*الفصل الخامس عشر*

# المدرسة الفعالة في ضوء المناخ المدرسي وضغوط المعلمين

**حمدي علي الفرماوى***

**ملخص:** يدرس هذا البحث خصائص المدرسة الفعالة في البيئة العربية من خلال نمط المناخ المدرسي (ديمقراطي، استبدادي) ومستوى ضغوط المعلمين، وتحصيل التلاميذ وحضورهم. أجرى الباحث دراسة ميدانية على ١٨٠ معلما ومعلمة يعملون في ١٥ مدرسة من المدارس الإعدادية في محافظتي المنوفية والغربية (مصر). وجمع معلومات عن التحصيل ونسب الحضور خلال أربع سنوات. وتبين له أن هناك علاقة بين نمط المناخ المدرسي والضغط المهني لدى المعلمين وأن ضغوط المعلمين تنخفض لصالح المدارس الديمقراطية، بحيث ان مستوى الضغوط يعتبر دالا على المناخ المدرسي. كما تبين أن المناخ المدرسي القائم على الديمقراطية يزيد التحصيل الدراسي لدى الطلاب. أما العلاقة بين المناخ وحضور الطلاب فلم تتأكد. وفي الخلاصة أن خصائص المدرسة الفعالة هي التي تضمنت مناخا ديمقراطيا وضغوطا أقل لمعلميها وتحصيلا دراسيا مرتفعا.

## مقدمة

تتكون أي منظمة من تفاعل ثلاثة أنظمة فرعية، يشكل كل فرع منها نظاما قائما بذاته. الأول يمثل تفاعل الهيكل التنظيمي مع المجتمع الذي تعمل

* دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة ويلز، المملكة المتحدة. أستاذ في كليتي التربية والاقتصاد المنزلي، جامعة المنوفية، مصر.

المنظمة في إطاره، وذلك على أساس قواعد ولوائح معينة، والثاني يمثل تفاعل أفراد المنظمة مع المجتمع، مما يؤدي إلى علاقات تأثيرية تبادلية بين الأفراد وهذا المجتمع، وينتج عنه أنماط سلوكية معينة، أما النظام الفرعي الثالث فهو عبارة عن تفاعل الهيكل التنظيمي للمنظمة مع أفرادها، ويحدد ذلك التفاعل البعد المؤسسي للمنظمة وسمات الشخصية والحاجات الخاصة للأفراد.

وقد اتجه الفكر التربوي إلى المدرسة باعتبارها مؤسسة لها هيكل تنظيمي وتتسم بتفاعل عدة منظمات داخلها. فالقيادة المدرسية تعتبر نظاما من حيث التأثير المتبادل لثلاثة متغيرات، وتتركز هذه المتغيرات، كما يشير إلى ذلك فتحي (فتحي، ١٩٩١، ص ٦٢٩)، في القائد وأفراد الجماعة والموقف. ويمكن القول إن هذه المتغيرات التي تشكل المدرسة كنظام مؤسسي في تفاعلها، تنعكس على ما يطلق عليه نمط المناخ المدرسي *school climate* السائد ويتضمن نمط المناخ المدرسي السائد أبعادا مهمة من بينها:

- السمات الشخصية للمدير وما يتمخض عنها من سلوكيات.
- نوع القرارات التي تصدر عن إدارة المدرسة.
- نوع العلاقات السائدة بين المعلمين بعضهم مع بعض.
- نوع العلاقات السائدة بين المعلمين والإدارة.

ولا شك أنه يقع على عاتق الإدارة المدرسية ممثلة في المدير العبء الأكبر في تشكيل كيان متكامل متناغم يجمع بينها وبين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور للوصول إلى ما يطلق عليه حاليا المدرسة الفعالة *effective school* .

لقد بدأ استخدام مصطلح "المدرسة الفعالة " في بداية السبعينات بواسطة فريق من الباحثين على رأسهم ادموندز Edmonds حين حاولوا المقارنة بين المدرسة المحققة للأهداف التربوية، والمدرسة التي لا تصل إلى

هذا المستوى ، إلى أن تم بناء ما سمي بمركز المدارس الفعالة Center for Effective Schools عام ١٩٨٦ منتسبا إلى جامعة ميتشجان. وسرعان ما انتشر هذا النوع من المراكز ليقدم الخدمة التوجيهية والإرشادية في سبيل الوصول بالمدارس العادية إلى المستوى الفعال ، وذلك بناء على مواصفات خاصة قررتها هذه المراكز للمدرسة الفعالة.

وإذا كانت الإدارة المدرسية تعتبر المنظمة الرئيسة داخل المدرسة، حيث تتفاعل مع الأنظمة الأخرى مثل أفراد الجماعة (معلمين - طلبة) والمواقف المدرسية المختلفة ، ووفق هذا التفاعل يبرز نمط المناخ المدرسي، فإن مستوى ضغوط المعلمين أيضا بما يتضمنه من مصادر لهذه الضغوط يرتبط على نحو ما بنمط المناخ المدرسى ، حيث العلاقة التبادلية التي تتضمن التأثير والتأثر فيما بينهما .

من هنا فإن الباحث يفترض انه يمكن تحديد المدرسة الفعالة من بين مدارسنا التي تتصف بهذه الخصائص أو ببعضها وذلك من خلال دراسة أبعاد نمط المناخ المدرسى السائد في المدرسة (ديمقراطي / استبدادي ) وكذلك من خلال دراسة مصادر الضغوط التي تشكل إحساسا بالضغط لدى المعلمين فيها ...

## أولا: منهجية البحث

### ١. أهداف البحث

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن الأبعاد التي تحدد نمط المناخ المدرسي.
- الوصول إلى أداة تحدد طبيعية المناخ السائد في المدرسة.
- الكشف عن علاقة نمط المناخ المدرسي بضغوط المعلمين.

- الوصول إلى كيفية تحديد المدرسة الفعالة أو الأكثر فعالية في ضوء بعض المؤشرات الخاصة بالمنتج التعليمي.
- محاولة الوصول إلى خصائص المدرسة الفعالة في إطار نتائج البحث، وكذلك إلى بعض التوصيات.

## ٢. الإطار النظري والدراسات السابقة

تعد العملية التعليمية كيانا متكاملا يتفاعل فيه الجانب الإداري مع الجانب الفني لإتمام نجاح هذا الكيان والوصول إلى أهدافه. ولعل نمط المناخ المدرسي السائد في المدرسة يمكن أن يحدد لنا مدى إيجابية أو سلبية هذا التفاعل، فيمكن من خلاله أن نتنبأ بمدى العملية التعليمية. ولذلك يعرف الخضري وزاهر (الخضري وزاهر، ١٩٨٠) مناخ المدرسة بأنه العمل الذي يسود أي مؤسسة تعليمية، ويشيران إلى الطريقة التي يتفاعل بها الأفراد في مستوى من مستويات التدرج الوظيفي داخل المدرسة.

ولقد حازت الدراسات الخاصة بنمط المناخ المدرسى على كثير من جهد الباحثين بصفة عامة والمهتمين بالإدارة التربوية بصفة خاصة. ففي مجال تأثير المناخ المدرسي على التحصيل الدراسي والأداء المدرسي بصفة عامة، أجريت دراسات كثيرة مبكرة منها: دراسة فيلد (Field, 1964) التي حاولت الكشف عن كيفية تفاعل المناخ التنظيمي مع المستوى الاجتماعي ومع المنتج التعليمي، وكان من أهم نتائجها ارتفاع التحصيل الدراسي للتلاميذ عندما يرتفع الحس الإنساني في التعامل معهم، وأظهرت أن ذلك أكثر تأثيراً من مجرد تركيز المعلمين على العمليات الأكاديمية والمعرفية.

أما الجلال (الجلال، ١٩٨٤) فقد قام بالتعرف على الدور الذي يؤديه النظام التربوي في تقدم أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط ومشكلات هذا النظام التي تعوق الأداء التعليمي، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من

العوامل المتسببة في إعاقة الأداء التعليمي، منها: تدني كفاءة الإدارة التعليمية، وعدم توفر مناخ سوي في السلوك الإداري حيث تنعدم مشاركة المعلمين والطلاب في القرار الإداري، إضافة إلى الميول التسلطية للإدارة.

أما دراسة بيتيري (Petry,1992) فقد اختبرت مدى تأثر المنتج التعليمي بأسلوب الإدارة التعليمية، وتوصلت إلى أن المدرسة الأكثر فعالية والتي تتصف بالتعاون بين أفرادها في اتخاذ القرارات في ظل مناخ ديمقراطي، سجلت أفضل أداء تعليمي وأعلى مستوى من التحصيل الدراسي. أما الأسلوب الإداري الذي يتصف بإصدار الأوامر والضغط والتعصب في اتخاذ القرارات فقد أدى إلى مستوى منخفض من الأداء التعليمي .

وكشفت دراسة زيليين (Zelen,1994) عن علاقات تفاعلية دالة بين نمط البيئة الأسرية وبيئة الفصل الدراسي، مما ينعكس إيجابيا على مفهوم التلاميذ لذواتهم وتقدمهم تحصيليا .

وإذا كان التلاميذ يمثلون جزءاً من منظمة الأفراد داخل المؤسسة التعليمية فان إدراكهم لنوع الإدارة والقيادة له آثار مهمة في تشكيل نمط المناخ المدرسي. وقد أثبتت ذلك دراسة ويرنر (Werrer, 1994) التي هدفت إلى توضيح مدى التفاعل بين المناخ التنظيمي والثقافة وخصائص الإدارة، عندما كشفت أن الخصائص الإدارية الفعالة في المدرسة تختلف باختلاف إدراك التلاميذ لمناخ الفصل الدراسي.

وقد يساهم في تحديد المناخ المدرسى نوع المدرسة وحجمها أيضا. ففي دراسة الخضرى وزاهر التي تناولت الفروق بين مدارس البنين والبنات والمدارس الإعدادية والثانوية في قطر، توصلت إلى نتائج من أهمها:

- وجود فروق بين مدارس البنين والبنات في الأبعاد المناخية التى تنعكس على سلوك المعلمين.

- وجود فروق دالة بين المدارس الإعدادية والثانوية في الأبعاد "الشكلية " في العمل والتركيز على الإنتاج والميول الإنسانية لصالح المدارس الإعدادية.

- أما المدارس ذات الحجم الكبير فقد اتصفت بنمط مناخ غير محدد بالمقارنة مع المدارس ذات الحجم الأقل.

أما بالنسبة لضغوط المعلم، فقد حازت أيضا على كثير من اهتمام الدراسات منذ مطلع السبعينات. فالضغط النفسي للمعلم ينتج عن الصراع بين الرغبة لدى المعلم في الإيفاء بمتطلبات المهنة وبين الإمكانات المطلوبة، سواء كانت هذه الإمكانات في داخل المعلم (ذاتية) أم في البيئة. ويرى كل من كيرياكو وسوتكليف (Kyriacou & Sutcliffe, 1978)، أن إحساس المعلم بالضغط ينتج عن صراع بين كل من متطلبات العمل والقدرة المؤهلة له.

أرجعت دراسة شفيلبين (Schiefelbein, 1990) انخفاض الناتج التعليمى في عدد من مدارس أمريكا الجنوبية إلى عدد من العوامل النفسية للتلاميذ والمعلمين، مثل: زيادة الضغوط لدى المعلمين وبعض أساليب التعلم للتلاميذ، ونقص الخبرة التدريسية لدى المعلمين، ذلك بالإضافة إلى بعض القوانين والتشريعات المعوقة للعملية التعليمية .

لكن دراسة هاينمان ولوكسلي (Heyneman & Loxley, 1993) عقدت مقارنة بين الأداء التعليمي في بعض الدول النامية والأداء ذاته في الدول المتقدمة، وقد كشفت النتائج عن وجود عوامل مدرسية كثيرة تختلف طبيعتها من الدول النامية إلى الدول المتقدمة تتسبب في انخفاض الأداء التعليمي. فمن العوامل التي تسبب انخفاض الأداء التعليمي في الدول النامية، دخل المعلمين وعدد سنوات خبراتهم (تعتبر مصادر للضغوط)، في الوقت

الذى لا تمثل فيه هذه العوامل أسبابا تؤدي إلى سلبيات في الأداء التعليمي في الدول المتقدمة، تظهر عوامل أخرى.

من جهة أخرى فان إحساس الفرد بالضغوط يقل كلما كان قادرا على التنبؤ والتحكم في البيئة ومتغيراتها، فيشير كل من جاربر وسيلجمان (Garber & Seligman, 1980) إلى أن فقدان التحكم وانعدام القدرة على التنبؤ من شأنهما المساهمة في ظهور آثار الضغوط على الفرد، حتى أن تكرار ذلك يؤدي إلى حالة تعرف بالعجز المكتسب *learned helplessness* والتي يصل الفرد بمقتضاها إلى عجز تام عن تغيير الموقف فتتعدم الدافعية والمبادأة ويحدث خلل في التوازن يقود إلى القلق والتوتر وصعوبة التحكم في الظروف المتجددة.

وأما مجال المدرسة الفعالة فقد تناولته دراسات تدور حول بنية وخصائص هذه المدرسة. وعلى سبيل المثال، يذكر ميرفي وآخرون (Murphy, et al, 1982) أن التدريس في المدرسة الفعالة موجه نحو تحقيق الأهداف التعليمية المتفق عليها، ومرتبط باستراتيجية دفع الطلاب نحو التوسع في المعلومات واستنباطها .

ويتفق ميرفي (Murphy, 1992) في تقريره عن المدرسة الفعالة مع التقرير الذي قدمه هو نفسه مع بيك (Beck & Murphy, 1996) حيث يوضحان العلاقة التي تربط بين دور أولياء الأمور في نجاح العملية التعليمية ومشاركتهم في اتخاذ القرارات في المدرسة، مما يزيد من وضوح حاجات التلاميذ والعمل على تحقيقها. ثم يخلص الباحثان إلى تحديد خصائص المدرسة الفعالة في الآتي:

- التوجه الواضح والمتمركز حول عمليات التعلم .
- قيادة تربوية متميزة.

- مراقبة مستمرة لتقدم الطلاب .
- الحفاظ على بيئة صالحة للتعلم.
- وجود علاقات ناجحة بين المجتمع والمدرسة والمنزل.

وتضيف دراسة ليبرمان والكسندر (Lieberman & Alexander, 1995) أن المدرسة المثالية تهدف من خلال ثقافتها ومنظومتها إلى إكساب طلابها القيم الديمقراطية، تلك التي تصنع من الفصل الدراسي الوحدة الديمقراطية الأولى في المدرسة.

لكن ما زال هناك الكثير الذي يجب معرفته عن كيفية تدعيم قيم الإدارة ومعتقداتها للأداء الفعال حتى تصبح هذه القيم جزءا لا يتجزأ من بنية المدرسة. وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات التي حاولت تحديد نمط المناخ في المدرسة الفعالة، مثل دراسة كوالسكي وريتزج (Kowalski & Reitzug, 1993) عن الإدارة في المدرسة.

بعد استعراض أهم الدراسات السابقة في مجال البحث الحالي يمكن أن نسرد النقاط الهامة التالية:

أ. إن دراسة نمط المناخ المدرسي في حد ذاته لابد وأن يتناول أبعادا متعددة في المؤسسة التعليمية باعتبارها منظومة تفاعلية بين القيادة والأفراد والموقف .

ب. يشتمل نمط المناخ المدرسي على أبعاد متعددة خاصة بالمدير وأبعاد خاصة بالمعلمين، وهذه الأبعاد لابد من أن تحويها الأداة المستخدمة لتحديد نمط المناخ المدرسي.

ج. تشتمل مصادر ضغوط المعلمين على أبعاد قد تكون صدى لنمط الإدارة السائد في المدرسة، بالإضافة إلى علاقة المعلمين بالإدارة وعلاقة المعلمين بالطلاب وبعض العوامل الأخرى منها: مستوى دخل المعلم والعبء

المهنى، ولابد لهذه العوامل من أن تكون ممثلة في الأداة المستخدمة لقياس مستوى ضغوط المعلمين .

د. إن إشارة بعض الدراسات إلى النمط الديمقراطي باعتباره خاصية من خصائص المدرسة الفعالة ينبئ عن إمكانية وصف وتحديد المدرسة الفعالة من خلال نمط المناخ السائد .

## ٣. فروض البحث

استناداً إلى ما سبق يمكن سرد الفروض الآتية التي يسعى البحث لاختبارها:

أ. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين على مقياس نمط المناخ المدرسي، ودرجاتهم على مقياس الضغط المهني.

ب. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية في مستوى ضغوط المعلمين، وذلك لصالح المدارس الديمقراطية.

ج. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية في التحصيل الدراسي لصالح المدارس الديمقراطية.

د. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية في نسبة حضور الطلاب لصالح المدارس الديمقراطية.

## ٤. إجراءات البحث

اشتملت إجراءات البحث علي إعداد الأدوات المستخدمة ، واختيار العينة بالإضافة إلى تطبيق الأدوات ، ثم تفسير النتائج .

## ٥. أدوات البحث

تم استخدام أداتين من أدوات القياس في البحث الحالي، وهما: مقياس الضغط النفسي المهني للمعلم، والذي تم إعداده سابقا (الفرماوي، ١٩٩٢)، ومقياس نمط المناخ المدرسي والذي تم بناؤه ضمن فعاليات البحث الحالي. وفيما يلي عرض موجز للجوانب السيكومترية للأداتين.

١) مقياس الضغط النفسي المهني للمعلم

قام الباحث ببناء هذا المقياس عام ١٩٩٢ لتحديد مستوى ضغط المعلم من خلال تحديد مدى إحساس المعلم بمصادر ضغوط متضمنة في أربعة عشر مجالا من المجالات المتعلقة بمهام المعلم، ومن هذه المجالات: العلاقات بين المعلمين، الحالة المادية، بيئة المدرسة وتكوينها، اتجاهات المجتمع نحو مهنة التدريس، تنظيم العمل داخل المدرسة، العلاقة بأولياء الأمور .. الخ، ويتكون المقياس من ٧٤ مفردة ، يجاب عليها وفق مقياس متدرج .

وقد تم التحقق من صدق المقياس، فوصل معامل ارتباطه بمقياس آخر كمحك (مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس من إعداد عنايات زكي) إلى ٠,٦٩ أما معامل الثبات بواسطة إعادة التطبيق فقد وصل إلى ٠,٨٦ .

ولإعادة التحقق من ثبات المقياس، قام الباحث بتطبيقه على عينة بلغت ٣٥ معلما ومعلمة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بشبين الكوم ، وبعد ١٨ يوما تم إعادة تطبيق نفس المقياس على نفس العينة، وخرج الباحث بمعامل ارتباط وصل إلى ٠,٧٨ وهي قيمة تطمئن مجددا على ثبات المقياس.

٢) مقياس نمط المناخ المدرسي

تم بناء مقياس نمط المناخ المدرسي والتحقق من صلاحيته كالآتي:

أ) استعرض الباحث كل الأدوات المتاحة في البيئة العربية، والتي لها علاقة من قريب أو من بعيد بنمط الإدارة المدرسية أو المناخ المدرسي بصفة عامة. وفي ضوء الأبعاد التي تضمنتها هذه الأدوات، إضافة إلى الدراسات السابقة في المناخ المدرسي، خرج الباحث بأبعاد لسمة المناخ دارت حول محورين هامين، هما: محور الإدارة متمثلة في نمط قيادة المدير وتفاعلاته مع بقية منظمات المدرسة، ومحور يتعلق بالمعلمين في علاقاتهم بعضهم مع بعض وعلاقاتهم بالإدارة ونمط العلاقة السائد بينهم وبين الطلاب.

دار المحور الأول حول الأبعاد الآتية:

- بُعد الشكلية: ويعني تمركز عمل المدير واقتصار اهتماماته على شكليات العمل المدرسي، كما يظهر في تطبيقه لقوانين ولوائح صماء، خالية من ظروف الموقف ومتغيراته.

- بُعد الإنتاجية: ويعني التركيز على كل ما يحقق للمدير النجاح في العمل كمدير للمدرسة، أو ما يؤدي إلى تفوق طلابه، ووصول المدرسة إلى موقع متميز.

- بُعد القدوة: ويعنى أن سلوك المدير يعطي المثل والقدوة الموجبة أمام المعلمين والطلاب.

- بُعد التعاطف: ويعني إقامة المدير علاقات ودية حميمة مع المعلمين، فيهتم بهم وبمشكلاتهم، ويحافظ على التعاون معهم .

- بُعد توجيه سلوك الطلاب: ويعنى أن سلوك المدير وقراراته تتجه دائما نحو توجيه التلاميذ سلوكيا ( قيم – عادات – تقاليد ) .

أما المحور الثاني في المقياس فقد دارت أبعاده حول :

- بُعد الترابط: ويعني تعاون المعلمين بعضهم مع بعض وترابطهم حين اتخاذ قرار أو موقف معين .

- بعد الألفة: ويعني أن يظهر المعلمون علاقة قائمة على الألفة والمودة، وقد تصل إلى علاقات أسرية أو صداقة.

- بعد الانتماء: ويعني وجود اتجاه موجب لدى المعلمين نحو المدرسة والإدارة مما يؤدي إلى الدفاع عنها وعن مكانتها.

- بعد الأعباء الإضافية النمطية: ويتضمن هذا البعد، مدى شعور المعلمين بالإحباط نتيجة تكليفهم بأعمال أو مهام روتينية تتجاوز مهامهم التدريسية.

ب) تم صياغة تسع عبارات (مفردات) لكل بعد بحيث تعبر عن المظاهر السلوكية للبعد، فبلغت عبارات المقياس ٨١ عبارة، وأمام كل عبارة مقياس متدرج للإجابة (أوافق بشدة - أوافق إلى حد ما- غير موافق).

ج) عُرضت عبارات المقياس على عينة من المعلمين والمعلمات وهم طلبة دبلوم خاص في كلية التربية بشبين الكوم بلغ عددهم ١٢ معلما ومعلمة، وذلك في جلسة استمرت أكثر من ساعتين، بغرض الوصول بالعبارات إلى صياغة أكثر وضوحا، بالإضافة إلى الاطمئنان على واقعية مضمون العبارات لما يحدث في المدرسة من سلوكيات أو تفاعلات. وبالفعل أعيدت صياغة بعض العبارات، واستبدل البعض منها بعبارات ذات مضامين سلوكية أكثر واقعية.

د) للاطمئنان على صدق المقياس، استخدم الباحث طريقة " صدق المفردات" كما عرضها عبد الرحمن (عبد الرحمن، ١٩٨٤). وتقوم هذه الطريقة على استطلاع رأي الحكام على مفردات المقياس وفق مقياس متدرج. وعرض الباحث المفردات على عدد من أعضاء هيئة تدريس الجامعة في تخصصات التربية وطرق التدريس وعلم النفس بلغ عددهم ١٨ عضوا، وأوضح لهم البعد الذي تنتمي إليه كل مفردة، وأمام كل مفردة تدريج يتراوح

مدى علاقة المفردة بالبعد المنتمية إليه، وذلك بعض النظر عن اتجاه المفردة، ثم حسب صدق كل مفردة تبعا للمعادلة الآتية:

حيث ق تعنى معامل صدق المفردة ، ح تعنى الحد الأدنى للفئة الوسيطية ، مجـ ن تعنى مجموع النسب التي تقع قبل الفئة الوسيطية ، ن و تعنى النسبة الوسيطية.

$$\text{ق} = \text{ح} + \frac{\text{٥و} - \text{مجـ ن}}{\text{ن و}}$$

جاءت النتائج بمعاملات صدق لا بأس بها دالة عند مستوى ٠,٠١ لـ ٦٦ عبارة فقط، كما يوضحها جدول رقم ١.

**جدول رقم ١: معاملات صدق مفردات مقياس نمط المناخ المدرسي**

| رقم المفرقة | معامل الصدق | رقم المفردة | معامل الصدق | رقم المفردة | معامل الصدق | رقم المفردة | معامل الصدق | رقم المفردة | معامل الصدق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٦٨ | ١٦ | ٠,٨٤ | ٣١ | ٠,٦٣ | ٤٦ | ٠,٧٢ | ٦١ | ٠,٨١ |
| ٢ | ٠,٧٩ | ١٧ | ٠,٦٠ | ٣٢ | ٠,٨٤ | ٤٧ | ٠,٨٣ | ٦٢ | ٠,٧٧ |
| ٣ | ٠,٧٧ | ١٨ | ٠,٧٣ | ٣٣ | ٠,٦٢ | ٤٨ | ٠,٨١ | ٦٣ | ٠,٦١ |
| ٤ | ٠,٨٧ | ١٩ | ٠,٧٠ | ٣٤ | ٠,٧٠ | ٤٩ | ٠,٧٩ | ٦٤ | ٠,٧٥ |
| ٥ | ٠,٧٣ | ٢٠ | ٠,٨٥ | ٣٥ | ٠,٨٣ | ٥٠ | ٠,٨٢ | ٦٥ | ٠,٨٢ |
| ٦ | ٠,٨٣ | ٢١ | ٠,٧٥ | ٣٦ | ٠,٧٢ | ٥١ | ٠,٦٣ | ٦٦ | ٠,٧٥ |
| ٧ | ٠,٦٨ | ٢٢ | ٠,٧٢ | ٣٧ | ٠,٧٧ | ٥٢ | ٠,٧٧ | - | - |
| ٨ | ٠,٦١ | ٢٣ | ٠,٨١ | ٣٨ | ٠,٧٠ | ٥٣ | ٠,٦١ | - | - |
| ٩ | ٠,٦٠ | ٢٤ | ٠,٧٧ | ٣٩ | ٠,٧٨ | ٥٤ | ٠,٧٨ | - | - |
| ١٠ | ٠,٧٦ | ٢٥ | ٠,٦١ | ٤٠ | ٠,٧٤ | ٥٥ | ٠,٦٨ | - | - |
| ١١ | ٠,٧٩ | ٢٦ | ٠,٦٩ | ٤١ | ٠,٨٢ | ٥٦ | ٠,٨٥ | - | - |
| ١٢ | ٠,٨٢ | ٢٧ | ٠,٧٨ | ٤٢ | ٠,٨٥ | ٥٧ | ٠,٧٢ | - | - |
| ١٣ | ٠,٦٨ | ٢٨ | ٠,٨٧ | ٤٣ | ٠,٧٦ | ٥٨ | ٠,٨٠ | - | - |
| ١٤ | ٠,٧٥ | ٢٩ | ٠,٧٤ | ٤٤ | ٠,٧٧ | ٥٩ | ٠,٦٩ | - | - |
| ١٥ | ٠,٦٢ | ٣٠ | ٠,٧٥ | ٤٥ | ٠,٦٠ | ٦٠ | ٠,٦٢ | - | - |

هـ) وحتى تنتظم المفردات بعدد متساو لكل بعد تم استبعاد أعداد منها ذات قيم أقل في معاملات الصدق ( من ٠,٦٠ - ٠,٦٣ ). بلغ عدد هذه المفردات ١٢ مفردة، ليصبح المقياس في مجمله ٥٤ مفردة ( ست مفردات لكل بعد).

و) تم إعادة تنظيم المفردات داخل المقياس، والجدول رقم ٢ يوضح ذلك بالإضافة إلى كيفية تصحيح المقياس، وأقصى درجة لكل بعد، في كل من الاتجاهين الديمقراطي والاستبدادي.

ز) للاطمئنان على ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة من المعلمات والمعلمين بلغ عددهم ٢٥ من طلبة الدبلوم الخاص في كلية التربية بشبين الكوم. ثم أعيد تطبيق المقياس عليهم مرة ثانية بعد عشرين يوما، وبعد تصحيح المقياس في المرتين تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون، فيبلغ ٠,٧٢ وهذه قيمة لا بأس بها للدلالة على ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار.

## ٦. عينة البحث وتطبيق الأدوات

تم تطبيق المقياس على ١٨٠ من المعلمين والمعلمات الذين يعملون في ١٥ مدرسة من المدارس الإعدادية[١] بمحافظتى المنوفية والغربية،حيث حرص الباحث على مراعاة ما يلي:

- أن يتم التطبيق على ١٢ معلما ومعلمة في كل مدرسة.
- أن يتم التطبيق في كل مدرسة على عدد من المعلمين (٦ معلمين) مساو لعدد المعلمات (٦ معلمات) في مختلف الأعمار ومختلف التخصصات،
- أن تشمل المدارس قرى ومدن في المحافظتين وبأحجام مختلفة،
- ألا يتسلم المعلم أو المعلمة المقياسين في آن واحد، بل يطبق مقياس نمط المناخ أولا، وبعد الانتهاء منه يطبق مقياس ضغط المعلم.

## جدول رقم ٢ : أبعاد مقياس نمط المناخ المدرسي
## وأقصى درجة لكل بعد بحسب مدلولها

| أبعاد المقياس | أرقام العبارات داخل المقياس | تصحيح في الاتجاه الموجب للمناخ: موافق بشدة | موافق إلى حد ما | غير موافق | أقصى درجة للمناخ في اتجاه الديمقراطية | أقصى درجة للمناخ في اتجاه الاستبدادية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المدير | | | | | | |
| الشكلية | ١،٢،١٩،٢٠،٣٧،٣٨ | ١ | ٢ | ٣ | ٦ | ١٨ |
| الإنتاجية | ٣،٤،٢١،٢٢،٣٩،٤٠ | ٣ | ٢ | ١ | ١٨ | ٦ |
| القدوة | ٥،٦،٢٣،٢٤،٤١،٤٢ | ٣ | ٢ | ١ | ١٨ | ٦ |
| التعاطف | ٧،٨،٢٥،٢٦،٤٣،٤٤ | ٣ | ٢ | ١ | ١٨ | ٦ |
| توجيه سلوك التلاميذ | ٩،١٠،٢٧،٢٨،٤٥، ٤٦ | ٣ | ٢ | ١ | ١٨ | ٦ |
| المعلمون | | | | | | |
| الترابط | ١١،١٢،٢٩،٣٠،٤٧،٤٨ | ٣ | ٢ | ١ | ١٨ | ٦ |
| الألفة | ١٣،١٤،٣١،٣٢،٤٩،٥٠ | ٣ | ٢ | ١ | ١٨ | ٦ |
| الانتماء | ١٥،١٦،٣٣،٣٤،٥١، ٥٢ | ٣ | ٢ | ١ | ١٨ | ٦ |
| الأعباء الإضافية النمطية | ١٧،١٨،٣٥،٣٦،٥٣،٥٤ | ٣ | ٢ | ١ | ١٨ | ٦ |
| المجموع | | | | | ١٥٠ | ٦٦ |

هذا، وقد حصل الباحث من الإدارات التعليمية التابعة لها مدارس العينة على نسبة النجاح في الصف الثاني الإعدادي لهذه المدارس، وذلك في أربع سنوات لكل مدرسة (عام ٩٧/٩٦ ، ٩٨/٩٧ ، ٩٩/٩٨ ، ٢٠٠٠/٩٩)، وتم حساب متوسط نسبة النجاح في السنوات الأربع لكل مدرسة. والشيء

(١) تم التطبيق على ١٥ مدرسة (٩ مدارس في قرى محافظتي المنوفية والغربية ، ٦ مدارس بمدن المحافظتين).

نفسه حدث بالنسبة لنسبة الحضور العامة للطلاب في السنوات الأربع نفسها، وذلك وفق كشوف الغياب والحضور للصف الثاني الإعدادي. ثم عالج الباحث البيانات إحصائيا بواسطة برنامج Spss – 9.05[٢].

**جدول رقم ٣: مجموع درجات كل مدرسة على مقياس المناخ ومقياس الضغط**

| رقم المدرسة | مقياس الضغط | مقياس المناخ- أبعاد المدير | مقياس المناخ- أبعاد المعلمين | المجموع الكلي للمناخ |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٠٠٨ | ٧٩٢ | ٦٧٢ | ١٤٦٤ |
| ٢ | ٢٨٨٨ | ٥٦٨ | ٤٠٠ | ٩٦٨ |
| ٣ | ١٦٤٠ | ٧٤٠ | ٥٩٦ | ١٣٣٦ |
| ٤ | ١٦٥٠ | ٦٨٨ | ٤٨٦ | ١١٧٤ |
| ٥ | ١١٣٢ | ٨٩٧ | ٧٧٣ | ١٦٧٠ |
| ٦ | ٣٢٠٠ | ٦٠٢ | ٣٥٠ | ٩٥٢ |
| ٧ | ٨٩٨ | ٨٤٧ | ٨١٨ | ١٦٦٥ |
| ٨ | ٢٦٥٥ | ٥٠٧ | ٣٦٨ | ٨٧٥ |
| ٩ | ٢٠٢٦ | ٥٤٥ | ٣٧٩ | ٩٢٤ |
| ١٠ | ١٨٤٤ | ٧٢٠ | ٦١٦ | ١٣٣٦ |
| ١١ | ١٩٥٠ | ٧٤٠ | ٥٨٨ | ١٣٠٨ |
| ١٢ | ١١٨٤ | ٩٠٦ | ٧٩٤ | ١٧٠٠ |
| ١٣ | ٩٥٠ | ٨٩٥ | ٧٨٣ | ١٦٧٨ |
| ١٤ | ١١٠٠ | ٨٨٦ | ٨٣١ | ١٧١٧ |
| ١٥ | ٧٨٧ | ٨٣٠ | ٦٦١ | ١٤٩١ |
| **المجموع** | ٢٤٩٠٤ | ١١١٦٣ | ٩١٢٥ | ٢٠٢٨٨ |
| المتوسط | ١٦٦٠,٢٦ | ٧٤٤.٢ | ٦٠٨,٣ | ١٣٥٢,٥٣ |

[٢] يتقدم الباحث بالشكر والتقدير إلى الأخ أحمد عبد الهادي لقيامه بمعالجة البيانات إحصائيا.

## ثانيا: النتائج ومناقشتها

بعد تطبيق المقياسين وتصحيحهما ورصد الدرجات، تم جمع درجات أفراد العينة لكل مدرسة على مقياس الضغط، أما مقياس نمط المناخ فقد تم جمع درجات كل محور وحده بالإضافة إلى المجموع الكلي، ثم حسبت المتوسطات لكل هذه البيانات على حدة، وجدول رقم ٣ يوضح النتائج.

على أساس المتوسطات لدرجات المناخ المدرسي، يمكن تصنيف المدارس إلى مدرسة ديمقراطية (أعلى من المتوسط) ومدرسة أقل ديمقراطية أو استبدادية (أقل من المتوسط) وجدول رقم ٤ يوضح هذا التصنيف.

**جدول رقم ٤: المدارس طبقا لتصنيفها في نوعي المناخ الديمقراطي والاستبدادي**

| نوع المناخ | أرقام المدارس في جدول ٣ | درجة المناخ تراوحت بين | درجة الضغوط تراوحت بين | متوسط المناخ (الكلى) | متوسط الضغوط (الكلى) |
|---|---|---|---|---|---|
| ديمقراطي | ١٣،١٢،٧،٥،١ ١٥،١٤، | ١٤٦٤- ١٧١٧ | ٧٨٧-١١٨٤ | | |
| استبدادي | ٩،٨،٦،٤،٣،٢، ١١،١٠ | ٩٢٤-١٣٣٦ | ١٦٤٠- ٣٢٠٠ | ١٣٥٢,٥٣ | ١٦٦٠,٢٦ |

يقودنا تصنيف المدارس طبقا لدرجة مقياس المناخ وعلى أساس متوسط الدرجة إلى سبع مدارس تميل إلى المناخ الديمقراطي وثماني مدارس تميل إلى المناخ المغلق أو الاستبدادي. ومعنى أن المدارس ديمقراطية- طبقا لأبعاد المقياس المستخدم- أن المدير لا يميل إلى الشكلية في قراراته، متحرر

إلى حد ما من اللوائح الصارمة، ومرن مع المواقف، يهتم بتفوق مدرسته أكاديميا، قدوة للمعلمين والطلاب في تصرفاته، ومتعاطف مع المعلمين، يركز على توجيه الطلاب سلوكيا. ويبين أن المدرسة تكون ذات مناخ ديمقراطي أيضا عندما يسود الترابط والألفة والمودة العلاقات بين المعلمين بعضهم ببعض، ويشعرون بالانتماء للمدرسة ومهنتهم في الوقت الذي لا يعانون من أعباء إضافية، أولا يشعرون بملل من أعباء إضافية إن وجدت.

هذا التوافق بين مقياسي المناخ والضغوط يظهر في الجدول رقم ٤، ولم يختل إلا في مدرستين فقط من بين المدارس الخمس عشرة، وهما مدرسة رقم ٣ ومدرسة رقم ٤ كما يتضح ذلك تحديدا في جدول رقم ٣ حيث ظهر في المدرستين مستوى للضغوط أقل من المتوسط، مع مناخ يميل إلى الاستبدادية (أعلى من المتوسط). وسوف يستكمل التحقق من ذلك بواسطة اختبار الفرض الخاص بذلك عن طريق تحليل التباين.

والنتائج إلى هذا الحد تشير إلى التأثير المتبادل لثلاثة أنظمة فرعية، كما أقر بذلك فتحي (فتحي، ص ٦٢٩)، هي القائد وأفراد الجماعة والموقف، وهذه المتغيرات هي المحددة لنمط المناخ المدرسي والتي قامت على أساسها أبعاد المقياسين المستخدمين في الدراسة..

ونأتي إلى مناقشة فروض البحث، وقد فضّل الباحث أن يتناولها في إطار موضوعين، هما: ضغوط المعلمين كمتغير دال على نمط المناخ المدرسي. وخصائص المدرسة الفعالة في ضوء متغيرات البحث.

## ١. ضغوط المعلمين كمتغير دال على نمط المناخ المدرسي

قام الباحث بدراسة العلاقة بين درجات المعلمين على مقياس الضغط المهني ودرجاتهم على مقياس نمط المناخ المدرسي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون.وجدول رقم ٥ يوضح النتيجة هذه: هناك علاقة موجبة بين

مستوى ضغوط المعلمين ونوع المناخ السائد، فكلما قل مستوى ضغوط المعلمين ( أقل من المتوسط) مال المناخ المدرسي إلى الديمقراطية ( يزيد عن متوسط الدرجات) . وقد ظهر ذلك ليس في مجموع الدرجات الكلية للمناخ

**جدول رقم ٥: معاملات الارتباط بين درجات الضغوط ودرجات المناخ المدرسي**

| المتغير | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| درجة الضغوط × درجة الأبعاد الخاصة بالمدير | -٨٦ | ٠,٠١ |
| درجة الضغوط × درجة الأبعاد الخاصة بالمعلمين | -٠,٨٨ | ٠,٠١ |
| درجة الضغوط × الدرجة الكلية للمناخ | -٠,٨٨ | ٠,٠١ |

فقط (-٠,٨٨) بل ظهر أيضا في أبعاد المحورين (مدير- ٠,٨٦ و معلمين - ٠,٨٨). وكلها معاملات ارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ .

وبذلك يمكننا القول إن مستوى الضغط النفسي للمعلمين في المدرسة قادر عل التنبؤ بنوع المناخ السائد، وهذه نتيجة طبيعية، وبذلك فان مقياس الضغط المهني في استخدامه قد يغنينا عن استخدام مقياس المناخ والعكس صحيح ، وذلك حين نكون بصدد التشخيص السريع لحالة المناخ السائد في مدرسة ما.

وبهذه النتيجة تثبت صحة الفرض الأول القائل بأنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين على مقياس الضغط المهني ودرجاتهم على مقياس نمط المناخ السائد في المدرسة".

ومن أجل التحقق من وجود فروق بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية في مستوى ضغوط المعلمين، تم حساب قيمة " ف "

بواسطة تحليل التباين، بالإضافة إلى استخدام اختبار " ت" لدراسة اتجاه هذه الفروق إن وجدت، والجدولان ٦و٧ يوضحان النتائج .

**جدول رقم ٦: تحليل التباين لمستوى ضغوط المعلمين بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجة الحرية | قيمة "ف" |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٥٥٨٥٨٤٩ | ٥٥٨٥٨٤٩ | ١ | |
| داخل المجموعات | ٢٦٢٧١٠٠ | ٢٠٢٠٨٤,٦ | ١٣ | ٢٧,٦٤١ |
| **المجموع** | ٨٢١٢٩٤٩ | - | ١٤ | |

**جدول رقم ٧: قيمة "ت" للفروق بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية بالنسبة لمستوى الضغوط**

| المجموعات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" |
|---|---|---|---|---|
| مدارس ديمقراطية | ٧ | ١٠٠٨,٤ | ١٤٠,٩ | ٥,٢٦ |
| مدارس استبدادية | ٨ | ٢٢٣١,٦ | ٥٩٨,٦ | |

يتضح من الجدولين أن قيمتي " ف" و "ت" تظهران فروقا في مستوى الضغوط، وهذه الفروق هي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ، ومعنى ذلك أن المدارس الديمقراطية تختلف في مستوى ضغوط معلميها عن مستوى ضغوط المعلمين في المدارس الاستبدادية.

وبالنظر في جدول رقم ٧ نجد أن المدارس الديمقراطية أقل في متوسط الضغوط عن المدارس الاستبدادية، ومعنى ذلك أن المدارس

الديمقراطية ذات مستوى في ضغوط معلميها أقل بكثير من مستوى ضغوط المعلمين في المدارس الاستبدادية، علما بأن الانحراف المعياري في مستوى الضغوط بلغ ١٤٠,٩ للأولى و ٥٩٨,٦ للثانية.

وبهذا تثبت صحة الفرض الثاني كاملا، والقائل بأنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية في مستوى ضغوط المعلمين، وذلك لصالح المدارس الديمقراطية". ومعنى ذلك أن المعلمين في المدارس ذات المناخ الديمقراطي لا يشعرون بالضغوط، أو على الأقل لديهم نوع من التكيف الموجب مع المدرسة ومتطلبات المهنة، وينعكس ذلك في شعورهم بالرضا عن علاقتهم بعضهم مع بعض، وعن بيئة المدرسة وتكوينها، وعن تنظيم العمل داخل المدرسة، وعن أوقات الراحة، وعن الحالة المادية، وعن علاقتهم بالإدارة، وعن الأنشطة المدرسية، وعما يتعلق بتدريبهم والتوجيه في تخصصهم ... إلى آخر المجالات التي في سلبياتها تمثل مصادر لضغوط المعلمين في المدارس الاستبدادية.

ولا شك أن النتائج على هذا النحو طبيعية تماما، فإحساس المعلم بالضغوط ينتج عن صراع بين رغبته في الإيفاء بمتطلبات المهنة ووجود معوقات ذاتية أو بيئية (مدرسية) لا تساعد على هذا الإيفاء ، إذ يذكر كيرياكو وسوتكليف (Kyriacoy & Sutcliffe) أن إحساس المعلم بالضغط ينتج عن صراع بين كل من متطلبات العمل والقدرة المؤهلة له. وبهذا فإن المناخ المدرسي حين يتصف بالديمقراطية يساهم مساهمة فعالة في التغلب على معوقات تنفيذ المعلم لمهام المهنة، وبهذا يصل المعلم إلى حالة الرضا التي تنعكس إيجابيا علي الأداء، بالإضافة إلى علاقته بزملائه وبتلاميذه وكل ذلك لصالح العملية التعليمية.

وقد استشعرت ذلك الأمر دراسة مبكرة لفيلد (Filed) والتي كانت من أهم نتائجها ارتفاع التحصيل الدراسي للتلاميذ بارتفاع الحس الإنساني في التعامل معهم، وقد ظهر أن ذلك أكثر تأثيرا في تقدم الطلاب تحصيليا من مجرد تركيز المعلمين على العملية التعليمية، وبالتالي فإن المعاملة الحسنة للطلاب من قبل المعلمين لن تتوفر مادام المعلمون في حالة شعور بالضغوط.

تؤيد تلك النتائج أيضا دراسة شفيلبين (Scheifelbein) التي كشفت عن انخفاض الناتج التعليمي في مدارس أميركا الجنوبية نتيجة لعدة عوامل منها زيادة إحساس المعلمين بالضغوط، ودراسة كل من هاينمان ولوكسل (Heyneman & Loxley) التي حددت الأسباب وراء الانخفاض في الأداء التعليمي في الدول النامية، في دخل المعلم المنخفض ، وقلة عدد سنوات الخبرة، وهذان السببان يعدان من الأسباب المهمة لإحساس المعلم بالضغوط.

وبهذا يتضح من مناقشة الفرضين الأول والثاني في ضوء النتائج أن مستوى الضغوط للمعلمين في أية مدرسة يعتبر دالا على نوع المناخ السائد.

## ٢. خصائص المدرسة الفعالة في ضوء متغيرات البحث

من الطبيعي أن ننوه بأن المدرسة الفعالة لابد أن تكون هي المدرسة ذات المناخ الديمقراطي ومعلموها ذوو مستوى منخفض في الشعور بالضغط. ومعنى ذلك أن المدرسة الفعالة هي ذات المنتج التعليمي المتميز ، أي ذات تحصيل دراسي مرتفع لطلابها، ويمكن أن نضيف أيضا أن طلابها ينتظمون في الحضور للمدرسة بمعنى أن نسبة حضور الطلاب تكون مرتفعه بالمقارنة بالمدارس ذات المناخ الاستبدادي، فهل أثبتت نتائج البحث ذلك؟

بداية، علينا أن نتحقق مما إذا كان هناك فروق بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية في مستوى التحصيل الدراسي، وقد حصلنا علي هذه البيانات لأربع سنوات مضت لكل مدرسة، كما أوضحنا سابقا، وتم

استخدام تحليل التباين واختبار "ت" للتعامل مع هذه البيانات، والجدولان ٨ و٩ يظهران النتائج.

**جدول رقم ٨: تحليل التباين لنسب التحصيل الدراسي في المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجة الحرية | قيمة "ف" |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٠,٠٩٤٥١ | ٠,٠٩٤٥١ | ١ | ٢٩,٧٨ |
| داخل المجموعات | ٠,٠٤١٢٥ | ٠,٠٠٣١٧ | ١٣ | |
| **المجموع** | ٠,١٣٦ | - | ١٤ | |

**جدول رقم ٩: قيمة (ت) للفروق بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية بالنسبة للتحصيل الدراسي**

| المجموعات | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" |
|---|---|---|---|---|
| مدارس ديمقراطية | ٧ | ٠,٨٤ | ٠,٠٦٩ | ٥,٤٥ |
| مدارس استبدادية | ٨ | ٠,٦٨ | ٠,٠٤٢ | |

من الجدولين يتضح أن كلا من قيمة "ف" وقيمة "ت" يظهر فروقا فعلا في التحصيل الدراسي، وهذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ .

معنى ذلك أنه يوجد بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية فروق في التحصيل الدراسي، وأن هذه الفروق هي لصالح المدارس الديمقراطية، حيث جاءت الفروق في المتوسط توضح ذلك، فقد وصل متوسط

التحصيل الدراسي لدى المدارس الديمقراطية إلى ٠,٨٤ (٨٤%) أما في المدارس الاستبدادية فقد وصل فقط إلى ٠,٦٨ (٦٨%).

وقد جاءت النتائج على هذا النحو متفقة مع نص الفرض الثالث والقائل بأنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية في التحصيل الدراسي لصالح المدارس الديمقراطية ".

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة الجلال ودراسة بيتري (Petry)، واللتين كشفتا عن أداء تعليمي مرتفع كلما مال المناخ المدرسي إلى الانفتاح أو الديمقراطية، وبعد عن المناخ المنغلق أو الاستبدادي.

ويبقى بعد آخر نستكمل به خصائص المدرسة الفعالة وهو مواظبة الطلاب على الحضور والتواجد في المدرسة، ومن أجل ذلك تم استخدام تحليل التباين واختبار " ت" للتعامل مع بيانات الحضور والغياب التي حصل عليها الباحث لأربع سنوات متتالية من الإدارات التعليمية المنتمية إليها عينة المدارس في البحث ، والجدولان ١٠ و ١١ يوضحان النتائج.

**جدول رقم ١٠: تحليل التباين لنسب حضور الطلاب**
**بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجة الحرية | قيمة "ت" |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٠,٠١١٤ | ٠,٠١١٤ | ١ | |
| داخل المجموعات | ٠,٠٦٧٢٣ | ٠,٠٠٥١٧ | ١٣ | ٢,٢٠٥ |
| المجموع | ٠,٠٧٨٦٣ | - | ١٤ | |

جدول رقم ١١: قيمة " ت" للفروق بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية بالنسبة لحضور الطلاب

| المجموعات | العدد | المتوسط | الانحراف المعيارى | قيمة "ت" |
|---|---|---|---|---|
| مدارس ديمقراطية | ٧ | ٠,٧٧ | ٠,٠٥٦ | ١,٤٨ |
| مدارس استبدادية | ٨ | ٠,٧٢ | ٠,٠٨٣ | |

ويتضح من قيمتي " ف" و " ت" أنه ليس هناك فروق في نسب حضور الطلاب بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية، باعتبار أن قيم "ف"و"ت" غير دالة إحصائيا. وهذه النتائج تدحض الفرض الرابع والقائل بأنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية في نسب حضور الطلاب، لصالح المدارس الديمقراطية". وقد تقود هذه النتائج إلى القول بأن المدارس الاستبدادية، بما فيها من تعنت وصرامة في اتخاذ الإجراءات المتشددة وخاصة من قبل إدارة المدرسة، تؤدي بطلابها إلى الحضور، لمجرد أن يتفادى الطلاب الإجراءات المتعسفة التي يتبعها المدير وأساليب العقاب التي يتخذها في معاقبة التلاميذ، وأن مجرد حضور الطلاب إلى المدرسة يمكن أن يكون من المهام الرئيسية لمدير استبدادي. وهذا يصح باعتبار أن بعد "الشكلية " في مناخ المدرسة هو من بين ما يميز الإدارة غير الديمقراطية. لكن إذا نظرنا مجدداً في جدول ١١ سوف نجد أن متوسط نسب الحضور في المدارس الديمقراطية لا يساوى تماما مثيلة في المدارس الاستبدادية، بل هو أكبر منه (٧٧% مقابل ٧٢%). على أن ذلك لا يلغي وجود عدم دلالة إحصائية لهذه الفروق. على العموم هذا البعد يحتاج إلى مزيد من الدراسة ضمن إجراءات واقعية في رصد الحضور في المدرسة، ومعرفة الأسباب الحقيقية.

وأخيرا، يمكن القول إنه كان من الصعب أن ندرس المدرسة الفعالة في بيئتنا في ظل خصائص المدرسة الفعالة المنصوص عليها في المراكز الأجنبية المختصة بذلك، وهذه الخصائص هي: التوجه الواضح والمتمركز حول عمليات التعليم، قيادة تربوية متميزة، مراقبة مستمرة لتقدم الطلاب، الحفاظ علي بيئة صالحة للتعلم، وجود علاقات ناجحة بين المجتمع والمدرسة والمنزل .

لكن يمكن القول: إن المدرسة الفعالة في ظل نتائج البحث هي المدرسة ذات المناخ الديمقراطي ولذلك تتميز بقيادة تربوية متميزة، ومراقبة مستمرة لتقدم الطلاب، ومراقبة مستمرة لتقويم سلوكهم ( من خصائص المدير الديمقراطي كما أثبت البحث ذلك) وذات علاقات طيبة بين معلميها بعضهم ببعض، وبينهم وبين الإدارة، وبينهم وبين تلاميذهم، ومعلموها لا يصلون إلى مستوى من الضغط يؤثر سلبيا على أدائهم.

كذلك تتميز المدرسة الفعالة بإصرار على تميز تحصيل طلابها أكاديميا، ولاشك أن الطلاب يواظبون على الحضور إلى المدرسة. ولا يحضرون لتفادي العقاب من الإدارة أو المعلمين، بل لأن بيئة المدرسة ترغبهم في الحضور.

وفي ختام البحث يود الباحث أن يبرز توصية مهمة يراها مناسبة للنتائج الحالية، وهي أن يتم تشكيل هيئة مختصة في بلادي يكون من سلطاتها متابعة المدارس وتقويمها للوصول إلى مدرسة أكثر فعالية في ضوء خصائص ومواصفات محددة يتم وضعها وصياغتها من قبل المتخصصين في هذا المجال، أسوة بالمراكز المعنية بهذا الأمر في الولايات المتحدة الأمريكية.

## ثالثا: خلاصة البحث

افترض البحث أن تحديد نمط المناخ المدرسي في المدرسة ومستوى ضغوط المعلمين فيها يمكن أن يبرز خصائص المدرسة الفعالة، ذلك في محاولة إبراز هذا المفهوم الذى أصبح يفرق بين المدرسة المنتجة والأقل إنتاجا على مستوى الأهداف التعليمية أو التربوية بصفة عامة .لذلك حاول البحث اختبار الفروض الآتية:

١. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين على مقياس نمط المناخ المدرسي، ودرجاتهم على مقياس الضغط المهني.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ضغوط المعلمين بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية، بحيث تتميز المدارس الديمقراطية بمستوى ضغوط منخفض.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية في التحصيل الدراسي لصالح المدارس الديمقراطية.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية في نسبة حضور الطلاب وذلك لصالح المدارس الديمقراطية.

وقد أجري البحث على معلمي ١٥ مدرسة إعدادية ،وتم تطبيق أداتين (مقياس نمط المناخ المدرسي – ومقياس الضغط النفسي المهني للمعلم) على ١٨٠ معلما ومعلمة، وتم رصد نسب التحصيل الدراسي ونسب الحضور لكل مدرسة خلال أربع سنوات متتالية، وكانت النتائج محققة للفروض الثلاثة الأولى، أما الفرض الرابع فلم يتحقق إذ لم تظهر فروق دالة بين نوعي المدارس في نسب حضور الطلاب، ويمكن صياغة النتائج على هذا النحو.

١. كلما مال نمط المناخ في المدرسة نحو الديمقراطية كلما قل مستوى ضغوط المعلمين في المدرسة ذاتها، وزاد التحصيل الدراسي للطلاب.

٢. رغم أن الفروق بين المدارس الديمقراطية والمدارس الاستبدادية في نسب حضور الطلاب للمدرسة لم تكن دالة، إلا أن النتائج تشير إلى زيادة نسب الحضور في المدارس الأكثر ديمقراطية.

٣. اتضحت خصائص المدرسة الفعالة والتي تضمنت مناخا ديمقراطيا وضغوطا أقل لمعلميها وتحصيلا دراسيا مرتفعا.

## المراجع


الجلال، عبد العزيز (١٩٨٤). دور التربية في التنمية: مدخل إلى دراسة النظام التربوى في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ١٠ (٣٩)، ١٢١-١٥٢.

الخضري، سليمان و زاهر، فوزى (١٩٨٠). مناخ المؤسسات التعليمية في دولة قطر " دراسة استطلاعية ". مركز البحوث التربوية : المجلد السادس.

عبد الرحمن، سعد ( ١٩٨٤). القياس النفسي. الكويت : مكتبة الفلاح.

فتحي، شاكر محمد (١٩٩١). القيادة المدرسية في ضوء الأبعاد التنظيمية المستقبلية ضمن بحوث المؤتمر السنوى الرابع للطفل المصري (ص. ٦٢١ -٦٣٦). مركز دراسات الطفولة: جامعة عين شمس.

الفرماوى، حمدي (١٩٩٢). مقياس الضغط النفسي المهني للمعلم. الكويت: دار القلم.

Beck, J., & Murphy , J. (1996). The four imperatives of a successful school. California : Corwin Press.

Field, A. M. (1964). Organizational climate, social class, educational output . Administors, 8, 170-180.

Garber, J., & Soligman, M. (1980 ). Human helplessness. New York: Academic press.

Heyneman, S., & Loxley, W. (1993). The effect of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high and low income countries. American Journal of Sociology, 88, 1162 – 1194.

Kowalski, T., & Reitzug, U. (1993). Contemporary school administration. New york: Longman.

Kyriacou, C., & Sutcliffe , J. ( 1978). A model of teacher stress . Educational Studies, 4, 1-6.

Lieberman, A., & Alexander, L. ( 1995 ). A culture in the making leadership in learner – centered school . In J. Oakes & K., Quartz (Eds.) Creating new educational communities. Ninety–fourth years book of the national society for the study of education chicago: Chicago Press

Murphy, J. (1992). School effectiveness and school restructuring: Contributions to educational improvement school effectiveness and school improvement. Educational Leadership, 2, 1-109.

Murphy, J., Weil, M., Hallinger, P., & Mitman, A (1982). Academic achievement translating high expectations

into school policies and classroom practices. Educational Leadership, 40 (3), 22- 26.

Petry, J. (1992). Efficiency versus effectiveness. Paper presented at annual meeting. American Association of Educational studies, 1-11.

Schefelbein, E. (1990). Basic elements to reflect on the quality of education in Latin American context. International Institute of Educational Planning, 1-44.

Werrer, M. Anne (1994). The interrelationships between organizational climate, culture and manager priorities. (Doctorate dissertation, University of Depaul). Dissertation Abstracts International, 54 (7), 38-87.

Zelen, Mindy (1994). The relationship between perception of family and classroom climates and self–concept in pre-adolescents. (Doctoral dissertation, Fordham University, 1994). Dissertation Abstracts International, 54 (7), 59-63.