



المناخ المدرسي في المدارس الثانوية المتميزة بمدينة جدة (دراسة نوعية للممارسات التخطيطية للإدارة المدرسية)

حنين هاشم يوسف امير

أ.د. خديجة مقبول الزهراني

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على ملامح الإدارة المدرسية من حيث التخطيط في المدارس الثانوية الحاصلة على مستوى التميز في التصنيف المدرسي، والكشف عن دور الممارسات التخطيطية في دعم التميز المدرسي. واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي باستخدام أسلوب دراسة الحالة، وتمثلت أداة الدراسة في المقابلة شبه المقفنة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي بلغت (20) مشاركة من المعلمات والإداريات في المدارس الثانوية الحاصلة على مستوى التميز. كما تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب تحليل المضمون، والاستعانة ببرنامج MAXQDA لتنظيم البيانات النوعية وترميزها وتحليلها. وأظهرت نتائج الدراسة أن الإدارة المدرسية تعتمد على التخطيط الاستراتيجي القائم على تحليل البيانات ومؤشرات الأداء وتشخيص الواقع المدرسي وتحديد الاحتياجات، بما يساهم في تحديد أولويات التطوير وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية. كما بينت النتائج أن الإدارة المدرسية تُعد خططاً تشغيلية واضحة مرتبطة برؤية المدرسة وتوجهات وزارة التعليم، مع تحديد المسؤوليات ومؤشرات الأداء وآليات المتابعة والتقييم. وكشفت النتائج عن تبني الإدارة المدرسية لأسلوب القيادة التشاركية في التخطيط من خلال إشراك المعلمات عبر فرق العمل واللجان التخصصية والاجتماعات المهنية واستطلاع الآراء والمقترحات، بما يعزز الشعور بالمسؤولية المشتركة ويدعم جودة القرارات التخطيطية. كما أوضحت النتائج أن اطلاع المعلمات على خطط العمل المدرسي يتم من خلال الاجتماعات التنظيمية وقنوات التواصل الرسمية والمنصات الرقمية، مع توضيح الأدوار وآليات التنفيذ والمتابعة. وأشارت النتائج إلى وجود درجة مرتفعة من الالتزام بتنفيذ الخطط المدرسية، مدعومة بمنظومة متكاملة من المتابعة المستمرة والتقييم الدوري وتحليل مؤشرات الأداء وإجراء التعديلات اللازمة وفق المستجدات، مما يساهم في تحقيق الأهداف المخطط لها بكفاءة وفعالية. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتعزيز ممارسات التخطيط المبني على البيانات، وتوسيع مشاركة المعلمات في عمليات التخطيط واتخاذ القرار، وتطوير آليات المتابعة والتقييم المستمر للخطط المدرسية.

الكلمات المفتاحية: التخطيط المدرسي، المناخ المدرسي، التميز المدرسي.



School Climate in Distinguished Secondary Schools in Jeddah (A Qualitative Study of School Administration Planning Practices)

Haneen Hashem Youssef Ameer

Prof. Dr. Khadijah Maqbool Al-Zahrani

ABSTRACT

This study aimed to identify the characteristics of school administration planning practices in secondary schools that have achieved the distinguished level in the school classification system and to explore the role of these planning practices in supporting school excellence. The study adopted a qualitative approach using the case study method. Data were collected through semi-structured interviews conducted with a sample of 20 participants, including teachers and administrative staff from distinguished secondary schools. The data were analyzed using content analysis, and the MAXQDA software was employed to organize, code, and analyze the qualitative data. The findings revealed that school administration relies on strategic planning based on data analysis, performance indicators, diagnosis of the school context, and needs assessment, which contributes to identifying development priorities and achieving educational objectives. The results also indicated that school administrations develop clear operational plans aligned with the school's vision and the Ministry of Education's directions, while defining responsibilities, performance indicators, and mechanisms for monitoring and evaluation. The findings further showed that school administrations adopt a participatory leadership approach in planning by involving teachers through work teams, specialized committees, professional meetings, and consultation processes. Such practices enhance a sense of shared responsibility and support the quality of planning decisions. The results also demonstrated that teachers are informed about school work plans through organizational meetings, official communication channels, and digital platforms, with clear explanations of roles, implementation procedures, and follow-up mechanisms. Moreover, the findings indicated a high level of commitment to implementing school plans, supported by an integrated system of continuous monitoring, periodic evaluation, performance indicator analysis, and necessary adjustments in response to emerging developments. These practices contribute to achieving planned objectives efficiently and effectively. Based on the findings, the study recommends strengthening data-driven planning practices, expanding teacher participation in planning and decision-making processes.

Keywords: School Planning, School Climate, School Excellence.



مقدمة

يُعدّ التعليم أحد الركائز الأساسية في بناء المجتمعات وتقدمها، إذ يسهم في تنمية الإنسان معرفيًا ومهاريًا وثقافيًا، ويعزز قدرته على المشاركة الفاعلة في التنمية الشاملة. وقد شهد التعليم تطورًا ملحوظًا عبر الزمن تبعًا لتغير احتياجات المجتمعات والتحويلات الاقتصادية والاجتماعية والتقنية، حيث انتقل من التركيز على نقل المعرفة إلى الاهتمام بتنمية الكفايات والمهارات والتفكير الناقد والإبداعي بما يتناسب مع متطلبات العصر.

وتُعدّ المدرسة المؤسسة التربوية الأكثر تأثيرًا في تشكيل شخصية المتعلم، الأمر الذي يجعل من توفير بيئة مدرسية مناسبة ضرورة أساسية لنجاح العملية التعليمية. فالبيئة المدرسية ليست مجرد مكان للتعليم، بل هي نظام اجتماعي وتربوي متكامل يتفاعل فيه جميع عناصر المدرسة، ويؤثر كل طرف في الآخر من خلال المناخ السائد داخلها (باي وعشوي، 2023). ويُعدّ المناخ المدرسي من المفاهيم التربوية الحديثة التي حظيت باهتمام واسع، لما له من أثر مباشر على جودة التعليم وفاعليته، إذ يشير إلى مجموعة الخصائص التنظيمية والاجتماعية والنفسية التي تسود البيئة المدرسية، وتؤثر في سلوك المعلمين والمتعلمين ومستوى دافعتهم للتعليم.

كما يسهم المناخ المدرسي الإيجابي في تحسين التحصيل الدراسي، وتعزيز الانتماء المدرسي، ودعم الرفاه النفسي للمتعلمين، من خلال توفير بيئة تعليمية آمنة وداعمة ومحفزة على التعلم الفعال (OECD, 2023). كما يمتد تأثيره إلى أداء المعلمين، حيث يسهم في رفع مستوى الالتزام المهني لديهم، ويعزز من روح التعاون والمشاركة في اتخاذ القرار، مما ينعكس إيجابًا على العملية التعليمية ككل (Velma, 2021). ويؤكد ذلك أن المناخ الداعم داخل المدرسة، القائم على الثقة المتبادلة بين القيادة المدرسية والمعلمين، يسهم في تحسين الأداء وزيادة الرضا الوظيفي، خاصة عند توافر العدالة في الحوافز وإشراك المعلمين في صنع القرار (Nujedat, 2021).

وتشير الدراسات إلى أهمية المناخ المدرسي في تحقيق جودة التعليم، حيث أكدت دراسة Lombardi et al. (2019) أن المناخ الإيجابي يعزز الرفاهية العاطفية والمشاركة لدى الطلاب، بينما أوضحت دراسة Wang & Degol (2016) أن المناخ المدرسي يسهم في رفع مستوى التميز الأكاديمي. كما بينت دراسة Voight et al. (2013) أن المناخ الإيجابي يساعد في تقليل الفجوات الأكاديمية وتحسين الأداء العام للمتعلمين. وأوصت دراسة الطلحي (2018) بضرورة تحسين بيئة العمل المدرسية وتعزيز العلاقات المهنية بين العاملين وتفعيل المشاركة في اتخاذ القرار.

وفي سياق متصل، يُعدّ التميز المدرسي هدفًا استراتيجيًا تسعى إليه المؤسسات التعليمية في ظل التغيرات المتسارعة والتنافسية العالمية، حيث أصبحت المدارس مطالبة بتقديم أداء متميز للحفاظ على مكانتها التعليمية. ولا يتحقق هذا التميز بشكل فردي، بل من خلال عمل جماعي منظم يشارك فيه جميع منسوبي المدرسة لتحقيق الأهداف المؤسسية (الزهراني، 2021). كما يعتمد التميز المدرسي على مجموعة من المقومات، منها التخطيط الاستراتيجي، وأنظمة الجودة، والهياكل التنظيمية المرنة، والقيادة الفعالة، ونظم المعلومات المتطورة، بما يسهم في تحسين الأداء المؤسسي (أبو حرب، 2021).

وتشير الدراسات إلى أهمية نشر ثقافة التميز المدرسي وتفعيل ممارساته، حيث أوصت دراسة البرعمي (2023) بتصميم برامج تربوية تتناسب مع احتياجات الطلاب، كما أكدت دراسة الصبحي وباداود (2022) على ضرورة تعزيز ثقافة التميز في المدارس. وأوصت دراسات أخرى (مسيل وعتريس وعزازي، 2018؛ الرشدي، 2018) بتبني نماذج التميز المدرسي وتفعيلها عبر القيادة الفعالة والمشاركة المجتمعية. كما هدفت دراسة Sreenivas et al. (2014) إلى تطبيق مبادئ الجودة الشاملة لتحقيق التميز في المؤسسات التعليمية.

وفي المملكة العربية السعودية، يُعدّ نظام التصنيف المدرسي أحد المبادرات الوطنية التي تشرف عليها هيئة تقويم التعليم والتدريب، ويهدف إلى تحسين جودة التعليم ورفع كفاءة الأداء المدرسي، بما يتماشى مع رؤية المملكة 2030. ويعتمد النظام على أربعة مجالات رئيسية هي: الإدارة المدرسية، التعليم والتعلم، نواتج التعلم، والبيئة المدرسية التي يتضمنها المناخ المدرسي، حيث يتم تقييم المدارس وفق معايير محددة لكل مجال (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2023).

وبناءً على ذلك، برزت أهمية دراسة المناخ المدرسي في المدارس الحاصلة على تصنيف التميز، بهدف تحليل العوامل التنظيمية والتربوية التي أسهمت في تحقيق هذا المستوى من الأداء، بما في ذلك أنماط القيادة المدرسية، والتفاعل المهني بين المعلمين، ومستوى الدعم الأكاديمي المقدم للطلاب. ويسهم هذا التحليل في تطوير سياسات تعليمية أكثر فاعلية، تدعم تحسين جودة البيئة التعليمية وتعزيز ممارسات التميز المدرسي بشكل مستدام، بما



ينسجم مع توجهات رؤية المملكة 2030 نحو تعليم تنافسي عالي الجودة.

مشكلة الدراسة

تحرص وزارة التعليم على تطوير بيئات التعليم والتعلم في مدارس التعليم العام، وتوفير المتطلبات البشرية والمادية اللازمة لمواكبة التحولات العالمية في المجال التربوي، بما يحقق مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية (2030). ويُعدّ المناخ المدرسي الإيجابي أحد العناصر الجوهرية في تحسين جودة العملية التعليمية، لما له من دور في تعزيز التعاون والانتماء داخل المدرسة، ورفع كفاءة الأداء المؤسسي. ويشير الأدب التربوي إلى أن المناخ المدرسي الإيجابي يسهم في دعم دافعية المعلمين وتحسين رضاهم الوظيفي، مما ينعكس على أدائهم المهني وفعاليتهم في تحقيق الأهداف التعليمية. كما يسهم في تحسين العلاقات الإنسانية داخل المدرسة وتعزيز التواصل والتعاون بين جميع الأطراف. وقد أظهرت دراسة (Kilinc 2013) وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز وأداء المعلم، مما يؤكد أثر البيئة المدرسية في رفع مستوى الحافزية وتحقيق الأهداف التعليمية.

كما أكدت الدراسات السابقة أهمية تعزيز المناخ المدرسي الإيجابي، حيث أوصت دراسة الزهراني (2013) بتطوير بيئة العمل المدرسية من خلال دعم العلاقات المهنية ورفع الرضا الوظيفي وتفعيل قنوات التواصل. وأوصت دراسة اللحاني (2017) بتوفير بيئة محفزة للإبداع والمبادرة، مع الاهتمام بالتطوير المهني وتفعيل القيادة التربوية الداعمة. كذلك أكدت دراسة الطلحي (2018) أهمية بناء مناخ تنظيمي إيجابي يسهم في تحسين جودة التعليم واستدامة التطوير.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت المناخ المدرسي، إلا أن معظمها اعتمد على المنهج الكمي، في حين ما تزال الحاجة قائمة إلى دراسات نوعية متعمقة تكشف طبيعة هذا المناخ في المدارس المتميزة، والعوامل المؤثرة فيه، وانعكاسه على تحقيق التميز المدرسي واستدامته. ومن هنا برزت الحاجة إلى إجراء دراسة نوعية تتناول المناخ المدرسي في المدارس الثانوية الحاصلة على التميز المدرسي بمدينة جدة، بهدف تحليل العوامل المؤثرة فيه، والكشف عن ممارساته، وتحديد مدى إسهامه في تحسين الأداء التعليمي وتحقيق التميز المؤسسي. وبناءً على خبرة الباحثة في مجال الإدارة المدرسية، وما لوحظ من تفاوت في طبيعة المناخ المدرسي بين المدارس وأثره على مستوى الأداء، تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن طبيعة المناخ المدرسي في المدارس الثانوية الحاصلة على التميز المدرسي بمدينة جدة، والعوامل المؤثرة فيه، وانعكاساته على الأداء التعليمي وتحقيق التميز المدرسية من حيث التخطيط.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

ما ملامح الإدارة المدرسية من حيث التخطيط في المدارس الثانوية الحاصلة على مستوى التميز في التصنيف المدرسي

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة المناخ المدرسي في المدارس الثانوية الحاصلة على مستوى التميز في التصنيف المدرسي بمدينة جدة، وذلك من خلال ما يلي:

1. الكشف عن ملامح الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية المتميزة من حيث التخطيط .
2. تفسير طبيعة المناخ المدرسي العام في ضوء هذه الممارسات الإدارية من حيث التخطيط داخل المدارس الثانوية المتميزة بمدينة جدة .

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة الحالية من جانبين: أهمية نظرية وأخرى تطبيقية، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالمناخ المدرسي، خاصة في السياق النوعي، من خلال تقديم فهم أعمق لطبيعة المناخ المدرسي في المدارس الثانوية المتميزة. كما تسهم في توضيح العلاقة بين



ممارسات الإدارة المدرسية (التخطيط، وبين تشكيل المناخ المدرسي الإيجابي. وتضيف الدراسة رؤية تفسيرية لكيفية بناء المناخ المدرسي في المدارس الحاصلة على التميز، بما يدعم الإطار النظري للدراسات المتعلقة بالجودة والتميز المدرسي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في إمكانية الاستفادة من نتائجها في تطوير الممارسات الإدارية داخل المدارس الثانوية، من خلال تعزيز التخطيط المدرسي الفعال، كما يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في مساعدة صناع القرار في وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب على تطوير سياسات داعمة للمناخ المدرسي، بما يعزز تحقيق التميز المدرسي واستدامته في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: استكشفت الدراسة النوعية المناخ المدرسي السائد في المدارس الثانوية الحاصلة على مستوى التميز في التصنيف المدرسي في محافظة جدة

الحدود البشرية: أعضاء لجنة التميز المدرسي في المدارس الثانوية الحاصلة على تصنيف التميز المدرسي.

الحدود المكانية: المدارس الثانوية في مدينة جدة التي حصلت على تصنيف التميز المدرسي وفق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2026 م

مصطلحات الدراسة:

المناخ المدرسي:

يعرفه عبد الرحمن (2018) بأنه: "مجموعة من القواعد والسلوكيات التي تحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد أساتذة، وإداريون، وعمال وتلاميذ داخل المؤسسة التعليمية، والمساهمة بشكل كبير في نجاح أو فشل العملية التعليمية وأداء المدرسة بشكل عام".

وتعرفه الباحثة إجرائياً: مجموعة من الخصائص التنظيمية والاجتماعية والنفسية داخل المدرسة والذي يعكس تأثيره على سلوك العاملين ومدى رضاهم إيجاباً وسلباً، ويتميز بدرجة كبيرة من الاستقرار.

التميز المدرسي:

عرفتها وزارة التعليم (2018) بأنه: "عملية مهنية مخططة وهادفة ومؤثرة إيجاباً تمارسها قيادة المدرسة في بيئتها لتحقيق التحول من المدرسة التقليدية إلى المدرسة المتميزة بجميع مكوناتها ومجالاتها ومخرجاتها، والإسهام في تعظيم العائد وتحسين مردودها على المجتمع، وتطوير قدراتها وتعزيز أدائها واستثمار إمكاناتها، وتقود إلى مخرجات متميزة تحقق أهدافها الفردية والمجتمعية والرؤى والأهداف الاستراتيجية الوطنية".

وتعرفه الباحثة إجرائياً: مجموعة الخصائص والانجازات التي تعكس كفاءة الإدارة المدرسية، وتحقيق المدرسة مستوى عالي من الجودة في الأداء الإداري والتعليمي.

الإطار النظري:

المبحث الأول: المناخ المدرسي

يُعد المناخ المدرسي من الركائز الأساسية التي تُسهم في بناء بيئة تعليمية محفزة وداعمة لنجاح الطلاب والمعلمين على حد سواء. فهو يعكس جودة التفاعلات والعلاقات داخل المدرسة، ومدى توافر أجواء يسودها الاحترام والتعاون والاحساس بالانتماء، كما يؤثر بشكل مباشر في سلوكيات الطلاب، ودافعيتهم نحو التعلم، وانضباطهم، ومستوى أدائهم الأكاديمي والاجتماعي وله أثر على درجة التماسك بين المعلمين، المستوى الدراسي للطلاب ويتوقف نجاح إدارة المدرسة في تحقيق أهدافها على خلق مناخ إيجابي داخل المدرسة.

ويرتبط بالمناخ المدرسي بمناخ الفصل الدراسي، ويطلق على مناخ الفصل الدراسي بيئة التعلم، ويرتبط ببعض الأمور مثل مشاركة الطالب، وسلوكه، والفعالية الذاتية، والتحصيل، والنمو الاجتماعي والانفعالي للطالب، وجودة الحياة المدرسية بصفة عامة. ويتطلب توفير مناخ إيجابي بالفصل الدراسي تغيير بعض خصائص التعليم مثل تقديم مناهج تعزز التفكير التحليلي والناقد، والإبداع، والقدرة على حل المشكلات بدلا من التعليم الروتيني القائم على الحفظ بدون فهم (Faour, M., 2012).



وهناك عدد كبير للتعريفات عن المناخ المدرسي ومن الملاحظ أن الدراسات التي تناولت المناخ المدرسي ومنها:

عرفها هوي وميسكل (Hoy & Miskel, 2005) إلى أنه: " مجموعة من الخصائص الداخلية التي تميز مدرسة ما عن غيرها، والتي تؤثر على سلوك كل عضو فيها فالمناخ المدرسي ذلك المفهوم هو رمز لجودة بيئة المدرسة، والتي يمكن تفحصها من خلال سلوك الأفراد فيها، العلاقات التي تتم بين هؤلاء الأفراد". كما عرف (Cohen & McCabe, 2009) المناخ المدرسي بأنه نوعية وطبيعة الحياة المدرسية من حيث السلامة والتعليم، والعلاقات داخل المدرسة والبيئة المدرسية، والهياكل التنظيمية والإدارية، ويعتمد المناخ المدرسي على أنماط وتجارب العاملين في المدرسة.

ويشير حمدي إلى أن المناخ المدرسي يتكوّن من أربع بيانات مختلفة (باي وعشوي، 2023):

- **البيئة الاجتماعية:** وتشير إلى شعور كل من المعلم والطالب بوجود من يدعمه أو يستشير في الأمور التي تحتاج إلى المشورة، وكذلك وجود من يحترم رأيه.
- **الإدارة التنظيمية:** وتشير إلى شعور المعلم والطالب بوجود لوائح وقوانين تنظم سير العمل، بحيث يعرف كل فرد ما هو مطلوب منه بوضوح.
- **الإدارة المادية:** وتشمل مبنى المدرسة وما يحتويه من أجهزة ومعدات وحديقة، وملاعب، ومختبرات ومكتبة.
- **البيئة العامة:** وتشير إلى الجو العام الذي يشعر فيه العاملون بالانتماء للمدرسة، مع توافر المنافسة والمبادرة والروح المعنوية العالية.

تتمثل أهمية المناخ المدرسي من خلال تأثيره المباشر على قدرة المؤسسة التربوية من الإنجاز وتحقيق أهدافها المرغوبة والمطلوبة بكفاءة وفعالية، وهذا ما أكدته العديد من الأبحاث والدراسات التي تطرقت لأهمية وتواجد المناخ المدرسي في المؤسسات التربوية الاجتماعية، إذ يعتقد "ليكرت" likery بأن المناخ المدرسي هو إحدى المتغيرات الوسيطة والتي بدورها تحدد المتغيرات التابعة كإنتاجية المنظمة درجات تحصيل الطلبة في الامتحانات والتغيب وتسرب الطلاب، وأن للمناخ المدرسي دور هام في العملية التعليمية من خلال التأثير على السلوك والميول وعلامات الطلاب. كما أن المناخ المدرسي هو الذي يمكن من النمو والازدهار لكل فرد موجود بالبيئة المدرسية من طلاب ومعلمين ومدراء ومعلمين وتكون فيه الروح المعنوية عالية ويسود العدل والثقة بين الأفراد (العتيبي، 2017).

كما أن المناخ المدرسي الإيجابي له تأثيراً واضحاً على مخرجات العملية التربوية، فهو يؤثر على تحصيل الطلبة وسلوكهم وقيمهم واتجاهاتهم، ويعتبر من العوامل الأساسية لنجاح الخطة التربوية (الحجاز والعاجز، 2007). تتأثر طبيعة المناخ المدرسي بعدة عوامل أساسية، تُعد بمثابة مرتكزات إذا ما تم إشباعها داخل البيئة المدرسية أسهمت في تحقيق مناخ إيجابي داعم للنجاح المدرسي، وهو ما أشار إليه Robert ومن أبرز هذه العوامل: الاحترام الذي يعكس شعور العاملين والطلاب بتقدير آرائهم ومقترحاتهم، مما يعزز الراحة النفسية والانتماء ويزيد من فاعلية الأداء. والثقة التي تقوم على الإيمان بصدق العلاقات داخل المدرسة، بما يولد الشعور بالأمان والانتماء ويرفع الدافعية والإنتاجية. (Jonathan et al., 2009) كذلك فرص المشاركة التي تتيح لجميع أفراد المجتمع المدرسي الإسهام في صنع القرار وطرح الأفكار، مما يعزز مفهوم الذات ويزيد من التفاعل الإيجابي. كما تشمل العوامل أيضاً التماسك الذي يعبر عن قوة الروابط والانتماء بين أفراد المدرسة واستعدادهم للدفاع عن مؤسساتهم، مما يعزز روح الجماعة والاستقرار التنظيمي. (Debarbieux, 2012) إضافة إلى التجدد الذي يعكس قدرة المدرسة على الابتعاد عن الروتين وتطوير خططها وبرامجها بشكل مستمر بما يلبي حاجات المجتمع ويعزز الدافعية والطموح. وتؤكد هذه العوامل مجتمعة أن المناخ المدرسي الإيجابي يقوم على الاحترام والثقة والمشاركة والتجديد، مما ينعكس إيجاباً على أداء المعلمين والطلاب، ويعزز التحصيل الأكاديمي والسلوك الإيجابي داخل المدرسة. (Halawah, 2005)

بالرغم من تعدد النماذج التي تناولت المناخ المدرسي، يُعد نموذج هالبين وكروفت (Halpin & Croft, 1963) من أبرز النماذج الكلاسيكية وأكثرها استخداماً في الدراسات التربوية. وقد حدد هذا النموذج ستة أنماط للمناخ المدرسي هي: المناخ المفتوح الذي يتسم بارتفاع الانتماء والروح المعنوية والعلاقات الإيجابية بين الإدارة والعاملين، والمناخ القائم على الحكم الذاتي الذي يمنح المعلمين حرية كبيرة في أداء أعمالهم، والمناخ الموجه الذي يركز فيه المدير على الإنجاز مع ضعف الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، والمناخ العائلي الذي تسوده الألفة



والعلاقات الاجتماعية مع ضعف التركيز على الإنجاز، والمناخ الوالدي الذي يسوده التباعد بين المعلمين مع استخدام المدير للعلاقات لإشباع حاجاته الاجتماعية، وأخيرًا المناخ المغلق الذي يتسم بكثرة القيود وضعف الثقة وسيادة التشاؤم (عويضة، 1996).

ويُعد نموذج هالين وكروفت إطارًا تحليليًا شاملاً لدراسة العلاقات التنظيمية والإنسانية داخل المدرسة، حيث يربط بين أنماط القيادة وطبيعة التفاعل الاجتماعي ومستوى الأداء المؤسسي. وقد اختارت الباحثة هذا النموذج لكونه من أكثر النماذج رسوخًا في أدبيات المناخ المدرسي، ولقدرته على تفسير السلوك التنظيمي داخل البيئة المدرسية بشكل دقيق، إضافة إلى مرونته في التطبيق على السياقات التعليمية المعاصرة، ولا سيما في المدارس الثانوية المتميزة بالملكة العربية السعودية، بما يتوافق مع توجهات الجودة والتميز ورؤية المملكة 2030.

المبحث الثاني: التميز المدرسي

يُعد التميز المدرسي هدفًا تربويًا واستراتيجيًا تسعى إليه المؤسسات التعليمية في مختلف المراحل الدراسية، إذ يعكس مدى كفاءة المدرسة في تحقيق رسالتها التربوية والتعليمية، واستثمار مواردها البشرية والمادية في تقديم تجربة تعليمية متميزة تلبي احتياجات الطلاب، وتعدّهم لمتطلبات المستقبل. فالتميز لا يقتصر على الأداء الأكاديمي المرتفع للطلاب فحسب، بل يشمل بيئة تعليمية محفزة، وعلاقات إيجابية بين المعلمين والطلاب، وممارسات قيادية رشيدة تدعم الإبداع والابتكار، وتؤسس لمناخ مدرسي إيجابي يسوده التعاون والاحترام المتبادل.

وفي ظل المتغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم، أصبح التميز المدرسي ضرورة ملحة لضمان جودة التعليم، وتحقيق التنمية المستدامة، وتلبية توقعات المجتمع. ومن هنا، تأتي أهمية دراسة مفهوم التميز المدرسي، والعوامل التي تسهم في تحقيقه، والممارسات التي تعزز من فاعلية العملية التعليمية، بما في ذلك تطوير المهارات القيادية للمعلمين، وتبني استراتيجيات تعليمية حديثة، وإشراك جميع الأطراف المعنية في دعم العملية التعليمية.

التميز المدرسي يعد هو السبيل إلى تحقيق الجودة الشاملة بأبعادها المختلفة في المدارس، وأن هذا الأمر يتطلب تبني نمط إداري يحقق الطموحات ويحقق التميز المؤسسي في المؤسسات التعليمية والتربوية، (كشوب، 2023)، والتميز نمط فكري إداري ضروري للاستمرار والبقاء وإن المؤسسات التربوية المتميزة تسعى دائماً إلى ترجمة رؤيتها ورسالتها الاستراتيجية إلى واقع ملموس كم أجل تحقيق طموحاتها، والتي تسعى من خلالها إلى دعم وتشجيع تميزها وابداعها (كنعانة، 2023).

عرفه مسيل وآخرون (2018) أن تطوير التعليم داخل مدارس التعليم العام والأساسي يتطلب تحقيق التميز المدرسي في الأداء الإداري فالتميز المدرسي هو المدخل الذي تستطيع من خلاله إدارات المدارس أن تحقق الأداء المتميز عن طريق استثمار قدراتها الداخلية، التي تتمثل في العناصر البشرية والمادية والتكنولوجية وتحسينها بشكل مستمر في ظل وضوح رؤيتها ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية.

وقد عرّف الجعبري (2019) التميز المدرسي بأنه: جهود تنظيمية مخططة ومستمرة، تهدف إلى تحقيق ميزات تنافسية للمؤسسة التربوية والتعليمية، من خلال تطوير أدائها بشكل مستدام.

يشير الأدب التربوي إلى أن أبعاد التميز المدرسي تتعدد بتعدد النماذج النظرية، حيث أكد أوكلند (Oakland, 2011) أن التميز يرتكز على القيادة، الالتزام، الثقة، التخطيط الاستراتيجي، وجودة العمليات، باعتبارها عناصر أساسية في بناء مؤسسات تعليمية متميزة. كما أشار Hoon & Satiman (2016) إلى بعدين رئيسيين للتميز يتمثل الأول في السعي المستمر نحو التفوق وتحقيق نتائج غير مسبقة، بينما يتمثل الثاني في تبني منظور شمولي لتقييم أداء المدارس في ضوء التحديات الوطنية والعالمية.

وفي السياق ذاته، يرى Ali, Sharma & Kannan (2016) أن التميز المدرسي يتجسد على عدة مستويات تشمل المؤسسة التعليمية ككل، والأفراد العاملين فيها، وفرق العمل، بما يعكس تكامل الأداء المؤسسي. كما يركز حجازي وسعد (2020) على أن التميز يرتبط بالتعلم والتحسين المستمر، والتخطيط الاستراتيجي، والاهتمام بالعاملين باعتبارهم محور عملية التطوير والجودة داخل المدرسة.

أما عوامل تحقيق التميز المدرسي، فتتمثل في توفير بيئة تعليمية مناسبة، ووجود قيادة مدرسية فاعلة، ومعلمين ذوي كفاءة عالية، إضافة إلى تحسين ظروف العمل وتوفير الموارد، والحد من المشكلات السلوكية داخل المدرسة. وقد أشار Garg & Shukla (2019) إلى أن أهم متطلبات التميز تتمثل في: تميز القيادة المدرسية،



وتتميز المعلمين، وتميز المشاركة المجتمعية باعتبارها ركائز أساسية لتحقيق الجودة المدرسية. وتبرز أهمية القيادة المدرسية في توجيه المدرسة نحو التميز من خلال دعم التعلم، وتحفيز الطلاب، وتعزيز ثقافة التعلم الذاتي، بينما يسهم تميز المعلمين في رفع جودة التعليم عبر التدريب والتطوير المستمر وتمكينهم من المشاركة الفاعلة في صنع القرار. كما تُعد المشاركة المجتمعية عنصرًا مهمًا في تعزيز جودة التعليم من خلال تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، بما ينعكس إيجابًا على مخرجات التعليم والانتماء المدرسي. وتؤكد الأدبيات الحديثة وجود علاقة وثيقة بين أبعاد المناخ المدرسي ومستوى التميز في التصنيف المدرسي، حيث تسهم الروح المعنوية، والدعم، والتماسك في رفع جودة الأداء، بينما يؤدي ضعف الانفصال والروتين إلى تدني الفاعلية التنظيمية. كما تشير الدراسات إلى أن المدارس ذات المناخ الإيجابي تحقق مستويات أعلى في مؤشرات الجودة مثل القيادة الفعالة، جودة التدريس، رضا العاملين، والابتكار المستمر، مما يؤكد أن المناخ المدرسي الإيجابي يمثل محركًا أساسيًا للتميز المدرسي المستدام.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة بشير والأخضر (2023) إلى التعرف على نمط المناخ المدرسي السائد في المدارس الثانوية من وجهة نظر التلاميذ، إضافة إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ (ذكور/إناث) في إدراكهم لهذا المناخ. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (586) تلميذًا وتلميذة موزعين على (21) مدرسة ثانوية، حيث تم تطبيق مقياس المناخ المدرسي لجمع البيانات اللازمة كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات التلاميذ تبعًا لمتغير الجنس (ذكور/إناث) في بعض أبعاد المناخ المدرسي، حيث كانت الفروق لصالح الإناث في أبعاد العلاقات الاجتماعية والشعور بالأمان النفسي والانتماء للمدرسة. وأشارت النتائج إلى أن الإناث يتمتعون بدرجة أعلى من الإدراك الإيجابي للمناخ المدرسي مقارنة بالذكور، مما يعكس حساسية أعلى تجاه العلاقات والدعم العاطفي في البيئة التعليمية. وأوضحت النتائج أيضًا أن توافر القيادة الداعمة التي تشجع المشاركة واتخاذ القرار يسهم في تعزيز الشعور بالرضا والانتماء لدى التلاميذ، وأن المدارس التي تتبنى نمط القيادة التشاركية حققت مستويات أعلى من الإيجابية في مناخها العام مقارنة بالمدارس ذات القيادة السلطوية. كما خلصت الدراسة إلى أن المناخ المدرسي الإيجابي يشكل عاملاً محفزاً للأداء الأكاديمي والانضباط السلوكي، مؤكدة أهمية تطوير البرامج التربوية التي تستهدف تحسين التواصل بين المعلمين والطلاب وتعزيز روح التعاون داخل المجتمع المدرسي.

هدفت دراسة باي وعشوي (2023) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المناخ المدرسي وجودة التعليم في المدارس الابتدائية، حيث تم تطبيق مقياسين للمناخ المدرسي وجودة التعليم، تم جمع البيانات من 200 مديرًا وأستاذًا يزاولون مهامهم في المدارس الابتدائية، وأسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة ودالة إحصائية بين المناخ المدرسي وجودة التعليم في المدارس الابتدائية. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث ضرورة الاهتمام بالتجهيزات المادية التي من شأنها المساهمة في الإسهام في إيجاد الروح المعنوية للأساتذة في البيئة المدرسية، وضرورة استحداث معايير للتحفيز انطلاقًا من المؤشرات المحققة التي تهدف للتحسين المستمر.

هدفت دراسة سعيد (2022) إلى التعرف على طبيعة المناخ المدرسي وظاهرة التتميم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى تسليط الضوء على الأسباب التي تؤدي إلى تفشي سلوكيات التتميم في المدارس، مع تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تساهم في الحد من انتشار هذه الظاهرة. وقد استند البحث إلى نظرية التعلم الاجتماعي كأساس نظري لدراسة الموضوع. وقد توصلت الدراسة إلى أن للمناخ المدرسي دورًا محوريًا في انتشار التتميم أو الحد منه، حيث أظهرت النتائج أن المناخ الإيجابي داخل المدرسة، القائم على الراحة والدعم النفسي والشعور بالأمان، يساهم في تقليل سلوكيات التتميم بين التلاميذ. في المقابل، يؤدي المناخ السلبي، الذي يغيب فيه الدعم والعوامل الإيجابية، إلى ارتفاع معدلات التتميم وانتشاره بين الطلاب.

هدفت دراسة فراج (2021) إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل داخل حجرة الدراسة لدى طلاب المرحلة الثانوية، إلى جانب التعرف على الفروق في متوسطات درجات الانفعالات المرتبطة بالتحصيل داخل حجرة الدراسة بين الطلاب والطالبات، وكذلك الفروق في متوسطات درجات المناخ المدرسي بين الجنسين في هذه المرحلة. ولتحقيق هذه الأهداف، تكونت عينة الدراسة الأساسية من (200) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية، تتراوح أعمارهم بين 15 و17 عامًا، بمتوسط عمري قدره 16.7 سنة، وانحراف



معياري بلغ 2.043. وقد استخدم الباحث مقياس المناخ المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية، ومقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل داخل حجرة الدراسة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين أبعاد المناخ المدرسي والانفعالات المرتبطة بالتحصيل داخل حجرة الدراسة (الملل والغضب، الخجل والقلق، اليأس)، وكذلك مع الدرجة الكلية للانفعالات. في المقابل، أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال بين المناخ المدرسي بعد الفخر والاستمتاع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت دراسة العسيري (2021) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين المناخ المدرسي والدافعية نحو العمل لدى معلمات المدارس الثانوية التابعة لإدارة تعليم صيبا وفقاً لأبعاد المناخ المدرسي (نمط القيادة، وتحفيز المعلمة)، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، وكانت الاستبانة أداة جمع البيانات من العينة التي بلغت (300) معلمة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة، وأشارت بعض النتائج إلى ارتفاع تقديرات معلمات المدارس الثانوية لواقع المناخ المدرسي، والدافعية نحو العمل.

هدفت دراسة صالح ، محمد (2021) الكشف عن نوع المناخ المدرسي السائد في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بمحافظات قطاع غزة والكشف عن مستوى الاختراق الوظيفي لديهم وتحديد طبيعة العلاقة بين نوع المناخ المدرسي السائد والاختراق الوظيفي من جهة ونوع المناخ المدرسي السائد والتحقق من وجود فروق بين متوسطات معلمي التربية الخاصة بمحافظات غزة ، واستخدام الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وصمم الباحثان اداتا الدراسة المتمثلة بأداة منهج الدراسة وأداة الاختراق الوظيفي وتم تطبيق الدراسة علي عينة مسحية قوامها (85) من معلمي ومعلمات التربية الخاصة بالمدارس الحكومية بجميع محافظات قطاع غزة , تم التوصل إلي وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عكسية بين كلا من المناخ المدرسي والاختراق الوظيفي لدي عينة الدراسة .

هدفت دراسة Bear et al. (2021) إلى فحص العلاقة بين المناخ المدرسي الإيجابي وسلوكيات الطلاب والتحصيل الأكاديمي في المدارس الأمريكية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطبيق مقياس المناخ المدرسي على عينة كبيرة من طلاب المدارس المتوسطة والثانوية. وقد توصلت الدراسة إلى أن المناخ المدرسي الإيجابي، الذي يتسم بالدعم النفسي، والعدالة في المعاملة، والعلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلاب، يسهم بشكل كبير في تحسين التحصيل الأكاديمي وتقليل السلوكيات السلبية مثل العنف والتنمر. كما أظهرت النتائج أن شعور الطلاب بالأمان والانتماء داخل المدرسة يعد من أقوى المتنبئات بالنجاح الدراسي. وأكدت الدراسة كذلك أن المدارس التي توفر بيئة داعمة تشجع المشاركة الطلابية تحقق نتائج تعليمية أفضل مقارنة بغيرها.

هدفت دراسة Grazia & Molinari (2021) إلى تحليل العلاقة بين المناخ المدرسي والدافعية والتفاعل الأكاديمي لدى الطلاب في المرحلة المتوسطة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وقد توصلت النتائج إلى أن الطلاب الذين يدركون مناخاً مدرسياً إيجابياً يتمتعون بمستويات أعلى من الدافعية الذاتية والانخراط في التعلم. كما أكدت الدراسة أن العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب تُعد عنصراً حاسماً في تعزيز بيئة التعلم. وأشارت إلى أن المناخ المدرسي يلعب دوراً مهماً في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

هدفت دراسة الحيدري والشدادي (2019) إلى معرفة مستوى المناخ المدرسي السائد في مدارس الثانوية وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدينة لودر ، تكونت عينتها من (١٠٠) معلم ومعلمة، واستخدمت الدراسة أداتين الأولى عبارة عن استبانة لـ هالين وكرفت المترجمة الى العربية للتعرف على المناخ المدرسي، والثانية استبانة من إعداد الباحثين لقياس مستوى اداء المعلمين كأداة لجمع البيانات كما استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ، وكان من أهم النتائج وجود علاقة بين المناخ المدرسي السائد في مدارس التعليم الثانوي المشمولة بالدراسة ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين والمعلمات فيها.

إجراءات الدراسة

فلسفة ومنهج الدراسة

تنتقل هذه الدراسة من فلسفة تفسيرية (Interpretivist Paradigm) تُعنى بفهم الواقع الاجتماعي بوصفه بناءً ناتجاً عن التفاعل الإنساني داخل السياقات الطبيعية، وليس حقيقة ثابتة يمكن قياسها بصورة كمية مجردة. وبناءً على ذلك، اعتمدت الدراسة المنهج النوعي التفسيري العام (Basic Interpretive Qualitative Design) ،



الذي يركز على فهم المعاني التي ينسبها الأفراد لتجاربهم داخل بيئاتهم الواقعية، من خلال تحليل البيانات النوعية بصورة استقرائية تنطلق من الواقع الميداني إلى بناء المفاهيم والتفسيرات.

سياق الدراسة

أجريت الدراسة في المدارس الثانوية الحاصلة على مستوى التميز بمدينة جدة بالملكة العربية السعودية، بوصفها بيئة تعليمية تتميز بتنوع ثقافي وتنظيمي وإداري يعكس اختلافات في أنماط القيادة والممارسات المدرسية. ويعد هذا السياق مناسباً لدراسة المناخ المدرسي نظراً لما تتمتع به هذه المدارس من استقرار نسبي في الكوادر التعليمية، ووضوح في الرؤية المؤسسية، وتطبيق لمعايير الجودة والتميز، مما يتيح فهماً أعمق للعوامل المؤثرة في بناء المناخ المدرسي الإيجابي.

المشاركون في البحث (المجتمع والعينة)

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء لجان التميز في المدارس الثانوية المتميزة بمدينة جدة لعام 2026م. أما العينة فقد تم اختيارها بطريقة قصدية (Purposeful Sampling)، وبلغ عدد المشاركين (20) مشاركاً من معلمات ووكيلات ومديرات في ثلاث مدارس ثانوية متميزة.

وقد روعي في اختيار العينة مجموعة من المعايير، أهمها: الخبرة المهنية التي لا تقل عن خمس سنوات، والاستعداد للمشاركة، والتنوع المؤسسي لضمان تمثيل أكثر من سياق مدرسي. ويبرر حجم العينة في إطار البحث النوعي بقدرته على تحقيق التشبع النظري (Theoretical Saturation) وليس التعميم الإحصائي.

أداة جمع البيانات

اعتمدت الدراسة على المقابلة شبه المقتنة (Semi-Structured Interview) بوصفها الأداة الرئيسة لجمع البيانات، نظراً لقدرتها على استكشاف الخبرات والتجارب المهنية للمشاركين بعمق ومرونة. وقد صُممت الأداة في ضوء الإطار النظري للدراسة، ولا سيما نموذج هالبن وكروفت للمناخ المدرسي، ومعايير التميز المدرسي الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب.

واعتمدت الدراسة على المقابلة شبه المقتنة كأداة رئيسة لجمع البيانات، حيث ركزت على التخطيط المدرسي: ويتناول كيفية وضع الخطط المدرسية، ومشاركة المعلمات في إعدادها، وآليات متابعة التنفيذ. وقد صيغت أسئلة المقابلة بصيغة مفتوحة تسمح للمشاركات بالتعبير عن خبراتهن دون قيود، بما يتيح الوصول إلى تفسيرات عميقة لطبيعة الممارسات الإدارية داخل المدارس المتميزة.

تمت عملية جمع البيانات عبر مقابلات فردية مباشرة (Face-to-Face Interviews)، بعد الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات التعليمية والجامعية. كما تم إبلاغ المشاركات بأهداف الدراسة، وضمان سرية المعلومات، واستخدام الترميز بدل الأسماء الحقيقية، مع توقيع الموافقة المستنيرة.

واستغرقت المقابلات فترة زمنية امتدت لشهر تقريباً، وتراوحت مدة المقابلة الواحدة بين (25 إلى 55 دقيقة)، بمتوسط يقارب (38 دقيقة)، مما أتاح فرصة كافية للتعمق في استجابات المشاركات. واستمرت عملية جمع البيانات حتى الوصول إلى التشبع النظري، حيث لم تعد تظهر بيانات جديدة تضيف معاني إضافية.

إجراءات جمع البيانات

تم جمع البيانات عبر ثلاث مراحل مترابطة:

1. **المرحلة التمهيديّة:** الحصول على الموافقات الرسمية وبناء علاقة ميدانية مع المشاركين وتوضيح أهداف الدراسة وإجراءاتها.

2. **مرحلة التنفيذ:** إجراء مقابلات وجهاً لوجه في بيئة العمل، وتسجيلها صوتياً بعد موافقة المشاركين، مع استخدام أسئلة سبيرة لتعميق الاستجابات.

3. **مرحلة ما بعد المقابلات:** تفريغ المقابلات نصياً حرفياً، وإتاحة الفرصة للمشاركين لمراجعة النصوص لضمان الدقة.

واستمرت عملية جمع البيانات حتى الوصول إلى التشبع النظري.

إجراءات تحليل البيانات

اعتمدت الدراسة أسلوب التحليل الموضوعي للمحتوى (Thematic Content Analysis) باستخدام برنامج MAXQDA، بهدف تنظيم البيانات وترميزها واستخلاص الأنماط والمعاني المتكررة.



موقع الباحثة من الدراسة

تتبنى الباحثة موقفاً تفسيريًا واعياً بدورها في البحث، حيث إن خلفيتها المهنية كمعلمة ووكيلة مدرسة أسهمت في تعميق فهمها للسياق المدرسي. ومع ذلك، تم الالتزام بالحياد العلمي من خلال التأمل الذاتي المستمر (Reflexivity)، وتدوين الملاحظات الانعكاسية، والاعتماد على البيانات الفعلية في التحليل دون افتراضات مسبقة.

أساليب وإجراءات موثوقة الدراسة

استندت الدراسة إلى معايير الثقة في البحث النوعي وفق (Lincoln & Guba 1985)، وتشمل:

- المصادقية: من خلال المقابلات المتعمقة، وتسجيل البيانات، و Member Checking.
- الاعتمادية: عبر توثيق جميع إجراءات البحث واستخدام MAXQDA.
- قابلية النقل: من خلال وصف تفصيلي للسياق والعينة.
- التأكيدية: عبر ربط النتائج بالنصوص الأصلية وتوثيق البيانات وتحليلها بشفافية.

الاعتبارات الأخلاقية

التزمت الدراسة بالمعايير الأخلاقية للبحث العلمي، حيث تم الحصول على الموافقات الرسمية، وتوضيح أهداف الدراسة للمشاركين، والتأكيد على طوعية المشاركة وحقوق الانسحاب في أي وقت. كما تم ضمان سرية البيانات من خلال استخدام الرموز بدل الأسماء، وتخزين البيانات بشكل آمن، وحذفها بعد الانتهاء من الدراسة. وتم الالتزام بعدم الإضرار بالمشاركين نفسياً أو مهنيًا، مع احترام خصوصيتهم طوال مراحل البحث.

نتائج الدراسة

وللإجابة عن السؤال البحثي: ما ملامح الإدارة المدرسية من حيث التخطيط في المدارس الثانوية الحاصلة على مستوى التميز في التصنيف المدرسي؟، تم تحليل استجابات المشاركين المتعلقة بالممارسات القيادية والتنظيمية داخل المدرسة، وذلك بهدف التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تشكيل المناخ المدرسي الداعم للتميز من حيث التخطيط.

أ- تخطيط مديرة المدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية؟

أظهرت إجابات المشاركات أن مديرة المدرسة تقوم بالتخطيط لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية من خلال اعتمادها على التخطيط الاستراتيجي القائم على تحليل البيانات ونتائج التحصيل الدراسي، بما يسهم في تحديد الأولويات وبناء خطط تطويرية قائمة على مؤشرات أداء واضحة. ففي هذا السياق تشير م (2) إلى أن المديرة "تعتمد على تخطيط استراتيجي قائم على تحليل البيانات ونتائج التحصيل الدراسي، بما يتيح تحديد الأولويات بدقة وصياغة خطة تشغيلية مرنة مرتبطة بمؤشرات أداء واضحة، مع متابعة دورية تضمن جودة التنفيذ واستدامة التحسين"، كما توضح م (4) تعتمد المديرة على تخطيط استراتيجي قائم على تحليل البيانات ونتائج التحصيل الدراسي، بما يتيح تحديد الأولويات بدقة وصياغة خطة تشغيلية مرنة مرتبطة بمؤشرات أداء واضحة، مع متابعة دورية تضمن جودة التنفيذ واستدامة التحسين"، بينما تشير م (10) إلى "تحليل الواقع المدرسي عبر دراسة نتائج التحصيل، ومؤشرات الأداء، وتقارير التقويم الذاتي لتحديد نقاط القوة وفرص التحسين"، كما توضح م (13) أنها "تقوم بتحليل نتائج الطالبات واحتياجاتهن، ودراسة مؤشرات الأداء السابقة"، وتشير م (1) إلى "تحليل نتائج الطالبات في الاختبارات، تحديد نقاط القوة والضعف لدى المعلمات والطالبات". وتعكس هذه الاستجابات، التي تكررت لدى (5) مشاركات، اعتماد الإدارة المدرسية على تحليل المعطيات التعليمية كأساس للتخطيط.

كما بينت إجابات المشاركات أن التخطيط يتم من خلال إعداد خطة تشغيلية سنوية واضحة مرتبطة برؤية المدرسة وتوجهات وزارة التعليم، حيث يتم تحويل الأهداف الاستراتيجية إلى برامج وإجراءات تنفيذية. ففي هذا السياق تشير م (3) إلى "إعداد خطة تشغيلية سنوية منبثقة من الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم مع مواءمتها مع مستهدفات رؤية المملكة 2030"، كما توضح م (12) إعداد خطة تشغيلية سنوية مبنية على رؤية ورسالة المدرسة، ومرتبطة بخطة وزارة التعليم ومؤشرات الأداء"، بينما تشير م (13) إلى "إعداد خطة تشغيلية سنوية منبثقة من رؤية المدرسة وأهدافها الاستراتيجية"، كما توضح م (10) إعداد خطة تشغيلية سنوية تتضمن برامج



ومبادرات محددة، وجدولاً زمنياً، ومسؤوليات واضحة"، وتشير م (11) إلى "وضع خطة تشغيلية واضحة." وتعكس هذه الاستجابات، التي تكررت لدى (5) مشاركات، أن التخطيط يتم في إطار تنظيمي واضح قائم على الخطط التشغيلية.

وأظهرت إجابات المشاركات كذلك أن التخطيط يعتمد على تحليل واقع المدرسة وتشخيص الاحتياجات التعليمية، بما يسهم في تحديد نقاط القوة والضعف ووضع خطط تطويرية مناسبة. ففي هذا السياق تشير م (7) إلى "بداية وضع الخطة التشغيلية بناء على نقاط القوة والضعف في المدرسة" تحليل (SWOT)، كما توضح م (12) يتم تحليل الواقع (SWOT) لتحديد نقاط القوة والضعف"، بينما تشير م (1) إلى "دراسة وتحسين البيئة المدرسية ومعرفة الإمكانيات المتاحة"، كما توضح م (5) تحليل احتياجات الطلاب والمعلمين"، وتشير م (10) إلى "تحليل الواقع المدرسي عبر دراسة نتائج التحصيل ومؤشرات الأداء".

وتعكس هذه الاستجابات، التي تكررت لدى (5) مشاركات، انطلاق التخطيط من تحليل الواقع الفعلي للمؤسسة التعليمية.

كما أكدت إجابات المشاركات أن التخطيط يتم في إطار من العمل التشاركي، حيث يتم توزيع المهام وتفعيل فرق العمل داخل المدرسة. ففي هذا السياق تشير م (8) إلى "توزيع المهام على المعلمين والإداريين، ومتابعة تنفيذ الخطط وتقييم النتائج"، كما توضح م (9) توزيع المهام على المعلمين والإداريين، ومتابعة تنفيذ الخطط وتقييم النتائج"، بينما تشير م (14) إلى "تشكيل لجنة من المعلمات وفق تخصصاتهن وكفاءتهن، وتوزيع المهام بما يتناسب مع خبرات كل معلمة"، كما توضح م (3) توزيع المهام والمسؤوليات وجدولة التنفيذ والمتابعة"، وتشير م (10) إلى "توزيع الأدوار وتفعيل فرق العمل وفق الهيكل التنظيمي للمدرسة." وتعكس هذه الاستجابات، التي تكررت لدى (5) مشاركات، تبني الإدارة المدرسية لأسلوب العمل التشاركي.

كما أوضحت بعض إجابات المشاركات أن التخطيط يرتبط بالمتابعة المستمرة وتقييم التنفيذ، لضمان تحقيق الأهداف التعليمية. ففي هذا السياق تشير م (2) إلى "متابعة دورية تضمن جودة التنفيذ واستدامة التحسين"، كما توضح م (10) المتابعة والتقييم المستمر عبر الزيارات الصفية وتحليل النتائج الدورية وتقديم التغذية الراجعة"، بينما تشير م (13) إلى "متابعة دورية للتقويم والتحسين المستمر"، كما توضح م (8) متابعة تنفيذ الخطط وتقييم النتائج." وتعكس هذه الاستجابات، التي تكررت لدى (4) مشاركات، أهمية المتابعة والتقييم كجزء من عملية التخطيط.

كما أشارت بعض إجابات المشاركات إلى ممارسات عامة أو محدودة في التخطيط، حيث ذكرت م (6) و م (18) "اجتماعات مع فريق الإدارة"، كما أشارت م (16) إلى "من خلال الاجتماعات"، بينما ذكرت م (17) وضع خطة شاملة لتحقيق الأهداف المرجوة"، وتشير م (19) إلى "وضع خطة شاملة"، كما ذكرت م (20) إرسال الخطة له"، في حين أوضحت م (15) لا أعلم." وتعكس هذه الاستجابات، التي تكررت لدى (7) مشاركات، وجود تباين في مستوى وضوح ممارسات التخطيط لدى بعض المشاركات.

وفي ضوء ما سبق، تستنتج الباحثة أن مديرة المدرسة تعتمد في التخطيط لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية على منهجية متكاملة تقوم على تحليل البيانات وتشخيص الواقع، وإعداد خطط تشغيلية واضحة، وتفعيل العمل التشاركي، إلى جانب المتابعة والتقويم المستمر، مع وجود تباين في مستوى إدراك بعض المشاركات لهذه الممارسات.

الجدول (1):

تحليل مضمون استجابات المشاركات

البعد	مضمون الاستجابات	التكرار
التخطيط الاستراتيجي القائم على تحليل البيانات	تحليل نتائج التحصيل ومؤشرات الأداء لتحديد الأولويات	5
إعداد خطة تشغيلية واضحة	إعداد خطة تشغيلية سنوية مرتبطة برؤية المدرسة والوزارة	5
تحليل الواقع وتشخيص الاحتياجات	تحليل البيئة المدرسية واحتياجات الطالبات والمعلمات (SWOT)	5



5	توزيع الأدوار وتفعيل فرق العمل داخل المدرسة	العمل التشاركي وتوزيع المهام
4	متابعة التنفيذ وتحليل النتائج والتغذية الراجعة	المتابعة والتقييم المستمر
7	اجتماعات عامة، خطط شاملة، عدم معرفة	ممارسات عامة أو غير محددة
20		المجموع

ب- إشراك المعلمات في عملية التخطيط.

أظهرت إجابات المشاركات أن إشراك المعلمات في عملية التخطيط يتم من خلال تبني الإدارة المدرسية لأسلوب القيادة التشاركية القائم على تشكيل فرق العمل واللجان، بما يتيح للمعلمات المشاركة في مناقشة الخطط وصياغة المبادرات التعليمية. ففي هذا السياق تشير م (2) إلى أن المدرسة "تُعزز المدرسة مبدأ القيادة التشاركية من خلال إشراك المعلمات في فرق العمل واللجان التطويرية، وعقد لقاءات تشاورية تسهم في تبادل الأفكار وصياغة مبادرات تعليمية نابعة من الخبرة الميدانية"، كما توضح م (4) "تُعزز المدرسة مبدأ القيادة التشاركية من خلال إشراك المعلمات في فرق العمل واللجان التطويرية، وعقد لقاءات تشاورية تسهم في تبادل الأفكار وصياغة مبادرات تعليمية نابعة من الخبرة الميدانية"، بينما تشير م (3) إلى "من خلال فرق العمل واللجان التخصصية وعقد ورش عصف ذهني لمناقشة التحديات واقتراح الحلول إضافة إلى استطلاع آرائهن حول أولويات التطوير مما يعزز الشعور بالمسؤولية المشتركة"، كما توضح م (10) "يتم إشراك المعلمات في عملية التخطيط من خلال تفعيل فرق العمل واللجان، وعقد الاجتماعات التشاركية، وتحليل نتائج الطالبات بصورة جماعية، وإشراكهن في إعداد الخطط التشغيلية وخطط التحسين، بما يعزز الشعور بالمسؤولية المشتركة وتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة"، وتشير م (13) إلى "من خلال تشكيل فرق عمل ولجان تخصصية، وعقد اجتماعات دورية للعصف الذهني، وإشراكهن في إعداد الخطط الفصلية وخطط المبادرات، وأخذ مقترحاتهن في عين الاعتبار عند وضع البرامج العلاجية والإثرائية، بما يعزز روح العمل الجماعي والمسؤولية المشتركة"، كما توضح م (17) "تشكيل فريق عمل"، وتشير م (19) إلى "إنشاء فريق عمل وتوزيع المهام". وتعكس هذه الاستجابات، التي تكررت لدى (7) مشاركات، اعتماد الإدارة المدرسية على فرق العمل واللجان كمدخل رئيس لإشراك المعلمات في التخطيط.

كما بينت إجابات المشاركات أن الاجتماعات الدورية تمثل أداة أساسية لإشراك المعلمات في عملية التخطيط، حيث تتيح مناقشة الأهداف التعليمية وتبادل الآراء والمقترحات. ففي هذا السياق تشير م (5) إلى "يتم إشراك المعلمات في عملية التخطيط من خلال عقد اجتماعات لتحديد الأهداف والمشاركة في وضع خطط العمل، واستطلاع آرائهم واحتياجاتهم، وتشكيل لجان تخطيطية تشمل المعلمات"، كما توضح م (8) "يتم إشراك المعلمات في عملية التخطيط من خلال عقد اجتماعات دورية لمناقشة الأهداف التعليمية، وأخذ آرائهن في وضع الخطط الدراسية، وتحديد احتياجات الطلاب، وتمكينهن من المشاركة في اتخاذ القرارات"، بينما تشير م (9) إلى "يتم إشراك المعلمات في عملية التخطيط من خلال عقد اجتماعات دورية لمناقشة الأهداف التعليمية، وأخذ آرائهن في وضع الخطط الدراسية، وتحديد احتياجات الطلاب، وتمكينهن من المشاركة في اتخاذ القرارات"، كما توضح م (14) "تعرض الخطة في اجتماع تشاركي يوضح الرؤية والأهداف، ويُفعل فيه مبدأ الشراكة المهنية عبر مناقشة المقترحات وتحليلها. ثم تُبنى الخطة بصيغتها النهائية وفق أفضل الممارسات، مع تحديد المسؤوليات وآليات التقييم والمتابعة المستمرة"، وتشير م (18) إلى "اجتماع المعلمين ولجنة التخطيط"، بينما توضح م (20) "اجتماع رءساء الأقسام"، كما تشير م (1) إلى "تقديم التغذية الراجعة للمعلمات بعقد اجتماعات دورية". وتعكس هذه الاستجابات، التي تكررت لدى (7) مشاركات، أهمية الاجتماعات المهنية كقناة رئيسة لإشراك المعلمات في التخطيط.

وأظهرت إجابات المشاركات كذلك أن إشراك المعلمات يتم من خلال استطلاع آرائهن واستخدام أدوات متنوعة مثل الاستبانات واللقاءات وورش العمل، بما يساهم في تحديد الاحتياجات التعليمية والمشاركة في اتخاذ القرار. ففي هذا السياق تشير م (6) إلى "عن طريق لقاءات دورية واستبانات ومن خلالها يتم التشارك في وضع الخطط حسب احتياج الطلاب"، كما توضح م (11) "من خلال (المشاركة في تحليل الواقع، المساهمة في وضع الأهداف، العمل عبر اللجان وفرق التطوير، الاجتماعات الدورية وورش العصف الذهني، التقييم والمتابعة المشتركة، التحفيز والتقدير)، فعندما تشعر المعلمة أنها شريكة في القرار يرتفع مستوى الالتزام"، بينما تشير م (12) إلى "يتم إشراك المعلمات من خلال ورش عمل وبناء فرق قيادية (لجان الجودة، لجنة التحصيل الدراسي، لجنة الأنشطة). كما يُتاح لهن إبداء الرأي في الخطة التشغيلية واقتراح المبادرات التطويرية، مما يعزز روح



الشراكة والانتماء"، كما توضح م" (16) بأخذ الآراء من مجموعة التميز في المدرسة. وتعكس هذه الاستجابات، التي تكررت لدى (4) مشاركات، تنوع أدوات إشراك المعلمات في عملية التخطيط. كما أشارت بعض إجابات المشاركات إلى محدودية أو عدم وجود إشراك فعلي في بعض الحالات، حيث أوضحت م (15) "لا يتم." وتعكس هذه الاستجابة وجود تباين في تطبيق ممارسات إشراك المعلمات في التخطيط. وفي ضوء ما سبق، تستنتج الباحثة أن إشراك المعلمات في عملية التخطيط يتم عبر ممارسات متعددة تشمل تشكيل فرق العمل واللجان، وعقد الاجتماعات الدورية، واستخدام أدوات متنوعة لاستطلاع الآراء والمقترحات، مع وجود تباين في مستوى تطبيق هذه الممارسات بين المشاركات.

الجدول (2):

تحليل مضمون استجابات المشاركات حول إشراك المعلمات في عملية التخطيط

البعد	مضمون الاستجابات	التكرار
فرق العمل واللجان	إشراك المعلمات عبر فرق العمل واللجان وتوزيع المهام	7
الاجتماعات الدورية	عقد اجتماعات لمناقشة الخطط وأخذ الآراء	7
أدوات المشاركة (استبانات - ورش - آراء)	استخدام الاستبانات وورش العمل وأخذ الآراء في التخطيط	4
عدم الإشراك	عدم إشراك المعلمات في بعض الحالات	1
المجموع		20

ت- اطلاع المعلمات على خطط العمل المدرسي وتنفيذها.

أظهرت إجابات المشاركات أن اطلاع المعلمات على خطط العمل المدرسي وتنفيذها يتم من خلال الاجتماعات التنظيمية والمهنية داخل المدرسة، حيث تمثل الاجتماعات وسيلة رئيسة لعرض الخطط وتوضيح أهدافها وآليات تنفيذها. ففي هذا السياق تشير م (3) إلى أنه يتم "يتم عرض الخطة في اجتماع عام بداية العام الدراسي مع توضيح الأدوار ومؤشرات الأداء ثم متابعة التنفيذ من خلال تقارير دورية واجتماعات تقييمية لتقديم التغذية الراجعة"، كما توضح م" (11) من خلال عرض الخطة في الاجتماعات والمتابعة الدورية وربط التنفيذ بالتقويم والتحفيز"، بينما تشير م (17) إلى "عمل اجتماعات"، كما توضح م" (18) بالاجتماع والخطابات"، وتشير م (19) إلى "عمل اجتماعات والمتابعة مع الوكلاء"، كما توضح م" (14) تعرض الخطة في اجتماع رسمي لمناقشة أهدافها وبندوها واعتمادها، ثم تُوثق وتعتمد خطياً، مع إصدار تكليفات محددة وتحديد مؤشرات متابعة، وتوقيع المعلمات على مهامهن لضبط التنفيذ والمساءلة"، وتشير م (5) إلى "يتم اطلاع المعلمات على خطط العمل المدرسي من خلال اجتماعات التوجيه والتخطيط، وتوزيع وثائق الخطط، وتقديم ورش عمل لشرح كيفية التنفيذ، ومتابعة التنفيذ عبر تقارير دورية." وتعكس هذه الاستجابات، التي تكررت لدى (7) مشاركات، أهمية الاجتماعات المهنية كأداة رئيسة في عرض الخطط وضمان وضوحها لدى المعلمات.

كما بينت إجابات المشاركات أن اطلاع المعلمات على الخطط يتم من خلال قنوات التواصل الرسمية والتقنية داخل المدرسة، مثل المنصات الرقمية والتعاميم والنشرات التنظيمية، بما يساهم في ضمان وصول المعلومات بصورة واضحة ومنظمة. ففي هذا السياق تشير م (2) إلى "يتم عرض الخطط عبر اجتماعات تنظيمية ومنصات تواصل داخلية، مع توضيح الأدوار والمسؤوليات ومؤشرات الأداء، بما يضمن وضوح الرؤية وتكامل الجهود لتحقيق الأهداف المشتركة"، كما توضح م" (4) يتم عرض الخطط عبر اجتماعات تنظيمية ومنصات تواصل داخلية، مع توضيح الأدوار والمسؤوليات ومؤشرات الأداء، بما يضمن وضوح الرؤية وتكامل الجهود لتحقيق الأهداف المشتركة"، بينما تشير م (7) إلى "الاجتماعات الدورية، ومجموعات العمل في شبكات التواصل الرسمية، وتوزيع النشرات والتعاميم"، كما توضح م" (10) يتم اطلاع المعلمات على خطط العمل المدرسي من خلال الاجتماعات الدورية، والتعاميم الرسمية، والمنصات الرقمية المعتمدة، مع توضيح الأدوار والمسؤوليات وآليات التنفيذ، ومتابعة التطبيق عبر التقارير الدورية والتغذية الراجعة المستمرة"، وتشير م (12) إلى "تُنشر الخطط عبر قنوات التواصل الرسمية (لوحات الإعلانات، مجموعات العمل الرقمية، والاجتماعات الدورية). يتم التنفيذ من خلال جدول زمني محدد وتوزيع واضح للأدوار"، كما توضح م" (16) من خلال منصات المدرسة



وشاشات العرض"، بينما تشير م (20) إلى "ترسل في القروبات". وتعكس هذه الاستجابات، التي تكررت لدى (7) مشاركات، توظيف الإدارة المدرسية لوسائل الاتصال المختلفة لضمان نشر الخطط. وأظهرت إجابات المشاركات كذلك أن اطلاع المعلمات على خطط العمل المدرسي لا يقتصر على عرضها، بل يتضمن شرح آليات التنفيذ وتوزيع المهام والمتابعة المستمرة لضمان تحقيق الأهداف. ففي هذا السياق تشير م (5) إلى "توزيع وثائق الخطط، وتقديم ورش عمل لشرح كيفية التنفيذ، ومتابعة التنفيذ عبر تقارير دورية"، كما توضح م (8) تم اطلاع المعلمات على خطط العمل المدرسي من خلال اجتماعات التوجيه والتخطيط، وتوزيع دليل العمل المدرسي، وتقديم ورش عمل لشرح الخطط، ومتابعة تنفيذها عبر تقارير دورية"، بينما تشير م (9) إلى "تم اطلاع المعلمات على خطط العمل المدرسي من خلال اجتماعات التوجيه والتخطيط، وتوزيع دليل العمل المدرسي، وتقديم ورش عمل لشرح الخطط، ومتابعة تنفيذها عبر تقارير دورية"، كما توضح م (13) من خلال الاجتماعات الدورية، والتعاميم الرسمية، والبريد الإلكتروني أو المنصات الرقمية المعتمدة، مع توفير نسخة من الخطة التشغيلية، وشرح آلية التنفيذ ومؤشرات الأداء، ومتابعة التنفيذ من خلال الزيارات الصفية والتقارير الدورية"، وتشير م (1) إلى "يتم إشراك المعلمات في عملية التخطيط بعقد لجان لوضع الخطط والأهداف وإشراكهن في صياغة الأهداف التعليمية والتربوية وبناء الخطط التشغيلية، مثل لجنة التحصيل الدراسي والأنشطة الطلابية ولجنة الجودة والتميز، ومشاركة المعلمات ذوي الخبرة والرأي السديد في مناقشة الخطط قبل اعتمادها وطلب تقديم التغذية الراجعة للتحسين، ورفع الجودة التعليمية". وتعكس هذه الاستجابات، التي تكررت لدى (5) مشاركات، أن عملية الاطلاع ترتبط بشرح التنفيذ والمتابعة. كما أشارت بعض إجابات المشاركات إلى محدودية أو عدم وجود اطلاع في بعض الحالات، حيث أوضحت م (15) لا يتم". وتعكس هذه الاستجابة وجود تباين في تطبيق ممارسات اطلاع المعلمات على الخطط. وفي ضوء ما سبق، تستنتج الباحثة أن اطلاع المعلمات على خطط العمل المدرسي وتنفيذها يتم عبر ممارسات متعددة تشمل الاجتماعات المهنية، وقنوات التواصل الرسمية والتقنية، وشرح آليات التنفيذ والمتابعة المستمرة، مع وجود تباين في مستوى التطبيق بين المشاركات.

الجدول (3):

تحليل مضمون استجابات المشاركات

البعد	مضمون الاستجابات	التكرار
الاجتماعات المهنية لعرض الخطط	عرض الخطط ومناقشتها في الاجتماعات وتوضيح الأدوار	7
قنوات التواصل الرسمية والتقنية	استخدام المنصات والتعاميم والقروبات لنشر الخطط	7
شرح آليات التنفيذ والمتابعة	شرح التنفيذ وتوزيع المهام والمتابعة بالتقارير	5
عدم الاطلاع	عدم اطلاع المعلمات على الخطط	1
المجموع		20

ث- التزام المدرسة بتنفيذ الخطط الموضوعية خلال العام الدراسي؟

أظهرت إجابات المشاركات أن المدرسة تُظهر مستوى مرتفعاً من الالتزام بتنفيذ الخطط الموضوعية خلال العام الدراسي، حيث يتم تنفيذها وفق متابعة مستمرة وتقييم دوري يهدف إلى التأكد من تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية. ففي هذا السياق تشير م (2) إلى "تلتزم المدرسة بتنفيذ خططها وفق متابعة مرحلية تعتمد على التقييم المستمر وتحليل النتائج، مما يساهم في تحسين الأداء وضمان تحقيق المستهدفات التعليمية"، كما توضح م (4) "تلتزم المدرسة بتنفيذ خططها وفق متابعة مرحلية تعتمد على التقييم المستمر وتحليل النتائج، مما يساهم في تحسين الأداء وضمان تحقيق المستهدفات التعليمية"، بينما تشير م (3) إلى "تحرص المدرسة على تنفيذ الخطط بنسبة عالية مع مراجعة مرحلية في كل فترة دراسية وإجراء تعديلات مرنة وفق المستجدات مما يضمن استمرارية الإنجاز"، كما توضح م (6) "تلتزم المدرسة بتنفيذ الخطط بنسبة عالية من خلال المتابعة المستمرة لمؤشرات الأداء، وعقد اجتماعات تقييم مرحلية، ومعالجة التحديات أولاً بأول"، وتشير م (10) إلى "تلتزم المدرسة بتنفيذ الخطط الموضوعية بدرجة عالية من خلال المتابعة الدورية لمؤشرات الأداء، وتوثيق الإنجاز وفق الجدول الزمني المحدد، ومعالجة التحديات أولاً بأول، وإجراء التعديلات اللازمة لضمان تحقيق الأهداف المخطط لها بكفاءة وفعالية"، كما توضح م (13) "تلتزم المدرسة بتنفيذ الخطط وفق الجدول الزمني المحدد، مع



متابعة مستمرة لمؤشرات الإنجاز، وعقد اجتماعات مراجعة دورية لمعالجة التحديات، وإجراء التعديلات اللازمة لضمان تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية"، بينما تشير م (14) إلى "تنفذ المدرسة خططها وفق جدول زمني دقيق يراعي أولويات العمل المدرسي وتكامل الجهود، مع ضمان عدم تعارضها مع المهام الأساسية. ويتم ذلك عبر متابعة مستمرة وتقارير مرحلية لقياس الالتزام الزمني وجودة التنفيذ وتحقيق الأهداف المرسومة". وتشير هذه الاستجابات، التي تكررت لدى (7) مشاركات، وجود التزام مؤسسي واضح بتنفيذ الخطط وفق آليات متابعة منظمة.

كما بينت إجابات المشاركات أن التزام المدرسة يرتبط بوجود آليات متابعة وتقييم مستمرة، تشمل التقارير الدورية والاجتماعات المرحلية ومراجعة الأداء بصورة منتظمة. ففي هذا السياق تشير م (5) إلى "الالتزام المدرسة بتنفيذ الخطط يعتمد على المتابعة المستمرة، والتقييم الدوري للأداء، وتعديل الخطط حسب الحاجة، وضمان مشاركة جميع الأطراف المعنية في التنفيذ والمراقبة"، كما توضح م (7) الاطلاع على التقارير شهرياً، حضور الإدارة للحصص والحلقات التنشيطية أو ورش العمل"، بينما تشير م (11) إلى "يكون الالتزام عالياً عندما تتحول الخطة من ورقية إلى ممارسة يومية تتابع وتقوم وتطور باستمرار طوال العام الدراسي"، كما توضح م (12) يقاس الالتزام من خلال منظومة مؤشرات الأداء، والتقارير الدورية التي ترفعها المنسقات، مع وجود مرونة لتعديل الخطط حسب المستجدات"، وتشير م (1) إلى "يتم إشراك المعلمات من خلال الاجتماعات الدورية واللقاءات التربوية وتزويد المعلمات بنسخة من الخطة والتوقيع عليها". وتعكس هذه الاستجابات، التي تكررت لدى (5) مشاركات، اعتماد المدرسة على منظومة متابعة وتقييم تدعم استمرارية التنفيذ.

وأظهرت إجابات المشاركات كذلك أن بعض المشاركات وصفت مستوى الالتزام بعبارات تؤكد ارتفاعه بصورة مباشرة. ففي هذا السياق تشير م (8) إلى "تلتزم المدرسة بتنفيذ الخطط الموضوعة بشكل كامل خلال العام الدراسي، مع إجراء تقييمات دورية لضمان تحقيق الأهداف، وإجراء تعديلات عند الحاجة لضمان سير العملية التعليمية وفق الخطط"، كما توضح م (9) تلتزم المدرسة بتنفيذ الخطط الموضوعة بشكل كامل خلال العام الدراسي، مع إجراء تقييمات دورية لضمان تحقيق الأهداف، وإجراء تعديلات عند الحاجة لضمان سير العملية التعليمية وفق الخطط"، بينما تشير م (15) إلى "جيد"، كما توضح م (16) التزام عالي جداً"، وتشير م (17) إلى "دقيق وعملي"، كما توضح م (18) متميز"، وتشير م (19) إلى "تنفيذ بنسبة 100 %"، بينما توضح م (20) "مهمة جداً". وتعكس هذه الاستجابات، التي تكررت لدى (8) مشاركات، إدراكاً إيجابياً مرتفعاً لمستوى التزام المدرسة بتنفيذ خططها.

وفي ضوء ما سبق، تستنتج الباحثة أن المدرسة تُظهر درجة مرتفعة من الالتزام بتنفيذ الخطط الموضوعة خلال العام الدراسي، حيث تعتمد على منظومة متكاملة من المتابعة المستمرة والتقييم الدوري وتحليل مؤشرات الأداء، مع مرونة في إجراء التعديلات اللازمة وفق المستجدات. وتشير هذه النتائج إلى أن الالتزام بتنفيذ الخطط يمثل أحد الممارسات التنظيمية التي تساهم في تعزيز فاعلية الإدارة المدرسية وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.

الجدول (4):

تحليل مضمون استجابات المشاركات حول مدى التزام المدرسة بتنفيذ الخطط الموضوعة خلال العام الدراسي

البعد	مضمون الاستجابات	التكرار
الالتزام المرتفع بتنفيذ الخطط	تنفيذ الخطط وفق جدول زمني واضح وبدرجة التزام مرتفعة	7
آليات المتابعة والتقييم الدوري	المتابعة المستمرة والتقارير والاجتماعات المرحلية	5
توصيفات مباشرة لارتفاع الالتزام	وصف الالتزام بأنه كامل أو مرتفع جداً أو متميز	8
المجموع		20

وفي ضوء تحليل إجابات المشاركين على الأسئلة المرتبطة ببعد التخطيط وقيادة العملية التعليمية، يتضح أن الإدارة المدرسية تمارس دوراً فاعلاً في بناء عملية تخطيطية منظمة تساهم في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية داخل المدرسة. فقد أظهرت النتائج أن التخطيط يتم في إطار استراتيجي يعتمد على تحليل البيانات التعليمية وتشخيص واقع المدرسة وتحديد أولويات التطوير، مع إعداد خطط تشغيلية واضحة مرتبطة برؤية المدرسة وتوجهات وزارة التعليم. كما بينت النتائج أن الإدارة المدرسية تحرص على إشراك المعلمات في عملية التخطيط



من خلال تشكيل فرق العمل واللجان التخصصية وعقد الاجتماعات وورش العمل المهنية، بما يعزز مبدأ القيادة التشاركية وبتنفيذ الاستفادة من خبرات المعلمات في تطوير البرامج التعليمية. كذلك أوضحت النتائج أن اطلاع المعلمات على خطط العمل المدرسي يتم عبر الاجتماعات التنظيمية وقنوات التواصل الرسمية والمنصات الرقمية، مع توضيح الأدوار والمسؤوليات وآليات التنفيذ، الأمر الذي يساهم في تحقيق وضوح الرؤية وتكامل الجهود داخل المدرسة. كما أظهرت النتائج أن المدرسة تلتزم بدرجة عالية بتنفيذ الخطط الموضوعية خلال العام الدراسي من خلال المتابعة المستمرة لمؤشرات الأداء وعقد الاجتماعات التقويمية وتحليل النتائج وإجراء التعديلات اللازمة وفق المستجدات. وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن الإدارة المدرسية تعتمد على منهجية تخطيط تشاركية قائمة على التنظيم والمتابعة المستمرة، مما يساهم في تعزيز المناخ المدرسي الإيجابي القائم على التعاون والمسؤولية المشتركة، ويدعم في الوقت نفسه تحقيق التميز المدرسي وتحسين جودة نواتج التعلم. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة بشير والأخضر (2023) التي أكدت أن القيادة الداعمة والتشاركية تساهم في تعزيز الشعور بالانتماء والرضا داخل البيئة المدرسية، وأن المدارس التي تتبنى نمط القيادة التشاركية تحقق مستويات أعلى من الإيجابية في المناخ المدرسي. كما تتفق مع دراسة العسيري (2021) التي أشارت إلى ارتفاع تقديرات المعلمات لواقع المناخ المدرسي في المدارس التي تعتمد على نمط القيادة المحفزة والداعمة، الأمر الذي ينعكس على دافعيتهن نحو العمل. كذلك تتفق النتائج مع دراسة (Grazia & Molinari, 2021) التي أوضحت أن العلاقات الإيجابية داخل المدرسة والمشاركة الفاعلة في البيئة التعليمية تساهم في رفع مستويات التفاعل الأكاديمي والدافعية لدى الطلاب.

كما تتفق النتائج أيضاً مع دراسة الحيدري والشدادي (2019) التي أكدت وجود علاقة بين المناخ المدرسي الإيجابي ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين والمعلمات، حيث يساهم وضوح الأدوار والتنظيم والمتابعة المستمرة في تحسين الأداء داخل المدرسة. ويمكن تفسير ذلك بأن الإدارة المدرسية التي تعتمد على التخطيط المنظم والقيادة التشاركية تخلق بيئة عمل قائمة على التعاون والثقة والمسؤولية المشتركة، وهو ما يعزز الاستقرار التنظيمي ويدعم تحقيق التميز المدرسي وجودة العملية التعليمية.

توصيات الدراسة

1. تعزيز تطبيق التخطيط الاستراتيجي القائم على تحليل البيانات ومؤشرات الأداء عند إعداد الخطط المدرسية وتحديد أولويات التطوير.
2. توسيع مشاركة المعلمات في عمليات التخطيط وصنع القرار من خلال تفعيل فرق العمل واللجان التخصصية والاجتماعات التشاركية.
3. تطوير آليات التواصل المؤسسي لنشر خطط العمل المدرسي وتوضيح الأدوار والمسؤوليات وآليات التنفيذ لجميع منسوبات المدرسة.
4. دعم قائدات المدارس ببرامج تدريبية متخصصة في التخطيط الاستراتيجي وإدارة فرق العمل والمتابعة المبنية على مؤشرات الأداء.
5. تعزيز أنظمة المتابعة والتقييم المستمر للخطط المدرسية بما يضمن قياس مستوى الإنجاز ومعالجة التحديات وتحقيق التحسين المستمر.

مقترحات لدراسات مستقبلية

1. دراسة أثر التخطيط الاستراتيجي القائم على البيانات في تحسين التحصيل الدراسي ونواتج التعلم لدى الطالبات.
2. دراسة العلاقة بين مشاركة المعلمات في التخطيط المدرسي ومستوى الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لديهن.
3. إجراء دراسة مقارنة بين المدارس الحاصلة على مستويات مرتفعة في التصنيف المدرسي والمدارس الأقل تصنيفاً في ممارسات التخطيط المدرسي.
4. دراسة دور القيادة التشاركية في تعزيز المناخ المدرسي الإيجابي وتحقيق التميز المدرسي.
5. بحث أثر المتابعة والتقييم المستمر للخطط التشغيلية في رفع كفاءة الأداء المدرسي وتحقيق أهداف المدرسة.



المراجع

1. أبو حرب، حسين. (2021). درجة ممارسة مديري مدارس الأونروا لإدارة التنوع بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وأثرها في تحقيق التميز المدرسي من نظر المعلمين، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأقصى، غزة.
2. باي، محمد، وعشوي، عبد الحميد (2023)، المناخ المدرسي وعلاقته بجودة التعليم في المدارس الابتدائية: دراسة ميدانية في بعض المؤسسات الابتدائية بولاية مستغانم، المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي، مج 10، 2، 349 – 358.
3. البرعسي، سميرة بنت سعيد. (2023). مستوى التميز المدرسي لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظة ظفار في سلطنة عُمان من وجهة نظر المعلمين، العلوم التربوية، 3(3)، 485-504.
4. بشير، بوسنة، الأخضر، عواريب . (2023) . نمط المناخ المدرسي السائد في المدارس الثانوية من وجهة نظر التلاميذ: دراسة ميدانية على بعض ثانويات ولاية ورقلة، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، 16 (1) ، 169-183.
5. الجعيري، تغريد. (2019). دور إدارة التميز في تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية، [رسالة ماجستير منشورة]، جامعة الخليل الضفة الغربية.
6. الحجاز، رائد، العاجز، فؤاد. (2007). "تقويم أبعاد المناخ المدرسي في التعليم الحكومي الفلسطيني كمدخل للإصلاح المدرسي"، مجلة جامعة دمشق، 23 (2).
7. الحيدري، عبد الله حسين محمد والشادي صالح محسن على (2019). المناخ المدرسي في مدارس التعليم الثانوي في محافظة أربيل. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ع 5، 82 – 117.
8. الرشيد، سعاد، وجوه، يوسف، وعلي، عبير. (2018). نماذج التميز المؤسسي في غدارة المدرسة الابتدائية بدولة الكويت، مجلة جامعة الفوم للعلوم التربوية والنفسية، 10(3)، 1-54.
9. الزهراني، جمعان. (2021). تصور مقترح لتحقيق المدرسة للتميز في ضوء معايير التميز المدرسي، المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المدرسي، المنعقد في الفترة 1-2 أكتوبر 2021.
10. الزهراني، سعيد. (2013). المناخ السائد في مدارس التعليم العام بمحافظة قولة وعلاقته بالأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر مديريهم. جامعة الباحة.
11. سعد، حسين محمد. وحجازي، بسام أحمد. (2020). القيادة التحويلية ودورها في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة تجريبية من وجهة نظر أساتذة التعليم المهني والتقني في لبنان. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعارف لنشر البحوث العلمية والتربوية، (29)، 1-29.
12. سعيد ، محمد حسن . (2022) . المناخ المدرسي والتتميز في المرحلة الابتدائية، مجلة كلية الآداب، جامعة المنصورة ، 70 (70) .
13. صالح، خليل علي خليل؛ ومحمد، صالح عبد الرؤف محمد. (2021). المناخ المدرسي السائد في المدارس الثانوية الحاصلة على مستوى التميز في التصنيف المدرسي، مجلة ربحان للنشر العلمي، مركز فكر الدراسات والتطوير، 9، 99-130 .
14. الصبحي، ملاك وبادود، عمر. (2022). درجة ملاءمة تطبيق معايير التقويم والتميز المدرسي في المدارس الثانوية للبنات بمكة المكرمة؛ من وجهة نظر القائدات والمعلمات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6 (4)، 1-29.
15. الطلحي. فؤاد مضيف، (2018)، المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس التابعة لإدارة تعليم الطائف، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد التاسع عشر.
16. العتيبي، محمد عبد المحسن. (2017). المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
17. العسيري. أمنة علي أحمد، (2021)، المناخ المدرسي وعلاقته بالدافعية نحو العمل لدى معلمات المدارس الثانوية بإدارة تعليم صبيا. مجلة بحوث، العدد السابع (يوليو 2021) الجزء الثاني.
18. عويضة، كامل محمد محمد. (1996) . علم نفس الشخصية . بيروت : دار الكتب العلمية .
19. فراج، طه مطر. (2021) . علاقة المناخ المدرسي بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل داخل حجرة الدراسة لدي طلبة المرحلة الثانوية ، المجلة العربية للتربية النوعية ، 5 (17) .



20. كشوب، سعيد بن سالم بن محاد، الصبيري، ناصر بن عبد الله محروس، والسهيلة، علياء سهيل سعيد مياح.(2023). التميز المدرسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة ظفار وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، (31)، 341-373.
21. كنعانة، رفعت إبراهيم. (2023). دور مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر في تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية وعلاقته بالتميز المدرسي: مقترحات تطويرية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة اليرموك، إربد.
22. اللحاني، هلال. (2017). علاقة المناخ المدرسي بسلوك المواطنة المدرسية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة مكة، مجلة القراءة والمعرفة. 108-185,89.
23. مسيل، محمود؛ عتريس، محمد؛ عزازي، عبد الله. (2018). تصور مقترح للتميز التنظيمي بالمدارس المصرية في ضوء النماذج العالمية للتميز المدرسي، مجلة كلية التربية، 16(2).
24. هيئة تقويم التعليم والتدريب.(2023). برنامج التقويم والاعتماد المدرسي (معايير التقويم والاعتماد المدرسي). الرياض.
25. Ali N, Sharma. S And Kannan, S. (2016). Dimensions Of School Effectiveness: A Study At Khyber Pukhtunkhwa Level In Pakistan. Pemimpin (The Leader) Volume 12, Page 88 To 109.
26. Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L. S., & Harris, A. (2021). School climate and student outcomes: A review of research. Educational Psychology Review. الرابط: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09609-6>
27. Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, 111(1), 180–213.
28. Faour, M. (2012). The Arab World's Education Report Card: School Climate and Citizenship Skills, Carnegie Middle East Center, Washington D.C., USA.
29. Garg, S. & Shukla, P (2019). Institutional Excellence: A Model-based Study on Faculty Perception, First Published, Retrieved on 5/11/2020 from: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2319510X1772591>
30. Grazia, V., & Molinari, L. (2021). School climate and student engagement: The mediating role of academic motivation. Learning and Individual Differences, 86. الرابط: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101983>
31. Halawah, I. (2005). "The Relationship between Effective Communication of High School Principal and School Climate". Education, Vol. 126, No. 2. Pp. 334-345.
32. Hoon T And Satiman, F. (2016). An Investigation On The Dimensions Of Service Quality In Private Schools. Asian, Journal Of University Education.
33. Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate. SAGE Publications..
34. Jonathan, C. (2009). Creating a school climate that supports student learning and positive youth development. National school climate center.
35. Kilinc, A. C. (2013). The relationship between individual teacher academic optimism and school climate, International Online, Journal of Educational Sciences, 5(3), pp 621-634.
36. Lombardi, E., Traficante, D., Roberta, B. (2019). The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study With High-School Students, Front. Psychol., Educational Psychology, V10
37. Nujedat, M. (2021). Organizational Justice and its Relationship to Job Burnout



among School Principals. *British, Journal of Humanities and Social Sciences*, 25(1), 27-34.

38. Oakland, J. (2011). *Total organizational excellence: Achieving world class performance*. New York, Routledge.

39. OECD (2021). *Positive, High-achieving Students? What Schools and Teachers Can Do*. OECD Publishing.

الرابط: <https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>

40. OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2023-en>

41. Sreenivas ,T et al, (2014)*Towards Excellence in School Education TQM as A Strategy*. *Research Journal of Social Science & Management*, 3 (10) ,151-159.

42. Velam, H.(2021). *School Climate: Its Impact on Teachers Commitment and School Performance* .*Journal of World Englishes and Educational Practices*, 3(2), 21-35.

43. Voight, A., Austin, G., and Hanson, T. (2013). *A climate for academic, How School Climate Distinguishes Schools That Are Beating the Achievement Odds, (Report Summary)*. San Francisco: WestEd.

44. Wang, M. T., Degol, J. L., & Henry, D. A. (2020). *An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning*. *American Psychologist*, 75(9), 1086–1102.

الرابط: <https://doi.org/10.1037/amp0000643>

45. Wang, M.T., & Degol, J. L. (2016). *School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes*. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.