح المعنوية للعاملين.
- غلبة التمسك الحرفى باللوائح والرقابة المشددة والتهديد والتفتيش وتصيد الأخطاء ، وعدم مراعاة الظروف الإنسانية والاجتماعية للمعلمين ، وعدم وضع أفكارهم ووجهات نظرهم فى الاعتبار ، كل ذلك يحدث نوعاً من عدم الاستقرار النفسى لدى المعلمين والعاملين.

(٥) تقلل إدارة لمدرسة الدور الرقابى وتعزز المساندة والقوة :

ترى نسبة ٤٥,٦% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٢٨,١% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٢٦,٣% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٤٢,١% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٩,١% تتحقق إلى حد ما ، ١٨,٨% لا تتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- اعتقاد بعض المديرين أنه بمجرد تعيينه مديراً للمدرسة يعطيه الحق فى قيادة العاملين معه بصورة مطلقة ، مما يجعله يزيد من دوره الرقابى.

- كثرة لجان الرقابة والمتابعة وتعدد مصادرها للتأكد من تنفيذ القرارات والتعليمات الصادرة عن الجهات العليا ، وحرص المديرين على حرفية تطبيق اللوائح والقرارات.
- نظر بعض المديرين إلى الرقابة على أنها عملية تفتيش وتصيد للأخطاء أكثر من كونها متابعة وتقويم وتوجيه وإصلاح.
- عدم توفير المناخ المحفز على الإبداع والمبادأة وحرية التفكير والحوار والتعبير الآمن عن الآراء والأفكار ووجهات النظر المختلفة.

(٦) توفر إدارة المدرسة فرص الإدارة الذاتية للطلاب والمعلمين :

ترى نسبة ٤٣,٩% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٢٩,٨% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٢٦,٣% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٢٥,٥% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٣,٢% تتحقق إلى حد ما ، ٤١,٣% لا تتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- ضعف الإهتمام بممارسة الطلاب للأنشطة بما يتيح لهم فرص التعبير والمشاركة وغرس القيم السلوكية السليمة مثل التعاون والإيثار ، وممارسة التوجيه الذاتى والذى يحقق لهم تنمية الفرصة التعليمية واستثمارها فى التفكير المبدع الخلاق.
- ضعف إهتمام إدارة المدرسة بتنمية مهارات الإدارة الذاتية والمشاركة والتفويض الفعال لدى العاملين ، حتى لا يفقدوا – اى المديرين – هيبتهم ومكانتهم فى العمل.
- غلبة النمط المركزى فى إدارة التعليم ، والنزعة الفردية السلطوية لدى كثير من المديرين ، وعدم الأخذ بالمداخل الإدارية الحديثة مثل الإدارة الذاتية والإدارة بالفريق والإدارة بالمشاركة لعدم تمرسهم وتدريبهم عليها.

(٧) تتعامل إدارة المدرسة بكفاءة مع المتغيرات الحادثة :

ترى نسبة ٤٢,١% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٣,٣% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ٢٤,٦% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٢٣,٤% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٣,٢% تتحقق إلى حد ما ، ٤٣,٤% لا تتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- عدم وعى وإلمام بعض المديرين بالتغيرات السريعة والمتلاحقة المحيطة بالمدرسة وعدم تدريب المديرين على كيفية فهم هذه التغيرات واستيعابها والتعامل معها ، وكيفية تهيئة المعلمين والعاملين لتقبلها ، وكيف ينتقل من حالة رد الفعل إلى حالة الفعل والمبادأة والعمل بروح الفريق والإبداع.
- جمود المدرسة الثانوية العامة وانعزالها وانغلاقها على نفسها وعجزها عن ملاحقة التطور العالمى سواء فى مجال الإدارة ، أو الاتصالات والمعلومات والتكنولوجيا ، أو المناهج وطرق التدريس ، واعتمادها – فى الغالب – على قوالب نمطية يصعب التفكير فى الخروج عنها.

(٨) تحقق إدارة المدرسة النظام والإنضباط العام :

ترى نسبة ٥٦,١% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣١,٦% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ١٢,٣% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٢٥,١% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٢,٣% تتحقق إلى حد ما ، ٤٣,٤% لا تتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- يتحقق بالفعل النظام والإنضباط العام فى المدرسة الثانوية لوجود وأنظمة ولوائح وإجراءات تحدد ذلك ، إضافة إلى أن كثيراً من القيادات الإدارية ترى أن الهدف الأسمى من الإدارة المدرسية بالنسبة لهم هو كيفية تحقيق الضبط والربط والحفاظ على قواعد النظام والانضباط فى المدرسة ومن الجميع بأى شكل من الأشكال.
- بعض من المديرين فى التعليم الثانوى يتبعون النمط الفوضوى والذى يؤدى إلى التسيب والفوضى بالمدرسة.
- بعض من المعلمين والعاملين لا يحرصون على نظام العمل المدرسى ، وربما يرجع ذلك إلى غياب القدوة فى ذلك من قبل المديرين ، أو وجود منازعات وخلافات فى العمل بين المديرين والمعلمين ، أو لعدم ملاءمة بيئة العمل المدرسى ، أو لعدم الوعى بقواعد النظام والإنضباط فى المدرسة.

(٩) تنمى إدارة المدرسة قيادات صاعدة :

ترى نسبة ٥٦,١% من القيادات الإدارية بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٢٩,٨% بأنها تتحقق إلى حد ما ، ١٤,١% لا تتحقق ، فى حين ترى نسبة ٢٠% من المعلمين بأنها تتحقق بدرجة كبيرة ، ٣٤,٩% تتحقق إلى حد ما ، ٤٥,١% لا تتحقق ، ويمكن أن يرجع ذلك إلى ما يلى :

- أشار معظم المديرين إلى تحقق ذلك بدرجة كبيرة وربما يرجع ذلك إلى رغبة المديرين فى التخفيف من ثقل أعباء العمل الملقى على عاتقهم.
- أشار معظم المعلمين إلى أن إدارة المدرسة لا تنمى قيادات صاعدة من خلال تفويض فعال للسلطة ، ويرجع ذلك إلى :
  - خوف بعض المديرين من فقدان النفوذ والهيبة والمكانة.
  - عدم كفاءة المدير وعدم معرفته بأسس ومزايا وأشكال التفويض ، وما ينبغى تفويضه ، وما يجب الإحتفاظ به.
  - ضعف ثقة المدير فى المرؤوسين وخوفه من الفشل أو المساءلة
  - هروب بعض المرؤوسين أحياناً من تحمل المسئولية.
  - يخشى بعض المديرين أن يفهم الآخرين أن تفويضه للسلطة دلالة على ضعفه.
  - ضعف إدراك كثير من المديرين والنظار لأدوارهم المستحدثة والتى من أهمها دور ناقل الخبرة والمعرفة للعاملين معه حتى يمكنهم من الاستفادة من تلك الخبرة فى العمل.

تعليق عام على المحور السادس :

- ترى نسبة كبيرة من القيادات الإدارية أن مؤشرات هذا المستوى المعيارى تتحقق وبدرجة كبيرة ، وبنسبة ٥٠,٧% ، وهذا شئ منطقى لأن هذا المستوى المعيارى منصب أساساً على القيادة المدرسية ومدى جودتها وفعاليتها.
- وعلى النقيض ترى نسبة كبيرة من المعلمين أن مؤشرات هذا المستوى المعيارى لا تتحقق على ارض الواقع وبنسبة ٣٨,٣% ولاسيما المؤشرات رقم (٢) ، (٤) ، (٥) ، (٦) ، (٧) ، (٩) ، والمؤشر الوحيد الذى اتفق فيه المعلمون مع القيادات الإدارية هو المؤشر رقم (٨) ، وربما هذه النتائج تشير إلى وجود فجوة وهوة واسعة بين إدارة المدرسة والمعلمين والعاملين بها ، كما تشير هذه النتائج أيضاً إلى أن التصريحات والشعارات شئ ، وواقع العملية التعليمية بالمدرس الثانوية العامة شئ آخر.

نتائج الدراسة الميدانية بالنسبة لمعايير جودة المناخ المدرسى ككل :

يمكن عرض إجمالى نتائج الدراسة الميدانية بالنسبة لجميع محاور أو المستويات المعيارية للمناخ المدرسى الجيد كما فى الجدول التالى :

جدول رقم (٩) يوضح النتائج الإجمالية للمستويات المعيارية للمناخ المدرسى الجيد.

رقم العبارة (المؤشر)	العبارة (المؤشر)	الاستجابات					
		القيادات الإدارية			المعلمين		
		يتحقق بدرجة كبيرة	يتحقق إلى حد ما	لا يتحقق	يتحقق بدرجة كبيرة	يتحقق إلى حد ما	لا يتحقق
١	التنمية الخلقية لدعم وبناء معتقدات وقيم إيجابية	٤١,٤	٣٥,١	٢٣,٥	٢٧,٨	٣٦,٥	٣٥,٧
٢	الأنشطة المدرسية الداعمة للسلوك الإيجابى	٣٦,٨	٣٨,٧	٢٤,٥	٢٣,٣	٣٨,١	٣٨,٦
٣	التنظيم المدرسى الداعم لتحقق الجودة	٣٥,٤	٤٢,٤	٢٢,٢	٢٨,٢	٣٥,٢	٣٦,٦
٤	دعم تربوى يتيح فرص التعلم ويحقق التميز للجميع	٣٣,٩	٣٩,٨	٢٦,٣	٣١,١	٢٧,٤	٤١,٥
٥	تعاون الأسرة مع المدرسة	٤٣,٤	٢٦,٨	٢٩,٨	٣٤,٥	٣١,٩	٣٥,٦
٦	قيادة مدرسية فعالة	٥٠,٧	٣٠,٢	١٩,١	٢٨	٣٣,٧	٣٨,٣
المتوسط		٤٠,٣	٣٥,٥	٢٤,٢	٢٨,٨	٣٣,٧	٣٧,٥

يتضح من النتائج السابقة ما يلى :

- ترى معظم القيادات الإدارية بالمدرس الثانوية العامة بالشرقية أن معايير المناخ المدرسى الجيد تتحقق وبدرجة كبيرة على أرض الواقع وبنسبة ٤٠,٣% ، بينما رأت نسبة ٣٥,٥% من هذه القيادات أنها تتحقق إلى حد ما، ورأت نسبة ٢٤,٢% أنها لا تتحقق إطلاقاً.

- يرى معظم المعلمين بالمدرسة الثانوية العامة بالشرقية أن معايير المناخ المدرسى الجيد لا تتحقق على أرض الواقع وبنسبة ٣٧,٥% ، بينما رأت نسبة ٣٣,٧% أنها تتحقق إلى حد ما ، ورأت نسبة ٢٨,٨% أنها تتحقق بدرجة كبيرة.
- بالنسبة لمتوسط العينة الإجمالية (القيادات الإدارية + المعلمين) ، ترى نسبة ٣٤,٥% من العينة بأن المعايير تتحقق بدرجة كبيرة ، وترى نسبة ٣٤,٦% أنها تتحقق إلى حد ما ، مما يعنى أن المعايير تتأرجح ما بين التحقق بدرجة كبيرة والتحقق إلى حد ما ، فى حين ترى نسبة ٣٠,٩% أنها لا تتحقق تماما.
- أن هناك فجوة وهوة واسع بين رؤية القيادات الإدارية والمعلمين لمدى تحقق وتوافر مؤشرات المناخ المدرسى الجيد.
- أن هناك فجوة واسعة بين التصريحات والشعارات بل وبعض الوحدات والوظائف بالمدرسة الثانوية العامة والواقع الفعلى ، ولعل من أوضح الأمثلة على ذلك : الوحدة لمنتجة ، وحدة لتدريب والتقويم ، أخصائى نفسى، وحدة التكنولوجيا، الإدارة الذاتية ، الجودة والاعتماد المدرسى ، مدرستنا نظيفة جملة متطورة وغيرها.
- أن البيئة السائدة فى المدرسة لثانوية العامة لا تشجع على المشاركة الفاعلة فى صنع القرار ، ولا تساعد على الإنجاز الهادف الفعال ، ولا يشعر خلالها العاملون والمعلمون – إلى حد كبير – بالأمن والأمان والعدالة والاستقرار النفسى والاحترام المتبادل والجماعية فى العمل ، ولا تهيئ الفرص الفعلية للإدارة الذاتية أو تفويض السلطة أو الممارسة الحقيقية الفاعلة للأنشطة الصفية واللاصفية، أو الاستفادة الفعالة من التكنولوجيا والتقنيات الحديثة ، كما أنها لا تشجع على الشراكة الحقيقية المنشودة بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلى. ومن ثم عجزت إدارة المدرسة الثانوية العامة – إلى حد كبير – عن توفير بيئة مدرسية تحقق رؤية لمدرسة ورسالتها بشكل فعال.

توصيات الدراسة ومقترحاتها :

فى ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها ، تقدم الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات الإجرائية بكل محور أو مستوى معيارى من معايير جودة المناخ المدرسى ، وذلك على النحو التالى :

المحور الأول : التنمية الخلقية لدعم وبناء معتقدات وقيم إيجابية.

تقترح الدراسة ما يلى :

أ- تنمية وتدعيم القيم الأخلاقية والسلوكية الإيجابية فى المدرسة

ويتطلب تحقيق هذه التوصية ما يلى :

- أن تتسم تصرفات وأقوال ومواقف القيادات الإدارية والمعلمين بالصدق والشفافية والإنضباط والالتزام الخلقى والشعور بالمسئولية حتى يكونوا قدوة حسنة للطلاب.

- العمل الجاد على أن يكون شعار "مدرستنا نظيفة وجميلة ومتطورة" واقعاً ملموساً وليس مجرد شعار براق.
- مراعاة التوافق البيئى مع المبنى المدرسى من حيث الإضاءة والتهوية وتصميم الأثاث وتنظيم الأفنية ولون الجدران ، حتى يمكن تنمية الإحساس بالجمال والتذوق الفنى لدى الطلاب.
- تزويد الطلاب بمبادئ أخلاقية مشتركة تمكنهم من تعلم وممارسة وتطبيق قيم التعاطف الوجدانى والأمانة والصدق والإعتزاز والكرامة وعدم العنف ، واحترام التنوع الاجتماعى ، والمرونة والتسامح ، مع مراعاة ترجمة هذه القيم إلى ممارسات وسلوك لدى الطلاب.

ب- تنمية وتدعيم قيم الجماعية والتعاون وروح الفريق :

وتحقيق هذه التوصية يتطلب ما يلى :

- غرس روح الفريق لدى أعضاء الأسرة المدرسية من خلال استخدام لجان وفرق عمل تسمح بتكامل الخبرات لمناقشة أمور المدرسة ومشكلاتها بعيداً عن الفردية والنظرة الضيقة للأمور.
- دعم وتشجيع كافة أنماط السلوك الدال على العمل الجماعى التعاونى ، واعتبار جميع من فى المدرسة شركاء فى نجاح المدرسة وتحقيق أهدافها.
- رفع مستوى الشعور عند المعلم بأهمية العمل الجماعى ، والعمل على إحداث منافسة إيجابية هادفة وفاعلة بين اللجان المدرسية المتنوعة.

جـ- أن تهيئ المدرسة بيئة تشجع على الإنجاز والعناية المتكاملة بالطلاب وتحقيق الأمن والأمان للعاملين بها :

وتحقيق هذه التوصية يتطلب ما يلى :

- توفير بيئة مشجعة قائمة على العلاقات الإنسانية الطيبة والاحترام المتبادل بين الجميع ، وإتاحة الفرص لمشاركة المعلمين والطلاب فى صنع القرار ، المرونة فى تطبيق اللوائح ، تحفيز العاملين وتشجيعهم على الأداء الفعال.
- أن توفر إدارة المدرسة السبل والآليات الفعالة للعناية بالطلاب تعليمياً وصحياً وخلقياً نفسياً واجتماعياً لإشباع الحاجات المختلفة لديهم.
- الإهتمام بالأساليب الحديثة فى التعلم مثل التعلم الذاتى ، التعلم الالكترونى ، التعلم النشط ، التعلم التعاونى.
- الإهتمام بالبيئة النفسية والإنسانية داخل المدرسة ، والتأكيد على قيمة احترام المعلم وتقدير شخصيته ، والإعلاء من قيمة الرسالة التى يحملها ، حتى يشعر بالأمن والأمان والراحة النفسية مما ينعكس إيجابياً على أدائه.
- تشجيع المعلمين والطلاب على التقويم الذاتى.
- تشجيع الإبداع والابتكار واستشراف المستقبل لدى الطلاب والمعلمين.
- الإنتهاء من ترميم وإصلاح المبنى المدرسى وإجراءات النقل والتعيين والندب وأية تعديلات فى البيئة المدرسية قبل بدء العام الدراسى ، حتى لا يحدث خلل سواء فى الجدول المدرسى أو العملية التعليمية بشكل عام.

د- أن يستند التقيم فى المدرسة إلى النزاهة والعدل وتشجيع التقويم الذاتى :

وتحقيق هذه التوصية يتطلب ما يلى :

- تطوير نظام تقويم أداء المعلم بحيث يكون مركز اهتمام هذا التقويم هو الأداء المتميز ، الذى يستطيع من خلاله المعلم أن يبرز قدراته ومهاراته الخاصة.
- أن يستند تقويم الأداء فى المدرسة وكذلك توزيع الأدوار والمهام أو توزيع الحوافز والمكافآت إلى معايير علمية موضوعية سليمة بعيداً عن المجاملات أو المحاباة أو العلاقات الشخصية.
- تبنى المدرسة لمبدأ الشفافية من خلال نشر وإتاحة المعلومات الإدارية والتربوية الصحيحة وتبادلها بين أفراد المجتمع المدرسى.
- البحث عن سياسات وأساليب لتحسين أداء وأخلاق الطلاب بعيداً عن العقاب والضرب ، وتعتمد على النصح والإرشاد.
- تشجيع المعلمين والعاملين والطلاب المتميزين بكافة صور التشجيع الملائمة ، وكذلك تشجيع التقويم الذاتى لدى الجميع.

المحور الثانى : الأنشطة المدرسية الداعمة للسلوك الإيجابى :

تقترح الدراسة ما يلى :

أ- تهيئة الفرص أمام الطلاب لممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية بفاعلية :

وتحقيق هذه التوصية يتطلب ما يلى :

- العمل على تغيير النظرة السلبية الضيقة تجاه قيمة ودور النشاط المدرسى.
- توفير التمويل اللازم لممارسة الأنشطة المدرسية.
- توفير الأدوات والتجهيزات اللازمة لممارسة الأنشطة المتنوعة.
- توفير الأماكن والمساحات اللازمة لممارسة الأنشطة.
- الإهتمام بالتعلم خارج الصف أو الفصل المدرسى ، وليس فقط داخل الفصل كما هو سائد الآن.
- التأكيد على الأنشطة الاجتماعية داخل المدرسة ، حيث أن النشاط الاجتماعى الفعلى له أثره فى زيادة الألفة بين المعلمين وإدارة المدرسة ، وبين المعلمين وبعضهم بعضا ، وبين المعلمين والطلاب مما يسهم فى التخفيف من الضغوط داخل المدرسة.

ب- تعظيم الإستفادة من تكنولوجيا التعليم فى العملية التعليمية بالمدرسة :

وتحقيق هذه التوصية يتطلب ما يلى :

- الاستخدام الفعلى للحاسب الآلى وتدريب الطلاب عليه ، وألا يكون مجرد عهدة مخزنية يجب الحفاظ عليها.
- اهتمام إدارة المدرسة باستخدام الحاسب الآلى وبرامجه فى "الإدارة الالكترونية"

- الإستفادة من الحاسب الآلى ووسائط التعليم الإلكترونى الأخرى فى الأمور المدرسية المتنوعة مثل : إعداد الجدال ، قواعد البيانات ، تقييم الطلاب ، بنوك الأسئلة ، تنظيم المكتبة ، أعمال الإمتحانات ، استخراج الشهادات ، حفظ التقارير.
- التدريب الفعال للمعلمين على حسن الإفادة من وسائط التعلم الإلكترنى فى التدريس ، بدلاً من الاعتماد القائم – فى الغالب – على أسلوب المحاضرة والتلقين.

جـ الاستخدام الفعال للمكتبة المدرسية :

وتحقيق هذه التوصية يتطلب ما يلى :

- تزويد المكتبات المدرسية بالمراجع والدوريات بالكم والتنوع المناسبين.
- الاستعانة بالحاسب الآلى فى تنظيم عمل المكتبة وحسن استخدامها.
- تشجيع وتدريب الطلاب على البحث الذاتى عن المعرفة من خلال إجراء البحوث وارتياد المكتبة وكيفية استخدامها بشكل مثمر.
- تطوير واقع المكتبات المدرسية وتحقيق مواكبتها لعصر المعلومات والاتصالات ، والعمل على تفعيل الزيارات المتبدلة والاجتماعات الدورية بين أمناء المكتبات فى المدارس المختلفة ، وذلك من أجل إثراء دور المكتبات فى العملية التعليمية.

المحور الثالث : التنظيم الداعم لتحقيق الجودة :

تقترح الدراسة ما يلى :

أ- العمل على رفع كفاءة وحدات التدريب والتقويم والوحدات المنتجة :

وتحقق تلك التوصية يتطلب ما يلى :

- التدريب الجاد والفعال للمشرفين على هذه الوحدات على أيدى المتخصصين.
- توفير الموارد المالية المناسبة لعمل هذه الحدات ، وزيادة الحافز المادى للمشرفين عليها.
- العمل على زيادة وعى المعلمين والإداريين بفلسفة هذه الوحدات وأهميتها.
- التعاون والتنسيق بين إدارة المدرسة والمعلمين والمشرفين على الوحدات.
- التنسيق بين الجدول المدرسى ووحدة التدريب لكى لا يحدث تعارض أثناء تنفيذ البرامج التدريبية.
- توزيع كتيبات أو أدلة إرشادية غلى المدارس توضح فلسفة ونظام عمل هذه الوحدات ، وكذلك بعض المشروعات المقترحة للوحدة المنتجة.

ب- مشاركة العاملين والمعلمين فى صنع القرارات المدرسية :

وتحقيق هذه التوصية يتطلب ما يلى :

- تهيئة الفرص والآليات المتنوعة والتى تسمح بمشاركة المعلمين فى صنع القرار المدرسى ، سواء من خلال المقابلات الشخصية ، أو الاجتماعات ، أو التمثيل الفعلى فى المجالس المدرسية المتنوعة.

- تقدير الإدارة المدرسية لآراء ومقترحات ووجهات نظر المعلمين ووضعها فى الاعتبار ، والاهتمام بها عند صنع القرار المدرسى.
- الإستماع إلى كافة الآراء ووجهات النظر المتباينة ، دون إلحاق الأذى أو الضرر بأصحاب الرأى المخالف.
- المرور فى عملية صنع القرار بعملية المشاورات الشاملة والجادة والحوارات الهادفة الفعلية مع كافة المتأثرين بالقرار أو المعنيين بالمشكلة المزمع اتخاذ قرار بشأنها.

جـ- تحديد المسئوليات ووضوح الأدوار مع توفير المقننات الوظيفية الكافية والتى تحقق الاستقرار لكافة العاملين بالمدرسة :

ويتطلب تحقيق هذه التوصية ما يلى :

- وضع توصيف دقيق وواضح ومحدد لمهام ووظائف الإدارة المدرسية ، وإطلاع العاملين والإداريين على هذا التوصيف.
- ضرورة تحديد معنى المسئولية ومفهوم السلطة حتى يلتزم كل إدارى بأداء الأعمال المحددة له ومحاسبته على النتائج المحققة على هذا الأساس.
- العدالة والموضوعية فى توزيع الأدوار والمهام فى المدرسة.
- الإهتمام بأساليب وآليات إنجاز المهام والأعمال بالشكل الأمثل ، ووجود أدلة إرشادية لكيفية قيام العاملين بأدوارهم ومسئولياتهم.
- إتاحة الفرصة للمعلمين والعاملين للإطلاع على النشرات والقرارات وكيفية تنفيذها.
- مراعاة التكافؤ والموضوعة فى فرص الترقى الوظيفى.
- ألا يكون التركيز فقط على التنظيم الرسمى ، وإنما لا بد من الإهتمام الفعال بالتنظيم غير الرسمى ودوره المؤثر فى استقرار العمل بالمدرسة.
- مراعاة التخصص والجدارة والخبرة عند توزيع المهام والمسئوليات فى المدرسة.
- الانتهاء من جميع أعمال التعيين أو النقل أو الندب وخلافه قبل بدء العام الدراسى حفاظاً علىَ استقرار العملية التعليمية.

المحور الرابع : دعمَ تربوى يتيح فرص التعلم ويحقق التميز للجميع :

تقترح الدراسة ما يلى :

أ- توفير برامج وأساليب فعالة للتربية التعويضية :

وتحقيق هذه التوصية يتطلب ما يلى :

- توفير أوجه الرعاية المتكاملة للطلاب المحرومين من الرعاية الأسرية الطبيعية من الجنسين وتعويضهم تربوياً ونفسياً.

- إيجاد برامج إثرائية تعويضية سواء للطلاب المتفوقين أو للمتأخرين دراسياً أو لذوى الإحتياجات الخاصة بالمدرسة.
- توجيه الكفاءات والقدرات والملكات لدى الطلاب المشاغبين المشكلين نحو نشاط يعد عليهم بالنفع.

ب- إتاحة المدرسة فرصاً متكافئة وحقيقية لتحقيق التميز والجودة للجميع :

وتحقيق هذه التوصية يتطلب ما يلى :

- الإهتمام بالأساليب الحديثة فى التعلم مثل التعلم النشط ، التعلم التعاونى ، التعلم الذاتى ، التعليم الالكترونى ، حل المشكلات ، العصف الذهنى.
- الإنتقال من أساليب الحفظ والتلقين والإملاء إلى الحوار والمناقشة والمشاركة فى التعلم ومن ثمن الإبداع والإبتكار.
- تهيئة الفرص أمام الطلاب لممارسة الأنشطة المتنوعة بما يسمح بالكشف عن قدراتهم وتنميتها وإشباع حاجاتهم وغرس القيم السلوكية الإيجابية لديهم.
- تشجيع التميز والتفوق والجودة فى الأداء بكافة صور التشجيع والتحفيز.
- أن توفر إدارة المدرسة بيئة إبداعية تتقبل الإبداع وتحفز العاملين عليه.
- حفز المعلمين على التحاور مع الطلاب والإقتراب منهم وتفهم مشكلاتهم وتشجيعهم على التفكير والتحليل والإبداع.
- إتاحة الفرصة للمعلمين للمشاركة بالأفكار والتجريب وطرح أسئلة للآخرين للتفكير فيها.

ج- تهيئة الفرص المتنوعة لمشاركة الطلاب فى صنع القرارات المدرسية

وتحقيق هذه التوصية يتطلب ما يلى :

- الإهتمام بالقيادة الديمقراطية التشاركية فى المدرسة ، والتى تعطى مشاركة الطلاب فى صنع القرار أولوية باعتبارهم جزءاً من الكيان المدرسى.
- الإستماع للطلاب ولمشكلاتهم ووجهات نظرهم من خلال لقاءات دورية منظمة ومخططة وجادة وتوضع نتائجها فى الاعتبار.
- تنمية إدارة المدرسة لمشاركة الطلاب فى صنع القرارات التى تخصهم أو تخص تطوير مدرستهم ، لأن ذلك يؤدى إلى الكشف عن إبداعاتهم وقدرتهم ، ومحاولة توظيفها لصالح المدرسة.

المحور الخامس : تعاون الأسرة مع المدرسة :

تقترح الدراسة ما يلى :

*** تفعيل العلاقة وتدعيم أواصر الاتصال بين المدرسة الثانوية والآباء.**

ويتطلب تحقيق هذه التوصية ما يلى :

- دقة اختيار أعضاء مجلس الأمناء بعيداً عن المجاملات والعاقات الشخصية.
- إعلام الآباء وقادة المجتمع المحلى بسياسة المدرسة وبرامجها وأنشطتها ورؤيتها ورسالتها والمشكلات التى تعترضها.

- تحديد ساعات معينة فى أوقات محددة لاستقبال الآباء والاستماع إلى مقترحاتهم وأفكارهم.
- أهمية إيجاد آليات فعالة لتشجيع الآباء على الاتصال المستمر بالمدرسة لمتابعة أبنائهم والوقوف المستمر على مستوياتهم.
- اتصال المدرسة بالآباء لإبلاغهم بالمستوى الأكاديمى والسلوكى لأبنائهم ، بل ودعوتهم ما بين الحين والآخر للوقوف على مشكلات المدرسة ومتطلباتها وكيفية التغلب عليها.
- أن تتخذ المدرسة من المناسبات السياسية والثقافية والدينية وسيطاً لتوطيد صلتها بالآباء وبالمجتمع المحلى ، من خلال دعوتهم لحضور ندوات ومحاضرات بهذا الشأن.
- منح الآباء الفرصة الحقيقية للمشاركة فى إدارة المدرسة وحل مشكلاتها.
- تحفيز الآباء للمشاركة فى حل مشكلات المدرسة ودعم الجهود الذاتية
- أن تفتح المدرسة ملاعبها ومكتبتها وأفنيتها لممارسة الأنشطة المتنوعة لأعضاء المجتمع المحلى.
- إرساء ثقافة المشاركة فى المدرسة والإدراك الواعى من قبل إدارة المدرسة للعلاقة التفاعلية التكاملية بين المدرسة والآباء والمجتمع المحلى.

المحور السادس : قيادة مدرسية فعالة :

تقترح الدراسة ما يلى :

أ- أن تعمل إدارة المدرسة جاهدة على توفير بيئة مدرسية تحقق رؤية المدرسة ورسالتها وتحقق الإستقرار النفسى لكافة العاملين بها.

وتحقيق هذه التوصية يتطلب ما يلى :

- منح المعلمين فرصة المشاركة فى وضع رؤية المدرسة ورسالتها.
- الاهتمام بصحة العلاقات التنظيمية بين أفراد المجتمع المدرسى من خلال علاقات إنسانية بين الجميع.
- إيجاد بيئة عمل محفزة تشجع الإبداع والتجديد وتحفز على الإبتكار وتنمية القدرات والمهارات.
- عقد اجتماعات دورية مع المعلمين لدراسة مشكلاتهم سواء تلك التى تتصل بتنفيذ المنهج أو مشكلاتهم الشخصية والتنظيمية وغيرها.
- إتاحة الإتصالات فى جميع الإتجاهات وعلى كافة المستويات المدرسية.
- التقليل من حدة الصراعات القائمة بين أفراد المجتمع المدرسى.
- الإدارة بالتجوال والتى عن طريقها يتم الوقوف الفعلى على مشكلات العملية التعليمية ، وتدعيم الروابط والاتصال بالمرؤوسين.
- الاهتمام بتوفير متطلبات تنفيذ رؤية المدرسة ورسالتها سواء المتطلبات المادية المالية أو البشرية أو التعليمية وغيرها.

ب- استخدام إدارة المدرسة الثانوية للأساليب الديمقراطية فى العمل والتقليل من الدور الرقابى مع تعزيز المساندة والمشاركة :

وتحقيق هذه التوصية يتطلب ما يلى :

- توفير البيئة الصديقة للمدرسة من خلال تقديم تربية غير تقليدية تقوم على اساس روح التعاون والمشاركة والشفافية.
- إرساء وترسيخ ثقافة المشاركة داخل مجتمع المدرسة.
- التقليل من الضبط والتحكم والرقابة الزائدة عن الحد على المعلمين ، وذلك لتحقيق درجة أكبر من الثقة والمشاركة والرضا الوظيفى.
- الحرص على أن تكون خبرات المعلم متجددة وليست قاصرة على النقل الآلى من خلال دفتر التحضير فى الأعوام السابقة دون أية تطوير أو إبداع ، وهذا يقتضى الإهتمام بالمتابعة الواعية والتقييم الموضوعى لأداء المعلم مع تشجيع الجانب الإبداعى فى الأداء.

جـ- أن تتصف القيادات المدرسية بالسمات والمهارات الشخصية والقيادية والسلوكية السليمة واللازمة لإنجاز مهامها الوظيفية بكفاءة

وتحقيق هذه التوصية يتطلب ما يلى :

- أن تتصف القيادات المدرسية بالنزاهة والعدل والأمانة والصدق والشفافية والمرونة والتى تظهر فى التوافق ولتطابق بين الأقوال والأفعال.
- أن تتسم تصرفاتها بالإنضباط والالتزام سواء فى المواعيد واحترام الوقت وحسن إدارته أو الالتزام السلوكى والخلقى.
- الشفافية والإنفتاح المعقول فى توصيل وإتاحة المعلومات وعدم احتكارها أو حجبها ، والسماح بنشرها وتبادلها بين أفراد المجتمع المدرسى.
- وجود أنظمة فعالة لتحقيق الإنضباط المدرسى بحيث يراعى فيها الوضوح والمرونة والعدالة فى التطبيق والمشاركة فى إعدادها (مجلس إدارة المدرسة ، الطلاب ، ممثلى الآباء ، أعضاء المجتمع المحلى) ، والإعلان عنها بشكل واضح للجميع.
- التعامل بكفاءة مع المستجدات والمتغيرات الحادثة وحسن التكيف معها.
- توفير وتشجيع الإتصال بشبكة الإنترنت داخل المدرسة وخارجها للإطلاع باستمرار على أحدث المناهج وطرق التدريس وأساليب التعلم ، وكذلك أحدث المداخل والأساليب الإدارية وكيفية توظيفها فى المدرسة.
- أن تتمتع القيادات المدرسية بالمهارات القيادية المناسبة ومنها :
  - مهارات الإتصال الفعلى.
  - مهارات إدارة الصراع واحتوائه واستثماره لصالح العملية التعليمية.
  - القدرة على إدارة جماعات وفرق العمل المدرسى بنجاح.

- دعم الإبتكار والإبداع لدى العاملين بالمدرسة.
- التوزيع العادل للمهام والمسئوليات وكذلك للحوافز والمكافآت.
- الإلمام بالأساليب الحديثة فى الإدارة.
- المبادرة باتباع الأنماط القيادية الحديثة مثل القيادة التشاركية وفرق العمل والقيادة الإبداعية وغيرها.

د- الإدارة الذاتية وتنمية قيادات صاعدة

وتحقيق هذه التوصية يتطلب ما يلى :

- إحياء فكرة الإدارة الذاتية للمدرسة الثانوية سواء من خلال تدريب الطلاب والمعلمين والعاملين بالمدرسة على المشاركة فى إدارة المدرسة ، أو من خلال تفعيل دور مجالس الأمناء والمجالس المدرسية المتنوعة حتى لا تكون مجرد مجالس صورية.
- ضرورة تمتع القيادة المدرسية بقدر من الاستقلالية لتمكينهم من الخروج عن إطار البنية الهرمية البيروقراطية ، وذلك بمنحهم مزيدا من الصلاحيات فى التخطيط والتقويم وصنع القرار واتخاذه.
- الإسراع فى تعديل التشريعات المدرسية والتى تقضى بإتاحة قدر كبير من الحرية للمدراء فى إدارة مدارسهم ذاتياً دون الرجوع دوماً للسلطات الأعلى.
- منح المدرسة نوعاً من الاستقلال الذاتى ، بما يتيح إحلال الرقابة على النتائج محل الرقابة على ظروف العمل وشروطه وعملياته ، وإكساب المدرسة قدرات وأدوار أوسع فى مجال الإدارة والتمويل الذاتيين ، وكذا مجالات التنمية المهنية المستدامة للعاملين بها.
- تبادل الخبرات بين المدرسة والمدارس المجاورة لمعرفة جوانب القوة والضعف، والاستفادة المتبادلة.
- أهمية سعى مدير المدرسة نحو تفويض السلطة للمرؤوسين ، حتى يشعر كل منهم بأهمية دوره فى تحقيق أهداف المدرسة ، ومن ثم تزداد ثقته بنفسه، مما ينعكس إيجابياً على إنتاجية المدرسة ، كما أن هذا يسهم فى إعداد وتكوين صف ثانى من القيادات الإدارية للإعتماد عليهم وقت الحاجة.

المراجـــــع

(١) أمانى رفعت محمد : "مفهوم وتطلبات انشاء نظام داخلى للجودة بالكليات وأثرها على جودة الأداء الأكاديمى بها" بحث مقدم إلى مؤتمر تطوير الجامعات العربية – تقويم الأداء وتحسين الجودة ، المؤتمر العربى الثانى ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، المنعقد فى مايو ٢٠٠٧ ، القاهرة ، ٢٠٠٧م ، ص٣٧٣.

(٢) ج،م،ع ، وزارة التربية والتعليم ، "المعايير القومية للتعليم فى مصر" المجلد الأول ، القاهرة ، ٢٠٠٣م ، ص٣.

(٣) ج،م،ع ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتاب: مبارك والتعليم – التعليم المصرى فى مجتمع المعرفة ، القاهرة ، ٢٠٠٣م ، ص١٧٣.
(٤) فهوم مصطفى : "وزير التربية والتعليم يعلن عن خطة استراتيجية للإرتقاء بنوعية المدراس" مجلة التربية والتعليم ، العدد ٤٢ ، صيف ٢٠٠٦م ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ٢٠٠٦م ص ص ٩٨-١٠٠.
(٥) عبدالله بن عبد الغنى الطجم ، طارق بن عوض الله السواط : السلوك التنظيمى : المفاهيم - النظريات – التطبيقات ، ط٢ ، دار النوابغ للنشر والتوزيع ، الرياض ، ١٩٩٦م ، ص٢٢٩.
(٦) عزه أحمد محمد الحسينى ، إيمان زغلول راغب أحمد : "الثقة التنظيمية وفاعلية الأداء المدرسى بجمهورية مصر العربية" ، التربية ، السنة الثامنة ، العدد السابع عشر ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، القاهرة ، ديسمبر ٢٠٠٥م / ص٦٤.
(٧) نادية محمد عبد المنعم ، محمد فتحى قاسم : الخصائص التنظيمية لبيئة المدرسة الإبتكارية وعلاقتها بدعم المدرسة الثانوية كوحدة منتجة فى ضوء الإتجاهات المعاصرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ٢٠٠٢/٢٠٠٣م ، ص ص ١٣٧-١٣٨.
(٨) أمل محسوب محمد زناتى : الممارسات القيادية لمديرى مدارس التعليم الثانوى والرضا الوظيفى لمعلميه فى جمهورية مصر العربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ، ٢٠٠٠م ، ص١٢٧.
(٩) أميرة حمدى سويلم : تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة فى ضوء متطلبات القرن الحادى والعشرين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق ، ٢٠٠٥م ، ص٢٣٢.
(١٠) نادية محمد عبد المنعم : معوقات أداء الإدارة المدرسية عن تحقيق أهداف التعليم الثانوى العام ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ٢٠٠١م ، ص١١.
(١١) حسام الدين السيد إبراهيم : تصور مقترح للتقويم الذاتى لأداء مدارس التعليم الأساسى فى مصر فى ضوء معايير جودة التعليم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق ، ٢٠٠٨م ، ص٧.
(١٢) رئاسة الجمهورية : تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، الدورة الثلاثون ، المجالس القومية ، القاهرة ،٢٠٠٣م ، ص٢٥.
(١٣) ـــــ ، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجى ، الدورة الحادية والثلاثون ، المجالس القومية المتخصصة ، القاهرة ٢٠٠٤م ، ص٢٧.
(١٤) محمد فتحى محمود قاسم : التطوير التنظيمى للمدرسة الثانوية العامة فى جمهورية مصر العربية فى ضوء التجديدات التربوية الحديثة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ٢٠٠١م ، ص١٢١ ، ص ص١٥٨-١٥٩.
(١٥) عزه جلال مصطفى نصر : الإبداع الادارى والتجديد الذاتى للمدرسة الثانوية العامة ، رؤية استراتيجية ، المكتب الجامعى الحديث ، الأسكندرية ، ٢٠٠٨م ، ص ص٢٢٠-٢٢٥.
(١٦) خالد قدرى إبراهيم : الإدراة الذاتية والمحاسبية – مدخل لرفع إنتاجية المدرسة الثانوية العامة ، دراسة مستقبلية ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ١٩٩٩م ، ص١٥٩.
(١٧) محمد السيد حسونة وآخرون ، دراسة حول بعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٩م ، ص ص٢٧٦-٢٧٨.
(١٨) عبد المنعم محمد محمد ، شاهيناز محمد محمد : "مكونات العلاقات الإنسانية لدى عينة من طالبات كليات التربية ومدى ارتباطها بمتطلبات الاعتماد وضمان جودة تكوينهن كمعلمات للأطفال" المؤتمر السنوى الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالأشتراك مع كلية التربية ببنى سويف جامعة القاهرة – الإعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية ٢٤ ،٢٥ يناير ٢٠٠٥م ،ص٨٨٧.
(١٩) عادل سعيد البنى ، سامى عمارة : "إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الأعتماد وضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالى فى مصر – دراسة ميدانية" ، المؤتمر القومى السنوى الثانى عشر العربى الرابع لمراكز تطوير التعليم الجامعى – تطوير أداء الجامعات العربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الإعتماد ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠٠٥م ، ص٢٨٩.

(٢٠) أمين محمد النبوى : الإعتماد الأكاديمى وإدارة الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى ، سلسلة آفاق تربوية متجددة ١ط١ ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٧م ، ص ص٤٦-٥٢.
(٢١) هبة صبحى جلال اسماعيل : تطوير اداء المدرسة الثانوية العامة بمصر فى ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق ، ٢٠٠٨م ، ص١٣٠ ، ص١٣٩.
* من بين هذه الدراسات :
- هدى سعد السيد : "أسس توجيه المستويات المعيارية للتعليم فى مصر فى ضوء المستويات المعيارية الدولية" ، التربية ، السنة السابقة ، العدد الثانى عشر ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، القاهرة ، اغسطس ، ٢٠٠٤م ، ص ص ٦٠-٦٤.
- محمد صبحى الحوت ، ناهد عدلى الشاذلى ، التعليم والتنمية ، الأنجلو المصرية ،القاهرة ، ٢٠٠٧م ، ص٢٨٩ ، ٢٩٠.
- أمين محمد النبوى : الإعتماد الأكاديمى واداء الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى ، مرجع سابق ، ص ص ٤٦-٦٠.
- حسن شحاته : التعليم "دعوة للحوار فى الوطن العربى " ، سلسلة آفاق تربوية متجددة ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، ٢٠٠٦م ، ص١٢٤.
* من بين خطابات السيد الرئيس محمد حسنى مبارك ما يلى :
- خطاب السيد الرئيس / محمد حسنى مبارك فى المؤتمر السنوى الأول للحزب الوطنى الديمقراطى فى ٢٩ سبتمبر ٢٠٠٣م.
- خطاب السيد الرئيس / محمد حسنى مبارك فى المؤتمر العام للحزب الوطنى الديمقراطى فى ٢٣ نوفمبر ٢٠٠٧م.
(٢٢) حسن عبد المالك محمود : المناخ التنظيمى فى مدارس التعليم العام ومعاهد التعليم الأزهرى وعلاقته بالرضا الوظيفى للمدرسين ، مؤسسة الثقافة الجامعية ، الأسكندرية ، ١٩٨٧م.
(٢٣) صلاح الدين معوض : المناخ المؤسسى فى إدارة التعليم الجامعى – دراسة ميدانية لجامعة المنصورة ، الكتاب السنوى للتربية وعلم النفس ، المجلد ١٣ ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٨٧م.
(٢٤) كامل على متولى : "دراسة لأثر المناخ التنظيمى على الرضا الوظيفى للعاملين – دراسة علمية تطبيقية على كلية التجارة جامعة المنصورة" المجلة العربية للدراسات التجارية ، المجلد ١٢ ، العدد ، الأول ، ١٩٨٨م.
(٢٥) محمد نبيه المتولى : "المناخ داخل المؤسسات التعليمية وعلاقته بمستوى طموح المعلمين" ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ١٢ ، ج١ ، ١٩٨٩م.
(٢٦) على الدسوقى : المناخ التنظيمى فى المدارس الثانوية العامة والمعاهد الثانوية الأزهرية وعلاقته ببعض المشكلات التربوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٩٠م.
(٢٧) أحمد إبراهيم أحمد ، جمال أبو الوفا : "نمط المناخ التنظيمى بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بمحافظة القليوبية من وجهة المدرسين الأوائل ، دراسة ميدانية" مجلة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، ١٩٩٣م.
(٢٨) عفاف محمد سعيد : "المناخ التنظيمى السائد فى إدارة بعض مؤسسات التعليم الثانوى الفنى" مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ، العدد الثامن عشر ، ١٩٩٤م.
(٢٩) أحلام الدمردا ش : دور المناخ المدرسى فى تنمية الإبداع لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات جامعة عين شمس ، ١٩٩٧م.
(٣٠) ميرفت طه قوطة : المناخ التنظيمى بمدارس التعليم الخاص بمحافظة دمياط ، رسالة ماجيستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنصورة ، ١٩٩٩م.
(٣١) محمد فتحى عبد الفتاح : المناخ التنظيمى فى المدارس الخاصة والحكومية وعلاقته بالرضا الوظيفى للمعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الأزهر ، ٢٠٠١م.

(١١٠) سهيلة محسن كاظم : الجودة فى التعليم : المفاهيم – المعايير – المواصفات ، والمسئوليات ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٨م ، ص٢٤٩.
(١١١) هدى سعد السيد ، أسسس توجيه المستويات المعيارية للتعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص٣٢.
(١١٢) حسام الدين السيد محمد إبراهيم : تصور مقترح للتقويم الذاتى لأداء مدارس التعليم الأساسى فى مصر فى ضوء معايير جودة التعليم ، مرجع سابق ، ص ص٩٦-٩٨.
(١١٣) هدى سعد السيد : مرجع سابق ، ص ص٦١-٦٣.
(١١٤) راجع :
- محمد عبد الرازق ويح : منظومة تكوين المعلم فى ضوء معايير الجودة ، دار الفكر ، عمان الأردن ، ٢٠٠٣م ، ص ص١٠٠-١٠٤.
- صالح ناصر عليمات : إدارة الجودة الشاملة فى المؤسسات التربوية ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٤م ، ص٦٩.
- أحمد الخطيب : الإدارة الجامعية – دراسات حديثة ، مؤسسة حماده – اربد –الأردن ، ٢٠٠١م ، ص ١٥٣.
- سهيلة محمد كاظم ، مرجع سابق ، ص ٢٥١ ، ٢٥٢.

(١١٥) لمزيد من التفاصيل راجع :
- ج،م،ع ، وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتاب : مبارك والتعليم ، مرجع سابق ، ص ص ١٦٦،١٦٧.
- وزارة التربية والتعليم : مشروع اعداد المعايير القومية للتعليم – المعايير القومية للتعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ص ١٠، ١١.

(١١٦) للإستزادة راجع :
- ج،م،ع وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب : مبارك والتعليم ، مرجع سابق ، ص ١٦٧.
- أبو المعاطى الدسوقى : "المعايير القومية للتعليم فى مصر " مجلة التربية والتعليم، العدد ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، شتاء ٢٠٠٤م ، ص١٩ ، ص٢٦.
- وزارة التربية والتعليم : مشروع اعداد المعايير القومية للتعليم ، مرجع سابق ، ص١٣،١٢.

(١١٧) ج،م،ع وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب : مبارك والتعليم ، مرجع سابق ، ص١٧٣.
(١١٨) المرجع السابق ، ص ص١٧٠-١٧٢.
(١١٩) المرجع السابق ، ص ص١٧٤-١٧٦.
(١٢٠) المرجع السابق ، ص ص١٧٦-١٧٨.
(١٢١) راجع :
- أبو المعاطى الدسوقى : المعايير القومية للتعليم فى مصر ، مرجع سابق ص ص٢١-٢٢.
- وزارة التربية والتعليم : مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم ، مرجع سابق ، ص ص١٧١-١٨١.
- ج،م،ع وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتاب : مبارك والتعليم ، مرجع سابق ، ص ص ١٧٨-١٨٠.

(١٢٢) حسن حسين البيلاوى وآخرون : الجودة الشاملة فى التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الإعتماد ، تحرير رشدى أحمد طعيمة ، دار المسيرة للنشر الوتزيع والطباعة، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٦م ، ص ص٢٤٥ ، ٢٤٦.
(١٢٣) المرجع السابق ، ص ص٢٥٢-٢٥٤.
(١٢٤) محمد صبرى الحوت ، ناهد عدلى شاذلى : مرجع سابق ، ص٢٩٠.
(١٢٥) رشدى أحمد طعيمة ، محمد بن سليمان البندرى : التعليم الجامعى : رصد الواقع ورؤى التطوير ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ٢٠٠٤م ، ص٤٣١.
(١٢٦) محمد صبرى الحوت ، وناهد عدلى الشاذلى ، مرجع سابق ، ص ص٢٩٢-٢٩٤.

(١٢٧) صلاح الدين أحمد جوهر : أساليب وتقنيات الإدارة التربوية فى ضوء ثورة الأتصال والمعلومات ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ٢٠٠٠م ، ص٣٤.

(١٢٨) عبد العزيز بن عبدالله السنبل : "مبادىء واجراءات ضبط الجودة النوعية " ، مجلة تعليم الجماهير ، مرجع سابق ، ص٥٢.

(١٢٩) أحمد إبراهيم أحمد : الإدارة المدرسية فى مطلع القرن الحادى والعشرين ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ٢٠٠٣م ، ص٢٧٤.

(١٣٠) حسن حسين البيلاوى وآخرون ، مرجع سابق ، ص٢٤.

(١٣١) للإستزادة راجع :

- ج،م،ع وزارة التربية والتعليم ، قطاع الكتب : مبارك والتعليم ، مرجع سابق ، ص١٧٣.
- وزارة التربية والتعليم : مشروع اعداد المعايير القومية للتعليم ، مرجع سابق ، ص ص٥٤-٥٧.