عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إيّاها والعلاقة بينهما

زيد حسن سليمان القيق

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1434 هـ - 2013 م

درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إيّاها والعلاقة بينهما

إعداد

زيد حسن سليمان القيق

المشرف

الأستاذ الدكتور محمد عبد القادر عابدين

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية/ برنامج الدراسات العليا / كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

القدس – فلسطين

1434هـ - 2013 م

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

برنامج الادارة التربوية

إجازة رسالة

درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إيّاها والعلاقة بينهما

إسم الطالب: زيد حسن سليمان القيق

الرقم الجامعي: 20811747

المشرف: أ.د. محمد عبد القادر عابدين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 22 / 5 /2013م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1- رئيس لجنة المناقشة: أ.د. محمد عبد القادر عابدين

2- الممتحن الداخلي: د. محمد عوض شعيبات

3- الممتحن الخارجي: د. نهى إسماعيل عطير

التوقيع: .....

التوقيع: .....

التوقيع: .....

القدس – فلسطين

1434هـ- 2013م

الإهداء

إلى من ربياني صغيرا ..

إلى والدي المهندس المرحوم الأستاذ حسن القيق –رحمه الله– وأسكنه فسيح جناته وآنسه في قبره.

إلى أمي الغالية ... اعترافا بالفضل ... إقرارا بالجميل ... أملا في الرضا ...

إلى زوجتي العزيزة ... التي رسمت معي طريق المستقبل ...

أهدي عملي هذا ...

إقرار:

أقر أنا معد الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الاشارة له حيثما ورد، وأن هذه الدراسة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

زيد حسن سليمان القيق

التوقيع: .....

التاريخ:2013/5/22م

الشكر والعرفان

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه ... وبعد

فالشكر أولا وأخيرا لله الواحد القهار، فالحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه.

شكراً ... لمشرفي الأستاذ الدكتور محمد عابدين على متابعته وتوجيهه ونصحه.

شكراً ... لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس.

شكراً ... لمدارس الإيمان ممثلة بمجلس أمنائها، ومديرها التنفيذي الشيخ جميل حمّامي، على ما وفرّوه لي من فرصة وما قدموه من دعم.

شكراً ... للسيدة بثينة الشعباني، والدكتورة ماجدة الدجاني، والأستاذ محمد الفقيه على ما بذلوه من جهد في مساعدتي.

شكراً ... لكل من سهل مهمتي وساعدني على إنجاز هذا العمل.

والله ولي التوفيق

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها والعلاقة بينهما، والتعرف إلى الاختلاف في وجهات نظر المديرين بخصوص درجة معرفتهم بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها، باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، والجهة المشرفة على المدرسة، ومجال التخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

ولتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً على أسلوب الدراسة الميدانية في جمع المعلومات، ليحقق أغراض الدراسة وأهدافها. وتكَّون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية والخاصة ضمن إشراف مديرية التربية والتعليم/القدس الشريف للعام الدراسي 2012/2011؛ والبالغ عددهم (98) مديراً ومديرة، منهم (59) مديراً للمدارس الخاصة؛ و(39) مديراً للمدارس الحكومية. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث تم توزيع الاستبانة على (67) مديراً ومديرة، استجاب منهم (62) مديراً فقط؛ أي ما نسبته (63%) من مجتمع الدراسة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث ببناء استبانة؛ تستقصي معرفة مديري مدارس مدينة القدس بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها والعلاقة بينهما، مستفيدا في ذلك من الأدب التربوي؛ وقام بتحليل البيانات باستخدام برنامج (الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعي- SPSS).

وتوصلت الدراسة إلى أن درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستها بشكل عام (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات مديري المدارس عن مجالات المعرفة بعملية التخطيط (3.88). ولاستجاباتهم عن مجالات الممارسة (3.75). وأشارت النتائج أيضاً إلى أنه لا يوجد اختلاف في متوسطات درجة معرفة مديري المدارس بعملية التخطيط المدرسي باختلاف الجنس، ومجال التخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في العمل الإداري، والجهة المشرفة على المدرسة ما عدا المجال الفرعي (المعرفة بعملية التخطيط والمعرفة ببناء الخطط المدرسية) لصالح المدارس الحكومية. وأشارت النتائج إلى أنه لا يوجد اختلاف في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس عملية التخطيط المدرسي باختلاف: الجنس، ومجال التخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في العمل الإداري. بينما أظهرت النتائج وجود اختلاف في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس عملية التخطيط المدرسي باختلاف الجهة المشرفة على المدرسة لصالح

المدارس الحكومية. وبينت النتائج أيضاً وجود علاقة ايجابية متوسطة بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها بشكل عام. أي أنه كلما ارتفعت معرفة المعلمين بالتخطيط المدرسي زاد ذلك من درجة ممارستهم لها.

وبناء على نتائج الدراسة، يوصي الباحث الجهات المسؤولة بتعزيز معرفة مديري المدارس بعملية التخطيط المدرسي من خلال عقد ورش العمل لتبادل الآراء والخبرات بين مديري المدارس؛ وأيضاً يوصي الباحث الجهات المسؤولة بالاهتمام بالتخطيط بالمدارس الخاصة التي لا تخضع لأي نوع من الإشراف أسوة بالمدارس الحكومية. ويوصي الباحث مديري المدارس بالاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي بشكل أكبر لأهميته في إحداث النقلات النوعية.

The Degree of Principals' Knowledge and Practices of School Planning in Government and Private Schools In AL-Quds Alshareef Directorate and the relation between them.

Prepared by:
Zayd Hasan Al Qiq

Supervised by:
Professor. Mohammad A. Abdeen

Abstract

The purpose of this study was to determine the degree of principals' knowledge and practices of school planning process in governmental and private schools in Al-Quds Alshareef directorate and the relation between them. The study also aimed to determine any significant differences in principal's views regarding the degree of knowledge and the degree of practice of the school planning processes Due to the study variables: (gender, school type, specialization, educational qualification and years of experience).

To achieve the objectives of this study, the researcher used the descriptive approach, depending on the field study method to collect data. The population of the study consisted of "98" male and female school principal of Jerusalem city, both in private and governmental schools according to Al-Quds Alshareef directorate in school year 2011/2012. The number of Jerusalem private schools' principals was "59", while the number of Jerusalem governmental schools' principals was "39". The sample of the study was selected based on the stratified random method, in such a way that the survey was distributed for (67) female and male principals, but only "62" responded, which makes the community of the study only 63%. In order to answer the study questions, the researcher built a questionnaire which consisted of 65 items that were divided into 3 parts. Based on literature review.Data was analyzed by using "The Statistical Packages for the Social Sciences" (SPSS) program.

The results showed that the degree of Principles knowledge and practices of school planning in government and private schools in AL-Quds Alshareef Directorate was (high) with means of (3.88) and (3.75) consequently. There was no statistically significant differences between the means and responses degree of knowledge of school principles' planning process related to sex, specialization, Qualification, the number of years of experiences in the administrative work, and supervising body. It also shows that there was no statistical significant difference in the rates of the degree of school principles' school planning process related to sex, principles' specialization, qualification, and the number of years of experiences in the administrative work. The results showed differences in the rates of the degree of school administrators school planning process related to the authority that supervise the school for the benefit of public schools.

There was statistical relationship between principles' responses related to their knowledge of school planning and to their practices in general. In other words the more knowledge the principles' get in school planning the more they are able to practice it.

On the basis of the results of the study, the researcher recommended the responsible authorities to strengthen the school manager's knowledge about school planning through holding workshops in order to exchange views and experiences between the school's principals. The researcher also recommended the responsible authorities to give more attention for the planning in the private schools, which is not subject to any kind of supervision like governmental ones. The researcher also recommended the school principals to give more attention to the strategic planning because of its importance in the quality scheme.

الفصل الأول: خلفية الدراسة

1.1 المقدمـــة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أهداف الدراسة

4.1 أهمية الدراسة

5.1 محددات الدراسة

6.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الاول

خلفية الدراسة

1.1 المقدمة

التحديات أمام مديري مدارس مدينة القدس ليست بالسهلة، وليست بالتي يواجهها شخص أو مؤسسة وحدها؛ لذلك لا بد من نهج واضح ومدروس للوقوف أمام هذه التحديات، وما أحوج مدارس القدس إليه؛ لتنظيم العمل، وتوجيه الجهد المدرسي نحو تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي تحقق للمجتمع غاياته وتطلعاته. فبعدما خضت مرحلة الدراسات العليا، ومن خلال عملي في مؤسسات القدس التعليمية، شد انتباهي الفجوة بين أهداف المدارس ورسالتها ورؤيتها من جهة، وبين مخرجات تلك المدارس من جهة أخرى؛ وبعد استعراض الأطر النظرية المختلفة، ومناقشة أصحاب الاختصاص في الميدان التربوي والإداري، يلاحظ أن السبب الأساسي لوجود هذه الفجوة هو ضعف التخطيط المدرسي الذي يوجه وينظم العمل، الأمر الذي كان له أثر كبير على واقع التعليم في مدينة القدس وعلى وقوف إدارات المدارس أمام ما يواجهها من تحديات.

حيث أرى أن مشكلة التعليم الرئيسة في مدينة القدس تكمن في غياب قيادة تربوية ترعى الجهد التعليمي في المدينة وتوجهه بشكل مخطط؛ مما ينعكس على جدية عملية التخطيط في مدارس المدينة. الأمر الذي استوقفني للبحث فيه.

فالمدرسة باتت من أهم المؤسسات التربوية نظراً لمهمتها في إعداد الأجيال وتهيئتهم للمستقبل، ولذلك فأن الجانب الإداري في المدرسة في غاية الأهمية لما له من تأثير على العملية التربوية، حيث أصبح تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية حجر الزاوية للإدارة المدرسية، وإذا كنا نريد تحقيق هذه الأهداف فإن ذلك مرهون بتوافر الخطط التي يمكن من خلالها الانتقال من الوضع الراهن للإدارة المدرسية إلى الوضع المنشود (اللحياني، 2006).

وعملية التخطيط لكي تكون فاعلة وتحقق أهدافها يجب أن تبدأ من الدائرة العليا في الإدارة التربوية وهي المؤسسة التربوية الرسمية الأم، والمعروفة بوزارة التربية والتعليم، والمرتبطة بالجهاز السياسي للدولة، حيث تقوم برسم السياسات التربوية والتعليمية ووضع خططها، وتقوم الإدارة المدرسية بوضع الخطط لتنفيذها، وتقدم لها الإدارة التربوية العون والمساعدة المالية والفنية، وتمارس الإشراف والرقابة عليها. فالمدرسة هي الجهاز التنفيذي الذي يتم من خلاله تحقيق الأهداف التربوية التي تقوم برسمها الإدارة العليا للتربية والتعليم، وبذلك فإن التخطيط المدرسي وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية الخاصة بإعداد التلاميذ وتربيتهم وتعليمهم وفقا للسياسة العامة للتعليم (عابدين، 2001).

والتخطيط المدرسي هو الخطوة الأولى من خطوات العمل الاداري، وهو الذي يحدد نقطة البدء للقيام بأي عمل، فهو التفكير المرتب والمنظم لوضع السياسة العامة للمدرسة، ورسم البرنامج الذي سيقوم بموجبه العمل، وتحديد الوسائل اللازمة والامكانات المتاحة وفقا للاهداف التي يسعى التخطيط الى تحقيقها. ويجب كذلك الأخذ بعين الاعتبار الأهداف التربوية العامة وجعل التخطيط يتماشى مع السياسة التربوية (الحريري، 2007).

ويعد مديرو المدارس في الوقت الحاضر قادة تعليمين، ويتطلب هذا أن ينتهجوا التخطيط أداة تساعدهم على تحقيق أهداف المدرسة، التي لا يمكن تحقيقها دفعة واحدة وفي عام واحد، لذلك فإن انتهاج التخطيط سيساعد على تحقيق هذه الأهداف بصورة مستمرة (الجبر، 2002). ويساعد التخطيط على تقسيم العمل وتحديد الصلاحيات والمسؤوليات، وتجنب المشاكل أثناء تنفيذ العمل، ويسهل عملية الرقابة من خلال مقاييس الأداة، ويعمل على رفع كفاءة العمل داخل المدرسة (ربيع وإسماعيل، 2007).

وتمر عملية التخطيط بعدة مراحل متداخلة، توصل كل منها إلى المرحلة التي تتبعها، تبدأ بدراسة العوامل المحيطة بالمدرسة، مثل العوامل الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والظروف البيئية الداخلية، مثل كفاءات المعلمين، وقدرات الطلاب (المومني، 2008). يتبع ذلك مرحلة إعداد الخطة، وهي المرحلة التي تتم فيها عمليات الجهد الذهني والتفكير في مختلف النواحي التي تشكل الخطة، ويتم فيها تحديد الأهداف بشكل واضح، ووضع الإستراتجيات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف من خلال تحديد الوسائل الواجب استخدامها. ثم يتم وضع الخطة التي تم الإتفاق عليها موضع التنفيذ على أساس الأولويات والبرامج (درة وآخرون، 2002). ويلاحظ أن الباحثين يستخدمون تسميات مختلفة للخطط المدرسية؛ لكن يرجح الباحث تسمية الخطة المدرسية (بخطة المدرسة التطويرية).

2.1 مشكلة الدراسة

بعد خوضي لميدان العملية التعليمية، معلماً، ومتعلما، وباحثاً، لاحظت أن العملية التعليمية على مستوياتها المتنوعة، تحتاج إلى تقويم وإعادة هيكلة وبناء، لتلائم مستجدات القرن الحادي والعشرين القائمة على الارتقاء بالعمل المؤسسي أيا كان هذا العمل. وعندما خضت مرحلة الدراسات العليا، شد انتباهي الفجوة بين أهداف المدارس ورسالتها ورؤيتها من جهة، وبين مخرجات تلك المدارس من جهة أخرى.

ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي، ومناقشة أصحاب الاختصاص في الميدان التربوي والإداري، يلاحظ أن السبب الأساسي لوجود هذه الفجوة هو ضعف التخطيط المدرسي الذي يوجه وينظم العمل المدرسي بكل جوانبه. ومن المعلوم أن للتخطيط دوراً فاعلاً في توجيه العملية التعليمية نحو الأهداف التي تسعى المنظومة التربوية بدءاً بوزراة التربية والتعليم مرورا بالمدارس، إلى تحقيقها، لتستطيع الأجيال النهوض بمجالات الدولة المختلفة، وأيضا لأهمية التخطيط في تطوير المؤسسات التعليمية وتحسين أدائها، وفي مواجهة التحديات وتهذيبها. ولما كان القيام بالتخطيط المدرسي يتطلب معرفة وفهما لعملية التخطيط المدرسي قبل البدء به، فقد جاءت هذه الدراسة لتبحث في درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها والعلاقة بينهما.

وتحددت مشكلتها من خلال الإجابة عن الأسئلة الرئيسية الآتية:

1- ما درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي؟
2- ما درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف لعملية التخطيط المدرسي؟
3- ما العلاقة بين درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها؟

3.1 أسئلة الدراسة

يتفرع عن الدراسة الأسئلة الفرعية الآتية:

1- هل تختلف متوسطات درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي من وجهة نظرهم باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، والجهة المشرفة على المدرسة، ومجال التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

2- هل تختلف متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف عملية التخطيط المدرسي من وجهة نظرهم باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، والجهة المشرفة على المدرسة، ومجال التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

3- هل توجد علاقة بين درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها؟

4.1 فرضيات الدراسة

يتفرع عن أسئلة الدراسة الفرعية الفرضيات الصفرية الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بالتخطيط المدرسي بحسب جنس المدير.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بالتخطيط المدرسي بحسب الجهة المشرفة على المدرسة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بالتخطيط المدرسي بحسب مجال تخصص المدير.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بالتخطيط المدرسي بحسب المؤهل العلمي للمدير.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بالتخطيط المدرسي بحسب عدد سنوات خبرة المدير.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة ممارستهم التخطيط المدرسي بحسب جنس المدير.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة ممارستهم التخطيط المدرسي بحسب الجهة المشرفة على المدرسة.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة ممارستهم التخطيط المدرسي بحسب مجال تخصص المدير.

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة ممارستهم التخطيط المدرسي بحسب المؤهل العلمي للمدير.

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة ممارستهم التخطيط المدرسي بحسب عدد سنوات الخبرة.

11- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها بشكل عام.

5.1 أهداف الدراسة

هذه الدراسة هدفت إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف إلى درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي.

2- التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف عملية التخطيط المدرسي.

3- التعرف إلى الاختلاف في وجهات نظر المديرين واستجاباتهم، باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، والجهة المشرفة على المدرسة، ومجال التخصص، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

4- استنتاج مدى ارتباط درجة المعرفة لدى مديري المدارس بعملية التخطيط المدرسي وممارستهم إياها.

6.1 أهمية الدراسة

اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من عدة جوانب، منها:

أهمية الدراسة للمؤسسات التعليمية

- ارتبطت الدراسة بموضوع هام وهو عملية التخطيط المدرسي، الذي يعد نهجاً ضروريا لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية لكي تصبح المدرسة عامل تغيير وتطوير في المجتمع. وتساعدها على مواجهة التحديات والاخطار التي تلاحقها.
- أن تكشف الدراسة بعض جوانب الضعف والقوة في أداء الادارات المدرسية المقدسية مما يساعدها على استخدام استراتيجية تحليل الفرص والتهديدات في التخطيط.
- تُعَّد من الدراسات القليلة التي تناولت المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف، لذلك يؤمل أن تفيد القائمين على المؤسسات التربوية والتعليمية.

أهمية الدراسة للمكتبة التربوية

- تُعَّد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت البحث بموضوع التخطيط المدرسي، وبالتالي فهي تقدم إضافة للمكتبة التربوية المحلية والعربية في هذا المجال؛ ويؤمل أن تكون مرجعا للباحثين في مجال التخطيط المدرسي.

أهمية الدراسة للباحث

- أن تسهم في إثراء خبرة الباحث وتمكينه من المساهمة في تطوير المؤسسات التعليمية.

7.1 محددات الدراسة

تحددت هذه الدراسة بالجوانب الآتية:

- المحدد الزماني: تتحدد هذه الدراسة زمانيا بالفصل الثاني من العام الدراسي 2011 / 2012م.
- المحدد المكاني: أجريت هذه الدراسة في المدارس الحكومية والخاصة في الشطر الشرقي من مدينة القدس المحتلة عام 1967م، والتي تقع إداريا ضمن مسؤولية مديرية التربية والتعليم الفلسطينية (القدس الشريف). وقد تم استثناء مدارس وكالة الغوث الدولية، والمدارس التي تتبع بلدية القدس، ووزارة المعارف الإسرائيلية ومدارس المقاولات.

- المحدد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف.
- المحدد الاجرائي: اقتصرت الدراسة على مسح وجهات نظر مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف باستخدام استبانة أعدها الباحث لذلك.

8.1 مصطلحات الدراسة

التخطيط المدرسي

عملية تحضير ذهني وكتابي، يتم من خلالها وضع السياسة العامة للمدرسة، وتهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بفعالية وكفاءة، من خلال وضع إطار شامل للخطوات، والإجراءات، والأساليب المستخدمة لتحقيق الأهداف، خلال زمن معين، ويتضمن توضيح الأهداف وتنسيقها وتصنيفها حسب أهميتها، ثم اقتراح البرامج المحققة للأهداف، وتحديد الإجراءات اللازمة لتنفيذ البرامج (عايش، 2009).

مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف

تعتبر مديرية التربية والتعليم في القدس امتدادا للمديرية التي كانت قائمة قبل الخامس من حزيران 1967م والتي كانت تعمل تحت إدارة وزارة التربية والتعليم في الأردن وكان مدير التربية والتعليم في ذلك الوقت المربي حسني الاشهب. وبعد السيطرة العسكرية الاسرائيلية في نفس العام على المدينة حاولت سلطات الاحتلال الاسرائيلي السيطرة على قطاع التعليم في القدس وفرض المنهاج الإسرائيلي على مدارسها. مما دفع بمديرية التربية والتعليم في القدس الشريف ومجموعة من التربوين والأهالي إلى فتح مدارس في أبنية سكنية للاستمرار بالتعليم في المنهاج الاردني، ما أجبر سلطات الاحتلال التراجع عن مخططها في حينه. وبهذا حافظت مديرية التربية والتعليم على رسالتها برعاية التعليم العربي واستمراريته في القدس.

ومع قدوم السلطة الوطنية في العام 1994م طرأت تغيرات كثيرة على المديرية حيث حولت تعليمها وفق المنهاج الفلسطيني مع التزامها بالعمل تحت مظلة وزارة الأوقاف الاردنية. وتقدم حاليا خدماتها لأبناء المدينة وتوثق علامات جميع الطلبة في القدس بما فيها المدارس الخاضعة لسلطات الاسرائيلية وتشرف على امتحان الثانوية العامة وتشرف على تدريب المعلمين (دائرة الاوقاف العامة، مديرية التربية والتعليم، القدس الشريف، 2012).

مدارس القدس الحكومية

يعرفها الباحث إجرائيا بأنها المدارس التي تتبع إداريا لمديرية تربية وتعليم القدس الشريف، الواقعة في البلدة القديمة في القدس. وهي إحدى مديريات التربية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ويطلق عليها مدارس الأوقاف الإسلامية نظراً لأن المديرية تعمل في القدس تحت مظلة دائرة الاوقاف الإسلامية، وذلك امتداداً للوضع القائم منذ سنة 1968م. وتشرف المديرية حاليا على (39) مدرسة موزعة في مركز وأحياء مدينة القدس.

مدارس القدس الخاصة:

هي المدارس الأهلية التي يمتلكها فرد أو مجموعة أفراد أو تتبع لجمعيات غير حكومية؛ وتقع ضمن نطاق إشراف مديرية تربية وتعليم القدس الشريف؛ وتعتمد في تغطية نفقاتها على الرسوم المدرسية، وبعضها يتقاضى معونات مالية من وزارة المعارف الإسرائيلية، وتطبق المنهاج الفلسطيني (فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، 2008). وحسب احصائية مديرية تربية وتعليم القدس الشريف للعام 2012/2011 بلغ عدد هذه المدارس (59) مدرسة (دائرة الاوقاف العامة، مديرية التربية والتعليم، القدس الشريف، 2012).

درجة المعرفة (إجرائيا) :

المتوسط الحسابي لاستجابات المبحوثين على أداة الدراسة، حول معرفة مديري المدارس بعملية التخطيط؛ وتكون الدرجة منخفضة أو متوسطة أو عالية وفقا للمفتاح المحدد في الفصل الثالث من هذه الدراسة.

درجة الممارسة (إجرائيا) :

المتوسط الحسابي لاستجابات المبحوثين على أداة الدراسة، حول ممارسة مديري المدارس لعملية التخطيط؛ وتكون الدرجة منخفضة أو متوسطة أو عالية وفقا للمفتاح المحدد في الفصل الثالث من هذه الدراسة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

1.1 الإطار النظري: التخطيط المدرسي

2.2 الدراسات السابقة ذات الصلة

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري: التخطيط المدرسي

تعتبر الإدارة المدرسية فرعاً من فروع الإدارة التعليمية التي يدار بها التعليم في المجتمع وفقاً لأيدلوجية ذلك المجتمع. فلم تعد الإدارة المدرسية غاية في ذاتها ولكنها وسيلة لتحقيق عملية التعلم والتعليم في المدرسة على أسس تمكنها من تحقيق الرسالة المناطة بها في تربية الأجيال. فنجاح مدير المدرسة في الجانب الإداري بالإضافة إلى الجانب الفني سيمكن المدرسة من تحقيق مردود أفضل من الذي يركز على جانب دون الآخر (قرعان وحراشحشة، 2007).

لذلك على مدير المدرسة الفعال أن يسعى إلى تحقيق التوازن بين عمله في الجانب الإداري والجانب الفني للوصول إلى الأهداف التربوية والتعليمية التي وجدت من أجلها المدرسة لكي تصبح عامل تغيير وتطوير في المجتمع، ولكي يتحقق له ذلك يجب أن تحرص إدارة المدرسة استخدام على التخطيط كأداة تساعد إدارة المدرسة على تحقيق أهدافها ومسايرة حركة التطور المستمرة، معرفيا وتقنيا.

1.1.2. الادارة التربوية، والإدارة التعليمية، والإدارة المدرسية

يخلط كثيرون في استخدام هذه المفاهيم، ويرجع الخلط إلى ترجمة كلمة (Education) إلى تربية أو تعليم، وهو ما انعكس على ترجمة مصطلح (Education Administration) إلى الإدارة التربوية أو الإدارة التعليمية. بينما الواقع أن ثمة فرقاً بينهما، فمصطلح الإدارة التربوية يميل نحو الاتجاهات التربوية، باعتبار أن "التربية" أعم وأشمل من "التعليم"؛ حيث تركز الإدارة التربوية على مفهوم "التربية" أكثر من "التعليم"، وتعتبر الإدارة التعليمية أكثر تحديداً ووضوحا من حيث المعالجة العلمية (عايش، 2009).

ويعرف عابدين (2001، ص52) الإدارة التربوية بأنها "مجموعة عمليات متشابكة وشاملة لكل النظام التربوي في المجتمع متمثلة بالجهاز الرسمي للتربية والتعليم وما يضعه من سياسات وأنظمة، وما يحدده من مناهج وخدمات ومراحل تعليمية تُعنى بتنظيم العناصر المادية والبشرية، وتنظيم الأفكار والقيم والإتجاهات". ويبين الفرق بين المستويات الإدارية الثلاث (التربوية، والتعليمية، والمدرسية)، أن الإدارة التربوية هي المؤسسة التربوية الرسمية الأم، وهي المعروفة بوزارة التربية والتعليم. المرتبطة بالجهاز السياسي للدولة. وتلي الإدارة التربوية في المسؤولية والتخطيط والإشراف الإدارة التعليمية، وهي المكاتب التنفيذية المخولة بتنفيذ السياسات التربوية، ووضع الخطط موضع التنفيذ، وتتوزع على مستوى المحافظات والأقاليم الفرعية في الدولة وتعرف باسم مديريات التعليم، وهي حلقة الوصل بين السياسة العامة، أي المستويات الادارية العليا (الإدارة التربوية) وبين إدارة المدارس.

ويعرف المومني (2008، ص25) الإدارة المدرسية بأنها " الوحدة التنظيمية المهمة في منظومة العمل التربوي، وما بذل من مجهود، أو أنفق من أموال وتجهيزات من أجل تطوير المدرسة، ومن فيها من طلاب ومعلمين وإداريين، وهي البيئة المثلى لتنفيذ السياسة التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية". وبهذا تعد الإدارة المدرسية الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية، أما الإدارة التعليمية فهي الوحدة القائمة برسم السياسة التعليمية (حسين، 2006).

2.1.2. التخطيط التربوي، والتخطيط التعليمي، والتخطيط المدرسي

الفرق بين التخطيط التربوي والتخطيط التعليمي كالفرق بين مفهوم التربية ومفهوم التعليم، حيث يعد التخطيط التربوي أكثر عمومية وشمولا من التخطيط التعليمي، فهو يتناول قطاع التربية والتعليم الذي هو أحد قطاعات المجتمع، ويضم إلى جانب قطاع التعليم جميع المؤسسات التي تقوم بعملية التربية خارج التعليم، كالأسرة، مؤسسات الثقافة والاعلام، المؤسسات الدينية، والجمعيات (ربيع والغول، 2007)، وذلك بهدف تنمية كافة جوانب شخصية الفرد. ويتم التخطيط التربوي في مستويات إدارية عليا، ممثلة بوزارة التربية والتعليم. بينما يتم التخطيط التعليمي في مستويات إدارية متوسطة وهي إدارات التعليم في المحافظات والمناطق، ويُعنى بترجمة السياسة التي تضعها وزارة التربية والتعليم من خلال خطط وبرامج مختلفة، وهو حلقة الوصل بين التخطيط التربوي والتخطيط المدرسي (الحريري، 2007).

وبذلك يرى عابدين (2001) أن الإدارة التربوية تقع في أعلى مستوى من التخطيط ورسم السياسات وتحديد الأهداف، بينما تقع الإدارة المدرسية في مستوى التنفيذ والمتابعة، وتختص الادارة التعليمية برسم السياسات التعليمية ووضع خططها، وتقوم الإدارة المدرسية بوضع الخطط لتنفيذها، وتقدم لها الإدارة التعليمية العون والمساعدة المالية والفنية، وتمارس الإشراف والرقابة عليها؛ ومعنى هذا أن المدرسة هي الجهة التنفيذية لسياسات الإدارتين التربوية والتعليمية، وبالتالي التخطيط المدرسي هو التخطيط التنفيذي لسياسات الإدارة التربوية والإدارة التعليمية وأهدافهما. والتخطيط على مستوى الإدارة الدنيا أي التخطيط المدرسي هو الذي يعنينا في هذه الدراسة.

3.1.2. مفهوم التخطيط المدرسي:

التخطيط بمفهومه العام هو " أحد الوظائف الأساسية للمدير، وهو نشاط ذهني وإجرائي، ينطوي على خطوات محددة لمواجهة الأحداث القادمة، ويتضمن ما يجب عمله، والمكان، والزمان، والكيفية التي يجب أن يتم بها، وفقا لخطوات معينة ومحددة " (معهد الكويت للأبحاث العلمية، 2007، ص10).

أما التخطيط المدرسي فيعرفه عايش (2009، ص159) بأنه "عملية تحضير ذهني كتابي، يتم من خلالها وضع إطار شامل للخطوات والاجراءات والأساليب المستخدمة لتحقيق أهداف تربوية محددة خلال زمن معين بفعالية وكفاءة، ويتضمن أيضا وضع التصورات المناسبة لما سيقوم به مدير المدرسة من أنشطة وتدريبات مختلفة".

وتعرف الحريري (2007، ص40) التخطيط المدرسي بأنه "وضع السياسة العامة للمدرسة، ووضع برنامج شامل متكامل للعمل وتوزيعه على فترات تتناسب مع امكانيات المدرسة". وتعرفه أيضا بأنه " أول الوظائف الإدارية لمدير المدرسة، وهو التفكير المنظم والمرتب لرسم البرنامج الذي سيقوم بموجبه العمل وفقاً للأهداف المطلوبة" (الحريري، 2007، ص225). وتشير إلى التخطيط المدرسي بأنه منهجية لإحداث التطوير والتغيير، ويساعد على توضيح الرؤية لجميع العاملين في المدرسة والتلاميذ وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

وتعرف الأونروا (2004، ص5) التخطيط المدرسي بأنه " التفكير بالعمليات والنشاطات التي تهدف إلى ترجمة الأهداف إلى نتاجات محددة، في إطار إدارة مدرسية فعالة لهذه الإجراءات".

4.1.2. فوائد التخطيط المدرسي

يجني مدير المدرسة المخطط العديد من الفوائد التي تمكنه من إدارة المدرسة بكفاءة، ومن هذه الفوائد التي يشير إليها أبو شندي (2010):

- ينأى التخطيط بمدير المدرسة عن الوقوع في العمل العشوائي واضاعة وقته في التعامل مع الجزئيات الصغيرة التي تواجهه في كل يوم، ويساعد على ايجاد حلول للمشاكل قبل استفحالها.
- يحدد أحسن الطرق وأنسبها بناء على ظروف المؤسسة.
- يساعد على توفير الترابط والإنسجام طوال العام الدراسي.
- يعمل على توثيق الروابط مع المجتمع المحلي.

ويضيف (حسين، 2006) الجوانب التالية إلى فوائد التخطيط:

- يوضح التخطيط الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وبالتالي يؤدي كل فرد بالمدرسة عمله بالصورة التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف.
- يعمل على حسن استغلال الموارد والإمكانيات المتاحة، وبالتالي يؤدي إلى خفض التكاليف إلى أقل حد ممكن.
- يوفر التخطيط وسائل الرقابة والمتابعة على التنفيذ، فالأهداف التي يتم تحديدها في مرحلة التخطيط هي عبارة عن معايير أو مقاييس رقابية يقاس بموجبها نتائج الأعمال وتصحيح الإنحرافات حين حدوثها.

ويشير عايش (2009) أيضا إلى الأمور الآتية التي يجنيها المدير المخطط:

- إستغلال الوقت والإمكانات بالشكل الأمثل.
- ترتيب الأهداف حسب أهميتها بعيدا عن العشوائية.
- الحد من الأخطاء والهفوات.
- الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة.
- يكسب مدير المدرسة مهارات متطورة كإدارة الوقت وتوظيف مصادر تعلم وتعليم حديثة وغيرها.
- يساعد على التعرف إلى مواطن القوة وتعزيزها ومواطن الضعف وتلاشيها.

5.1.2. مبادئ التخطيط المدرسي

تشير الجبر (2002) إلى العديد من المبادىء التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط الإداري المدرسي، منها:

1- وضوح الأهداف المراد تحقيقها: من أهم النقاط أن تضع المدرسة أهدافها والأهداف الموضوعة لها من قبل السلطات العليا بدقة ووضوح، هذه العملية تتيح لمدير المدرسة أن يضع أهدافا ممكنة التنفيذ والقياس وفقا لإمكانات المدرسة الخاصة. ومن الأسس الواجب توفرها في الاهداف ما يلي:

- أن تكون دقيقة ومحددة ولا تحتمل أكثر من معنى أو أي تأويل.
- أن تكون واضحة ليس فقط في ذهن واضعها بل في ذهن من سينفذها، وتوضيح الأهداف من أهم واجبات المدير في بداية العام الدراسي.
- أن يكون بالامكان قياس مدى تحقيقها، فقد يضع مدير المدرسة هدفا مثل (رفع المستوى التحصيلي للطلبة) هذا الهدف يعد هدفاً عاماً، أي يمكن تطبيقه على كل طلاب المدرسة، فيجب أن يوضع بصورة محددة مثل :(أن يتمكن طلاب الصف الرابع من إجادة المهارات المحددة في الكتاب المدرسي للصف الثالث)، مثل هذا الهدف محدد بصورة دقيقة، ويمكن قياس مدى تحققه.
- أن تكون واقعية، فلا تكون بحاجة لأساليب ووسائل غير متوفرة، ويصعب تقويمها فتصبح حبرا على ورق.
- ضرورة اشراك جميع العاملين في المدرسة بمناقشتها والاتفاق عليها.
- ألا تتعارض مع المصالح العامة للعاملين، لذلك يجب أن تكون الأهداف متوافقة مع المصالح العامة للمدرسة وللعاملين فيها.

2- المتابعة: المتابعة صمام الأمان لنجاح الخطة في تحقيق الأهداف الموضوعة، بحيث تتيح الفرص للتعرف على سلبيات التنفيذ أولا بأول، كما تحدد الانحرافات التي قد تنساق اليها الخطط. ثم يبدأ المدير بتطعيم البرنامج بالاجراءات والبدائل الممكنة.

3- الواقعية: من أفضل الاساليب المساعدة على واقعية الخطط المدرسية هو إشراك أولياء أمور الطلبة في مناقشة الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها. وبذلك يمكننا أن نضع خططا لا تنآى عن حاجات المجتمع الذي تخدمه.

ويضيف أبو شندي (2010) إلى مبادىء التخطيط الأمور الآتية:

4- ترتيب الأولويات: أي ترتيب احتياجات المدرسة في صورة أهداف ترتب تريبا تنازليا (الأهم فالمهم) وذلك حسب أهمية تحقيقها، حيث يبدأ بالأهداف الملحة ويرجىء الأمور الأقل أهمية. حيث يتم ترتيب الأولويات على ضوء عدة معايير منها:

- توفر الأمكانات المادية والبشرية لتحقيق ذلك الهدف.
- علاقة تحقق الهدف بتحسن تعلم وتعليم الطلاب.

5- الإلتزام: أي الاتزام بالأهداف الموضوعة للخطة، وعدم تغييرها في أثناء التنفيذ، ومن ايجابيات ذلك الدقة في وضع أهداف الخطة المنوي تنفيذها.

6- الإستمرارية: أي تجزئة الخطة الى خطط صغيرة، ومن ميزات ذلك أنه يتم تجديد الأهداف ومعالجة الثغرات التي وقعت بها الخطط السابقة وهكذا يتم التقدم في تحقيق الأهداف ضمن خطط مستمرة تضمن التجديد والتطوير.

7- المرونة: أي امكانية تغيير الأساليب والوسائل اللازمة لتحقيق الأهداف في ضوء تغيرات البيئة المحيطة، مع ثبات الأهداف وذلك لتحقيق المرونة والإلتزام في آن واحد. فالمرونة في وسائل التنفيذ لتحقيق الاستمرارية، والثبات يكون في الأهداف.

وتكمن أهمية مرونة الخطة المدرسية من الأسباب التالية كما تشير إليها الجبر (2002):

- عدم ثبات احتياجات العاملين والظروف التي ستعمل بها المدرسة.
- الخطط الموضوعة عرضة للتاثر بالاحداث التي تحدث داخل المدرسة أو خارجها.
- لا يمكن التنبؤ بالنتائج النهائية للخطط بصورة دقيقة 100%.
- احتمالية تغير الخطط واردة.

8- التشاركية: الخطة المدرسية ليست حكرا على مدير المدرسة، بل هي عمل جماعي يجب أن يشارك فيه جميع العاملين وأفراد المجتمع المحلي وأن تعمم الخطط على الأفراد كافة.

أما الحريري (2007) فتشير أيضاً إلى الجوانب الآتية من مبادىء التخطيط المدرسي

9- الشمول والتكامل: الشمول يعني أن شمل التخطيط كل جزئيات العمل المدرسي، فالتخطيط المدرسي يجب أن يشمل كافة مدخلات العملية التعليمية للتلميذ والمعلم، والإدارة، والوسائل، والمنهج المدرسي بمقرراته الدراسية وأنشطته وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية بشكل مباشر أو غير مباشر.

10-الفهم والوعي: أي أن تكون الخطة معروفة ومفهومة لكل العاملين بالمدرسة وأن يتم توعية المشتركين بالتنفيذ حتى يتمكنوا من تنفيذها بحماس وبشكل سليم.

11-التوقيت السليم: من شروط نجاح التخطيط تحديد الوقت المناسب لتنفيذ كل نشاط من الأنشطة لأن عدم تحديد الوقت المناسب سيعرض عملية التخطيط للتسويف والتأخير وبالتالي الفشل.

12-المتابعة والتقويم: من الضروري لكل عمل مهما كان حجمه أن تلازمه عملية المتابعة والتقويم من قبل مدير المدرسة للتأكد من أن العمل يسير على خير ما يرام.

6.1.2. المشكلات التي تواجه التخطيط المدرسي

تعدد الحريري (2007) مجموعة من المشكلات التي تواجه عملية التخطيط المدرسي ومنها:

1- الضغوط التي تواجه مدير المدرسة من قبل الإدارة العليا: المركزية التي تمارسها القيادات العليا تنعكس آثارها على عملية التخطيط المدرسي، حيث أن القيادات العليا تمتنع عن تفويض السلطة للمستوى الأدنى، وكذلك سيطرة النظام البيروقراطي والجمود والروتين، كل هذه الأمور تقف حائلا دون تمكن إدارة المدرسة من إجراء عملية التخطيط وتنفيذها. ومن الأسباب التي تدعو القيادات العليا لأن تقف حجر عثرة في طريق التخطيط المدرسي هو شعورها بالخوف وعدم الاطمئنان من المبادرات والابداع، خوفا من إساءة التصرف وبالتالي المساءلة من قبل الجهات الأعلى.

2- المشكلات ذات الصلة بالعملية التعليمية التعلمية: من أهمها النقص في أعداد هيئة التدريس، أو انخفاض مستوى أداء بعض المعلمين، وكذلك وجود بعض الطلاب من ذوي السلوك المتوتر والتفاوت الواضح في مستوى طلاب الصف الواحد في القدرات والذكاء والسلوكيات.

3- عدم قدرة المدير على التخطيط السليم: عدم إلمام المدير بعملية التخطيط يترتب عليه عدم تحديد الأهداف بشكل واضح، فقد يكون التخطيط الذي وضعه مدير المدرسة لايتناسب مع امكانيات المدرسة وواقعها وظروفها ذلك لأنه وضع خطة بعيدة عن أهداف المدرسة وواقعها الفعلي. وأحيانا قد يجد المدير نفسه في ذلك المركز بينما لا يعلم عنه الكثير ولا تتوافر لديه المهارات القيادية الإدارية وهذا يقود بالطبع إلى تعثر المدير في عملية التخطيط المدرسي لضعف الكفاءة لديه مما يجعله غير قادر على تحديد الأهداف وعلى تحديد إجراءات العمل اللازمة.

وتضيف الجبر (2002) النقاط التالية إلى المشكلات التي تواجه التخطيط المدرسي:

4- عدم توافر الالتزام من قبل مدير المدرسة ومساعديه بتنفيذ الخطط الموضوعة.

5- توزيع المسؤوليات على من لا يستطيع القيام بها على خير وجه، وعدم تحديد مسؤولية كل فرد في البرنامج بدقة.

6- اختيار وسائل تنفيذ غير مناسبة.

7- اعتبار الخطة هدفا بحد ذاتها وليس وسيلة للوصول الى الهدف.

8- الإخفاق في تحديد الأولويات.

7.1.2 مراحل عملية التخطيط المدرسي

يعد التخطيط المدرسي "عملية" أي أنه سلسلة متشابكة من الأنشطة والإجراءات تتم من خلال خطوات ومراحل منتظمة؛ وينتج عن ذلك ثمرة واضحة وملموسة وهي الخطة المدرسية. ويرى الباحث أن عملية التخطيط تمر بالمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: ما قبل وضع الخطة المدرسية.

المرحلة الثانية: بناء الخطة المدرسية.

المرحلة الثالثة: تنفيذ الخطة وتقويمها.

1.7.1.2. المرحلة الأولى/ ما قبل وضع الخطة المدرسية.

مدير المدرسة هو الذي يوجه الأعمال حسب ما تقتضيه مصلحة الطالب والمجتمع، وهو المسؤول الأول في مدرسته، وهو المشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية (المومني، 2008)، فقبل وضع الخطة المدرسية يجب على مدير المدرسة مراعاة الإجراءات التالية:

1- **مشاركة جميع العاملين في بناء الخطة:** السؤال الذي يطرح في هذا المجال هو من يقوم بتصميم الخطة؟ والإجابة عن هذه السؤال هو أن الخطة المدرسية يجب أن تصمم من قبل كل العاملين في المدرسة، وعمل مدير المدرسة يقتصر في الإشراف على هذه العمليات ومتابعة سير تنفيذ الخطط (الجبر، 2002). فعلى المدير أن يشرك المعلمين وجميع العاملين عند وضع الخطة، ويشارك الجميع في تحديد الأهداف التي يأمل أن تحققها الخطة، وتحديد الأنشطة والإجراءات والبعد الزمني المحدد لكل نشاط (الحريري وآخرون، 2007).

2- **تأسيس فريق التخطيط:** لتسهيل عملية مشاركة جميع المعلمين والعاملين في المدرسة يقوم مدير المدرسة بتأسيس فريق للتخطيط من أجل مساعدته في بناء الخطة، ويتشكل هذا الفريق من أربعة معلمين في الغالب إضافة إلى مدير المدرسة، وعلى مدير المدرسة أن يراعي التالية عند تشكيل الفريق: المبحث الذي يدرسه المعلم، والصف أو المرحلة التي يتعامل معها المعلم، والصفات الشخصية للمعلم. ويقوم دور فريق التخطيط في المدرسة على ما يلي:
   - مشاركة مدير المدرسة في عمليات التخطيط.
   - يتولى الفريق دورا قياديا لنشاط ما.

- يراقب الفريق مدى التقدم في تنفيذ الخطة. (الأونروا، 2004).

3- **دراسة الوضع الراهن:** يقوم فريق التخطيط بدراسة المشكلات التي تعانيها المدرسة ووضعها ضمن خطط تساعد على الحد منها. وفي هذه الخطوة يكون الاستعداد للتخطيط المدرسي، وجمع المعلومات والبيانات اللازمة، والتعرف إلى الإمكانات المادية والبشرية، وتبرز أهمية هذه الخطوة في أنها تساعد الإدارة المدرسية على اتخاذ قرارات رشيدة ذات علاقة بكل من:

- الكوادر البشرية اللازمة لتنفيذ الخطة.
- الامكانات المادية اللازمة لتنفيذ الخطة.
- الموارد المادية التي ستغطي تكاليف التنفيذ.
- مدى ملاءمة كل من المكان والتوقيت لتنفيذ البرامج التي تتضمنها الخطة (الجبر،2002).

ويرى عايش (2009) أن هذه المرحلة تتضمن معرفة:

- عدد المعلمين ومؤهلاتهم وسنوات خبراتهم.
- مستويات تحصيل الطلبة كما أظهرتها نتائج الإختبارات.
- المناهج الدراسية.
- الظروف الاجتماعية والاقتصادية في البيئة المحلية للمدرسة.
- التقنيات والإمكانيات المادية المتوافرة في المدارس.

وتضيف الحريري (2007) إلى أن هذه المرحلة تشتمل أيضا على دراسة الجانب الكمي والكيفي، الجانب الإداري والمالي، الجانب المادي، وكذلك تشتمل هذه الدراسة على المبنى المدرسي وما يحتويه من تجهيزات ووسائل تعليمية وكتب مدرسية، وأيضا عدد الهيئة الإدارية والتعليمية وأعداد التلاميذ والفصول والتجهيزات، والمقاصف والملاعب وجميع ما تضمه المدرسة من تجهيزات ومرافق.

4- **مرحلة تحديد الاحتياجات:** تشير الجبر (2002) أنه في هذه المرحلة من مراحل عملية التخطيط يتم تحديد الاحتياجات ثم تصاغ هذه الاحتياجات على شكل أهداف خاصة أكثر تفصيلا من الأهداف العامة للخطة. ويمكن حصر الاحتياجات بإحدى الطرق التالية:

1- نتائج التحصيل الدراسي للطلبة: إذ من خلال نتائج الامتحانات يمكننا التعرف إلى مشكلات الطلاب ذات العلاقة بتحصيلهم الدراسي.

2- الإحصاءات: ونحصل عليها من الحالات المحولة للإحصائي الاجتماعي، من حيث نوع المشكلة ومدى تكرارها والحلول التي قدمت للحد منها.
3- المشاهدات اليومية: أغلب الدراسات ذات العلاقة بالإدارة المدرسية أسفرت نتائجها بأن المدير الفاعل هو الذي يكون مع الطلبة والمعلمين في أماكن وأوقات عدة، فعلى سبيل المثال يلاحظ المدير سلوكيات الطلبة أثناء الاستراحة ويرصدها، بحيث إذا لاحظ أن هناك ظاهرة غير إيجابية في المناخ العام للمدرسة، يمكنه أن يعتمد على هذه المشاهدات ليحدد هذه الظاهرة.
4- الاستبانات: وهو أسلوب يتصف بالشمولية، فباستخدام الاستبانات يتم التعرف إلى مشكلات الطالب والمعلم في المدرسة.
5- المقابلات: كثير من المشكلات لا ينفع معها أسلوب المشاهدات، بل يحتاج الى اسلوب يتيح الفرصة للمعلمين والطلبة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم بشييء من التفصيل والحرية، هذه الحالات ينفع معها أسلوب المقابلات، وقد تكون مقابلات فردية أو جماعية.

وتضيف الحريري (2007) الطرق الآتية لتحديد الاحتياجات:

6- دراسة ملفات المعلمين: يتعرف مدير المدرسة إلى أداء المعلم من خلال ملاحظاته ومتابعاته المستمرة، والتي يفترض أن تكون مسجلة في سجل المعلم والتقارير التي يقوم بكتابتها المشرف التربوي وذلك لمعرفة حاجات المعلمين. وكذلك عمل زيارات استطلاعية للصفوف في بداية العام الدراسي لمتابعة سير العمل ورصد حاجات المعلمين.
7- دراسة المشكلات الخاصة بالتلاميذ كالمشكلات السلوكية أو النفسية أو الصحية أو الاجتماعية والاقتصادية لتقديم العلاج اللازم ضمن الخطة المدرسية.
8- أقسام الإشراف التربوي في إدارات التعليم (عايش، 2009).
9- نتائج خطة العام الماضي، يتم في كل عام إعادة تحديد الاحتياجات للعاملين في المدرسة بناء على نتائج خطة العام الماضي (زريقات، 2006).

ويتوقف الباحث عند دلالة استخدام مصطلح (احتياجات العاملين)، فمن خلال قراءته يرى أن المقصود باحتياجات العاملين، هو احتياجات العمل من وجهة نظر العاملين كل من موقعه، لدرايتهم وخبرتهم بالحاجات والمتطلبات اللازمة. بعد التعرف على الاحتياجات الفعلية للعاملين في المدرسة تصاغ هذه الاحتياجات على شكل أهداف، ويتم تصميم الخطة لتحقيق هذه الأهداف، وبالتالي فإن تحديد أهداف المدرسة الخاصة يتم من خلال تحديد احتياجات العاملين، وهذا ما تشير إليه المرحلة الثالثة من مراحل التخطيط.

5- **مرحلة ترتيب الأولويات:** بعد أن يقوم مدير المدرسة بتحديد الاحتياجات، ثم صياغتها على شكل أهداف تدرج في الخطة السنوية للمدرسة أسفل كل مجال من مجالات العمل المدرسي. حيث تشير الجبر (2002) أن ترتيب الاحتياجات يكون وفقا لأهميتها وضرورة البدء بها، ثم تحدد الموضوعات الثلاثة أو الأربعة التي احتلت التريب الأول، كاحتياجات ملحة لا بد من تناولها في الخطة المدرسية. ثم يتم التأكد من مدى إمكانية تحقيق هذه الموضوعات أو البرامج وفقا لإمكان توفر ما يلي: الكوادر البشرية المؤهلة، التمويل الكافي، المكان المناسب، والوقت المناسب. فلا تستطيع الإدارة المدرسية تلبية كل احتياجات العاملين في المدرسة دفعة واحدة، وإنما يفضل وضعها على شكل أولويات والبدء بالأهم ثم المهم. لأنه من الممكن أن تبرز أولويات ملحة داخل المدرسة لكن إمكان تنفيذها غير متوافر بالشكل المطلوب. ولتسهيل التعرف إلى مدى توافر الإمكانات المادية والبشرية والوقت والمكان الواجب توافره للبدء بتنفيذ البرنامج، وتقترح الجبر (2002) النموذج التالي للمفاضلة بين أولويات الخطة المدرسية:

الشكل 1.2: نموذج المفاضلة بين أولويات التخطيط للعام الدراسي

إسم البرنامج:			
ترتيبه من حيث الأولوية:			
الأهداف المراد تحقيقها:			
متطلبات البرنامج	**إمكانية التنفيذ**		
	إمكانية عالية 3 درجات	**إمكانية متوسطة 2 درجات**	**إمكانية منخفضة 1 درجات**
المنفذون: 1-			
2-			
الإمكانات المادية 1-			
المطلوبة: 2-			
أماكن التنفيذ: 1-			
2-			
الوقت المطلوب: 1-			
2-			
أساليب التنفيذ: 1-			
2-			
المجموع			

يوضح الجدول السابق متطلبات التنفيذ، والأماكن والتوقيت الذين يمكن أن تنفذ فيها الفعاليات، وكل متطلب يقابله مقياس ذو ثلاث درجات، بحيث يعطى لإمكان التنفيذ العالي (3) درجات وللإمكان

المتوسط درجتان، وللإمكان القليل درجة واحدة. ثم يتم جمع درجات كل فقرة بالمكان المخصص للمجموع، وهكذا. فالبرنامج الذي يحصل على أعلى الدرجات من حيث إمكانية التنفيذ يتم تنفيذه قبل البرنامج الذي يحصل على درجات أقل. ثم تدرج متطلبات المشروع وتحسب التكلفة المالية لكل متطلب، وتتم المفاضلة بين هذه الأولويات وفقا لنتائج الجدول والتكلفة الإجمالية للمشروع، ثم يتم ترتيب أولويات العام الدراسي.

2.7.1.2. المرحلة الثانية/ بناء الخطة المدرسية.

بناء الخطة المدرسية يمر في خطوات يراعي فيها اشتراك الأطراف أو الفئات المستهدفة من هذه الخطة لكي تكون الخطة المدرسية شاملة ومتكاملة وتستطيع المؤسسة التربوية تحقيق أهدافها، لذلك يلزم أن تشتمل الخطة في بنائها على العناصر التالية:

- **العنصر الأول/ مجالات الخطة:** يقوم مدير المدرسة بصفته قائدا تربويا ببناء خطة المدرسة ضمن عدة مجالات. وذلك لتحقيق أهداف المدرسة المنبثقة من فلسفة التربية في مجتمعه، وبناءً على الاحتياجات الفعلية للعاملين في المدرسة، وهذه الاحتياجات قد تكون ذات علاقة بعناصر متفاعلة داخل أسوار المدرسة، وقد تكون خارجها (الجبر، 2002). ومن المجالات التي تتناولها الخطط المدرسية:

1- النمو المهني للمعلمين: ويهتم هذا الجانب كما يشير إليه عايش (2009) بتقصي حاجات المعلمين من المهارات الفنية والإدارية اللازمة لتحسين الأداء، ومن هذه المهارات:
   - مهارات التخطيط للتدريس وتنظيم الأنشطة الصفية واللاصفية.
   - مهارات إدارة الموقف التعليمي التعلمي.
   - مهارات إعداد الوسائل التعليمية التعلمية وتوظيفها.
   - مهارات تقويم تحصيل الطلبة وكذلك مهارات توظيف الأسئلة الصفية.
2- الطلبة: قد تشمل خطة العام الدراسي برامج خاصة بالطلبة مثل:
   - غرس القيم الدينية لدى الطلاب عن النظافة، الأمانة، الصدق ... الخ.
   - معالجة تأخر الطلاب الدراسي في مقرر من المقررات الدراسية.
   - معالجة مشكلة غياب المتكرر، العنف والمشاجرة، التدخين لدى الطلاب، ظاهرة الكتابة على الجدارن وعلى الأثاث المدرسي.
   - تنمية التفكير العلمي الناقد لدى الطلاب.
   - تحفيز الطلاب المتفوقين دراسيا (زريقات، 2006)

3- البناء المدرسي، ويتضمن الجوانب الآتية التي يشير إليها أبو شندي (2010):

- متابعة نظافة البناء المدرسي، والاهتمام بمظهره الجمالي من الداخل والخارج.
- إجراء الصيانة اللازمة للبناء المدرسي والاستغلال الأمثل للمساحات والملاعب والمرافق الأخرى.
- التواصل مع الجهات الرسمية أو الداعمة لتخطيط التوسعات في الأبنية المدرسية.

وتضيف الجبر (2002) الجوانب الآتية:

- مراعاة مناسبة الأثاث المستخدم للطلبة وكذلك للعاملين داخل المدرسة.
- مراعاة توفر الشروط الفنية والصحية في الحجرات الدراسية والمعامل والمختبرات والملاعب.

4- المجتمع المحلي، ويتضمن:

- التواصل مع المجتمع المحلي وخدمته.
- المساهمة في حل مشكلات المجتمع المحلي.
- التواصل مع أولياء الأمور والمساهمة في حل مشكلاتهم.
- التواصل مع المؤسسات التربوية والاجتماعية والاقتصادية المختلفة (زريقات، 2006).

- **العنصر الثاني/ أهداف الخطة المدرسية:**

تستوجب هذه الخطوة الدقة باعتبارها المحدد الرئيس لسير عملية التخطيط، كما أنها تحدد الأساليب والطرق الواجب اتباعها عند التنفيذ، ومن الضروري وضوح الأهداف بقدر الإمكان، وترتبط الأهداف عادة بالأهداف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والأهداف العامة للتعليم، وكذلك تتعلق ببناء الشخصية وتنمية قدرات التلاميذ وتزويدهم بالقيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العلمية والعملية اللازمة (الحريري، 2007).

وقد تكون خطة العام الدراسي منصبة على الأهداف التربوية العامة، أو تلك الموضوعة للمرحلة التعليمية التي يعملون بها، أو تلك الخاصة بالمواد الدراسية التي يقومون بتدريسها. لذلك فان خطة المدرسة توضح المسار الطبيعي للعمل داخل المدرسة وفقا للأهداف الموضوعة، وعدم تفهم هذه الأهداف سيجعل العاملين متخبطين فيما يقومون به من مهام ومسؤوليات. ولا يقتصر الأمر في التعرف إلى الأهداف المراد تحقيقها، بل يتعداه الى الآلية التي تنفذ فيها هذه الأهداف (الجبر، 2002).

وتعرف الأهداف التربوية أنها "ما يريده المجتمع لنفسه، وهي العبارات التي ترسم صورة ذلك المجتمع، وتحدد نوع المواطن، ومستوى الحياة في ذلك المجتمع. وهي التغيرات التي نتوقع حدوثها في شخصيات الطلاب. إذ أن الهدف هو وصف للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة تزوده بخبرات تعليمية وتفاعله مع المواقف التعليمية المحددة. وهي النتيجة النهائية للعملية التربوية أو الغاية التي تسعى المدرسة لتحقيقها" (زريقات، 2006، ص80).

ويضيف زريقات (2006) أنه يجب أن تتوفر في أهداف الخطط شروط ومعايير تحقق ذلك، ومن هذه الشروط:

1- يجب أن تكون الأهداف واضحة، وصريحة ومفهومة لجميع المرؤوسين العاملين في المؤسسة.
2- يجب أن تكون الأهداف واقعية وممكنة التحقيق لا مجرد أحلام أو مثالية لا يمكن تحقيقها.
3- يجب أن تكون الأهداف قابلة للقياس وليست عامة.
4- يجب ألا تتعارض الأهداف مع فلسفة المجتمع وعقيدته ولا مع القيم الدينية أو السياسات العامة للدولة.
5- يجب ألا تتركز الأهداف على مرحلة معينة من مراحل التعليم، لأن مراحل التعليم مرتبطة مع بعضها البعض وكل مرحلة تؤدي الى الأخرى، والتعليم لم يعد بهدف إعداد الفرد للحياة بل أيضا إعداده وفقا لخطط المجتمع في التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

- **العنصر الثالث/ الأساليب والأجراءات والوسائل والأنشطة في الخطة المدرسية:** حيث يتم في هذه الخطوة تحديد الوسائل الواجب استخدامها عند تنفيذ الخطة، وكذلك تحديد الموارد البشرية اللازمة والأنشطة والخدمات والعمليات المطلوبة للوصول إلى تحقيق الأهداف (الحريري، 2007). إذ تتكون الخطة المدرسية من مجالات، ويندرج أسفل كل مجال مجموعة من الأهداف، ولكل هدف تحدد الأساليب والوسائل والإجراءات والأنشطة المناسبة له (زريقات، 2006). ويضيف عايش (2009) أنه في هذه المرحلة يتم وضع مجموعة من الأنشطة والأساليب التي تكفل تحقيق أهداف الخطة، مثل: الندوات، والزيارات الصفية، والقراءات الموجهة، والحصص التوضيحية وغيرها، ويشتمل أي نشاط على المكونات التالية:
  - أهداف النشاط بصورة إجرائية.
  - تحديد الأدوات والوسائل المناسبة للقيام بالنشاط.
  - تحديد خطة العمل.
  - تحديد أسماء المعلمين المتعاونين ومهامهم في تنفيذ النشاط.
  - تحديد التوقيت الزمني لكل نشاط.

• **العنصر الرابع/ المدة الزمنية المحددة لتحقيق الأهداف:** يجب تخصيص حقل للمدة الزمنية اللازمة لإنجاز كل أسلوب أو اجراء، إذ تحت كل مجال يندرج هدف، ومقابل كل هدف يحدد له أسلوب او عدة أساليب لتحقيقه، ويجب أن يحدد لكل أسلوب أو إجراء مدة زمنية لإنجازه

• **العنصر الخامس/ التقويم (تقويم عملية تنفيذ الأساليب التي تحقق الأهداف):** أي خطة سنوية يجب أن تتضمن حقل التقويم بعد حقل الزمن، ويظهر فيه أساليب تقويم لكل هدف تم إنجازه ودرجة الإنجاز. وتتضمن أساليب التقويم: الاختبار الشفوي، والاختبار الكتابي، وتوزيع استبانة لأخذ الآراء، وحوارا مفتوحا، وأخذ الآراء والملاحظات، وتحديد نقاط الضعف ومعالجته

• **العنصر السادس/ الملاحظات:** تنتهي الخطة السنوية لمدير المدرسة بحقل الملاحظات، وتدون فيها ملاحظات مثل: تم تأجيل ورشة العمل الى يوم كذا، والملاحظات المختلفة حول سير التنفيذ، والمرحلة التي وصل اليها العاملون في تحقيق الأهداف، وغيرها... (زريقات، 2006)

ويضيف الباحث أنه بعد الانتهاء من إعداد عناصر الخطة المدرسية، يتم بناء نموذج للخطة المدرسية يحمل إسم المدرسة، ويضم جميع هذه العناصر، لتكون بين يدي جميع العاملين في المدرسة لضمان استمرارية التنفيذ والوصول للأهداف التربوية والتعليمية. ويعرض الباحث لنموذج عام للخطة المدرسية قام زريقات (2006) ببنائه وإعداده؛ وبعد وضع الخطة في صورتها النهائية يقوم مدير المدرسة وفريق التخطيط بدراستها ومناقشتها مع المعنيين وتدارك مواطن الضعف إن وجدت فيها وذلك تلافيا لوقوع بعض الأخطاء المحتملة ومن ثم إقرارها لتكون جاهزة للتنفيذ للحصول على موافقة الجهات العليا (الحريري، 2007).

الشكل 2.2: نموذج عام للخطة المدرسية

إسم المدرسة **العام الدراسي**					
المجال	**الأهداف**	**الأساليب والوسائل والإجراءات**	**المدة الزمنية**	**التقويم**	**ملاحظات**
المعلمون					
الطلاب					
المناهج والكتب المدرسية					
النشاطات المدرسية					
الاختبارات المدرسية					
المجتمع المحلي					
البناء المدرسي والمرافق					

3.7.1.2. المرحلة الثالثة/ تنفيذ الخطة وتقويمها.

في مرحلة التنفيذ يتم تجزئة الخطة، فمثلا تقسم الخطط السنوية إلى خطط فصلية، وشهرية، وأسبوعية تترابط معا في وحدة عضوية واحدة، يتم بعد ذلك البدء في تنفيذ البرامج والأنشطة والفعاليات المتضمنة بالخطة (عايش، 2008).

وتذكر الجبر (2002) أن المتابعة والإشراف من أهم مقومات الخطة الناجحة، ومن هنا تبرز أهمية تحديد توقيت الخطة، لأنها تساعد المنفذين على القيام بهذه المتابعة، حيث يجب أن تضمن الخطة جدولا زمنيا يوضح تاريخ البدء بالمشروع والانتهاء منه، وتعتمد متابعة الخطة المدرسية على طول الخطة الزمني، فإذا كانت الخطة لعام دراسي واحد فلا بد من متابعة العمل بعد كل شهرين، وإذا كان يستغرق تنفيذها من ثلاثة أعوام الى خمسة فإن التقويم الزمني يكون كل عام دراسي. وتضيف أنه يجب على المدير أن يراعي بعض الأمور الخاصة بوقته، وهي كما يلي:

1- تحديد بعض الوقت يوميا للتعامل مع المشكلات غير المتوقعة التي قد تكشف عنها عمليات تنفيذ الخطط.
2- أن يكون مرنا طوال الوقت، لتعديل الأولويات بناء على ما يستجد في الساحة التربوية.

وتضيف إلى أنه في نهاية كل عام دراسي يجب تقويم الخطة المدرسية بشكل عام، وهي أولى خطوات العملية التربوية لأن الخطة المدرسية يجب أن تبدأ من حيث ما انتهى إليه الوضع في الأعوام السابقة. لذلك يحدد القائمون على التخطيط أهداف الخطة الدراسية بناء على نتائج عمليات التقويم التي قاموا بها في السنوات السابقة، وتضيف أن هذه العملية تساعد على ما يلي :

أ- استمرارية التخطيط.
ب-المساعدة على رصد أولويات الخطة.
ج- استمرارية التقدم والتطور الذي تحرزه المدرسة من حيث النمو المهني للعاملين، الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وتطور العلاقة بين البيت والمدرسة، ... الخ.
د- تساعد نتائج التقويم على معرفة مستوى المدرسة بالنسبة للمدارس المحيطة، ومعرفة ما إذا كانت المشكلات التي تعانيها فريدة من نوعها، أم مشكلات عامة تواجهها بقية المدارس.

8.1.2. الخطة المدرسية

مهما كانت الطريقة التي يمارس فيها المدير وظيفة التخطيط فهنا لا بد أن نشير إلى أن هناك فرقا جوهريا وأساسيا وكثيرا ما يحدث فيه خلط، بين مصطلح التخطيط ومصطلح الخطة. فالتخطيط لا يعني الخطة. حيث إن الخطة نتيجة لمجموعة من الخطوات التخطيطية، وهي خطوة غير نهائية في عملية التخطيط (حسين، 2006).

ولكي يعطي مدير المدرسة صورة واضحة عما ينوي تنفيذه خلال العام الدراسي في مختلف مجـــالات عمله عليه أن يقوم بتصميم خطة لمدرسته في بداية كل عام دراسي، يقوم من خلالها بعملية تصنيف للأعمال المطلوبة منه وجدولتها وتوزيعها على شهور السنة (أبو شندي، 2010).
فإعداد خطة دقيقة وواضحة وواقعية تعد خطوة أساسية في نجاح مدير المدرسة في أنجاز أعماله وواجباته وتحقيق أهداف الإدارة المدرسية بكفاءة وفاعلية (حريري وآخرون، 2007).
فكل مدرسة لها بيئة تربوية خاصة، ولها خصوصيتها على الرغم من اشتراكها مع بقية المدارس في الأهداف التربوية. وتنبع هذه الخصوصية من اختلاف مدخلات كل مدرسة، واختلاف كفاءة مديري المدارس في إدارة مدارسهم، فبالاضافة للأهداف التربوية العامة للدولة، لا بد أن تكون لكل مدرسة أهداف خاصة بها ترمي الى تحقيقها إما للحد من سلبيات تعانيها، أو الإبداع والتجديد الذي تطمح إدارة المدرسة إلى تحقيقه. وهذه الأهداف تبقى حبرا على ورق لن يمكن تحقيقها إلا من خلال وضعها في خطة تنفذ طوال العام الدراسي (جبر، 2002).

9.1.2. تعريف الخطة المدرسية

الخطة بأبسط تعاريفها هي "عبارة عن برنامج عمل يستخدمه المدير لتحقيق أهداف المؤسسة المختلفة، وهي وسيلة نصل من خلالها إلى الأهداف" (درة، وآخرون، 2002، ص23).

وتعرف الخطة المدرسية بأنها "برنامج العمل التربوي السنوي الذي يضعه مدير المدرسة بمساعدة مساعديه والمعلمين في بداية العام الدراسي للعملية التعليمية والتربوية، يحدد فيه الأهداف التربوية المراد تحقيقها، مع تحديد الأساليب والوسائل والأنشطة والمدة اللازمة لكل هدف. وأيضا هي عملية إعداد وتصور مسبق لكل الواجبات والنشاطات والمواقف التعليمية في المدرسة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية التي ستنجز خلال عام دراسي، وهي برنامج عمل يستطيع به العاملون في المدرسة بلوغ أهدافهم في تحسين عملية التعليم" (زريقات، 2006، ص74).

وتعرف أيضا بأنها "مجموعة برامج مقترحة، توضع بهدف تحقيق أهداف معينة في وقت معين؛ فالخطة المدرسية تشمل كل الفعاليات والأنشطة المزمع القيام بها خلال العام الدراسي، وهي برنامج عمل يستطيع العاملون في المدرسة بواسطته بلوغ أهدافهم في تحسين عملية التعليم. فالخطة المدرسية هي أداة تنظيمية للتخطيط على المستوى المدرسي، حيث إنها مجموعة من التدابير والأنشطة والبرامج توضع بشكل منظم لتحقيق الأهداف تربوية التي تسعى المدرسة الى تحقيقها" (الجبر، 2002، ص142).

11.1.2. أنواع الخطط المدرسية:

أثناء إعداد الباحث للجانب النظري من البحث، توقف عند أكثر من مسمى للخطط المدرسية، منها: خطة المدرسة السنوية School Annual Plan، وخطة المدرسة التطويرية School Improvement Plan، والخطة التشغيلية School operational plan، والخطة الإجرائية أو التنفيذية للمدرسة School Action Plan ، وخطة المدرسة الإستراتيجية School Strategic Plan، وغيرها.

ومن خلال قراءة الأدب التربوي لموضوع التخطيط المدرسي، يرجح الباحث تسمية الخطة المدرسية (بخطة المدرسة التطويرية)، ويقسمها إلى نوعين من الخطط بناء على المدة الزمنية:
الأول: خطة المدرسة الإستراتيجية.
الثاني: خطة المدرسة الاجرائية أو التنفيذية.

حيث وضع الباحث هذا التقسيم بناء على المدة الزمنية اللازمة لتحقيق الأهداف، وبالتالي إحداث التطوير المطلوب. فلكل نوع من أنواع التخطيط أهدافا يسعى إلى تحقيقها، فهناك التخطيط الإستراتيجي الذي يستغرق سنوات لتحقيق الأهداف، فهو يسعى لتحقيق أغراض التطوير والتنمية، أما النوع الثاني من أنواع التخطيط هو التخطيط الإجرائي، الذي يسعى لتحقيق أهداف محددة يستغرق تحقيقها فترة زمنية قصيرة لا تزيد عن سنة.

إذن هناك أهداف يمكن إنجازها على المدى القصير، أي خلال عام دراسي واحد أو أقل، وهنا يضع مدير المدرسة خطة إجرائية لتحقيق هذا الهدف. وهناك أهداف لا يمكن أنجازها إلا على المدى

الطويل، فمثل هذه الأهداف تتحقق بما لا يقل عن عام أو عامين دراسيين أو أكثر، وهنا يستخدم المدير التخطيط الإستراتيجي لإحداث التطوير المطلوب.

12.1.2. خطة المدرسة التطويرية

يتجه الباحث إلى اعتماد تسمية الخطة المدرسية بخطة المدرسة التطويرية، ويقسمها إلى نوعين من الخطط بناء على المدة الزمنية اللازمة لتحقيق الهدف وبالتالي إحداث التطوير المطلوب. وهذان النوعان هما:

أولا: خطة المدرسة الإستراتيجية.

ثانيا: خطة المدرسة الاجرائية، وتشمل:

1- خطة المدرسة السنوية.
2- خطة المدرسة نصف السنوية.
3- خطة المدرسة الشهريـــــــة.
4- خطة المدرسة اليوميـــــــــة.

يعرف تطوير الإدارة المدرسية بأنه "الجهد المخطط الواعي الذي نستطيع من خلاله نقل الإدارة المدرسية من الوضع الحالي إلى وضع أفضل منه في ظل التحديات التي تواجهها من أجل تحقيق الأهداف التربوية بما يتماشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية أبنائها تربية صحيحة" (اللحياني، 2006، ص18).

ويعرف التخطيط للتطوير هو "التغيير المخطط الذي يهدف إلى تحسين فاعلية الإدارة المدرسية وتقوية إمكانياتها في مواجهة المشكلات، لتحسين أداء الإدارة في طريقة تعاملها مع مجالات العمل المدرسي، ويعتمد التخطيط لتطوير العمل الإدراي المدرسي على جهد تعاوني بين إدارة المدرسة وأعضائها، مع الأخذ بعين الاعتبار للبيئة التي تعمل الإدارة ضمن إطارها. وتعرف خطة التطوير بأنها تحديد أولويات العمل، وتحديد الإستراتجيات التي يجب استخدامها لتحقيق هذه الأولويات" (الحريري، 2007، ص290).

وتعرف خطة التطوير أيضا بأنها "وثيقة تصف الخطة التي تبنتها المدرسة، لكي تعمل في ضوء رؤية واضحة لمستقبلها، كما تصف الرؤية المتضمنة في رسالتها، ومعلومات عن الوضع القائم فيها، وتتضمن الأهداف العامة التي تلتزم المدرسة بتحقيقها، بالإضافة إلى الأهداف الخاصة

الموضوعة، وإلى الخطة الإجرائية التفصيلية وعمليات المراقبة والتقويم" (الأونروا، 2004، ص5).

ويبين الخواجا (2009) أن الهدف الأساسي لوضع خطة تطويرية للمدرسة هو توفير أداة تساعد المدرسة في مجال التغيير والتطوير بطريقة منظمة وفعالة. والتطوير المطلوب يبدأ بتقوية المعلم وعمله الفاعل مع الطالب، وتقوية دور أولياء الأمور، وهذا يعني أن تركز الأهداف على (ماذا نعلم)، وأن يحدث هناك تغيير في قيم التربية والإستراتيجيات والأدوار وأهداف المدرسة، فنجاح المدرسة لم يعد بنوعية الخدمات التي تقدمها للطالب وإنما بنوعية المخرجات. وهذا يتطلب تغييرا في الإستراتيجيات من تقوية المعلم وتطوير دوره القيادي ودعم أولياء الأمور بحيث تخاطب المدرسة جيلين، الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع.

13.1.2. مراحل إعداد خطة المدرسة التطويرية

عملية التخطيط للتطوير لا تنفصل عن عملية التخطيط نفسها، فهي جزء من عملية التخطيط المترابطة، والتي تنتهي بوضع خطة لتطوير المدرسة؛ حيث تمر خطة المدرسة التطويرية في إعدادها بالمراحل الآتية:

1- تعيين قائد وفريق التطوير: إن موضوع التطوير للإدارة المدرسية يتطلب إيجاد قائدً وفريق للتطوير عن طريق انتقاء صفوة من المعلمين لديهم التزام وحماس اتجاه العمل لتطوير المدرسة، وحث الآخرين على القبول بالتطوير. ومن الضروري أن يتوافر في الفريق التخصص في كل ما يتعلق بالإدارة المدرسية (اللحياني، 2006)، حيث يقوم مدير المدرسة بتحديد الأشخاص الذين سيكونون ضمن فريق التخطيط للتطوير، والعدد المثالي لهذا الفريق يتراوح بين (5 إلى 7) أشخاص، وتجري اللقاءات في مكان بعيد عن المقاطعات والإزعاج (الحريري، 2007).
2- عقد اجتماع عام لجميع المعلمين والإداريين في المدرسة لمناقشة حاجات المدرسة وأهدافها للعام الدراسي الجديد، ويتم تحديد الحاجات من خلال الطلب من كل معلم (مبحث) وكذلك جميع العاملين، أن يحدد كل واحد منهم الحاجات والأهداف التي ينوي تحقيقها، من خلال استبانة يوزعها مدير المدرسة، بعد ذلك تحصل اجتماعات جانبية فردية يطلع من خلالها جميع المعلمين والعاملين في المدرسة المدير على حاجاته، ثم يحدد مدير المدرسة

الأولويات التي يمكن إدراجها في الخطة، و بنفس الطريقة يمكن تحديد حاجات الآباء والمجتمع التي يريدونها من المدرسة (الخواجا، 2009).

إذن لكي يتمكن مدير المدرسة من القيام بمهامه الأساسية وعلى رأسها التخطيط والتطوير المستمران، فإنه يتوجب عليه التركيز على الجوهر، بمعنى أن يكون التخطيط نابعا من حاجات التلاميذ، وقابلا للتنفيذ والتطبيق على أرض الواقع. ويعتمد التخطيط لتطوير العمل الإدراي المدرسي كذلك على الجهد التعاوني بين إدارة المدرسة وأعضائها، وعلى الأخذ بعين الاعتبار للبيئة التي تعمل الإدارة ضمن إطارها (الحريري، 2007).

3- إيضاح أهمية التطوير: في هذه الخطوة يتم إيضاح أهمية الانتقال من الوضع الراهن وفوائده لتطوير الإدارة المدرسية إلى الوضع المرجو. فالقوة الدافعة لتطوير الإدارة المدرسية تأتي نظراً لحاجتها إلى تطوير منسوبيها سواء كانوا مديرين أو مدرسين أو طلاب للارتقاء بأدائهم التعليمي والتدريسي والمعلوماتي والقيادي، فهناك دوافع داخلية تتمثل في الإحساس بفجوة كبيرة بين الواقع والمأمول تتمثل في الافتقار إلى خطط علمية مدروسة ومعلنة تهدف إلى الارتقاء بفاعلية الإدارة المدرسية، ومن هنا تكون الحاجة إلى التخطيط لبرامج عملية استجابة للتطورات التي تحدث في المجتمع مما يجعل أمر تطوير الإدارة المدرسية أمراً ملحاً.

4- تحديد نوع التطوير: يعد تحديد نوع التطوير من القضايا الأساسية التي ينبغي البت فيها مبكراً، ويدخل في هذا المجال المدة التي تتطلبها مراحل التطوير. ويمكن تقسيم التطوير إلى نوعين هما :

أولا/ التطوير طويل المدى حيث تحدد أهدافا رئيسة لخمس سنوات قادمة أو أي مدة أخرى يراها القائمون على هذا التطوير.

ثانيا/ التطوير المتدرج حيث يمكن تجزئة الأهداف المهمة من التطوير إلى أهداف فرعية. بحيث يمكن تحقيق جميع الأهداف الفرعية خلال مدة زمنية محددة لخطة التطوير المدرسية (اللحياني، 2006).

5- كتابة خطة المدرسة التطويرية: حيث استعان الباحث بنموذج زريقات (2006) الذي سبق ذكره، لكن أضاف الباحث العناصر الآتية على نموذج خطة المدرسة التطويرية، وهي: الهدف التطويري، وجهة التنفيذ، ومعايير النجاح كما يتضح في الشكل (3.2). وتعرف الأهداف التطويرية بأنها حاجات أو أوليات هامة يراد تحقيقها في المدرسة، حيث يقسم كل مجال ضمن الخطة المدرسية التطويرية إلى أهداف تطويرية، والهدف التطويري يقدم للمدرسة حافزا ودافعا لعمل مرغوب. وتعرف معايير النجاح بأنها معايير محددة جدا

تستخدم للقياس، وتزودنا بمعلومات فيما إذا كانت الغاية لهدف محدد قد تحققت أم لا (الخواجا، 2009، ص190).

الشكل 3.2: نموذج لخطة المدرسة التطويرية

المجال :					
الهدف التطويري	جهة التنفيذ	الأدوات، الوسائل	المدة الزمنية	معايير النجاح	الملاحظات

14.1.2. خطة المدرسة الإستراتيجية

1.14.1.2. التخطيط الاستراتيجي

مصطلح إستراتيجي مأخوذ عن اللغة الإنجليزية (Strategy) بمعنى خطة مدروسة بدقة وفق إجراءات منتقاة بدقة وحذر. وتعني في اللغة الإغريقية والتي هي المصدر الأساسي لهذه الكلمة، تعني فن قيادة الجيوش. ولاحقا انتشر لفظ إستراتيجي فأخذ يطلق في جميع المجالات، حيث تعرف الإستراتيجية بأنها فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن.

إذن، الإستراتيجية هي الخطة أو النهج الموضوع للعمل من أجل تحقيق هدف ما، وهي الممر أو الجسر الذي يأخذنا من هنا إلى هناك وهي الأسلوب أو طريقة العمل، كما أنها تحديد للمكانة المراد الوصول إليها، وصورة تطمح المؤسسة إليها مستقبلا. وتعني كذلك الطريقة المثلى لاتخاذ القرار حول الاستخدام الفاعل للإمكانيات المتوفرة، وتحديد الإجراءات التي تكفل الوصول إلى الأهداف بدقة ومهارة (حريري، 2007)

ويعرف التخطيط الإستراتيجي بأنه التخطيط الذي يشمل المؤسسة بكل فروعها وأقسامها، وتكون مدته طويلة (أكثر من 3 سنوات)، وأهداف الخطة الإستراتيجية عامة، وطويلة الأجل (وزارة التربية والتعليم العالي، 2005، ص36)، ويشمل التخطيط الإستراتيجي إتخاذ قرارات حول الأهداف والإستراتجيات في المدى الطويل، وتعتبر الأهداف الإستراتيجية هي الأهداف أو النتائج

المرتبطة بالمدى الطويل (حسين، 2006)، ويكون مهتماً بإحداث التغييرات الكبرى والنوعية في المؤسسات التعليمية، وتأثيره بعيد المدى (السعودية، وزارة التعليم العالي، 2007).

والتخطيط الإستراتيجي هو عملية تبدأ بصياغة الأهداف ثم وضع الإستراتجيات والسياسات، ثم وضع الخطط الإجرائية والتفصيلية المؤدية إلى تنفيذ تلك الإستراتيجية بشكل تتحقق من خلاله الأهداف المنشودة. فالخطة الإستراتيجية هي تلك الخطة التي تكامل بين الأهداف والسياسات وتتابع الأحداث وتوجه عمليات تخصيص الموارد في سبيل إحداث التغيير نحو التطوير ومواجهة تحديات العصر المتتالية (حريري، 2007، ص103). وتعرف أيضا بأنها خطة تحدد خطوات عملية شاملة وطويلة المدى، تنوي المؤسسة اتخاذها للوصول للهدف الإستراتيجي، والهدف الإستراتيجي هو نص عريض يعبر عن نية توجه المنظمة في المستقبل البعيد بما يتعلق بعمل المنظمة ككل (درة، وآخرون، 2002، ص32).

2.14.1.2. التخطيط الإستراتيجي المدرسي

أساس التخطيط الناجح هو معرفة القضايا الإستراتيجة لأي عمل، أي لا بد من تحديد أهم القضايا ذات التأثير الفعال للارتقاء بالعمل، ويقصد بالقضايا الاستراتيجية أي التعرف إلى أهم المواقع في المؤسسة وأكثرها تأثيرا في توجيه العمل لتحقيق الأهداف المرجوة، وتحديد أفضل الطرق لتحقيق هذه الأهداف. بمعنى آخر هي تلك القضايا التي تشكل العناصر الأساسية في تكوين توجهات السياسة العامة للمدرسة، ويكون لها تأثير على مختلف جوانب العمل في المدرسة (أبو شندي، 2010).

ويعرف التخطيط الإستراتيجي المدرسي بأنه التحليل المنظم للمدرسة وبيئتها وتكوين مجموعة من الأهداف الإستراتيجية الأساسية لمساعدة المدرسة على تحقيق رؤيتها في ضوء قيمها ومواردها المتاحة (الحريري، 2007، ص102). ويعرف أيضا بأنه تلك العملية التي يقوم فيها مدير المدرسة والمشاركون له في عملية التخطيط بوضع تصور لمستقبل المدرسة، وتطوير الإجراءات والعمليات والوسائل الضرورية لتحقيق ذلك التصور المستقبلي وترجمته إلى واقع (نور الدين، 2008، ص64). ويعرف كذلك بأنه عملية قوامها الملائمة بين نتائج تقييم البيئة الخارجية للمؤسسة التعليمية وبين موارد البيئة الداخلية لهذه المؤسسة، بحيث تساعد هذه العملية المؤسسة على الاستفادة من نقاط القوة والسيطرة على نقاط الضعف، والإفادة من الفرص المتاحة والحد من المخاطر (ثابت، 2006، ص5).

3.14.1.2. خطوات إعداد خطة المدرسة الإستراتيجية

يرى الباحث أن عملية التخطيط الإستراتيجي لتطوير المدرسة، تمر بالمراحل الآتية:

أولا/ إعداد الرؤية والرسالة

"الرؤية صورة ذهنية لمستقبل المدرسة، وهي حلم نصبو إلى تحقيقه مستقبلا بصفة عامة" (أبو شندي، 2010). وتوضح الرؤية صورة للنجاح الذي يمكن أن تحققه المدرسة، وهي تُجيب على السؤال: كيف يبدو النجاح؟ (ثابت، 2006).

وتعني كذلك التطلع إلى إيجاد بيئة تعليمية تمارس فيها عملية التعلم والتعليم والتقويم وفقا لمنهج متطور، وفي ظل ثقافة مدرسية محفزة للتعليم؛ وتحتوي الرؤية على تعريف المؤسسة المدرسية والخدمات التي تقدمها، والمستهدفين من الخدمات، ومبررات تقديم تلك الخدمات. وتتضمن مجموعة القيم والمعايير والانفعالات المعبرة عن طموحات العاملين في المؤسسة وتلاميذها وآبائهم والمجتمع بأسره، ويتم تحديد الرؤية بعد مناقشة كل جوانب الموقف الداخلي والخارجي للمدرسة (الحريري، 2007).

وتتميز الرؤية بما يلي:

- عبارة موجزة تخاطب القلب والروح.
- تركز على الرغبة في التميز والتفوق والإبداع.
- تصاغ بلغة عاطفية مؤثرة.
- تشد وتجذب العاملين وتشحذ الهمم لتحقيقها.
- واقعية وقابلة للتطبيق.

وتبرز أهمية الرؤية في الجوانب التالية:

- الرؤية الواضحة تدفع الناس للتفاعل الإيجابي مع التغيير.
- الرؤية تعطي صورة واضحة عن الوجهة التي تريد أن توجه لها المدرسة وما يراد لها أن تكون (أبو شندي، 2010).

أما رسالة المدرسة فهي كمقدمة الكتاب التي تجعل القارئ يعرف إلى أن يذهب الكاتب وهي توضح بان الكاتب يعرف إلى أين يذهب. وهي تصف المدرسة تماماً من خلال:

- الغرض: ويعني لماذا تتواجد المدرسة، وما الذي تسعى لتحقيقه.

- العمل: ويعني الطريقة أو النشاط الرئيس الذي تحاول المؤسسة من خلاله تحقيق الغرض.
- القيم: وتعني المبادئ والمعتقدات التي تقود أفراد المؤسسة أثناء سعيهم لتحقيق غرض المؤسسة (ثابت، 2006).

ورسالة المدرسة مكون أساسي من مكونات الخطة الاستراتيجية، فإذا كانت الرؤية تمثل الاجابة عن سؤالين: الى أين نحن ذاهبون؟ وفي أي إطار نتحرك ؟ فإن الرسالة تجيب عن السؤال: كيف لنا أن نبلغ الهدف؟ (أبو شندي، 2010).

حيث توضح الرسالة مهمة المدرسة التي وجدت من أجلها، وتتولى الإجابة عن تساؤلات عديدة مثل أين نحن؟ لماذا وجدت مدرستنا؟ ماذا نريد أن تكون مدرستنا عليه مستقبلا؟ والرسالة تتناول الأغراض الكبرى التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها وتراها سببا لوجودها واستمراريتها، وتركز على التزامات المدرسة حيال المجتمع، والعاملين فيها والتلاميذ. وهي الموجه لجميع طاقات وإمكانات المدرسة نحو هدف موحد ووظيفة مشتركة (الحريري، 2007).

كما أنها تمثل حجر الزاوية للخطة الاستراتيجية التي تجعل المؤسسة تركز على هدف عام؛ إذن الرسالة هي إيجاز لمجموعة المهام التي سوف يضطلع بها العاملون في المدرسة، من أجل تحقيق ما تبنوه في رؤيتهم الاستراتيجية من قيم ومفاهيم حاكمة، ومن طموحات، ومن استراتجيات للتغيير والمنافسة والجودة. ويجب الأخذ بعدة اعتبارات عند صياغة رسالة المدرسة، منها: أن تكون مكتوبة، واضحة، أن تكون عامة، وأن يتم إعدادها من قبل أعلى سلطة في المؤسسة. ورؤية المدرسة ورسالتها تكون مرفقة مع الخطة ولا تدخل ضمن المجالات التي تحدد بأساليب وكلفة وجهة تنفيذ وفترة زمنية، وكذلك تكون رؤية المدرسة ورسالتها ثابتة لا تتغير كل عام مع الخطة الإدارية المدرسية، بل تكون ثابتة ولمدة طويلة، مع امكانية اجراء بعض التعديلات عليهما إذا اقتضدت الحاجة لذلك. ولا بد أن يكون كل العاملين في المؤسسة على علم ودراية برؤية المدرسة ورسالتها التي لا بد أن تكون محدودة بخصوصية المدرسة (أبو شندي، 2010).

ويتوقف الباحث عند المدارس التي حددت رسالتها ورؤيتها ولكن لا تنتهج التخطيط وسيلة لتحقيق أهدافها، فهذا من وجهة نظر الباحث ضرب من عبث، لأنه لا بد من وجود خطة لتترجم رسالة المدرسة على أرض الواقع، وتعمل على تحقيق الرؤية، وإلا فإن مخرجات المدرسة لن تتوافق مع رؤيتها ورسالتها، لأنه لم يتم التخطيط لذلك.

ثانيا/ تقييم الوضع الحالي للمؤسسة

تحليل البيئة الداخلية والخارجية المؤثرة في الإدارة المدرسية أمر ذو أهمية كبيرة في بناء خطة المدرسة الإستراتيجية (الأونروا، 2004). فتقييم الوضع الحالي للمؤسسة يعني تحديد المعلومات الحالية حول نقاط القوة ونقاط الضعف في المؤسسة، وكذلك المعلومات حول الأدوار اتجاه القضايا الحساسة التي تواجهها المؤسسة والتي يجب أن تتضمنها خطتها الاستراتيجية مثل قضايا التمويل، فرض البرامج الجديدة، تغير القوانين وهكذا. الأمر المهم هنا هو اختيار القضايا الأكثر أهمية من أجل معالجتها (ثابت، 2006).

ومن الأساليب المستخدمة في تحليل البيئة المدرسية :

1- مهارة تحليل العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في المدرسة (STEEP): وهي تحليل العوامل الاجتماعية (SOCIAL)، الفنية (TECHNICAL)، الاقتصادية (ECONOMIC)، السياسية (POLITICAL)، التربوية (EDUCATIONAL) (الأونروا، 2004).
2- مهارة تحليل نقاط ضعف المدرسة وقوتها (SWOT): وهو من الأساليب الشائعة في تحليل بيئة التخطيط، ويهدف إلى تحديد نقاط القوة (Strengths) ونقاط الضعف (Weaknesses) المرتبطة بالبيئة الداخلية للمؤسسة، وكذلك الفرص المتاحة (Opportunities) أمام المؤسسة، والتهديدات (Threats) التي قد تواجه المؤسسة في المستقبل وهي ترتبط بالبيئة الخارجية للمؤسسة (ثابت، 2006).

إن تحديد نقاط القوة داخل المؤسسة يساعد في الاستغلال الأمثل لهذه النقاط والاعتماد عليها في تحديد الأولويات التي يمكن تحقيقها. أما تحديد نقاط الضعف فإنه يساعد في التنبيه إلى ضرورة العمل الجاد من أجل التغلب على هذه النقاط وتحويلها إلى نقاط قوة. أما تحديد الفرص المتاحة أمام المؤسسة فإنه يساعد في التخطيط لاستغلال هذه الفرص والاستفادة منها بينما يساعد تحديد التهديدات والمخاطر التي تواجه المؤسسة في تلافي خطرها والاستعداد لمواجهتها حتى لا تباغت المؤسسة وهي غير جاهزة لمواجهتها والتعامل معها، وهذا يساعد في التقليل من الآثار السلبية التي يمكن أن تلحق بالمؤسسة بسبب هذه المخاطر والتهديدات إذا لم يتم اتخاذ الترتيبات والإجراءات اللازمة لمواجهتها (ثابت، 2006).

ومن الأمثلة على نقاط الضعف في المدرسة، عدم توافر مكتبة أو مختبر أو مرشد، أو ضعف تحصيل طلاب المدرسة. ومن الأمثلة على نقاط القوة في المدرسة: توفر كادر تعليمي جيد. ومن

الأمثلة على الفرص: وجود غرف صفية غير مستخدمة. ومن التهديدات: عدم تعاون أولياء الأمور مع المدرسة (الأونروا، 2004).

ثالثا/ تطوير الإستراتيجيات والأهداف العامة والأهداف المحددة

لرسم الملامح الرئيسية لتوجيهات التطوير الشامل للمؤسسة المدرسية، يجب تحديد الأساليب (الإستراتيجيات)، وتحديد الأهداف العامة والأهداف المحددة (الأهداف الكبرى والأهداف الخاصة). وبناء على ذلك يقسم الباحث هذه المرحلة إلى الخطوات التالية:

الخطوة الأولى/ تحديد الأهداف العامة (طويلة الأجل): هي الترجمة التفصيلية للرسالة، وتمثل آخر حلقات المستوى الإستراتيجي من التخطيط الإجرائي، وتتعلق الأهداف العامة بالإرتقاء بالعملية التعليمية ككل، والتركيز على إعداد النواتج التعليمية وتأهيلها بشكل جيد وفاعل، وتقوية أواصر العلاقة بين المدرسة وجميع المؤسسات المجتمعية. (الحريري، 2007، ص320). وتحتاج إلى مدة طويلة من الزمن لتحقيقها، وتحدد النتائج المطلوب إليها تحقيقها من أجل تنفيذ رسالة المؤسسة (تعلم التخطيط في ساعات 2007، ص 23). وتعرف (الأونروا، 2004، ص 15) الأهداف العامة بأنها بيانات تصف الوظائف الأساسية للمدرسة، كالتعليم والتعلم، وإثراء المناهج واستخدام الموارد. وتنطلق هذه الأهداف عادة من رسالة المدرسة، وتوضح الأساليب العامة التي تنوي المدرسة استخدامها لتحقيق هذه الرسالة. وفي العادة يكون هناك هدف كبير واحد لكل مجال من مجالات الخطة، وتشير إلى الغايات والأهداف الكبرى التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وتتضمن أهدافا صغيرة محددة يمكن تحقيقها في مدة زمنية معينة منذ البداية.

الخطوة الثانية/ تحديد الأهداف المحددة (قصيرة الأجل): هي أهداف محددة وواضحة وواقعية وقابلة للقياس، ويمكن تحقيقها في مدة زمنية محددة لا تزيد عن عام دراسي واحد، وتتفرع هذه الأهداف من الأهداف العامة (الأونروا، 2004، ص 10)، فهي عبارة عن نتائج مطلوب التوصل إليها لتحقيق الأهداف العامة (طويلة الأجل) (تعلم التخطيط في ساعات، 2007، ص23).

ويوضح الدرة وآخرون (2002) الفرق بين الأهداف العامة والأهداف المحددة بأن الهدف العام هو رغبة تنظيمية واسعة، يؤمل تحقيقها مستقبلا من خلال أداء عمل ما، أو بعبارة أخرى إن الهدف العام هو هدف غير محدد (كما) ولكنه محدد (نوعا). من الأمثلة على الأهداف العامة: رفع المستوى التعليمي. فهنا نلاحظ أن الهدف قد حدد نوعا وهو رفع مستوى التعليم. فالهدف المحدد هو هدف قابل للقياس أو التحديد من حيث النوع والوقت والكم. فإذا كان الهدف العام رفع مستوى التعليم، فإن الأهداف المحددة توضح الكم والوقت، فنحدد رفع مستوى التعليم بنسبة 5% خلال

سنتين. إذا نلاحظ أن النوع قد حدد وهو (رفع مستوى التعليم) والكمية قد حددت أيضا وهي بمعدل 5% وخلال مدة زمنية حددت بسنتين. ولابد من توافر شرطين عند تعريف الأهداف المحددة، هما:

1- أن يكون هناك إطار محدد للهدف.

2- أن يكون هذا الإطار واضحا ولا مجال فيه للغموض والتأويل.

وتعرف الأهداف المحددة بأنها غايات تعتبر منضوية ضمن الخطة الإجرائية وهذه الأهداف تكون محددة، وقابلة للقياس ويمكن تحقيقها بواقعية ولها زمن محدد (الخواجا، 2009،ص190)؛ وسوف نأتي على تفصيل ذلك لاحقا أثناء عرضنا للخطة الإجرائية. ويشير الدرة وآخرون (2002) إلى الشروط الواجب توفرها عند صياغة الأهداف المحددة:

- أن تكون الأهداف قابلة للقياس.
- أن تكون عملية وقابلة للتنفيذ.
- أن تكون الأهداف ذات قيمة.
- أن تكون الأهداف مرنة.
- ان تكون قابلة للإنجاز.

الخطوة الثالثة/ تحديد الإستراتجيات اللازمة لتحقيق الأهداف العامة والأهداف المحددة: فالإستراتجيات هي مجموعة الأنشطة والاجراءات التي يجب أن يقوم بها أفراد مجتمع المدرسة (الإدارة، المعلمون، أولياء الأمور، التلاميذ ...) كل بحسب موقعه لتحقيق أهداف الخطة (مصر، وزارة التربية والتعليم، 2006،ص5). وهي الأسلوب الذي ستتبعه المؤسسة لتحقيق هدف ما (تعلم التخطيط في ساعات، 2007، ص30)، فهي خطة عمل تصف الوسائل والنشاطات التي تمكن المدرسة من تحقيق أهدافها (درة، 2002، ص32)، وهي آليات لتحقيق الرؤية والأهداف الإستراتيجية لتوجهات التطوير المدرسي (الحريري، 2007).

رابعا/ كتابة الخطة

تتضمن هذه الخطوة وضع كل شئ على الورق والوصول إلى مسودة لتوثيق التخطيط النهائي من أجل مراجعتها من قبل متخذي القرار، وذلك ليتم ترجمتها إلى خطط إجرائية، والتأكد من أن الخطة تجيب على الأسئلة المفتاحية والمهمة حول الأولويات والتوجهات بتفاصيل كافية (ثابت، 2006).

وتشير الجبر (2002) إلى أنه على الرغم من أهمية التخطيط الإستراتيجي للمدرسة، حيث يعمل على توضيح رسالة المدرسة وأهدافها العامة التي تسعى لتنفيذها والتي لا تستطيع الخطط الإجرائية توضيحها، لأن مخرجات العملية التعليمية ومدى تطورها وتقدمها وكذلك الإنجازات الأكاديمية

للطلبة لا يمكن أن تقاس بخطة مدرسية قصيرة المدى، إلا أن مديري المدارس لا يضعون خططا إستراتيجية للأسباب التالية:

1- لا أحد يقرأ الخطط المدرسية الموضوعة.

2- يستغرق إعدادها وقتا طويلا، ومن الصعب التنبؤ بمستقبل المدرسة.

3- عدم الإلتزام بالخطط الموضوعة.

4- عدم وجود الخطط الإستراتيجية يفقد المدرسة هويتها الخاصة حيث يفضل بعض المديرين القيام بما يطلب منهم فقط.

5- عدم وجود الخطط الإستراتيجية المدى قد يعزز النظام البيروقراطي في المدرسة، وهذا نمط قد يرغب به بعض المديرين.

15.1.2. خطة المدرسة الإجرائية

تعرف الخطة الاجرائية بأنها تلك الخطة (التنفيذية) التي تسعى لتحقيق الأهداف المحددة من أهداف خطة المدرسة التطويرية، وهي صورة من صور توزيع المهام، لتسهيل التنفيذ لتحقيق الأهداف بفاعلية، وذلك من خلال تحديد معايير النجاح، المعنيين بالتنفيذ، وإجراءات التنفيذ، والزمن اللازم للتنفيذ والمصادر (أبو شندي، 2010، ص75). ويشير الباحث إلى أن الخطة الاجرائية تحمل أكثر من مسمى، جميعها تحمل نفس الدلالة، منها خطة المدرسة التنفيذية، وخطة المدرسة التشغيلية.

والتخطيط الاجرائي أو التنفيذي يكون لمدة قصيرة، وعادة ما يكون هذا النوع من التخطيط لنشاط محدد أو لفئة مستهدفة محددة ووفق جدول زمني قصير ومحدد، فالتخطيط الإجرائي قد يكون تخطيطا سنويا (الخطة سنوية)، أو شهري (خطة لمدة شهر واحد)، أو التخطيط الأسبوعي (خطة لمدة أسبوع واحد)، أو اليومي (خطة لمدة يوم واحد)، ولا تزيد الخطة الإجرائية عن سنة واحدة، فهي تصف أنشطة وإستراتجيات قصيرة المدى، وذلك لتحقيق هدف معين قصير المدى، يتم تنفيذه عادة خلال عام أو أقل (عايش، 2009).

وتعرف أيضا بأنها الخطة القابلة للتنفيذ على أرض الواقع، إذ تحدد فيها الأهداف بصورة أهداف إجرائية قابلة للتطبيق والتنفيذ الفوري، فهي خطة توضح خطوات العمل خطوة بخطوة (زريقات، 2006، ص106).

ويُشار إلى الاختلاف بين الخطط الاستراتيجية والخطط الاجرائية، أن الخطة الاستراتيجية أقل تفصيلا من الخطة الاجرائية، كما أن إعداد الخطط الاستراتيجية يكون صعبا لأنه يتكلم عن مستقبل بعيد قد يصل إلى خمس أو عشر سنوات أو حتى أكثر (تعلم التخطيط في ساعات، 2007).

1.15.1.2. الخطة الإجرائية تنفيذ للخطة التطويرية والإستراتيجة

لكي يتسنى تحقيق أهداف الخطة التطويرية والإستراتيجية، يتم تحويلها الى خطط إجرائية تظهر فيها إجراءات التنفيذ بشكل مفصل ضمن مدد زمنية محددة، فخطة المدرسة التطويرية والإستراتيجية هي مجموعة خطط إجرائية (أبو شندي، 2010).

فالخطة الإجرائية تحدد خطوات عملية على المدى القصير للوصول لأهداف الخطة الإستراتيجية (درة، وآخرون، 2002)، حيث يختص التخطيط الإجرائي بتفصيل عمليات تنفيذ القرارات الإستراتيجية، فيما يتعلق بالبرامج التنفيذية وعمليات الإتصال والتنسيق وتخصيص الميزانية (الحريري، 2007)، إذ تتضمن الخطط الإجرائية وضع الأهداف التنفيذية، حيث توضع الأهداف بشكل مفصل لكي يسير عليها كل من المعلمين والإداريين (الجبر،2002).

حيث يتم تقسيم الخطة الإستراتيجية إلى عدة خطط تنفيذية تمثل حلقات مترابطة من الخطوات لتنفيذ الخطة الإستراتيجية. وتتضمن الخطة التنفيذية عددا من الأهداف الفرعية التي تقود للأهداف الإستراتيجية، لذلك يجب أن تتماشى أهداف الخطة التنفيذية مع أهداف الخطة الإستراتيجية (حسين، 2006).

2.15.1.2. خطوات إعداد الخطة الاجرائية

يقسم الباحث هذه الخطوات إلى أربع مراحل:

أولا/ أن تتضمن الخطة الإجرائية العناصر الآتية:

1- تحديد رقم الخطة الإجرائية ضمن مجموعة الخطط الإجرائية التي سينفذها العاملون في المدرسة.
2- تحديد الهدف العام في الخطة المدرسية.

3- تحديد الهدف المحدد: وهو مجموعة أهداف محددة تحقق الهدف العام، أي أن الهدف العام الواحد يتضمن مجموعة أهداف محددة. وتحديد الهدف المحدد يكون بالإجابة عن السؤال: ماذا تأمل أن تحقق بالضبط ضمن الهدف العام؟
4- معايير النجاح: وهي معايير يتم الاتفاق عليها لقياس مدى نجاح تحقيق الأهداف.
5- الأشخاص المعنيون، الأفراد أو الفريق المعني بوضع الخطة وتنفيذها.
6- اجراءات التنفيذ أو خطوات التنفيذ.
7- المدة الزمنية: المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ الإجراءات.
8- المصادر: الأدوات التي يحتاجها المنفذون لتحقيق الهدف.
9- المتابعة والتقويم: الأساليب التي سيستخدمها المنفذون لمتابعة مدى تحقق الهدف المحدد ونجاح الإجراءات المتبعة لذلك (أبو شندي، 2010).

ويبين زريقات (2006) أنه يجب مراعاة الأمور التالية عند بناء الخطة الإجرائية:
1- تقسيم الهدف (الكبير) الى أهداف صغيرة (أهداف محددة) يمكن تحقيقها خطوة خطوة.
2- تنمية الدافعية لدى المدير والمرؤوسين من أجل انجاز الأهداف بسرعة وبكفاءة وفاعلية.
3- توفير المستلزمات والتسهيلات التي تساعد على تنفيذ الأهداف.
4- التركيز على الأهداف الأكثر أهمية من الأمور العارضة والطارئة.
5- السعي المستمر لمواجهة المشكلات والصعوبات التي تواجه الإدارة والمؤسسة.
6- وضع موعد نهائي لإنجاز الهدف ولإنجاز كل خطوة من خطوات الخطة الإجرائية.

ثانيا/ بناء الخطة الإجرائية

يقترح الباحث النموذجين التاليين، لبناء خطة المدرسة الاجرائية:

النموذج الأول/ الشكل رقم (4.2) الذي صممه معهد التربية التابع لدائرة التربية والتعليم في الأونروا للخطة الإجرائية (الأونروا، 2004)، لكن أضاف الباحث العناصر الآتية على نموذج الخطة الإجرائية، وهي: المجال المدرسي (في أي مجال من مجالات العمل المدرسي تُعنى الخطة الإجرائية)، ومؤشرات الأداء، حيث تعرف مؤشرات الأداء بأنها أدلة تزودنا بمعلومات عن الأداء وتعطي المدرسة وسيلة للقياس والتقويم، وللحكم على نجاح الهدف المراد تحقيقه (الخواجا، 2009، ص190)؛ وتعرف أيضا بأنها عبارات قصيرة مختصرة تستخدم بوصفها دليلا على تحقيق الأهداف التطويرية بنجاح (أبو شندي، 2010، ص41).

الشكل 4.2: نموذج (1) لخطة المدرسة الاجرائية

الخطة الإجرائية للعام الدراسي	
1	المجال:
2	الهدف العام:
3	الهدف الخاص:
4	معايير النجاح:
5	المسؤول عن التنفيذ:
6	إجراءات التنفيذ:
7	مؤشرات الأداء:
8	الفترة الزمني:
9	الموارد المطلوبة:
10	المراقبة والتقويم:

النموذج الثاني/ قام الباحث بدراسة النماذج التي أوردها كل من (أبو شندي، 2010؛ الحريري وآخرون، 2007؛ الأونروا، 2004)، وبناء على ذلك صمم الباحث النموذج التالي:

الشكل 5.2: نموذج (2) لخطة المدرسة الاجرائية

المجال:					
الهدف العام:					
الأهداف المحددة	جهات التنفيذ	إجراءات التنفيذ – الأساليب	مدة التنفيذ	معايير النجاح	الملاحظات
الهدف المحدد(1)					
الهدف المحدد(2)					

ثالثا/ تنفيذ الخطة

والتنفيذ يكون وفق خطة عمل، فلكل فرد في المؤسسة دور محدد ويخضع لأساليب مسائلة متفق عليها أيضا، ويوضح كل فرد سير التنفيذ بتقارير لفظية أو مكتوبة حتى تبقى عملية الاتصال قائمة توضح ما عليه الوضع وما يجب أن يكون (عايش، 2009).

رابعا/ المراقبة والتقويم

أي التأكد من أن الخطة تسير وفق ما خطط لها، وأن الإجراءات تسير بالتسلسل المرسوم للخطة في الزمان والمكان المحددين، ويعتبر التقويم من أهم عناصر الخطة المدرسية، فبوساطته يقال إن هذه الإدارة المدرسية نجحت في تحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها أو فشلت (عايش، 2009)، ويجب تحديد من سيكون مسؤولا عن مراقبة التقدم وتقويمه نحو تحقيق الهدف وكيف سيقومون بذلك؟ (الأونروا، 2004)

3.15.1.2. أقسام الخطة الإجرائية

كما سبق وأشرنا ينبثق من الخطة الأجرائية خمسة مستويات: الخطة السنوية، الخطة الفصلية (نصف السنوية)، الخطة الشهرية، الخطة الأسبوعية، والخطة اليومية. وتتضمن كل منها مجموعة من الأهداف في مجالات محددة مجدولة زمنيا، بالإضافة إلى النشاطات والإمكانيات المتوفرة (عايش، 2009).

فتنبثق الخطط الشهرية والأسبوعية واليومية وخطط النشاطات من الخطة السنوية للمدارس، وكذلك يجب أن تشتق أهداف الخطط اليومية والشهرية للمدرسة من أهداف الخطط السنوية، لأن تحقيق أهداف الخطط اليومية والشهرية هو تحقيق لأهداف الخطط السنوية (الحريري وآخرون، 2007). فالخطط الإجرائية من خطط شهرية وخطط يومية، هي منبثقة عن الخطة السنوية ومترجمة لها، لأنها تتكامل فيما بينها لتحقيق الخطط السنوية (زريقات، 2006).

إذن الخطة الإجرائية مهما كان نوعها، يجب أن يكون هدفها المحدد إمتدادا للهدف العام، فكما سبق وأشرنا إلى ما قاله زريقات (2006) فإنه يتم تقسيم الهدف (الكبير) الى أهداف صغيرة (أهداف محددة) يمكن تحقيقها خطوة خطوة. فالخطط السنوية هدفها المحدد يكون امتدادا للهدف العام، والخطة نصف السنوية هدفها يكون امتدادا لهدف الخطة السنوية، والخطة الشهرية يكون هدفها امتدادا لهدف الخطة نصف السنوية، وهكذا.

أولا: التخطيط السنوي والتخطيط نصف السنوي (الفصلي)

يعرفها الباحث بأنها الأعمال السنوية أو نصف السنوية، والتي يضعها مدير المدرسة في الخطة، ليتم تنفيذها خلال العام الدراسي، فهي خطة من مجموعة خطط مرتبطة ببعضها البعض لتنفيذ الجزء من الخطة التطويرية أو الاستراتيجية خلال عام، ويتبعها في العام القادم خطة جديدة. أو هي خطة لتنفيذ أهداف في عام واحد فقط، وتكون غير مرتبطة بخطط تطويرية او استراتيجية.

وتعرف بأنها البرنامج المخطط الذي يقوم به مدير المدرسة على مدى عام دراسي كامل أو نصف فصل دراسي، ويشمل الأهداف العامة للمرحلة وأهداف المواد وتدريسها، والنشاطات، والاختبارات، والاجتماعات والوسائل، والمهارات التي يتوقع أن يكتسبها العاملون والتلاميذ ووسائل التقويم، مع الأخذ بالاعتبار جميع الإمكانات المتاحة التي يمكن الاستفادة منها. ويقوم المدير في هذا النوع من التخطيط بتقسيم برنامجه إلى وحدات يحددها بمدد زمنية واضحة، كأن تكون مقسمة أسبوعيا أو شهريا بشكل منطقي ومتسلسل. ويستند في وضع الخطط السنوية بالدرجة الأولى إلى الأهداف العامة للإدارة المدرسية، من حيث توزيع المهام والدروس والنشاطات المساعدة، وكيفية تقويم العاملين والتلاميذ (الحريري وآخرون، 2007، ص202).

ثانيا: التخطيط الأسبوعي واليومي لمدير المدرسة

من خلال اطلاع الباحث على ما أورده الدرة وآخرون (2002)، يرى أن التخطيط اليومي أقرب ما يكون إلى ما يطلق عليه بالإنجليزية (TO- DO LIST)، ويقترح الباحث التصميم التالي للخطة اليومية في الشكل (6.2)؛ حيث يدون المدير الأعمال اليومية التي سيقوم بها في يوم واحد أو أسبوع في قائمة الأعمال، ويعيد ترتيبها بناء على الأهمية في التنفيذ في قائمة الأولويات. وقد يستخدمها كذلك العاملون الذين يرأسهم المدير.

الشكل 6.2: نموذج الخطة اليومية

الخطة اليومية	
اليوم:	التاريخ:
الأعمال	**الأولويات**
.....	.....
.....	.....
.....	.....
ملاحظات	

ويفرق الباحث بينما يسمى (بالأجندة) والتخطيط اليومي، فالأجندة لتسجيل الأعمال والمهام، لكن تسجيل الأعمال لا يعني ترتيبها حسب الأولوية في التنفيذ، ومن هنا فالتخطيط اليومي أداة تساعد المدير على ترتيب أعماله وفقاً للاهمية والأسبقية في التنفيذ.

ويشير زريقات (2006) أنه عندما نضع الخطة اليومية أو أي خطة سواء كانت أسبوعية أو شهرية أو فصلية، فإن أول شييء يجب أن نفكر فيه هو الوقت المتاح للمؤسسة أو للمدير أو للموظف. ثم نضع الأهداف التي نريد تحقيقها مرتبة حسب الأولويات، ثم نترجم كل هدف إلى هدف إجرائي، ثم إلى نشاط أو مهمة، ثم نحدد المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ كل مهمة أو نشاط، وفيما يأتي الخطوات أو الإجراءات التي تسهم في التخطيط المتميز عند إعداد الخطط اليومية:

1- يجب على المدير أن يخصص قبل نهاية دوام كل يوم، ما بين ربع الساعة وثلث الساعة من أجل من أجل التخطيط لليوم التالي؛ ويحدد الأهداف والمهمات التي يريد تنفيذها في الخطة اليومية ليوم غد.
2- على المدير أن يرتب المهمات والأعمال والنشاطات التي يريد تنفيذها في الخطة اليومية الى أولويات، حسب أهمية كل مهمة والحاجة لها؛ ويحدد المدة الزمنية اللازمة لكل هدف أو مهمة يريد إنجازها.
3- يجب على المدير أن لا يضع المهمات الروتينية والعادية البسيطة الكثيرة في البداية، ويؤجل المهمات الرئيسية في نهاية الخطة اليومية. فالمهمات الروتينية البسيطة يستطيع تفويضها بدلا من أن تؤدي إلى انشغاله وعدم تمكنه من إنجاز المهمات الرئيسية المهمة.
4- إذا أراد المدير أن ينجح ويتميز في قيادة مؤسسته وينجز خطته اليومية بكفاءة وفاعلية، أن يفوض جزءا من مهماته وواجباته البسيطة والروتينية لمرؤوسيه ويتفرغ للمهات الرئيسية والمهمة الصعبة.
5- يجب على المدير أن يحدد المهمات والأعمال التي لم يتمكن من تنفيذها في اليوم الحالي لكي ينقلها الى الخطة اليومية لليوم التالي.
6- عند التخطيط اليومي يجب أن يراعي المدير النشاطات المجدولة في الخطة السنوية أو في خطة النشاطات والمحدد تنفيذها في هذا اليوم، ويضعها في الخطة اليومية ليوم غد الذي يريد أن يخطط له.
7- يجب على المدير الاطلاع على البريد اليومي لإدخال المهمات المستعجلة في الخطة اليومية .

ويضيف بأن التخطيط اليومي له فوائد تنعكس على أداء المدير وأداء المرؤوسين والمؤسسة ككل، ومن أهم فوائده:

1- يؤدي الى إنجاز الأعمال والمهمات اليومية بوعي وعقلانية.
2- يساعد على إنجاز المهمات ضمن المواعيد المحددة لكل نشاط أو مهمة.
3- يساعد على تنظيم الأفكار وعدم تراكم الأشياء.
4- يؤدي الى زيادة دافعية الرئيس والمرؤوسين في إنجاز الاعمال والمهمات بكفاءة وفاعلية.

5- يؤدي إلى ترتيب الأولويات والتركيز على الأهم.
6- استثمار الوقت بكفاءة والتقليل من هدر الوقت.
7- يؤدي الى تلافي العشوائية والتخبط والفوضى.
8- يساعد على ترجمة الخطط السنوية والفصلية والشهرية على أرض الواقع من خلال خطط يومية إجرائية تنفذ فورا.

وقام زريقات (2006) بإعداد نموذج تفصيلي لخطة يومية لمدير المدرسة بالشكل الآتي:

الشكل 7.2: نموذج تفصيلي لخطة يومية

الرقم	المهمات	الزمن		المسؤول عن تنفيذ المهمة	التفويض	منفذ المهمة	ملاحظات
		من	إلى				
1	تفقد البناء المدرسي والساحات	7:15	7:30	المدير/ النائب	–	المدير	
2	متابعة الطابور الصباحي والإذاعة المدرسية	7:45	7:59	المدير/ النائب	–	نائب المدير	
3	الاطلاع على دفاتر تحضير المعلمين (خطط الدروس اليومية)	7:45	8:00	المدير	–	المدير	
4	متابعة الطلاب المتأخرين صباحيا	7:45	8:15	المدير/ النائب	مشرف الطلاب	مشرف الطلاب	
5	حصر المعلمين المتأخرين والغائبين ووضع جدول الاشغال	7:30	7:45	المدير	النائب		
6	متابعة دخول المعلمين الى الحصص الصفية	أثناء الدوام		المدير	النائب		
7	أي مهام أخرى تضاف						

2.2 الدراسات السابقة ذات الصلة بدراسة الباحث:

يتناول هذا الجزء عرضاً لعدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة التي وقف عليها الباحث، حيث أجرى الباحث مسحاً للمكتبات العامة، ومكتبات الجامعات المحلية، وكذلك الاطلاع على مواقع متعددة على شبكة المعلومات العالمية، كما قام بزيارة مراكز ومكتبات جامعية في الأردن وذلك للاستفادة من بعض الدراسات في مجال التخطيط المدرسي.

وتسهيلاً للاستفادة من هذه الدراسات، تم تصنيفها بحسب مصادرها إلى دراسات عربية وأجنبية مرتبة حسب تسلسلها التاريخي من الأقدم إلى الأحدث. ومن ثم التعقيب عليها ومقارنتها مع هذه الدراسة. وتنحصر هذه الدراسات في حدود علم الباحث فيما يلي:

1.2.2. الدراسات العربية

دراسة الصالحي (1999) بعنوان: "تطوير التخطيط الإداري المدرسي بوكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء الأبعاد الحديثة للتكنولوجيا الإدارية".

هدفت هذه الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين التخطيط الإداري المدرسي والابعاد الحديثة للتكنولوجيا الادارية بوكالة الغوث بمحافظات غزة. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المسؤولين في دائرة التربية والبالغ عددهم (12) شخصا، وجميع مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث، وعددهم (168) مديرا ومديرة. وتوصل الباحث في دراسته إلى النتائج التالية:

1- درجة ممارسة التخطيط الاداري المدرسي بوكالة الغوث بمحافظات غزة ضعيفة.

2- لا يجري مديري مدارس وكالة الغوث دراسات مسحية للتعرف على حاجات الطلاب والمعلمين والمناهج الدراسية والبناء المدرسي والمجتمع المحلي، ولا يشاركون الطلاب والمعلمين والمجتمع المحلي في عملية التخطيط المدرسي.

3- معظم مديري ومديرات المدارس لا يستخدمون جهاز الحاسب في تخزين ومعالجة البيانات والمعلومات التي تتعلق بالطلاب والمعلمين، ولا يخططون بطريقة فعالة للتعاون بين المدرسة وفعاليات المجتمع المحلي.

4- وجود قصور من مسؤولي مركز التطوير التربوي في وكالة الغوث عن متابعة مديري ومديرات المدارس في عملية التخطيط خلال العام الدراسي.

دراسة عويضة (2003) بعنوان: "درجة معرفة مديري التربية والتعليم في مديريات الضفة الغربية لعملية التخطيط التربوي ودرجة ممارستهم لها".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة معرفة مديري التربية والتعليم في مديريات الضفة الغربية لعملية التخطيط التربوي ودرجة ممارستهم لها في مجالات العمل (آلية التخطيط واتخاذ القرار، التشكيلات، الموازنة، الأحصاء، وفي مجال تحديد الحاجات). حيث استخدم الاحصاء الوصفي في الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من (13) مديرا للتربية والتعليم في مديريات الضفة الغربية، ونوابهم الاداريين والفنيين ورؤساء أقسام التخطيط في المديريات والبالغ عددهم (35) فردا، وقد شكل مجتمع الدراسة البالغ (48) فردا عينتها. وقام الباحث ببناء استبانة مكونة من (53) فقرة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- متوسطات تقديرات درجة معرفة مديري التربية والتعليم لعملية التخطيط التربوي عالية جدا.
2- درجة ممارسة مديري التربية والتعليم لعملية التخطيط التربوي من وجهة نظرهم أعلى من متوسطات تقديرات العاملين معهم في جميع مجالات الدراسة.
3- وجود اختلاف بين متوسطات درجة معرفة مديري التربية والتعليم لعملية التخطيط التربوي وبين درجة ممارستهم لها في مجال عملهم.

دراسة الشحي (2004) بعنوان: "الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم ونظر الموجهين".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم ونظر مساعديهم ونظر الموجهين الاداريين. وقد تكونت عينة الدراسة من (298) مديرا ومديرة ومساعدا ومساعدة، و(36) من الموجهين والموجهات الاداريين. وأشارت النتائج إلى أن الحاجة إلى تدريب مديري المدارس على مهارات التخطيط جاءت بدرجة عالية جداً.

دراسة العبسي (2004) بعنوان: "بناء دليل تربوي للتخطيط الاستراتيجي في المدارس الثانوية الاردنية".

هدفت هذه الدراسة إلى بناء دليل تربوي للتخطيط الاستراتيجي في المدارس الثانوية الاردنية. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الثانوية الاردنية الاكاديمية (الحكومية والخاصة)، البالغ عددها (1127) مدرسة أختير منها بالطريقة العشوائية المنظمة (295) مدرسة حكومية و(108) مدرسة خاصة. وقد توصلت للنتائج التالية:

1- معظم المدارس الثانوية تعتمد الخطة السنوية التطويرية، يليها الخطة السنوية التقليدية، ثم الخطة طويلة المدى، ثم الخطة الاستراتيجية أقلها نسبة.
2- جميع الاطراف ذات الاهتمام بالمدرسة حصلت على أعلى نسبة في الاطلاع على الخطة، فيما شكل اطلاع مدير المدرسة أقل نسبة على الاطلاق.
3- الحاجة اماسة الى توفير دليل تربوي للتخطيط الاستراتيجي في المدارس الثانوية الاردنية؛ وبناء على ذلك قام الباحث ببناء دليل تربوي للتخطيط الاستراتيجي وقدمه إلى الجهات ذات الاختصاص لدراسته.

دراسة المالكي (2004)، بعنوان: "مدى ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي للنمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية في محافظة الضالع في الجمهورية اليمنية".

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة مديري المدارس التعليم الثانوية للنمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والمشرفين في مجالات التخطيط والتنظيم والاتصال. وبلغت عينة الدراسة (210) من أفراد المجتمع الأصلي والبالغ عددها (418) مبحوثاً، وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون النمط الديمقراطي في مجال التخطيط بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

دراسة شبلاق (2006)، بعنوان: "دور برنامج التخطيط المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة".

هدفت الدراسة إلى الشكف عن دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة والبالغ عددهم (115) مديراً ومديرة، وتكونت عينة الدراسة من (85) مديراً ومديرة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- نجح البرنامج بدرجة (جيدة) في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس بمحافظات غزة.
2- كانت أعلى درجات التنمية لمهارات التخطيط المدرسي في مجال صياغة الرؤية والرسالة تحديد الأهداف، يليه مجال اختيار الاستراتجيات واتخاذ القرارات، يليه مجال المتابعة والتقويم والتطوير، يليه مجال تحديد الواقع والاحتياجات.

دراسة مارح (2007) بعنوان: "مشكلات التخطيط المدرسي التي تواجه مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الجمهورية اليمنية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات التخطيط المدرسي التي تواجه مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية بالجمهورية اليمنية. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إب في اليمن البالغ عددهم (411) مديرا ومديرة، وتكونت عينة الدراسة من (74) مديرا و (42) مديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولجمع البيانات قام الباحث بتطوير استبانة تضمنت (75) فقرة موزعة على (6) مجالات. وتوصل الباحث للنتائج التالية:

1- مشكلات التخطيط المدرسي التي تواجه مديري المدارس الثانوية فيما يتعلق بالمجتمع المحلي كانت عالية، وجاء بعدها المشكلات التي تتعلق بالمنهاج.
2- مشكلات التخطيط المدرسي التي تواجه مديرات المدارس الثانوية فيما يتعلق بالمنهاج كانت عالية، ومشكلات التخطيط التي تتعلق بالمجتمع المحلي جاءت بالمرتبة الثانية.

دراسة أبو عيشة (2007) بعنوان: "مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين".

هدفت الدراسة التعرف إلى مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية من فلسطين والبالغ عددهم (582) مديرا ومديرة، وتم اختيار عينة الدراسة التي تمثل ما نسبته 40% من مجتمع الدراسة بالطريقة الطبقية المنتظمة ليتم تطبيق الدراسة على (231) مديرا ومديرة. وتوصلت الدراسة إلى أن تقدير مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية لمشكلات التخطيط التربوي في فلسطين كانت بدرجة متوسطة.

دراسة أبو هاشم (2007) بعنوان: "واقع التخطيط الإستراتيجي في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة وسبل تطويرها".

هدفت الدراسة إلى دراسة واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث في غزة، والتعرف على سبل تطويره. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس التابعة لوكالة الغوث بغزة، وقد بلغ عددهم (193) مديراً ومديرة. وبلغت عينة الدراسة (150) مديراً ومديرة من أفراد المجتمع.

وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة منخفضة من المستجيبين لديهم فهم واضح للمفاهيم المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي. ونسبة مرتفعة من المستجيبين لديهم اتجاهات إيجابية وجيدة اتجاه التخطيط الاستراتيجي لمدارسهم. وأظهرت النتائج أيضاً أن نسبة مرتفعة من المستجيبين تمارس هذه العملية بصورة صحيحة جيدة، وبالنسبة للصعوبات التي تعيق تطبيق التخطيط الاستراتيجي فقد أشارت

النتائج أن نسبة متوسطة من المستجيبين أكدت على وجود صعوبات تعيق تطبيق التخطيط الاستراتيجي.

دراسة شحادة (2008) بعنوان: "واقع الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في محافظات غزة في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية وسبل تطويرها".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية. وتكون مجتمع الدراسة من (214) مشرفاً تربوياً ورئيس قسم. وتكونت العينة من (176) مشرفاً تربوياً ورئيس قسم. وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة مديروا التربية والتعليم لعمليات التخطيط الاستراتيجي كان بدرجة أداء متوسطة؛ ونفس الأمر فيما يتعلق بممارستهم لمهارات تنفيذ الاستراتيجية ومهارات التقويم والرقابة كان أيضاً بدرجة أداء متوسطة.

دراسة نور الدين (2008) بعنوان: "دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الادارة المدرسية بمحافظات غزة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الادارة المدرسية بمحافظات غزة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية الاساسية العليا بمحافظات غزة للعام الدراسي 2008/2007م، وقد بلغ عددهم (161) مديرا ومديرة، وقد بلغت عينة الدراسة (122) مديرا ومديرة. وتوصل الباحث للنتائج التالية:

1- درجة تأييد عينة الدراسة لدور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الادارة المدرسية بمحافظات غزة عالية جداً.
2- أهمية تدريب مديري المدارس وخاصة المديرين الجدد بما يخص التخطيط الاستراتيجي المدرسي ووضع الخطط الاستراتيجية.
3- إعطاء مديري المدارس مزيدا من الصلاحيات لاحداث التغيير المناسب في مدارسهم والذي يزيد من فاعلية ادارتهم المدرسية.

دراسة سكيك (2008)، بعنوان: " تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة".

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة. وذلك من خلال الاجابة عن الأسئلة الرئيسية التالية:

1- ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة؟

2- ما سبل تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة؟

وتكون مجتمع الدراسة من (117) مديراً ومديرة، وبلغت عينة الدراسة (110) من أفراد المجتمع. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارت صياغة رسالة المدرسة، ومهارة صياغة رؤية المدرسة، ومهارة تحليل البيئة الداخلية كان بدرجة مرتفعة.

2- درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة تحليل البيئة الخارجية كان بدرجة منخفضة.

دراسة الكردي (2010) بعنوان: "درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين فيها".

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين فيها. تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية والبالغ عددهم (1190) عاملا؛ وتم اختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من (417) عاملا. وقد توصلت الدراسة إلى أن التخطيط الاستراتيجي يطبق في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية بدرجة متوسطة.

دراسة وزان (2011)، بعنوان: "واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي – دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية في الجمهورية العربية السورية في مجالات التخطيط المدرسي، وتنظيم العمل، واتخاذ القرارات، والتقويم. وبلغت عينة الدراسة (258) مديراً. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مجال التخطيط المدرسي، وتنظيم العمل ضمن فريق، واتخاذ القرار، والتقويم كان واقع (جيد).

2.2.2. الدراسات الأجنبية

دراسة جونسون (Johnson, 2004) بعنوان: "التخطيط الاستراتيجي في المدارس العامة في مقاطعة ميلارد".

"Strategic Planning in the Millard Public School"

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى فهم لعملية التخطيط الإستراتيجي وإطار العمل الذي تم تطويره لتوجيه مبادرات لتحسين التعليم في مدارس مقاطعة ميلارد في ولاية نيبراسكا– الولايات المتحدة الأمريكية. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي لذلك. شملت عينة الدراسة مجموعة من المشاركين السابقين والحاليين في عمليات التخطيط الإستراتيجي وكذلك مسؤولي التعليم في المنطقة.

واعتمدت المقابلات أداة للبحث، حيث تم مقابلة العاملين في التخطيط الإستراتيجي وكذلك أجزاء من اجتماعات مسؤولي التعليم والاجتماعات الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي.

وأظهرت الدراسة أن مدارس ميلارد قد استخدمت طريقة مختصرة ومتكاملة للتخطيط الاستراتيجي مستعينة في ذلك بنموذج كامبردج في التخطيط الاستراتيجي. وأظهرت النتائج أيضاً الحاجة الملحة للاستمرار في تقييم معايير نجاح تمكن المنظمات من التنفيذ الفعال لعمليات التخطيط الاستراتيجي.

دراسة غرانت وتوماس (Grant & Thomas, 2004)، بعنوان: "فوائد ومعوقات التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية"

"Definitions, Benefits and Barriers of k-12 Education Strategic Planning"

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الموضوعات المتعلقة بفوائد ومعيقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية، وقد استخدم المهج التحليلي، حيث قام الباحث بتحليل المحتوى لعينة الدراسة المتمثلة في (66) كتاباً، (29) مقالاً صحفيا، (28) بحثاً محكماً من مؤتمرات عالمية، (6) رسائل دكتوراة، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم معوقات التخطيط الاستراتيجي هي الآتي:

- نقص التمويل لعمليات التخطيط الإستراتيجي.
- الالتزام بالتخطيط الإستراتيجي والتطبيق العملي للخطة.
- عدم مشاركة بعض الأفراد في عملية التخطيط الإستراتيجي.
- البيروقراطية والتغيير.

دراسة ديفيز (Davies, 2007) بعنوان: "من خطط المدرسة التطويرية إلى إطار التخطيط الاستراتيجي"

"From School Development Plans to Strategic Planning Framework"

هدفت الدراسة إلى التأكيد على أن التخطيط التقليدي لم يعد يخدم احتياجات المدارس، وأن التوجه الاستراتيجي طريقة جديدة أمام قيادات وإدارات المدارس لمواجهة التحدي في الألفية الجديدة، حيث عرضت الدراسة لنموذج جديد للتخطيط يكون بديلاً للنموذج التقليدي للتخطيط التطويري. موضحاً أن التوجهات الاستراتيجية للمدرسة تتمثل في:

- إيجاد توقعات عالمية ومستقبل ناجح.
- ربط المدرسة بالبيت من خلال تطوير المجتمع المحلي.
- توفير التعليم المبني على استخدام التكنولوجيا لكل طالب.
- بناء قيادة جديدة عن طريق اختيار الهيئة التدريسية التي يتمثل فيها ذلك.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث أظهر الفرق بين التخطيط التقليدي، والتخطيط الاستراتيجي الذي يشمل غالبية الأنشطة المدرسية في مجالات استراتيجية محددة تتمحور حول الأهداف الأساسية للمدرسة. كما أظهرت الدراسة أن التخطيط يعتبر أداة قياس مدى تطور الأداء الفردي للقيادات التربوية للحكم عليها بالنجاح أو الفشل.

دراسة لوكهيد وهاريس وجياساندرا (Lockeed, M; Harris, A; Jayasundera, T, 2010) بعنوان: "خطة التطوير المدرسية المتعلقة بتحسين نوعية التعليم في دولة جامايكا"

" School Improvement Plans and Student Learning in Jamaica"

هدفت الدراسة إلى توفير الدعم اللازم إلى (72) مدرسة حكومية في جامايكا ما بين الأعوام (1998–2005)، ذات التحصيل المنخفض. من خلال تطبيق برنامج صُمم بناءاً على احتياجات هذه المدارس والتي تم التعرف إليها من خلال الرجوع لخطة تطوير كل مدرسة.

حيث تقسيم المدارس إلى مجموعتين، مجموعة تضم مدارس في المرحلة الأخيرة من تطبيق البرنامج سميت مجموعة البرنامج، ومجموعة يطبق عليها البرنامج لأول مرة، سميت المجموعة الضابطة. واستخدمت نقاط معينة للمقارنة بين مخرجات المجموعتين.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن مدراس مجموعة البرنامج قد حصلوا على معطيات أكثر لتحسين القراءة والكتابة والحساب من المدارس الضابطة، وتوصلت الدراسة كذلك إلى أن الطلاب الذين شاركوا بمجموعة البرنامج قد حققوا علامات أعلى من طلاب المدارس الضابطة سواء بالقراءة أو الرياضيات. وتعزو ذلك للأسباب الآتية:

1- عدم توفر بيانات عن برامج مثيلة من مدارس غير مشاركة بالبرنامج، والتي يزودها المانحون أو البرامج أنفسها.
2- نمو مشاركة الطلاب بمدارس البرنامج، والتي قد تكون خففت تأثير البرنامج للطلاب القادمين بالصفوف العليا.
3- المدارس التي لديها خطط تحسين لم تتفوق على مدارس مماثلة ليس لديها مثل هذه الخطط.

دراسة الزبون وحسن (Al-Zbon & Hasan, 2012) بعنوان: "التخطيط الاستراتيجي في مدارس مديرية تربية وتعليم عمان الثانوية"

"Strategic School Planning at the Governmental High schools in the Directorates related to Amman City "

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان في الأردن للتخطيط الاستراتيجي. وتحدد مجتمع الدراسة في جميع المشرفين التعليمين وومديري مدارس مديرية تربية وتعليم عمان. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة عمان كان بدرجة متوسطة. وأوصت الدراسة بضرورة توفير البرامج التدريبية لزيادة مهارات مديري المدارس في مجال التخطيط الاستراتيجي.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة

من خلال عرض وتحليل الدراسات السابقة ذات الصلة والتي تناولت موضوع التخطيط المدرسي، يمكن رصد العديد من جوانب التشابه وجوانب الاختلاف بينها وبين هذه الدراسة. ويفصلها الباحث بالآتي:

1.3.2. الدراسات العربية السابقة ذات الصلة

1- من حيث أغراض الدراسة وأهدافها

في حدود علم الباحث تناولت الدراسات العربية ذات الصلة بدراسة الباحث مجموعة من الأغراض والأهداف، حيث تناول بعضها تطوير وتنمية مهارات التخطيط، مثل دراسة شبلاق (2006) حول دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس؛ ودراسة سكيك (2008) حول تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الإستراتيجي؛ ودراسة أبو هاشم (2007) حول واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث وسبل تطويره؛ ودراسة

نور الدين (2008) حول دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية؛ ودراسة الصالحي (1999) حول تطوير التخطيط الإداري المدرسي؛ ودراسة الشحي (2004) حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي؛ ودراسة العبسي (2004) والتي هدفت إلى بناء دليل تربوي للتخطيط الإستراتيجي.

ومنها ما تناول واقع عملية التخطيط من خلال دراسة ممارسة أو تطبيق التخطيط المدرسي، مثل دراسة وزان (2013) حول واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي؛ ودراسة المالكي (2004) حول مدى ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي للنمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية.

ومنها ما تناول مشكلات التخطيط مثل دراسة أبو عيشة (2007) التي بحثت في مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس؛ ودراسة مارح (2007) حول مشكلات التخطيط المدرسي التي تواجه مديري ومديرات المدارس.

ومنها ما تناول التخطيط على مستوى الإدارة التعليمية (مديريات التربية والتعليم)؛ مثل دراسة الكردي (2010) التي بحثت في درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية؛ ودراسة عويضة (2003) حول درجة معرفة مديري التربية والتعليم في مديريات الضفة الغربية لعملية التخطيط التربوي ودرجة ممارستهم لها؛ ودراسة شحادة (2008) حول واقع الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في محافظات غزة.

ويرى الباحث أن دراسته حول درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها، يرى أنها تشابهت إلى حد ما مع دراسة وزان (2013) حول واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي؛ ودراسة المالكي (2004) حول مدى ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي للنمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية، من حيث تناولها لواقع عملية التخطيط من خلال دراسة ممارسة أو تطبيق التخطيط المدرسي. وتشابهت أيضاً مع دراسة عويضة (2003) حول درجة معرفة مديري التربية والتعليم في مديريات الضفة الغربية لعملية التخطيط التربوي ودرجة ممارستهم لها، من حيث دراستها لدرجة المعرفة والممارسة لعملية التخطيط، لكنها اختلفت معها في المستوى الإداري حيث تناولت دراسة عويضة (2003) مستوى الأدارة التعليمية (مديريات التربية والتعليم) وتناول الباحث في دراسته مستوى الإدارة الدنيا (الإدارة المدرسية).

2- من حيث المنهج المستخدم في الدراسة

في حدود اطلاع الباحث اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات العربية السابقة ذات الصلة بدارسة الباحث في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي.

3- من حيث أداة الدراسة

في حدود اطلاع الباحث اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات العربية السابقة ذات الصلة بدارسة الباحث في استخدامها للاستبانة كأداة للدراسة، واختلفت مع بعض الدراسات التي استخدمت المقابلة كأداة ثانية إلى جانب الاستبانة مثل دراسة أبو هاشم (2007) حول حول واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث وسبل تطويره، ودراسة الصالحي (1999) حول تطوير التخطيط الإداري المدرسي.

4- من حيث مجتمع الدراسة وعينتها

اختلف مجتمع وعينة دراسة الباحث حول درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها مع جميع الدراسات السابقة ذات الصلة –في حدود اطلاع الباحث- بموضوع الدراسة، مثل دراسة شبلاق (2006)، وسكيك (2008)، وأبو هاشم (2007)، ونور الدين (2008)، والصالحي (1999)، والتي تمثل مجتمعها وعينتها في مختلف مدارس محافظات قطاع غزة. وكذلك اختلفت مع دراسة المالكي (2004)، ومارح (2007) والتي تمثل مجتمعها وعينتها في مدارس الجمهورية اليمنية. ومع دراسة وزان (2011) التي تمثل مجتمعها وعينتها في مدارس الجمهورية السورية. ومع دراسة العبسي (2004) التي تمثل مجتمعها وعينتها في المدارس الثانوية الأردنية. ومع دراسة الشحي (2004) والتي تمثل مجتمعها وعينتها في مدارس سلطنة عمان.

وتشابه مجتمع وعينة دراسة الباحث جزئياً مع دراسة أبو عيشة (2007) حول مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين، حيث تحدد مجتمع دراسة الباحث في جميع المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم القدس الشريف إضافة إلى المدارس الخاصة.

وتشابهت دراسة الباحث مع دراسة كل من أبو عيشة (2007)، وأبو هاشم (2007)، وسكيك (2008)، وشبلاق (2006)، ونور الدين (2008)، والعبسي (2004)، ووزان (2011)، ومارح (2007)، المالكي (2004) في تحديدها لمديري المدارس كمجتمع وعينة للدارسة. واختلفت مع الصالحي (1999) في اختيارها للمسؤولين في مدارس وكالة الغوث إضافة لمديري المدارس. ومع الشحي (2004) في اختيارها للموجهين إضافة إلى مديري المدارس كمجتمع وعينة الدراسة.

واختلفت دراسة الباحث مع دراسة كل من عويضة (2003)، والكردي (2010) التي حددت مديري مديريات التربية والتعليم في الضفة الغربية كمجتمع وعينة للدارسة، وأيضاً مع دراسة شحادة

(2008) التي حددت مديري مديريات التربية والتعليم في محافظات قطاع غزة كمجتمع وعينة للدارسة.

2.3.2.الدراسات الأجنبية السابقة ذات الصلة

1- من حيث أغراض الدراسة وأهدافها

اختلفت الدراسات الأجنبية السابقة ذات الصلة بدراسة الباحث في أغراضها وأهدافها. حيث هدفت دراسة جونسون (2004) إلى التوصل إلى مفهوم عملية التخطيط الاستراتيجي وإطار العمل به، ومعرفة مدى فعالية الخطوات المتبعة فيه، ومدى فهم وإدراك العاملين لتلك العمليات في المنطقة التعليمية. أما دراسة ديفيز (2007) هدفت إلى المقارنة بين التخطيط التقليدي والتخطيط الاستراتيجي. وهدفت دراسة جرانت وتوماس (2004) إلى التعرف على فوائد التخطيط الاستراتيجي ومعوقاته، بينما هدفت دراسة الزبون وحسن (2012) إلى قياس درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي. أما دراسة لوكهيد وهاريس وجياساندرا (2010) فهدفت إلى قياس أثر تطبيق خطة المدرسة التطويرية على المدارس التي تستعمل الخطة لأول مرة والمدارس التي تستخدم برامج التطوير منذ فترة.

واتفقت دراسة الزبون وحسن (2012) جزئياً مع دراسة الباحث واختلفت دراسة الباحث مع دراسة كل من جونسون (2004)، ديفيز (2007)، ودراسة جرانت وتوماس (2004) ودراسة لوكهيد وهاريس وجياساندرا (2010).

2- من حيث المنهج المستخدم في الدراسة

في حدود اطلاع الباحث اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات الأجنبية السابقة ذات الصلة بدارسة الباحث في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي وهي دراسة كل من الزبون وحسن (2012)، ودراسة كل من جونسون (2004)، وديفيز (2007)، ودراسة جرانت وتوماس (2004). واختلفت مع دراسة لوكهيد وهاريس وجياساندرا (2010) التي استخدمت المنهج التجريبي لقياس أثر تطبيق خطة المدرسة التطويرية على مجموعتين من المدارس، الأولى تطبق فيها خطة التطوير منذ فترة والثانية تطبق فيها خطة التطوير لأول مرة.

3- من حيث أداة الدراسة

اتفقت دراسة الباحث مع دراسة كل من الزبون وحسن (2012) من حيث استخدامها للاستبانة كأداة الدراسة. واختلفت مع دراسة جونسون (2004) التي استخدمت المقابلة كأداة وحيدة. ومع دراسة غرانت وتوماس (2004) التي استخدمت بطاقات تحليل المحتوى. واختلفت أيضاً مع دراسة

دايفز (2007) التي استخدمت أسلوب البحث المكتبي. وأيضاً مع دراسة لوكهيد وهاريس وجياساندرا (2010) التي استخدمت بطاقات تحتوي على نقاط لقياس درجة التطور في المدارس التي تستخدم الخطة التطويرية منذ فترة مع المدارس حديثة استخدام الخطة التطويرية.

4- من حيث مجتمع الدراسة وعينتها

اتفقت دراسة الباحث جزئياً مع دراسة الزبون وحسن (2012) حيث تحدد مجتمع دراسة فيها من جميع مديري المدارس الحكومية ومشرفي التعليم في مديرية تربية وتعليم عمان في الأردن، بينما اقتصرت دراسة الباحث على مديري المدارس في مديرية تربية وتعليم القدس الشريف. وتشابهت أيضاً مع دراسة لوكهيد وهاريس وجياساندرا (2010) التي حددت مجتمعها من جميع مديري مدارس دولة جامايكا. واختلفت مع دراسة جونسون (2004) التي تحدد مجتمعها من جميع المشاركين في عملية التخطيط الاستراتيجي من مسؤولي التعليم في مدينة ميلارد في ولاية نبراسكا في الولايات المتحدة الأمريكية.

3.3.2. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

1- عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.
2- تحديد المتغيرات المناسبة للدراسة.
3- التعرف على نوع المعالجات الاحصائية المناسبة للدراسة.
4- تحديد إجراءات السير في الدراسة.

4.3.2. أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

1- تناول الدراسة الحالية لموضوع التخطيط المدرسي في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف وهذا الجانب لم تتناوله الدراسات السابقة.
2- في حدود علم الباحث تعد هذه الدراسة من الدراسات الأولى التي تناولت دراسة درجة معرفة وممارسة مديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي في المدارس الخاصة والحكومية التي تشرف عليها مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف.
3- قدمت الدراسة تصورا لواقع معرفة ممارسة مديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي في المدارس الخاصة والحكومية التي تشرف عليها مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة واجراءاتها

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أداة الدراسة

5.3 صدق الأداة

6.3 ثبات الأداة

7.3 اجراءات تطبيق الدراسة

8.3 متغيرات الدراسة

9.3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

منهجية الدراسة واجراءاتها

يشتمل هذا الفصل على وصف لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، إضافة إلى وصف لأداة الدراسة وصدقها وثباتها، أيضا يتضمن وصفا لإجراءات الدراسة ومتغيراتها والتحليل الإحصائي المستخدم.

1.3 منهج الدراسة

لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف خصائص الظاهرة وجمع معلومات عنها، معتمداً على أسلوب الدراسة الميدانية في جمع المعلومات، ليحقق أغراضها وأهدافها؛ واختبار صحة فرضياتها وتفسير نتائجها.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الخاصة والحكومية الواقعة تحت إشراف مديرية التربية والتعليم/القدس الشريف، والبالغ عددهم (98) مديراً ومديرة. وبلغ عدد مديري مدارس مدينة القدس الخاصة بناء على احصائيات مديرية التربية والتعليم/القدس الشريف للعام الدراسي 2012/2011م (59) مديراً؛ وعدد مديري مدارس القدس الحكومية بناء على نفس الاحصائية (39) مديراً.

3.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية بنسبة (68.3%) من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد أفرادها (67) مديراً ومديرة. وقد استجاب منهم (62) مديراً؛ كان منهم (23) مديراً من المدارس الحكومية، و(39) مديراً من المدارس الخاصة. وعليه فإن عدد الاستبانات التي تم تحليلها إحصائيا (62) استبانة، أي ما نسبته (63%) من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول رقم (1.3) توزيع أفراد العينة الذين تم تحليل استجاباتهم وفقا لمتغيرات الدارسة: الجنس، والجهة المشرفة على المدرسة، ومجال التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	26	41.9
	أنثى	36	58.1
نوع المدرسة	القطاع الحكومي	23	37.1
	القطاع الخاص	39	62.9
مجال التخصص	علوم علمية	21	33.9
	علوم إنسانية	41	66.1
المؤهل العلمي	دبلوم فقط	3	4.8
	بكالوريوس فقط	37	59.7
	ماجستير	22	35.5
سنوات الخبرة في العمل الإداري	أقل من 6 سنوات	14	22.6
	من 6–10 سنوات	10	16.1
	أكثر من 10 سنوات	38	61.3

يبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة؛ وبلغ عدد الاستجابات الصالحة التي تم تحليلها (62) استجابة (مديراً)، منها (23) مديراً في المدارس الحكومية، و(39) مديراً في المدارس الخاصة. حيث قام الباحث بتوزيع الاستبانات على مديري المدارس من خلال مقابلتهم بشكل مباشر، طالباً منهم الإجابة عن فقرات الاستبانة. حيث أجاب (26) مديرا من الذكور، وأجابت (36) مديرة من الإناث عن فقرات الاستبانة. وكان تخصص (41) مديرا منهم في (العلوم الانسانية)، و(21) مديرا في (العلوم العلمية). ويحمل (3) من مديري المدارس الذين شملتهم عينة الدراسة درجة الدبلوم، و(37) منهم حاصلون على درجة البكالوريوس، و(22) يحملون درجة الماجستير. وكانت خبرة (14) مديرا منهم (أقل من 6 سنوات)، و(10) منهم خبرتهم بين (6 – 10 سنوات)، و(38) مديرا كانت خبرتهم (أكثر من 10 سنوات).

ويبين نفس الجدول (1.3) النسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة؛ حيث يظهر أن (41.9%) من عينة الدراسة من الذكور، ونسبة (58.1%) من الإناث. ويبين الجدول توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير نوع المدرسة إذ يظهر أن نسبة (37.1%) للقطاع الحكومي/مدارس الأوقاف، ونسبة (62.9%) للقطاع الخاص. ويبين الجدول كذلك توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مجال التخصص، ويظهر أن (9.33%) للعلوم العلمية، في حين كانت نسبة (66.1%) للعلوم الإنسانية. ويبين متغير المؤهل العلمي أن نسبة (4.8%) لحملة درجة الدبلوم فقط، ونسبة (59.7%)

لبكالوريوس، ونسبة (35.5%) للماجستير. ويبين متغير سنوات الخبرة في العمل الإداري أن نسبة (22.6%) لأقل من 6 سنوات، ونسبة (16.1%) من 6–10 سنوات، ونسبة (61.3%) لأكثر من 10 سنوات.

4.3 أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث ببناء استبانة مستفيدا في ذلك من الأدب التربوي، وقد تكونت الاستبانة في مراحلها الأولية كما يظهر في الملحق رقم (1) من (66) فقرة موزعة على مجالي المعرفة بعملية التخطيط المدرسي وممارستها؛ حيث تم صياغة فقرات الاستبانة صياغة إيجابية. وبعد مناقشتها ومراجعتها مع المشرف على الرسالة قام الباحث بعرضها على عدد من ذوي الخبرة والدراية في مجال الإدارة المدرسية والتخطيط المدرسي والبحث العلمي، وبناء على مقترحات المحكمين وتوجيهاتهم، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة، إلى أن أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (65) فقرة كما يبينها الملحق رقم (2). وخلاصة الأمر أن أداة الدراسة تكونت من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: ويستقصي بيانات عامة حول المبحوثين تمثل المتغيرات المستقلة في الدراسة.

القسم الثاني: خصص لقياس درجة معرفة المدير بعملية التخطيط المدرسي، وتكون من (34) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، هي:

1- معرفة المدير بعملية التخطيط المدرسي، وتقيسها الفقرات من (1–6).

2- معرفة المدير ببناء الخطط المدرسية، وتقيسها الفقرات من (7–21).

3- معرفة المدير ببناء الخطط الاستراتيجية والإجرائية، وتقيسها الفقرات من (22–34).

القسم الثالث: خصص لقياس درجة ممارسة المدير لعملية التخطيط المدرسي، وتكون من (31) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، هي:

1- ممارسة المدير عملية التخطيط المدرسي، وتقيسها الفقرات من (35–46).

2- ممارسة المدير بناء الخطط المدرسية، وتقيسها الفقرات من (47–56).

3- ممارسة المدير بناء الخطط الإستراتيجية والإجرائية، وتقيسها الفقرات من (57–65).

وتتم الإجابة عن فقرات الاستبانة لقياس درجة المعرفة، وفق تدرج خماسي، وهو: لا أوافق بشدة، ولا أوافق، ومحايد، وأوافق، وأوافق بشدة. وتعطى الدرجات (1, 2, 3, 4, 5) على التوالي للفقرات الموجبة، والدرجات (5, 4, 3, 2, 1) للفقرات السالبة وهي الفقرات ذات الأرقام (1, 4, 6, 15, 29).

وأما الاستجابة عن فقرات الاستبانة الخاصة بقياس درجة الممارسة، فتتم وفق تدرج خماسي أيضا، وهو: منخفضة جداً، ومنخفضة، ومتوسطة، وعالية، وعالية جداً. وتعطى الدرجات (1, 2, 3, 4,

5) على التوالي للفقرات الموجبة، والدرجات (5, 4, 3, 2, 1) للفقرات السالبة وهي الفقرات ذات الأرقام (34, 54, 65).

5.3 صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة، قام الباحث بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين في مجال الدراسة من ذوي الدراية في الإدارة المدرسية والتخطيط المدرسي والبحث العلمي، وعددهم (8) محكمين – ملحق رقم (3)– وتم أخذ رأيهم في فقرات الاستبانة لمعرفة ارتباطها بالمجال الذي أدرجت ضمنه، وإعطاء الرأي في التعديل أو الحذف، أو إضافة فقرات أخرى. وبعد استلام استجابات المحكمين أعيدت صياغة بعض الفقرات في الصورة النهائية المكونة من (65) فقرة كما يظهر في الملحق رقم (2). ومن التعديلات التي أدخلها المحكمون على فقرات الاستبانة:

الجدول (2.3): تعديلات المحكمين على فقرات الاستبانة

الرقم	الفقرة قبل التحكيم	الفقرة بعد التحكيم
1	التخطيط من مسؤوليات مدير المدرسة وحده	ينفرد مدير المدرسة بالتخطيط تاكيداً لدوره القيادي
2	الالتزام بتنفيذ الخطة تحكمه الظروف	يتصف التخطيط بالمرونة لتطوير الأهداف في حال حدوث ظرف مفاجئ
3	تزيد عملية التخطيط ووضع الخطط من التكاليف المدرسية	يزيد التخطيط من التكاليف المادية المدرسية.
4	وسيلة اتصال المدير بالعاملين تؤثر في وضوح آلية تنفيذ الخطة	حذفت
5	تغيير إدارة المدرسة يستدعي وضع خطة جديدة	حذفت
6	يستطيع المدير تغيير أهداف الخطة في حال حدوث ظرف مفاجئ.	يخضع مدير المدرسة للظروف الطارئة عند تنفيذ الخطة.
7	تحسين عملية التعلم والتعليم هو الهدف العام للخطة	تهدف الخطة المدرسية إلى تحسين عملية التعلم والتعليم
8	تحديد احتياجات المعلمين والطلبة يسبق بناء الخطة	حذفت
9	يندرج أسفل كل المجال عدة أهداف	يندرج أسفل كل مجال في الخطة عدة أهداف فرعية
10	مراعاة أحوال المجتمع حارج المدرسة له أثر في تنفيذ الخطة	تراعي الخطة المدرسية متطلبات المجتمع عند بناء الخطة وتنفيذها
11	تعتبر الخطة إحدى أدوات قياس مخرجات المدرسة	يعد تطبيق الخطة أداة لقياس مخرجات المدرسة.
12	التخطيط الاستراتيجي لتنفيذ الأهداف التي تتحقق في أكثر من سنة	يطبق التخطيط الاستراتيجي لتنفيذ الأهداف على مدى سنوات

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة لكل مجال، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على وجود إتساق داخلي بين الفقرات. والجداول التالية تبين ذلك:

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات معرفة المدير بالتخطيط المدرسي

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.501**	0.000	13	0.465**	0.000	25	0.488**	0.000
2	0.660**	0.000	14	0.497**	0.000	26	0.519**	0.000
3	0.555**	0.000	15	0.013	0.917	27	0.301*	0.017
4	0.117	0.365	16	0.239	0.062	28	0.438**	0.000
5	0.324*	0.010	17	0.522**	0.000	29	0.333**	0.008
6	0.415**	0.001	18	0.411**	0.001	30	0.202	0.115
7	0.398**	0.001	19	0.419**	0.001	31	0.335**	0.008
8	0.494**	0.000	20	0.448**	0.000	32	0.374**	0.003
9	0.428**	0.001	21	0.528**	0.000	33	0.107	0.409
10	0.420**	0.001	22	0.488**	0.000	34	0.192	0.136
11	0.430**	0.000	23	0.480**	0.000			
12	0.454**	0.000	24	0.462**	0.000			

*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

جدول (4.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات ممارسة المدير للتخطيط المدرسي

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
35	0.585**	0.000	46	0.663**	0.000	57	0.766**	0.000
36	0.673**	0.000	47	0.801**	0.000	58	0.704**	0.000
37	0.441**	0.000	48	0.732**	0.000	59	0.798**	0.000
38	0.756**	0.000	49	0.753**	0.000	60	0.481**	0.000
39	0.660**	0.000	50	0.734**	0.000	61	0.693**	0.000
40	0.748**	0.000	51	0.806**	0.000	62	0.717**	0.000
41	0.699**	0.000	52	0.712**	0.000	63	0.724**	0.000
42	0.290*	0220.	53	0.611**	0.000	64	0.541**	0.000
43	0.755**	0.000	54	-0.428**	0.000	65	-0.683**	0.000
44	0.772**	0.000	55	0.639**	0.000			
45	0.714**	0.000	56	0.780**	0.000			

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

6.3 ثبات الأداة

قام الباحث من التحقق من ثبات الأداة، من خلال معامل الثبات للفقرات كلها (الدرجة الكلية)، وللمجالات حسب معادلة الثبات (كرونباخ ألفا)، وكانت الدرجة الكلية لمجال معرفة المدير بالتخطيط المدرسي (0.822)، بينما بلغت (0.935) لمجال ممارسة المدير للتخطيط المدرسي، وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين ذلك.

جدول(5.3): معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية

المحور	المجال	معامل الثبات
معرفة المدير بالتخطيط المدرسي	المعرفة بعملية التخطيط المدرسي	0.417
	المعرفة ببناء الخطط المدرسية	0.729
	المعرفة ببناء الخطط الاستراتجية والاجرائية	0.656
	الدرجة الكلية	0.822
ممارسة المدير للتخطيط المدرسي	ممارستي للتخطيط المدرسي	0.888
	بناء الخطط المدرسية	0.843
	بناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية	0.737
	الدرجة الكلية	0.935

7.3 اجراءات تطبيق الدراسة

تم إجراء الدراسة على النحو الآتي:

1- تصميم أداة البحث: صمم الباحث أداة البحث وهي استبانة، مستفيداً في ذلك من الأدب التربوي، وقام بعرضها على عدد من المحكمين والمتخصصين في مجال الدراسة، وعددهم (8) محكمين – ملحق رقم (3)- .

2- حصر مجتمع الدراسة واختيار العينة.

3- الحصول على كتاب تسهيل مهمة الباحث من قسم الدراسات العليا في جامعة القدس، وعلى موافقة مديرية التربية والتعليم/القدس الشريف على توزيع الباحث الاستبانات على مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية – ملحق رقم (4).

4- توزيع الاستبانات وتحليلها: قام الباحث بتوزيع الاستبانات على مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية عن طريق الاتصال المباشر بهم، وبعد ذلك تمت معالجة البيانات المدخلة للحاسوب باستخدام برنامج الرزم الاحصائية (SPSS).

5- عرض النتائج ومناقشتها.

8.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على نوعين من المتغيرات وهما:

أولا/ المتغيرات المستقلة: شملت الدراسة خمسة متغيرات مستقلة، هي

1- الجنس، وله مستويان هما:

أ- ذكر

ب- أنثى

2- الجهة المشرفة على المدرسة، وله مستويان هما:

أ- القطاع الحكومي.

ب- القطاع الخاص.

3- مجال التخصص، وله مستويان هما:

أ- العلوم العلمية.

ب- العلوم الإنسانية.

4- المؤهل العلمي، وله أربعة مستويات هي:

أ- دبلوم فقط.

ب- بكالوريوس فقط.

ج- ماجستير.

د- دكتوراة.

5- عدد سنوات الخبرة في العمل الإداري، وله ثلاثة مستويات هي:

أ- أقل من 6 سنوات.

ب- من 6-10 سنوات.

ج- أكثر من 10 سنوات.

ثانيا: المتغير التابع:

المتغير التابع هو استجابة المديرين حول درجة معرفتهم بعملية التخطيط المدرسي، ودرجة ممارستهم إياها.

9.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات وتدقيقها تم إدخالها إلى الحاسوب وذلك بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، تم تحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وقد تم استخدام المعالجة الإحصائية الآتية في التحليل:

1- النسب المئوية والتكرارات لاستخراج خصائص المبحوثين.
2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الرئيسيين.
3- اختبار (ت) لفحص الفرضيات (1, 2, 3, 6, 7, 8, 11)
4- تحليل التباين الأحادي لفحص الفرضيات (4, 5, 9, 10)
5- معامل الارتباط كرونباخ ألفا لفحص ثبات الأداة.

وسيتم تفسير درجتي المعرفة والممارسة لعملية التخطيط المدرسي وفقا للمفتاح التالي:

الجدول (6.3): مفتاح تفسير النتائج

قيمة المتوسط المرجح	درجة المعرفة	درجة الممارسة
1 – 2.33	معرفة منخفضة	ممارسة منخفضة
2.34 – 3.67	معرفة متوسطة	ممارسة متوسطة
3.68 – 5	معرفة عالية	ممارسة عالية

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

1.4 نتائج السؤال الرئيسي الأول

2.4 نتائج السؤال الرئيسي الثاني

3.4 نتائج السؤال الفرعي الأول

4.4 نتائج السؤال الفرعي الثاني

5.4 نتائج السؤال الفرعي الثالث

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج، التي توصل إليها الباحث حول موضوع الدراسة "**درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها**".

4 . 1 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي الأول:

ما درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي وذلك كما يبينه الجدول رقم (1.4)

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
10	تهدف الخطة المدرسية إلى تحسين عملية التعلم والتعليم	4.55	.56	عالية
25	تُوضح الرسالة المهمة التي وجدت المدرسة من أجلها	4.45	.56	عالية
26	تعكس الرؤية صورة لمستقبل المدرس	4.42	.58	عالية
24	تعد الرسالة والرؤية من متطلبات بناء الخطط الاستراتيجية	4.39	.58	عالية
11	تغطي الخطة المدرسية مجالات متعددة للعمل المدرسي	4.37	.48	عالية
17	تساعد الخطة على توزيع المهام على العاملين بشكل أفضل	4.37	.52	عالية
20	يكون شكل الخطة النهائي في نموذج مطبوع	4.37	.63	عالية
2	يضع المدير خطة مكتوبة للعام الدراسي	4.27	.68	عالية
18	يساعد تحديد مدة زمنية لتنفيذ كل هدف في تقويم الانجاز	4.21	.57	عالية
5	يتصف التخطيط بالمرونة لتطوير الأهداف في حال حدوث ظرف طارىء	4.18	.71	عالية
21	يعد تطبيق الخطة أداة لقياس مخرجات المدرسة	4.16	.60	عالية
12	يندرج أسفل كل مجال في الخطة عدة أهداف فرعية	4.13	.61	عالية
13	يقسم الهدف العام لعدة أهداف محددة عند تنفيذ الخطة	4.11	.44	عالية
28	يتطلب التخطيط الاستراتيجي تحليل البيئة الداخلية والخارجية	4.11	.65	عالية
9	تراعي الخطة المدرسية سياسات وزارة التربية والتعليم	4.10	.64	عالية
27	يعبر عن الرؤية بعبارة قابلة للتذكر	4.08	.66	عالية
22	يمكن تطبيق التخطيط الإستراتيجي على الواقع المدرسي	4.05	.55	عالية
1	ينفرد مدير المدرسة بالتخطيط للمدرسة تأكيدا لدوره القيادي	4.00	1.05	عالية
14	تكون الرقابة على نتائج الأعمال من خلال أهداف الخطة	4.00	.60	عالية
31	تعد الخطة الاجرائية أداة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية	4.00	.40	عالية
23	يطبق التخطيط الاستراتيجي لتنفيذ الاهداف على مدى سنوات	3.97	.72	عالية
33	تعد الخطة اليومية أداة لتنفيذ الخطة الاجرائية	3.97	.62	عالية
19	تراعي الخطة المدرسية متطلبات المجتمع عند بناء الخطة وتنفيذها	3.89	.63	عالية
3	يصمم المدير خطة المدرسة بناء على نموذج علمي في التخطيط	3.81	.74	عالية
16	توظف أساليب تنفيذ جديدة للأهداف في الخطط البديلة	3.81	.56	عالية
30	تصمم الخطة الاجرائية لتنفيذ الأهداف على مدى سنة فأقل	3.74	.62	عالية
32	تتميز الخطة الاجرائية بتحديد أعمال الأفراد بالتفصيل	3.69	.64	عالية
34	تطبق الخطة الاجرائية بمعزل عن الخطة الاستراتيجية	3.60	.99	متوسطة

6	يزيد التخطيط من التكاليف المادية المدرسية	3.35	.99	متوسطة
7	يشارك المعلمون المدير في وضع التفاصيل الدقيقة للخطـــة	3.32	1.05	متوسطة
29	توضع خطة استراتيجية جديدة في حال انتقال المدير وقدوم مدير جديد	3.21	.97	متوسطة
8	يشارك أولياء الأمور في التخطيط للمدرسة	2.77	.94	متوسطة
15	يتم تحديد أهداف جديدة عند تصميم الخطة البديلة	2.32	.67	منخفضة
4	يخضع مدير المدرسة للظروف الطارئة عند تنفيذ الخطة	2.23	.71	منخفضة
الدرجة الكلية		**3.88**	**0.27**	**عالية**

يلاحظ من الجدول السابق (1.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.882) والإنحراف المعياري (0.266). وهذا يدل على أن درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي (درجة عالية).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (1.4) أن (27) فقرة جاءت بدرجة عالية و(5) فقرات جاءت بدرجة متوسطة، وفقرتين بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " تهدف الخطة المدرسية إلى تحسين عملية التعلم والتعليم" على أعلى متوسط حسابي (4.55)، يليها فقرة " تُوضح الرسالة المهمة التي وجدت المدرسة من أجلها " بمتوسط حسابي (4.45). وحصلت الفقرة " يخضع مدير المدرسة للظروف الطارئة عند تنفيذ الخطة " على أقل متوسط حسابي (2.23)، يليها الفقرة " يتم تحديد أهداف جديدة عند تصميم الخطة البديلة" بمتوسط حسابي (2.32).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي كما يبينه الجدول (2.4).

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	**المعرفة بعملية التخطيط المدرسي**	3.64	.41	متوسطة
2	**المعرفة ببناء الخطط المدرسية**	3.90	.29	عالية
3	**المعرفة ببناء الخطط الاستراتجية والاجرائية**	3.98	.30	عالية
الدرجة الكلية		**3.88**	**.26**	**عالية**

ويلاحظ من الجدول السابق (2.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (3.88) والإنحراف المعياري (0.26). وهذا يدل على أن درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي (درجة عالية). كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) إلى أن معرفة المديرين بمجالين جاءا بدرجة عالية، ومجال واحد بدرجة متوسطة، حيث حصل مجال المعرفة ببناء الخطط الاستراتجية والإجرائية على أعلى متوسط حسابي، يليه مجال المعرفة ببناء الخطط المدرسية، يليه مجال المعرفة بعملية التخطيط المدرسي.

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي الثاني:

ما درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف عملية التخطيط المدرسي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (3.4).

جدول (3.4-أ): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
35	أخطط آلية بدء العام الدراسي	4.19	.69	عالية
56	أركز على مدخلات العملية التعليمية (طلاب، معلمين) في الخطة	4.19	.67	عالية
41	أوزع الأعمال والمهام على المعلمين بناء على الخطة	4.15	.59	عالية
36	أضع ما أنوي عمله خلال العام الدراسي في خطة مكتوبة	4.08	.75	عالية
39	أحدد احتياجات الطلبة والمعلمين قبل البدء بالتخطيط	4.06	.62	عالية
38	أحدد إمكانيات المدرسة قبل البدء بالتخطيط	4.05	.61	عالية
52	أُبين أدوار المسؤولين عن تنفيذ الأعمال في الخطة	4.02	.66	عالية
57	أحلل الوضع الحالي للمدرسة قبل وضع الخطة الاستراتيجية	4.02	.73	عالية
43	أتابع مراحل تنفيذ الخطة	4.00	.67	عالية
50	أرتب الأعمال في الخطة بناء على الأولوية في التنفيذ	3.98	.73	عالية
51	أوضح المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ الأعمـــال في الخطة	3.97	.72	عالية
40	أراعي التغيرات المحيطة بالمدرسة عند وضع الخطة	3.90	.76	عالية
59	أضع خطة لتنفيذ رسالة المدرسة ورؤيتها	3.89	.74	عالية

جدول (3.4–ب): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

45	أعمل على تقويم الخطة باستمرار خلال العام الدراسي	3.87	.73	عالية
55	أحرص على أن تنسجم خطة المدرسة مع خطة المديرية والوزارة	3.87	.82	عالية
49	أوضح الأساليب اللازمة لتحقيق الهدف في الخطة	3.85	.67	عالية
47	أقسّم الخطة إلى عدة مجالات بناء على الأولوية في التطوير	3.84	.77	عالية
44	ألتزم بتنفيذ الخطة المقررة	3.81	.64	عالية
53	أوضح أساليب متابعة التنفيذ في الخطة	3.79	.63	عالية
46	أستخدم وسيلة تواصل فعالة توضح للعاملين مجالات الخطة وتنفيذها	3.77	.71	عالية
42	يوزع المدير المهام الروتينية في الخطة على العاملين ويتفـــــرغ للرئيسية	3.74	.97	عالية
48	أضع أسفل كل مجال في الخطة عدة أهداف	3.74	.80	عالية
37	أشكل فريقا من المعلمين لمساعدتي في التخطيط	3.73	.83	عالية
61	أضع خططا إجرائية للأهداف قصيرة الأمد (أقل من سنة)	3.71	.77	عالية
62	أوضح اجراءات التنفيذ بشكل مفصل في الخطة الاجرائية	3.65	.81	متوسطة
58	أضع خطة إستراتيجية للأهداف طويلة الأمد (سنة فأكثر)	3.63	.87	متوسطة
63	أحدد دور الأفراد بالتفصيل في الخطة الإجرائية	3.63	.85	متوسطة
60	أرفق رسالة المدرسة ورؤيتها مع خطة المدرسة	3.55	.88	متوسطة
64	أخصص في نهاية كل يوم وقتا للتخطيط لليوم التالي	3.42	.91	متوسطة
54	أحدد المدة الزمنية اللازمة لتحقيق الأهداف بعد البدء بالتنفيذ	2.34	.84	متوسطة
65	أحلل وضع المدرسة الحالي بناء على الخطة الاستراتيجية المقررة	2.10	.82	منخفضة
	الدرجة الكلية	**3.75**	**.44**	**عالية**

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.75) والإنحراف المعياري (0.44). وهذا يدل على أن درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي جاءت (درجة عالية).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) إلى أن (24) فقرة جاءت بدرجة عالية، و(6) فقرات جاءت بدرجة متوسطة، وفقرة واحدة بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة "أخطط آلية بدء العـــام الدراسي"؛ والفقرة "أركز على مدخلات العملية التعليمية (طلاب،معلمين) في الخطة" على أعلى متوسط حسابي (4.19)، يليها فقرة " أوزع الأعمال والمهام على المعلمين بناء على الخطة" بمتوسط حسابي (4.15). وحصلت الفقرة " أحلل وضع المدرسة الحالي بناء على الخطة

الاستراتيجية المقررة" على أقل متوسط حسابي (2.10)، يليها الفقرة "أشارك أحدد المدة الزمنية اللازمة لتحقيق الأهداف بعد البدء بالتنفيذ " بمتوسط حسابي (2.34).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي كما يوضحها الجدول (4.4).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	**ممارستي للتخطيط المدرسي**	3.94	.48	مرتفعة
2	**بناء الخطط المدرسية**	3.75	.47	مرتفعة
3	**بناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية**	3.5	.46	متوسطة
	الدرجة الكلية	**53.7**	**.44**	مرتفعة

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.75) وانحراف معياري (0.44) وهذا يدل على أن درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي (درجة عالية).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) أن ممارسة المديرين لمجالين من وجهة نظرهم جاءت بدرجة عالية، وفي مجال واحد بدرجة متوسطة. وحصل المجال (ممارستي للتخطيط المدرسي) على أعلى متوسط حسابي، يليه مجال (بناء الخطط المدرسية)، يليه مجال (بناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية) بأقل متوسط حسابي.

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول:

هل تختلف متوسطات درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي من وجهة نظرهم باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، ونوع المدرسة، ومجال التخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

وتمت الاجابة عن هذا السؤال من خلال فحص الفرضيات التالية:

1.3.4. نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

لفحص الفرضية الصفرية الأولى تم استخدام اختبار "ت" ويبين الجدول (5.4) نتيجة ذلك.

جدول (5.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة لدرجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
المعرفة بعملية التخطيط المدرسي	ذكر	26	3.50	.41	2.193	*0.032
	أنثى	36	3.73	.40		
المعرفة ببناء الخطط المدرسية	ذكر	26	3.85	.30	1.006	0.318
	أنثى	36	3.93	.29		
المعرفة ببناء الخطط الاستراتجية والاجرائية	ذكر	26	3.89	.28	1.928	0.059
	أنثى	36	4.03	.30		
الدرجة الكلية	ذكر	26	3.80	.25	1.944	0.057
	أنثى	36	3.93	.26		

(*) ذات دلالة إحصائية

يتبين من خلال الجدول السابق (5.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.944)، ومستوى الدلالة (0.057)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير الجنس، وفيما يتعلق بالمجالات الفرعية تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية في مجال المعرفة بعملية التخطيط المدرسي، وكانت الفروق لصالح الإناث، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

2.3.4. نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير نوع المدرسة.

ولفحص الفرضية الصفرية الثانية تم استخدام اختبار "ت" ويبين الجدول (6.4) نتيجة ذلك.

جدول (6.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة لدرجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير نوع المدرسة

المجال	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
المعرفة بعملية التخطيط المدرسي	قطاع حكومي	23	3.8188	.437840	2.712	*0.009
	قطاع خاص	39	3.5342	.374980		
المعرفة ببناء الخطط المدرسية	قطاع حكومي	23	4.0174	.271340	2.489	*0.016
	قطاع خاص	39	3.8291	.296880		
المعرفة ببناء الخطط الاستراتجية والاجرائية	قطاع حكومي	23	3.9599	.366620	0.306	0.761
	قطاع خاص	39	3.9842	.258270		
الدرجة الكلية	قطاع حكومي	23	3.9604	.292320	1.800	0.077
	قطاع خاص	39	3.8363	.242800		

(*) ذات دلالة إحصائية

يتبين من خلال الجدول السابق (6.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.800)، ومستوى الدلالة (0.077)، أي أنه لا توجد فروق في درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير نوع المدرسة، وأما في المجالات الفرعية فقد تبين وجود فروق في مجال المعرفة بعملية التخطيط المدرسي ومجال المعرفة ببناء الخطط المدرسية، وكانت الفروق لصالح القطاع الحكومي. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية بشكل عام.

3.3.4. نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير مجال التخصص"

ولفحص الفرضية الصفرية الثالثة تم استخدام اختبار "ت" ويبين الجدول (7.4) نتيجة ذلك.

جدول (7.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة لدرجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير مجال التخصص

المجال	مجال التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
المعرفة بعملية التخطيط المدرسي	علوم علمية	21	3.6111	.514600	0.383	0.703
	علوم إنسانية	41	3.6545	.367780		
المعرفة ببناء الخطط المدرسية	علوم علمية	21	3.9460	.250880	0.884	0.380
	علوم إنسانية	41	3.8748	.322210		
المعرفة ببناء الخطط الاستراتجية والاجرائية	علوم علمية	21	4.0037	.328590	0.531	0.597
	علوم إنسانية	41	3.9606	.287880		
الدرجة الكلية	علوم علمية	21	3.9090	.269390	0.559	0.578
	علوم إنسانية	41	3.8687	.267800		

يتبين من خلال الجدولين السابقين (7.4- أ) و(7.4- ب) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.559)، ومستوى الدلالة (0.578)، أي أنه لا توجد فروق في درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير مجال التخصص، أي تم قبول الفرضية الثالثة.

4.3.4. نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية الصفرية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي بسبب متغير المؤهل العلمي.

جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة بعملية التخطيط المدرسي	دبلوم فقط	3	3.77	.254590
	بكالوريوس فقط	37	3.58	.442040
	ماجستير	22	3.71	.395680
المعرفة ببناء الخطط المدرسية	دبلوم فقط	3	3.93	.133330
	بكالوريوس فقط	37	3.84	.289770
	ماجستير	22	3.98	.320010
المعرفة ببناء الخطط الاستراتجية والاجرائية	دبلوم فقط	3	3.69	.076920
	بكالوريوس فقط	37	3.95	.295830
	ماجستير	22	4.05	.303250
الدرجة الكلية	دبلوم فقط	3	3.81	.103290
	بكالوريوس فقط	37	3.83	.262850
	ماجستير	22	3.96	.276490

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ظاهره في درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one-way Anova) كما يظهر في الجدول (9.4) التالي:

جدول(9.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المعرفة بعملية التخطيط المدرسي	بين المجموعات	.2810	2	.1400	.7930	.4570
	داخل المجموعات	10.452	59	.1770		
	المجموع	10.733	61			
المعرفة ببناء الخطط المدرسية	بين المجموعات	.2730	2	.1370	1.548	.2210
	داخل المجموعات	5.209	59	.0880		
	المجموع	5.482	61			
المعرفة ببناء الخطط الاستراتجية والاجرائية	بين المجموعات	.4070	2	.2030	2.356	.1040
	داخل المجموعات	5.093	59	.0860		
	المجموع	5.500	61			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.2290	2	.1140	1.639	.2030
	داخل المجموعات	4.114	59	.0700		
	المجموع	4.343	61			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.639) ومستوى الدلالة (0.203) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

5.3.4. نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري"

ولفحص الفرضية الصفرية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري.

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري

المجال	سنوات الخبرة في العمل الإداري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة بعملية التخطيط المدرسي	أقل من 6 سنوات	14	3.71	.454930
	من 6–10 سنوات	10	3.63	.219430
	أكثر من 10 سنوات	38	3.61	.450400
المعرفة ببناء الخطط المدرسية	أقل من 6 سنوات	14	3.92	.267760
	من 6–10 سنوات	10	4.00	.207160
	أكثر من 10 سنوات	38	3.86	.328210
المعرفة ببناء الخطط الاستراتجية والاجرائية	أقل من 6 سنوات	14	4.06	.386600
	من 6–10 سنوات	10	3.97	.135920
	أكثر من 10 سنوات	38	3.94	.296410
الدرجة الكلية	أقل من 6 سنوات	14	3.93	.302910
	من 6–10 سنوات	10	3.92	.090070
	أكثر من 10 سنوات	38	3.84	.283200

يلاحظ من الجدول رقم (10.4) وجود فروق ظاهره في درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one-way Anova) كما يظهر في الجدول (11.4– أ) و(11.4– ب) الآتي:

جدول(11.4– أ): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري

الدرجة الكلية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المعرفة بعملية التخطيط المدرسي	بين المجموعات	.1030	2	.0520	.2870	.7520
	داخل المجموعات	10.630	59	.1800		
	المجموع	10.733	61			

جدول(11.4– ب): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري

المعرفة ببناء الخطط المدرسية	بين المجموعات	.1780	2	.0890	.9910	.3770
	داخل المجموعات	5.304	59	.0900		
	المجموع	5.482	61			
المعرفة ببناء الخطط الاستراتجية والاجرائية	بين المجموعات	.1400	2	.0700	.7730	.4660
	داخل المجموعات	5.360	59	.0910		
	المجموع	5.500	61			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.1090	2	.0550	.7620	.4710
	داخل المجموعات	4.233	59	.0720		
	المجموع	4.343	61			

يلاحظ أن قيمة (ف) للدرجة الكلية (0.762) ومستوى الدلالة (0.471) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الخامسة.

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني:

هل تختلف متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي من وجهة نظرهم باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، والجهة المشرفة على المدرسة، وومجال التخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات التالية:

1.4.4.نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص الفرضية الصفرية الأولى تم استخدام اختبار "ت" ويبين الجدول (12.4) نتيجة ذلك.

جدول (12.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
ممارستي للتخطيط المدرسي	ذكر	26	3.8429	.454810	1.435	0.156
	أنثى	36	4.0208	.499750		
بناء الخطط المدرسية	ذكر	26	3.6308	.483130	1.850	0.069
	أنثى	36	3.8528	.453860		
بناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية	ذكر	26	3.3932	.437990	1.676	0.099
	أنثى	36	3.5926	.478830		
الدرجة الكلية	ذكر	26	3.6439	.430810	1.776	0.081
	أنثى	36	3.8423	.436260		

يتبين من خلال الجدول السابق (12.4) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.776)، ومستوى الدلالة (0.081)، أي أنه لا توجد فروق في درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير الجنس، أي تم قبول الفرضية الأولى.

2.4.4.نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير نوع المدرسة.

ولفحص الفرضية الصفرية الثانية تم استخدام اختبار "ت" ويبين الجدول (13.4) نتيجة ذلك.

جدول (13.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير نوع المدرسة

المجال	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
ممارستي للتخطيط المدرسي	قطاع حكومي	23	4.1123	.300050	2.127	0.038
	قطاع خاص	39	3.8483	.547750		
بناء الخطط المدرسية	قطاع حكومي	23	3.9348	.278970	2.304	0.025
	قطاع خاص	39	3.6564	.536950		
بناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية	قطاع حكومي	23	3.6860	.236060	2.367	0.021
	قطاع خاص	39	3.4046	.539230		
الدرجة الكلية	قطاع حكومي	23	3.9313	.230840	2.453	0.017
	قطاع خاص	39	3.6576	.503650		

يتبين من خلال الجدولين السابقين أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (2.453)، ومستوى الدلالة (0.017)، أي أنه توجد فروق في درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية

التخطيط المدرسي تعزى لمتغير نوع المدرسة، وكذلك لكل المجالات، أي تم رفض الفرضية الثانية، وكانت الفروق لصالح القطاع الحكومي.

3.4.4.نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير مجال التخصص.

ولفحص الفرضية الصفرية الثالثة تم استخدام اختبار "ت" ويبين الجدول (14.4) نتيجة ذلك.

جدول (14.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير مجال التخصص

المجال	مجال التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
ممارستي للتخطيط المدرسي	علوم علمية	21	4.0079	.313920	0.713	0.479
	علوم إنسانية	41	3.9146	.554490		
بناء الخطط المدرسية	علوم علمية	21	3.8048	.269210	0.531	0.597
	علوم إنسانية	41	3.7366	.553970		
بناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية	علوم علمية	21	3.5397	.298730	0.366	0.715
	علوم إنسانية	41	3.4932	.538660		
الدرجة الكلية	علوم علمية	21	3.8065	.225810	0.601	0.550
	علوم إنسانية	41	3.7349	.519720		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.601)، ومستوى الدلالة (0.550)، أي أنه لا توجد فروق في درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير مجال التخصص، أي تم قبول الفرضية الثالثة.

4.4.4. نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي"

ولفحص الفرضية الصفرية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي بسبب متغير المؤهل العلمي.

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممارستي للتخطيط المدرسي	دبلوم فقط	3	4.0000	.333330
	بكالوريوس فقط	37	3.8851	.491970
	ماجستير	22	4.0417	.493170
بناء الخطط المدرسية	دبلوم فقط	3	3.8333	.251660
	بكالوريوس فقط	37	3.7649	.415810
	ماجستير	22	3.7409	.594150
بناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية	دبلوم فقط	3	3.7778	.192450
	بكالوريوس فقط	37	3.4174	.425040
	ماجستير	22	3.6263	.535120
الدرجة الكلية	دبلوم فقط	3	3.8817	.159130
	بكالوريوس فقط	37	3.7105	.414610
	ماجستير	22	3.8240	.508560

يلاحظ من الجدول رقم (15.4) وجود فروق ظاهره في درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) كما يظهر في الجدول (16.4) التالي:

جدول(16.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
ممارستي للتخطيط المدرسي	بين المجموعات	.3470	2	.1740	.7290	.4870
	داخل المجموعات	14.043	59	.2380		
	المجموع	14.390	61			
بناء الخطط المدرسية	بين المجموعات	.0250	2	.0130	.0540	.9480
	داخل المجموعات	13.764	59	.2330		
	المجموع	13.789	61			
بناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية	بين المجموعات	.8300	2	.4150	1.944	.1520
	داخل المجموعات	12.591	59	.2130		
	المجموع	13.421	61			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.2250	2	.1130	.5690	.5690
	داخل المجموعات	11.670	59	.1980		
	المجموع	11.895	61			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.569) ومستوى الدلالة (0.569) وهي اكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

5.4.4. نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالــة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري"

ولفحص الفرضية الصفرية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري.

جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري

المجال	سنوات الخبرة في العمل الإداري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممارستي للتخطيط المدرسي	أقل من 6 سنوات	14	3.7500	.648800
	من 6–10 سنوات	10	4.1750	.371540
	أكثر من 10 سنوات	38	3.9583	.422590
بناء الخطط المدرسية	أقل من 6 سنوات	14	3.6357	.492410
	من 6–10 سنوات	10	3.9400	.521110
	أكثر من 10 سنوات	38	3.7579	.454780
بناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية	أقل من 6 سنوات	14	3.3333	.599140
	من 6–10 سنوات	10	3.5889	.374240
	أكثر من 10 سنوات	38	3.5526	.432640
الدرجة الكلية	أقل من 6 سنوات	14	3.5922	.568470
	من 6–10 سنوات	10	3.9290	.388830
	أكثر من 10 سنوات	38	3.7759	.390560

يلاحظ من الجدول رقم (17.4) وجود فروق ظاهره في درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) كما يظهر في الجدول (18.4) التالي:

جدول(18.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري

الدرجة الكلية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
ممارستي للتخطيط المدرسي	بين المجموعات	1.068	2	.5340	2.365	.1030
	داخل المجموعات	13.322	59	.2260		
	المجموع	14.390	61			
بناء الخطط المدرسية	بين المجموعات	.5400	2	.2700	1.203	.3070
	داخل المجموعات	13.249	59	.2250		
	المجموع	13.789	61			
بناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية	بين المجموعات	.5680	2	.2840	1.304	.2790
	داخل المجموعات	12.853	59	.2180		
	المجموع	13.421	61			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.6900	2	.3450	1.815	.1720
	داخل المجموعات	11.206	59	.1900		
	المجموع	11.895	61			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.815) ومستوى الدلالة (0.172) وهي اكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الخامسة.

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث:

هل توجد علاقة بين معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي وممارستهم إياها؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحويله إلى الفرضية التالية: **لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين معرفة مديري المدارس بعملية التخطيط المدرسي وممارستهم إياها.**

تم حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون(ر) والدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها بشكل عام، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (19.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها بشكل عام

المتغيرات		قيمة معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
المعرفة بالتخطيط المدرسي	درجة ممارسة التخطيط المدرسي	0.562	0.000

يلاحظ من الجدول (19.4) أن معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.562)، وبلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً، لذا يتم رفض الفرضية القائلة بعدم وجود علاقة معنوية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($a\leq0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها بشكل عام. أي أنه كلما زادت معرفة المديرين بالتخطيط المدرسي زاد ذلك من درجة ممارستهم لها.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة نتائج السؤال الرئيسي الأول

2.5 مناقشة نتائج السؤال الرئيسي الثاني

3.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول

4.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني

5.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث

6.5 التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، حول درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها. كما ويتضمن التوصيات المقترحة في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي؟

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي فيما يتعلق بالسؤال الأول أن درجة معرفة مديري المدارس بعملية التخطيط المدرسي كانت (درجة مرتفعة). إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات مديري المدارس حول درجة معرفتهم بعملية التخطيط المدرسي (3.88). وأظهرت النتائج أن أعلى درجة معرفة لمديري المدارس كانت معرفتهم بمجال (بناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية). حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (3.97)، وهذه النسبة تشير إلى درجة المعرفة بهذا المجال (درجة مرتفعة).

وتأتي المعرفة بمجال (بناء الخطط المدرسية) في المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات مديري المدارس (3.89)، وهذه النسبة تشير إلى درجة المعرفة بهذا المجال (درجة مرتفعة). في حين جاءت المعرفة بمجال (عملية التخطيط المدرسي) في المرتبة الثالثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات مديري المدارس (3.63)، وهذه النسبة تشير إلى درجة المعرفة بهذا المجال (درجة متوسطة).

بناء على ما سبق يرى الباحث أن ارتفاع تقدير مديري المدارس لدرجة معرفتهم بمجال (بناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية) ومجال (بناء الخطط المدرسية) على مجال المعرفة (بعملية التخطيط المدرسي)، يعود إلى الدور الذي تقوم به مديرية التربية والتعليم في هذا الجانب؛ حيث تطلب من مديري المدارس كتابة خطة في بداية كل عام دراسي من خلال نموذج جاهز لذلك، وعلى مدير المدرسة فقط أن يقوم بتعبئته بما يتناسب مع مدرسته؛ وترسل لهم ما يلزمهم من معلومات حول ذلك.

هذا الأمر كوَّن لدى مديري المدارس معرفة بمجال (بناء الخطط المدرسية)، أكثر من معرفتهم بمجال (عملية التخطيط المدرسي).

ويضيف الباحث أن نتائج توزيع أفراد العينة بناء على المؤهل العلمي تشير إلى أن (22) مديراً من حجم العينة البالغ (62) مديرا هم من حملة درجة الماجستير، وربما كان لهذا أثره في تقديرهم لدرجة معرفتهم بعملية التخطيط بدرجة مرتفعة، لأنهم درسوا مساقات تتعلق بالتخطيط التربوي والمدرسي.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة يرى الباحث أن نتائج دراسة عويضة (2003) حول درجة معرفة مديري التربية والتعليم بعملية التخطيط التربوي من وجهة نظرهم تتفق مع نتائج دراسة الباحث التي أجراها على مديري الإدارة الدنيا (مديري المدارس الحكومية والخاصة)؛ حيث قدرت كلا الإدارتين درجة معرفتهم بعملية التخطيط المدرسي من وجهة نظرهم بدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث التوافق بين نتيجة دراسته التي أجراها على مستوى الإدارة الدنيا (مديري المدارس الحكومية والخاصة) وبين دراسة عويضة (2003) والتي أجراها على مستوى الإدارة الوسطى (مديريات التربية والتعليم) يعزو ذلك إلى دور الدورات التدريبية التي شارك بها مديرو كلا الجهتين (مديرو التربية والتعليم ومديرو المدارس) حول موضوع التخطيط، إذ ربما كان لذلك الأثر في تقديرهم لدرجة معرفتهم بدرجة مرتفعة. أو بحكم الموقع الوظيفي لمديري كلا الجهتين، حيث حاولوا أن يظهروا أنفسهم انهم أصحاب معرفة عالية.

دراسة نور الدين (2008) تشير إلى أن درجة تأييد المبحوثين لدور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية كان بدرجة عالية جداً. وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال تحديد الأهداف الاستراتجية للمدرسة حصل على أعلى درجة من حيث الأهمية في دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعية الادارة المدرسية. ويستدل الباحث من نتائج دراسة نور الدين (2008) حول دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية إلى ارتفاع المعرفة بأهمية دور التخطيط الاستراتيجي بذلك. وهو ما يتطابق مع نتائج المجال الثالث من مجالات المعرفة في استبانة الباحث وهو (المعرفة ببناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية) والذي أشارت النتائج إلى حصوله على أعلى درجة معرفة.

تشير نتائج دراسة شبلاق (2006) حول دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة إلى أن البرنامج نجح بدرجة (جيدة) في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس بمحافظات غزة، وكان له الدور البارز في امتلاك مديري المدارس ومديراتها لمهارات التخطيط التي انعكست على ممارساتهم. وتشير النتائج أيضاً إلى أن البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التخطيط حقق أعلى درجات التنمية لمهارات التخطيط المدرسي في مجال صياغة الرؤية والرسالة وتحديد الأهداف، وهذا يتفق جزئياً مع دراسة الباحث، حيث تشير مجالات معرفة مديري المدارس بعملية التخطيط المدرسي إلى أن درجة المعرفة بعملية التخطيط كانت متوسطة، والمعرفة بعملية بناء الخطط وبناء الخطط الاستراتيجية كان بدرجة مرتفعة.

ويستدل الباحث من نتائج دراسة شبلاق (2006) إلى أهمية دور تدريب مديري المدارس على عملية التخطيط، حيث تشير النتائج إلى أن الدورات وما أكسبته لديهم من معرفة حول عملية التخطيط المدرسي ساعدتهم بدرجة كبيرة على زيادة ممارستهم لعملية التخطيط.

أما دراسة الصالحي (1999) حول تطوير التخطيط الإداري المدرسي بوكالة الغوث في محافظة غزة، فأشارت أن معظم مديري المدارس بوكالة الغوث في محافظات غزة لا يجرون مسح للتعرف على حاجات الطلاب والمعلمين والبناء المدرسي والمجتمع المحلي. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً أن معظم مديري مدارس وكالة الغوث في غزة لا يشارك المعلمين والمجتمع المحلي في عملية التخطيط المدرسي. ويستدل الباحث من دراسة الصالحي (1999) إلى أن هناك معرفة منخفضة بمبادئ عملية التخطيط في هذا الجانب، حيث يشير الأدب التربوي إلى أن مدير المدرسة قبل وضعه للخطة المدرسية يبدأ بتحديد الاحتياجات للمعلمين والطلاب وجميع العاملين في المدرسة (زريقات، 2006). وأيضا الخطة المدرسية ليست حكرا على المدير، بل هي عمل جماعي يجب أن يشارك فيه جميع العاملين وأفراد المجتمع المحلي وأن تعمم الخطط على الأفراد كافة (أبو شندي، 2010)، وتتعارض هذه النتائج مع نتائج الباحث التي أشارت إلى معرفة متوسطة في مجال (المعرفة ببناء الخطط المدرسية بشكل عام) ومعرفة مرتفعة في مجال (بناء الخطط المدرسية).

وتشير نتائج دراسة أبو هاشم (2007) حول واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة وسبل تطويرها تشير النتائج إلى أن نسبة منخفضة من المستجيبين في الدراسة لديهم فهم واضح لمفاهيم التخطيط الاستراتيجي؛ لكن لديهم اتجاهات إيجابية جيدة اتجاه التخطيط الاستراتيجي لمدارسهم بنسبة مرتفعة، وأشارت النتائج إلى أن نسبة متوسطة من المستجيبين أشاروا إلى وجود صعوبات تعيق تطبيق التخطيط الاستراتيجي. وهذا يتعارض مع دراسة الباحث التي

أشارت إلى أن معرفة مديري المدارس بعملية التخطيط الاستراتيجي كان بدرجة مرتفعة، بينما أشارت دراسة أبو هاشم (2007) إلى وجود نسبة منخفضة من المعرفة بعملية التخطيط الاستراتيجي بالرغم من إدراك أهمية التخطيط الاستراتيجي حيث أشارت النتائج أن نسبة مرتفعة من المبحوثين لديهم اتجاهات إيجابية جيدة اتجاه التخطيط الاستراتيجي لمدارسهم.
وهنا يؤكد الباحث على أهمية الجانب المعرفي في تعزيز الاتجاهات الإيجابية بأهمية التخطيط الاستراتيجي لنقله إلى واقع الممارسة، حيث أن الاتجاه الايجابي لا يكفي بل يجب توفير جانب من المعرفة بعملية التخطيط لكي تتم عملية الممارسة.

أما دراسة العبسي (2004) عن الواقع التخطيطي في المدارس الثانوية الأردنية، تشير النتائج إلى وجود حاجة ماسة لتوفير دليل تربوي للتخطيط الاستراتيجي في المدارس الثانوية الأردنية. وبينت النتائج أيضا أن الجهة المطلعة على الخطة كانت (جميع الأطراف ذات العلاقة) بأعلى نسبة؛ فيما شكل إطلاع المدير فقط أقل نسبة على الإطلاق. وبينت الدراسة أيضا أن الجهة البانية للخطة تمثلت في (جميع الأطراف ذات الاهتمام بالمدرسة) في المرتبة الأولى، فيما شكل اعتماد المدرسة لبناء خطتها على (فريق للتخطيط) أقل مرتبة.
ويستدل الباحث من دراسة العبسي (2004) أن هناك شعوراً لدى مديري المدارس بأهمية التخطيط الاستراتيجي وضرورة معرفتهم بأسسه، لذلك أشارت النتائج إلى ضرورة بناء دليل ميداني يساعدهم على ذلك. وهذا ما يتعارض مع نتائج الباحث التي أشارت إلى معرفة مرتفعة لدى المبحوثين من مديري المدارس بعملية التخطيط الاستراتيجي، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى الاختلاف في المجتمع بين الدراستين.

وأيضا يستدل الباحث من نتائج دراسة العبسي (2004) بضرورة اطلاع جميع الجهات ذات العلاقة على الخطة، أن هناك معرفة عالية في هذا الجانب، لكن أشارت نتئاج العبسي (2004) أن اعتماد المدرسة لبناء خطتها على (فريق للتخطيط) حصل على أقل مرتبة، وبناء على ذلك يرى الباحث أن هناك معرفة منخفضة بهذا الجانب، ويستند الباحث في رأيه إلى الأدب التربوي، الذي يشير إلى أن مدير المدرسة يقوم بتأسيس فريق للتخطيط من أجل مساعدته في بناء الخطة (الأونروا، 2004). وهو –أي فريق التخطيط– من يتولى عملية بناء الخطة وليس كل من له علاقة بالخطة؛ لكن عند التنفيذ يشترط اطلاع كل من له علاقة بتنفيذ الخطة لنجاحها.

وتبين نتائج دراسة الشحي (2004) حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي في سلطنة عمان، تبين أن المهارات التدريبية لمديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي

هي احتياجات تدريبية بدرجة عالية جداً. وهذا يتعارض مع نتائج الباحث التي أشارت إلى أن معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي بدرجة مرتفعة.

أما عن مشكلات التخطيط، فأشارت دراسة أبو عيشة (2007) والتي تناولت مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في فلسطين فأشارت النتائج إلى أن درجة تقدير مديري ومديرات المدارس لمشكلات التخطيط التربوي كانت بدرجة متوسطة. أما دراسة مارح (2007) حول مشكلات التخطيط المدرسي التي تواجه مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الجمهوية اليمينة فأشارت النتائج إلى أن المشكلات كانت بدرجة مرتفعة. ويرى الباحث أن التخطيط التربوي بشكل عام والتخطيط المدرسي بشكل خاص ما زالت تواجهه العديد من العقبات، سواء داخل فلسطين أو على مستوى الوطن العربي، هذه العقبات لها أثر كبير في إلمام مديري المدارس بأسس ومبادىء عملية التخطيط مما يؤثر على تطور المدارس بشكل ممنهج ومخطط بما يتوافق مع التغيرات العالمية المتسارعة.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي؟

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي فيما يتعلق بالسؤال الثاني أن درجة ممارسة مديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي كانت (درجة مرتفعة). إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات مديري المدارس حول درجة ممارستهم لعملية التخطيط المدرسي (3.75). وأظهرت النتائج أن أعلى درجة ممارسة لمديري المدارس كانت ممارستهم لمجال (التخطيط المدرسي)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (3.94)، وهذه النسبة تشير إلى (درجة مرتفعة) من الممارسة.

وتأتي ممارسة مجال (بناء الخطط المدرسية) في المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات مديري المدارس (3.75)، وهذه النسبة تشير إلى (درجة مرتفعة) من الممارسة. في حين جاءت ممارسة مجال (بناء الخطط الاستراتيجية والإجرائية) في المرتبة الثالثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات مديري المدارس (3.50)، وهذه النسبة تشير إلى (درجة متوسطة) من الممارسة.

بناء على ما سبق يعزو الباحث نتائج السؤال الثاني التي تشير إلى أن تقديرات مديري المدارس حول درجة ممارستهم لعملية التخطيط المدرسي كانت مرتفعة بشكل عام، يعزو ذلك إلى المهمات

التخطيطية التي تطلبها مديرية التربية والتعليم. حيث توكل لمديري المدارس تعبئة نموذج لخطة المدرسة؛ مما أنعكس بدوره على تقدير مديري المدارس لدرجة ممارستهم لعملية التخطيط المدرسي (بدرجة مرتفعة). لكن الجهات المسؤولة لا تفرض على مديري المدارس وضع خطط استراتجية، مما يجعل المديرين يركزون على الخطط السنوية فقط. الأمر الذي انعكس على تقديرهم لدرجة ممارستهم لمجال (بناء الخطط الاجرائية والاستراتيجية) بدرجة متوسطة مقارنة مع مجالي بناء التخطيط المدرسي وبناء الخطط المدرسية. وأيضا بناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية بحاجة لمهارة تترتب عليها الممارسة أكثر من غيرها من المجالات.

ولا يهمل الباحث بعض العوامل الذاتية ذات العلاقة بشخص المدير التي لها تأثير في ارتفاع درجة تقديرهم لممارسة عملية التخطيط المدرسي بدرجة مرتفعة؛ ومن ذلك شعوره بأن الاستبانة أداة لتقييم عمله؛ مما دفعهم لتقديرهم درجة ممارستهم لعملية التخطيط المدرسي بدرجة مرتفعة.

وتتفق دراسة عويضة (2003) حول درجة ممارسة مديري التربية والتعليم لعملية التخطيط التربوي من وجهة نظرهم مع دراسة الباحث التي أجراها على مديري الإدارة الدنيا (مديري المدارس الحكومية والخاصة)؛ حيث قدرت كلا الإدارتين درجة ممارستهم لعملية التخطيط المدرسي من وجهة نظرهم بدرجة مرتفعة.
ويعزو الباحث التوافق بين نتيجة دراسته التي أجراها على مستوى الإدارة الدنيا (مديري المدارس الحكومية والخاصة) وبين دراسة عويضة (2003) والتي أجراها على مستوى الإدارة الوسطى (مديريات التربية والتعليم) يعزو ذلك إلى الترابط في العمل بين مديري التربية والتعليم ومديري المدارس، من حيث المهمات التخطيطية التي تطلبها مديرية التربية والتعليم. حيث توكل لمديري المدارس تعبئة نموذج لخطة المدرسة؛ مما أنعكس بدوره على تقدير مديري المدارس لدرجة ممارستهم لعملية التخطيط المدرسي (بدرجة مرتفعة). وترتب على ذلك تقدير مديري التربية والتعليم لدرجة ممارستهم لعملية التخطيط المدرسي بدرجة مرتفعة بحكم موقعه الوظيفي.

لكن تعارضت وجهة نظر مديري التربية والتعليم حول ممارستهم لعملية التخطيط التربوي في دراسة عويضة (2003) مع وجهة نظر العاملين معهم؛ حيث أشارت النتائج أن هناك فارقاً واضحاً بين المتوسطات في المجموعتين، أي أن مديري التربية والتعليم يرون أنهم يمارسون عملية التخطيط بدرجة أعلى مما يعتقده العاملون معهم. وهذا ما اتفق مع دراسة الكردي (2010) ومع دراسة شحادة (2008). حيث تشير نتائج دراسة الكردي (2010) والتي بحثت في درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية، أشارت إلى أن

درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية كان بدرجة متوسطة. وهذا ما اتفق مع نتائج دراسة شحادة (2008) حول واقع الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في محافظات غزة في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية وسبل تطويرها، حيث أشارت النتائج إلى أن مديري التربية والتعليم يمارسون عملية تصميم وتنفيذ الاستراتيجيات بدرجة أداء متوسطة.

ويستدل الباحث من نتائج دراسة كل من عويضة (2003)، والكردي (2010)، وشحادة (2008) والتي أشارت إلى أن مديري التربية والتعليم يمارسون عملية التخطيط بدرجة متوسطة، يستدل أن مديري المدارس في دراسة الباحث قد بالغوا في تقدير درجة ممارستهم لعملية التخطيط المدرسي بدرجة مرتفعة. وقد يكون ذلك بسبب ما أشار له الباحث سابقاً من حيث طبيعة المهمات التخطيطية التي تطلبها مديرية التربية والتعليم. حيث توكل لمديري المدارس تعبئة نموذج لخطة المدرسة؛ مما أنعكس بدوره على تقدير مديري المدارس لدرجة ممارستهم لعملية التخطيط المدرسي بدرجة مرتفعة، وأيضا إلى بعض العوامل الذاتية ذات العلاقة بشخص المدير التي لها تأثير في ارتفاع درجة تقديرهم لممارسة عملية التخطيط المدرسي بدرجة مرتفعة؛ ومن ذلك موقعه الوظيفي وشعوره بأن الاستبانة أداة لتقييم عمله؛ مما دفعهم لتقديرهم درجة ممارستهم لعملية التخطيط المدرسي بدرجة مرتفعة.

وتشير نتائج دراسة أبو هاشم (2007) حول واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة وسبل تطويرها تشير النتائج إلى أن ممارسة التخطيط الاستراتيجي كان بنسبة مرتفعة وهذا يتعارض مع دراسة الباحث التي أشارت إلى أن ممارسة عملية التخطيط الاستراتيجي كان بدرجة متوسطة.

وتشير نتائج دراسة سكيك (2008) حول ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة، إلى أن درجة ممارسة مهارة صياغة رسالة المدرسة، وصياغة رؤية المدرسة، وتحليل البيئة الداخلية، كان بدرجة مرتفعة، بينما حصلت مهارة تحليل البيئة الخارجية على درجة منخفضة. وتتفق فقرات مجال درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي في دراسة الباحث مع نتيجة دراسة سكيك (2008)، لكنها تتعارض معه في مجال تحليل البيئة الخارجية، حيث أشارت دراسة الباحث إلى أن مديري المدارس يمارسون جميع مهارات التخطيط الاستراتيجي بدرجة عالية.

وتشير دراسة الصالحي (1999) والتي تبحث في تطوير التخطيط الإداري المدرسي بوكالة الغوث بمحافظات غزة، إلى أن درجة ممارسة التخطيط الإداري المدرسي بوكالة الغوث في محافظات غزة كانت بدرجة ضعيفة بشكل عام. حيث أشارت النتائج أن أكثر المجالات ممارسة للتخطيط من قبل مديري المدارس كان للمعلمين. وأقل المجالات تخطيطاً كانت العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، يليه التخطيط لشؤون الطلاب وهذا يتعارض مع دراسة الباحث التي أشارت إلى أن درجة ممارسة عملية التخطيط المدرسي في المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بشكل عام بدرجة مرتفعة.

أما دراسة كل من الزبون وحسن (2012) تشير إلى أن درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في المدارس الثانوية في محافظة عمان في الأردن كان بدرجة متوسطة؛ فقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة الباحث والتي أشارت إلى أن نتائج مجال درجة ممارسة بناء الخطط الاستراتيجية في المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف كان بدرجة متوسطة.

ويشير العبسي (2004) في دراسته للواقع التخطيطي في المدارس الثانوية الأردنية أن معظم المدارس الثانوية في الأردن تعتمد الخطة السنوية التطويرية، يليها الخطة السنوية التقليدية، ثم الخطط طويلة المدى، لتأتي الخطة الإستراتجية أقلها نسبة في الممارسة. واتفقت هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة الباحث حول ممارسة عملية التخطيط، حيث أشارت نتائج دراسة الباحث أن مجال بناء الخطط الاستراتيجية كان بدرجة متوسطة مقارنة مع عملية بناء الخطط المدرسية الذي جاء بدرجة مرتفعة.

وتشير نتائج الوزان (2011) في دراستها لواقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية في سوريا، تشير إلى أن واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس التعليم الأساسي في مجال التخطيط المدرسي يتسم بدرجة مرتفعة. وهذا يتفق مع دراسة الباحث التي تشير نتائجها إلى أن درجة ممارسة عملية التخطيط المدرسي في المدارس الخاصة والحكومية في مديري التربية والتعليم في القدس الشريف بدرجة مرتفعة.

وتشير دراسة المالكي (2004) حول مدى ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي للنمط الديموقراطي في الإدارة المدرسية في محافظة الضالع في الجمهوية اليمنية، أشارت النتائج أن مديري المدارس يمارسون النمط الديمقراطي في مجال التخطيط بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة البحث. وهذا يتعارض مع نتائج دراسة الباحث التي أشارت إلى أن درجة ممارسة

عملية التخطيط المدرسي كانت بدرجة مرتفعة، وقد يعزو الباحث الاختلاف في النتائج بسبب الاختلاف في مجمتع البحث.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول

هل تختلف متوسطات درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي من وجهة نظرهم باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، ونوع المدرسة، ومجال التخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟

وسيتم مناقشة نتائج هذا السؤال من خلال مناقشة نتائج الفرضيات التالية:

1.3.5. مناقشة نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بالتخطيط المدرسي بحسب جنس المدير.

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير الجنس، أي أن الذكور والإناث كان لهم نفس الرأي في الإجابة على درجة معرفة المدير بعملية التخطيط المدرسي. ما عدا مجال (المعرفة بعملية التخطيط) حيث تبين وجود فروق لصالح الإناث في المعرفة بهذا المجال.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشحي (2004) حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي. ومع دراسة نور الدين (2008) حول دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية. ومع دراسة شبلاق (2006) حول دور برنامج التطوير في تنمية مهارات التخطيط الاستراتيجي. ومع دراسة مارح (2007) حول مشكلات التخطيط المدرسي. وتتعارض مع نتيجة أبو عيشة (2007) حول مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس حيث كانت الفروق فيها لصالح الذكور.

2.3.5. مناقشة نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بالتخطيط المدرسي بحسب الجهة المشرفة على المدرسة.

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير الجهة المشرفة على المدرسة. ما عدا مجال (عملية التخطيط المدرسي) ومجال (بناء الخطط المدرسية) حيث تبين وجود فروق لصالح (القطاع الحكومي). ويعزو الباحث ارتفاع درجة معرفة المدارس الحكومية (بعملية التخطيط المدرسي وبناء الخطط المدرسية) على المدارس الخاصة، إلى دور مديرية التربية والتعليم في الاشراف والمتابعة على المدارس التي تتبع لها (المدارس الحكومية) أكثر من متابعتها لمديري المدارس الخاصة في التخطيط وبناء الخطط المدرسية، مما كونَّ جانباً معرفياً لدى مديري المدارس الحكومية بشكل أكثر من مديري المدارس الخاصة.

3.3.5. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بالتخطيط المدرسي بحسب مجال تخصص المدير.

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي بحسب تخصص مدير المدرسة، أي أن مديري المدارس من ذوي تخصص العلوم العلمية والإنسانية كان لهم نفس الرأي في الإجابة على درجة معرفة المدير بعملية التخطيط المدرسي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شبلاق (2006) حول دور برنامج التطوير في تنمية مهارات التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس، ومع دراسة أبو عيشة (2007) حول مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس.

4.3.5. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بالتخطيط المدرسي بحسب المؤهل العلمي للمدير.

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي بحسب المؤهل العلمي لمدير المدرسة، وهذا يشير إلى أن مديري المدارس كان لهم نفس الرأي في الإجابة على درجة معرفة المدير بعملية التخطيط المدرسي على اختلاف مؤهلهم العلمي (دبلوم، أو بكالوريوس، أو ماجستير).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشحي (2004) حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي. ومع دراسة نور الدين (2008) حول دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية. ومع دراسة أبو عيشة (2007) حول حول مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس. وتتعارض مع نتيجة عويضة (2003) حول درجة معرفة مديري التربية والتعليم بعملية التخطيط التربوي باختلاف المؤهل العلمي لصالح مديري التربية والتعليم الذين يحملون مؤهل علمي بدرجة ماجستير فأكثر.

5.3.5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بالتخطيط المدرسي بحسب عدد سنوات خبرة المدير.

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي بحسب عدد سنوات خبرة المدير في العمل الإداري، وهذا يشير إلى أن مديري المدارس كان لهم نفس الرأي في الإجابة على درجة معرفة المدير بعملية التخطيط المدرسي على اختلاف عدد سنوات خبرتهم في العمل الإداري. ويستدل الباحث من ذلك إلى أن ارتفاع عدد سنوات الخبرة والأقدمية في العمل لا تعني ارتفاع المعرفة بعملية التخطيط، لأن سنوات الخبرة غير كافية لحصول المدير على مهارت هذا الجانب ومبادئه. وهذا يشير إلى أن مهارات هذا المجال من عملية التخطيط يجب تعلمها ولا تكفي الخبرة لاكتسابها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشحي (2004) حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي. ومع دراسة نور الدين (2008) حول دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية. ومع دراسة شبلاق (2006) حول دور برنامج التطوير في تنمية مهارات التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس. ومع دراسة أبو هاشم (2007) حول واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة المتعلقة بوضوح المفاهيم والاتجاهات والممارسات المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي. ومع دراسة أبو عيشة (2007) حول حول مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس. وتتعارض مع نتيجة عويضة (2003) حول درجة معرفة مديري التربية والتعليم بعملية التخطيط التربوي باختلاف سنوات الخبرة لصالح مديري التربية والتعليم الذين تزيد خبرتهم عن (7) سنوات.

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني

هل تختلف متوسطات درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة والحكومية عملية التخطيط المدرسي من وجهة نظرهم باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، ونوع المدرسة، ومجال التخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)؟

وسيتم مناقشة نتائج هذا السؤال من خلال مناقشة نتائج الفرضيات التالية

1.4.5. مناقشة نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة ممارستهم التخطيط المدرسي بحسب جنس المدير.

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير الجنس، أي أن الذكور والإناث كان لهم نفس الرأي في الإجابة عن درجة ممارسة المدير لعملية التخطيط المدرسي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصالحي (1999) حول درجة ممارسة التخطيط الإداري، ومع دراسة الوزان (2011) حول واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس. وتتعارض مع نتيجة الكردي (2010) حول درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مديريات التربية والتعليم حيث كانت الفرق لصالح الذكور. ومع دراسة سكيك (2008) حول درجة تقدير مديري المدارس الثانوية لممارسة مهارات التخطيط الاستراتيجي وكانت الفروق لصالح الإناث.

2.4.5. مناقشة نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة ممارستهم التخطيط المدرسي بحسب الجهة المشرفة على المدرسة.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في اجابات أفراد عينة الدراسة على ممارسة المدير لعملية التخطيط المدرسي تعزى (للجهة المشرفة على المدرسة) في كل المجالات لصالح (المدارس الحكومية). ويرى الباحث أن هذه النتيجة مرتبطة بما أظهرته نتيجة الفرضية الثانية من السؤال الفرعي الأول؛ من حيث الاختلاف في اجابات مديري المدارس حول درجة معرفتهم (ببناء الخطط المدرسية) باختلاف (نوع المدرسة) لصالح (المدارس الحكومية)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن متابعة مديرية التربية والتعليم واشرافها على المدارس التي تتبع لها إداريا بشكل مباشر

(المدارس الحكومية) بشكل أكبر من متابعتها للمدارس الخاصة. الأمر الذي انعكس على ممارسة مديري المدارس الحكومية لعملية التخطيط بشكل أكبر من مديري المدارس الخاصة.

3.4.5. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة ممارستهم التخطيط المدرسي بحسب مجال تخصص المدير.

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي بحسب تخصص مدير المدرسة، أي أن مديري المدارس من ذوي تخصص العلوم العلمية والعلوم الإنسانية كان لهم نفس الرأي في الإجابة على درجة ممارسة المدير لعملية التخطيط المدرسي. ويشير الباحث إلى أهمية اكتساب المدير لمهارات وأسس عملية التخطيط من خلال الجامعات أو الدورات التدريبية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شبلاق (2006) حول دور برنامج التطوير في تنمية مهارات التخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس، ومع دراسة أبو عيشة (2007) حول مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس.

4.4.5. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة ممارستهم التخطيط المدرسي بحسب المؤهل العلمي للمدير.

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي بحسب المؤهل العلمي لمدير المدرسة، وهذا يشير إلى أن مديري المدارس كان لهم نفس الرأي في الإجابة على درجة ممارسة المدير لعملية التخطيط المدرسي على اختلاف مؤهلهم العلمي (دبلوم، أو بكالوريوس، أو ماجستير).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عويضة (2003) حول درجة معرفة مديري التربية والتعليم بعملية التخطيط التربوي. ومع دراسة الصالحي (1999) حول درجة ممارسة التخطيط الإداري. ومع دراسة الوزان (2011) حول واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس. ومع دراسة سكيك (2008) حول درجة تقدير مديري المدارس الثانوية لممارسة مهارات التخطيط الاستراتيجي. وتتعارض مع نتيجة الكردي (2010) حول درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مديريات التربية

والتعليم وكانت الفروق لصالح درجة ماجستير فأكثر. ومع دراسة المالكي (2004) درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الديموقراطي في مجالات التخطيط وكانت الفرق لصالح حملة الثانوية العامة.

5.4.5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة ممارستهم التخطيط المدرسي بحسب عدد سنوات الخبرة.

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق في درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي بحسب عدد سنوات خبرة المدير في العمل الإداري، وهذا يشير إلى أن مديري المدارس كان لهم نفس الرأي في الإجابة على درجة ممارسة المدير لعملية التخطيط المدرسي على اختلاف عدد سنوات خبرتهم في العمل الإداري.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دراسة عويضة (2003) حول درجة ممارسة مديري التربية والتعليم بعملية التخطيط التربوي. ومع دراسة الوزان (2011) حول واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس، ومع دراسة الكردي (2010) حول درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مديريات التربية والتعليم. ومع دراسة سكيك (2008) حول درجة تقدير مديري المدارس الثانوية لممارسة مهارات التخطيط الاستراتيجي. ومع دراسة المالكي (2004) حول درجة ممارسة مديري المدارس للنمط الديموقراطي في مجالات التخطيط. وتتعارض مع نتيجة الصالحي (1999) حول درجة ممارسة التخطيط الإداري لصالح الأكثر خبرة. وتتعارض أيضا من نتيجة دراسة أبو هاشم (2007) حول واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة المتعلقة بصعوبات تطبيق التخطيط الاستراتيجي وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات.

5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث

هل توجد علاقة بين معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي وممارستهم إياها؟

وسيتم مناقشة نتائج هذا السؤال من خلال مناقشة نتائج الفرضية التالية: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين معرفة مديري المدارس بعملية التخطيط المدرسي وممارستهم إياها.

تشير نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لتقدير مديري المدارس لدرجة معرفتهم بعملية التخطيط المدرسي بشكل عام كانت (عالية)؛ وفيما يتعلق بدرجة الممارسة فقد أشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية لتقدير مديري المدارس لدرجة ممارستهم كانت (درجة عالية). وأظهرت نتائج الفرضية في السؤال الفرعي الثالث وجود علاقة ايجابية متوسطة بين معرفة مديري المدارس بعملية التخطيط وممارستهم لها.

ويعزو الباحث هذه النتيجة بسبب المعرفة المحصورة لدى مديري المدارس بما تقدمه لهم مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بمعلومات حول عملية التخطيط المدرسي؛ حيث يستخدم مديرو المدارس نموذج تخطيطي معد مسبقاً من قبل المديرية، ما على المدير إلا أن يقوم بتعبئته بما يتناسب مع متطلبات مدرسته، وعلى ما يبدو فإن مديري المدارس اكتسبوا معرفتهم بعملية التخطيط المدرسي من خلال هذا النموذج والمعلومات المرافقة له من قبل المديرية. وهذا من وجهة نظر الباحث ما يفسر الارتباط بدرجة متوسطة.
وهذا التفسير ينطبق من جهة نظر الباحث على نتائج دراسة عويضة (2003) حول الاختلاف في درجة معرفة مديري التربية والتعليم بعملية التخطيط التربوي عن متوسطات درجة ممارستهم إياها في مجال عملهم من وجهة نظرهم، حيث أشارت النتائج في دراسة عويضة (2003) إلى أن درجة المعرفة كانت أعلى من درجة الممارسة في جميع مجالات الدراسة. ويعزو الباحث ذلك أن مديري التربية والتعليم يمتلكون مهارات في مجال التخطيط أكثر مما يمارسونه، وقد يكون ذلك لنفس السبب في حالة مديري المدارس، وهو حصر مديري التربية أنفسهم في نموذج متفق عليه مع وزارة التربية والتعليم، فيلتزم مدير التربية والتعليم بالنموذج المُقَّر، مما ترك فراغاً بين درجة معرفته بعملية التخطيط وما يمارسه على أرض الواقع.

لكن تشير نتائج دراسة الباحث أن العلاقة بين معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف علاقة إيجابية، وهذا معناه كلما زادت معرفة مديري المدارس بعملية التخطيط المدرسي زاد ذلك من درجة ممارستهم لها. ووجهة نظر الباحث هذه تتفق مع نتائج دراسة شبلاق (2006) حول دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، حيث أشارت النتائج إلى أن البرنامج نجح بدرجة (جيدة) في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس بمحافظات غزة، وكان له الدور البارز في امتلاك مديري المدارس ومديراتها لمهارات التخطيط التي انعكست على ممارساتهم؛ وأن البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التخطيط حقق أعلى درجات التنمية لمهارات التخطيط المدرسي في مجال صياغة الرؤية والرسالة وتحديد الأهداف يليه مجال اختيار الاستراتجيات واتخاذ القرارات.

وهذا يؤكد من وجهة نظر الباحث على أهمية دور البرامج التدريبية في إكساب مديري المدارس المعرفة بعملية التخطيط والتي بدروها ستنعكس على ممارستهم للعملية، فكلما زادت معرفة مديري المدارس بعملية التخطيط المدرسي زادَ ذلك من درجة ممارستهم لها.

ومن جهة أخرى أظهرت نتائج أبو هاشم (2007) حول واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث بمدارس قطاع غزة وسبل تطويره، أن نسبة من لديهم فهم بالمفاهيم المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي من المبحوثين كان بنسبة منخفضة، لكن أظهرت النتائج في دراسة أبو هاشم (2007) أن نسبة مرتفعة من المبحوثين تمارس هذه العملية بصورة صحيحة وجيدة.

ويرى الباحث أن نتائج دراسة أبو هاشم (2007) اختلفت مع نتائج دراسته؛ حيث أشارت دراسة الباحث إلى وجود علاقة إيجابية بين المعرفة والممارسة، بمعنى كلما ارتفعت المعرفة بعملية التخطيط ارتفعت ممارسة. بينما دراسة أبو هاشم (2007) تشير نتائجها أن نسبة مرتفعة من المبحوثين تمارس عملية التخطيط بصورة صحيحة وجيدة بالرغم من أن نسبة من لديهم فهم بالمفاهيم المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي من المبحوثين كان بنسبة منخفضة.

ويتفق الباحث مع تفسير أبو هاشم (2007) لهذه النتيجة بأن هناك عدم وضوح لدى أفراد العينة فيما يتعلق بمفهوم التخطيط الاستراتيجي بسبب تركيز مديري المدارس على الجانب التطبيقي لإعداد الخطة وعدم الاهتمام بالجانب النظري المتعلق بالتعريفات والمفاهيم، وذلك بسبب اقتصار المواد المرجعية التي تقدم لهم على أوراق عمل في صورة أنشطة لا تحتوي على إطار نظري كافٍ لامتلاك المفاهيم المتعلقة بعملية التخطيط بشكل عام والتخطيط الاستراتيجي بشكل خاص، وبالتالي أجاب أفراد العينة حسب فهمهم العام لمفهوم التخطيط الاستراتيجي. وأيضا بسبب متابعة مديري المدارس في الناحية التطبيقية عند قيامهم بالتخطيط لمدارسهم. وبناء على ذلك أجاب أفراد العينة عن ممارستهم لعملية التخطيط الاستراتيجي بنسبة مرتفعة، بينما أظهرت النتائج أن نسبة منخفضة من المستجيبين لديهم فهم واضح للمفاهيم المتعلقة بالتخطيط الاستراتيجي.

ويؤكد الباحث على أهمية دعم الممارسة التطبيقية لعملية التخطيط المدرسي بمعرفة علمية لكي ينتج عنها عملية تخطيطية بالشكل الصحيح.

6.5 التوصيات

من خلال نتائج الدراسة يوصي الباحث بالأمور التالية:

1- أظهرت نتيجة السؤال الرئيس الأول أن درجة معرفة مديري المدارس بعملية التخطيط المدرسي (عالية). حيث أظهرت النتائج أن المعرفة بمجالي (بناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية) و(بناء الخطط المدرسي) كانت بدرجة مرتفعة؛ والمعرفة بمجال (عملية التخطيط المدرسي) جاء بدرجة متوسطة. وبناء على ذلك يوصي الباحث مديري المدارس والجهات المسؤولة بالآتية:

أ- تعزيز هذه المعرفة من خلال عقد ورش العمل لتبادل الآراء والخبرات بين مديري المدارس وذلك لإثراء معرفة مديري المدارس بعملية التخطيط المدرسي.

ب- متابعة التقدم في تنفيذ الخطط المدرسية من خلال الرقابة الفعالة على معايير الأداء، وتقييم نتائج الخطط السنوية في نهاية كل عام دراسي.

2- أظهرت نتيجة السؤال الرئيس الثاني أن درجة ممارسة مديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي (عالية). حيث أظهرت النتائج أن ممارسة مديري المدارس لمجالي (التخطيط المدرسي) و(بناء الخطط المدرسية) كانت بدرجة عالية؛ بينما كانت نتيجة ممارسة مديري المدارس (لبناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية) بدرجة متوسطة. وبناء على ذلك يوصي الباحث الجهات المسؤولة ومديري المدارس بالأمور الآتية:

أ- التوعية بأهمية التخطيط الاستراتيجي وذلك لقدرته على إحداث التطوير والنقلات النوعية في العملية التعليمية.

ب- ممارسة مديري المدارس للتخطيط الاستراتيجي، وذلك لشموله وقدرته على إحداث التطوير بشكل اكبر من التخطيط السنوي والفصلي.

ج- بناء الخطط الاجرائية بحيث تكون مرتبطة بالخطة الاستراتجية وليست خطط مرحلية فقط.

3- أظهرت نتائج السؤال الرئيس الثالث وجود علاقة إيجابية متوسطة بين معرفة مديري المدارس بعملية التخطيط وممارستهم إياها. وبناء على ذلك يوصي الباحث مديرية التربية والتعليم بتعزيز معرفة مديري المدارس بعملية التخطيط المدرسي لينعكس ذلك على ممارستهم لها.

4- أظهرت نتائج السؤال الفرعي الأول أنه لا توجد فروق بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بعملية التخطيط المدرسي بحسب الجنس، وتخصص المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وسنوات خبرته في العمل الإداري. وأظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق بين متوسطات استجابات مديري المدارس لدرجة معرفتهم بعملية التخطيط المدرسي بحسب الجهة المشرفة على المدرسة ما عدا المعرفة بمجالي (التخطيط المدرسي، وبناء الخطط المدرسية) حيث تبين وجود فروق لصالح المدارس الحكومية. وبناء على ذلك يوصي الباحث مديري المدارس والجهات المسؤولة بالآتي:

أ- عقد دورات تدريبية لمديري المدارس الخاصة حول بناء الخطط المدرسي.

ب- توعية مديري المدارس الخاصة بأهمية التخطيط المدرسي ليكون العمل هادفاً بعيداً عن العشوائية.

5- أظهرت نتائج السؤال الفرعي الثاني لا توجد فروق بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة ممارستهم لعملية التخطيط المدرسي بحسب الجنس، وتخصص المدير، والمؤهل العلمي للمدير، وسنوات خبرته في العمل الإداري. لكن أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات استجابات مديري المدارس لدرجة ممارستهم لعملية التخطيط المدرسي بحسب الجهة المشرفة على المدرسة لصالح المدارس الحكومية. وبناء على ذلك يوصي الباحث مديري المدارس والجهات المشرفة بالآتي:

أ- تعزيز اهتمام مديري المدارس الخاصة بعملية بناء الخطط المدرسية.

ب-عقد ورش عمل بين مختلف مديري المدارس في المدارس الخاصة والحكومية لتبادل الخبرات.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

-أبو شندي، سعد. (2010) "**التخطيط الاداراي المدرسي**"، الطبعة الأولى. دار الإعلام للنشر والتوزيع، عمان.

-أبو عيشة، غيداء. (2007) "**مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين**". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

-أبو هاشم، محمد. (2007) "**واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة وسبل تطويره**". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

-إدارة السياسات والتخطيط. (2007): "**تعلم التخطيط في ساعات مبادئ التخطيط والتخطيط التشغيلي**"، معهد الكويت للأبحاث العلمية، الكويت.

-ثابت، زياد. (2006) "**تنظيم وتنفيذ ورشة عمل لعشرين مديرا حول التخطيط الإستراتيجي**، مركز التطوير التربوي. دائرة التربية والتعليم، وكالة الغوث الدولية، غزة، فلسطين.

-الجبر، زينب. (2002) "**التخطيط المدرسي: مفاهيم وأسس وتطبيقات**، الطبعة الأولى. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، حولي، الكويت.

-الحريري، رافدة وجلال، محمود وابراهيم، محمد. (2007) "**الإدارة والتخطيط التربوي**"، الطبعة الأولى. دار الفكر،عمان.

-الحريري، رافدة. (2007) "**التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية**"، الطبعة الأولى. دار الفكر، عمان.

-حسين، سلامة. (2006) "**الإدارة المدرسية والصفية المتميزة**"، الطبعة الأولى. دارالفكر، عمان.

-الخواجا، عبد الفتاح. (2009) "**تطوير الأدارة المدرسية والقيادة المدرسية**"، الطبعة الأولى. دار الثقافة، عمان.

-درة، عبد الباري والمدهون، موسى والجزراوي، ابراهيم. (2002) "**الإدراة الحديثة منهج علمي تحليلي**"، الطبعة الثانية. المركز العربي للخدمات الطلابية، عمان.

-ربيع، هـــادي. غول، إسماعيل. (2007): "**التخطيط التربوي**"، الطبعة الأولى. دار عالم الثقافة، عمان.

-زريقات، محمد. (2006) "**التدريب على إعداد الخطط التربوية**"، الطبعة الأولى. دار جرير للنشر والتوزيع، عمان.
-سكيك، سامية. (2008) "**تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التخطيط الاستراتيجي في محافظات غزة**". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
-شبلاق، وائل. (2006) "**دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمجافظات غزة**". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
-شحادة، حاتم. (2008) "**واقع الممارسات الإدارية لمديري التربية والتعليم في محافظات غزة في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية وسبل تطويرها**". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
-الشحي، خالد. (2004) "**الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم ومظر الموجهين**". **رسالة ماجستير غير منشوورة.** جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
-الصالحي، نبيل. (1999) "**تطوير التخطيط الإداري المدرسي بوكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء الأبعاد الحديثة للتكنولوجيا الإدارية**". الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
-الضامن، ريم وعصفور، وصفي وأبو عابد، محمود (معدون). (2002) "**دليل بناء خطة تطوير المدرسة**". دائرة التربية والتعليم، معهد التربية، الأونروا / اليونسكو، عمان، الأردن.
-عابدين، محمد. (2001) "**الادارة المدرسية الحديثة**"، الطبعة الاولى. دار الشروق، عمان.
-عايش، أحمد. (2009): "**إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية**"، الطبعة الأولى. دار المسيرة، عمان.
-العبسي، محمد. (2004) "**بناء دليل تربوي للتخطيط الاستراتيجي في المدارس الثانوية الاردنية**". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
-عريفج، سامي. (2004) "**الإدارة التربوية المعاصرة**"، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.
-عويضة، عدنان. (2003) "**درجة معرفة مديري التربية والتعليم في مديريات الضفة الغربية لعملية التخطيط التربوي ودرجة ممارستهم لها في مجال عملهم**". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس، القدس، فلسطين.
-القرعان، أحمد وحراحشة، إبراهيم. (2007) "**الإدارة المدرسية الحديثة**". الطبعة الأولى. دار الإسراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

-الكردي، رنا. (2010)" **درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين فيها**". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

-اللحياني، عبيد الله. (1427هـ - 2006): "**تطوير الإدارة المدرسية في ضوء أسس ومبادىء التغيير المخطط**". ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام، نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الاسلامي ومجتمعات الاقليات المسلمة، الهيئة الإسلامية العالمية للتعليم، السودان.

-مارح، ريا. (2007) "**مشكلات التخطيط المدرسي التي تواجه مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الجمهورية اليمنية**". جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

-المالكي، حسان. (2004) "**مدى ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي للنمط الديمقراطي للإدارة المدرسية في محافظة الضالع في الجمهورية اليمنية**". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عدن، عدن، الجمهورية اليمينة.

-مومني، واصل. (2008) "**الادارة المدرسية الفعالة**"، الطبعة الاولى. دار الحامد، عمـــان.

-نور الدين، مازن. (2008) "**دور التخطيط الإستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة**". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

-وزارة التربية والتعليم العالي. (2005) "**الادارة والاقتصاد للصف الحادي عشر**". وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

-وزارة التربية والتعليم المصرية (2006) "**السياسات المستقبلية للتعليم في مصر**". وزارة التربية والتعليم المصرية، مصر.

-وزارة التعليم العالي. (1429ه - 2007) "**حقيبة البرنامج التدريبي المقدم لمديري المدارس**"، وزارة التعليم العالي، أبها، السعودية.

-وزان، روان. (2011) "**واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس في مرحلة التعليم الأساسي دراسة ميدانية في مدينة اللاذقية**". رسالة ماجستير منشورة. جامعة دمشق، دمشق، الجمهورية السورية.

ثانيا: المصادر والمراجع الاجنبية

1- Johnson (2004) "**Strategic planning in the Millard public school"**. The University of Nebraska, Lincoln.
2- Grant Hambright, Thomas Dimantes (2004) **"**Definitions, Benefits, and Barriers of k-19 Educational strategic planning**". Journal of Instructional psychology.**
3- Davies, (2007) "**From School Development Plans to a Strategic Planning Framework".** International Leadership Center, University of Hull, Kingston upon Hull, England.
4- Lockheed, M; Harris, A; Jayasundera, T.(2010) **"School improvement plans and student learning in Jamaica".** International journal of Education Development.
5- ALzboon, Mohammad Saleem; Hasan, Manal Subhi. (2004) **"Strategic school Planning In Jordan ".** Academic journal article from *Education*, Vol. 132, No. 4

الملاحق

ملحق (1)
الاستبانة في صورتها الأولية

جامعة القدس
الدراسات العليا
الإدارة التربوية

السيد / الدكتور: ..... حفظه الله
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع / تحكيم استبانة

يقوم الباحث بإعداد دراسة لاستكمال الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية بعنوان:
(درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها والعلاقة بينهما)
وقد قام الباحث باعداد أداة لإتمام دراسة البحث، ونظرا لخبرتكم في هذا المجال يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الإستبانة التي تشكل أداة الدراسة الميدانية بهدف تحكيمها قبل تطبيقها ميدانيا.

لذلك نرجو من سيادتكم التكرم بالاطلاع على فقرات هذه الاستبانة، وإبداء رأيكم فيها من حيث دقة العبارات ومناسبتها لموضوع الدراسة، ومدى انتمائها لمجالات الدراسة التي وردت فيها.
علما بأن القسم المخصص لقياس درجة المعرفة مكون من 4 مجالات، والقسم المخصص لدرجة الممارسة مكون من 5 مجالات.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث
زيد حسن القيق

جامعة القدس

الدراسات العليا

الإدارة التربوية

السادة / مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: استبانة

يقوم الباحث بإعداد دراسة للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية بعنوان:

(درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها والعلاقة بينهما)

تتكون هذه الاستبانة من (66) فقرة، حيث تدور الفقرات من (1–31) حول معرفة المدير بالتخطيط المدرسي، بينما تدور الفقرات من (32–66) حول ممارسة المديرين لها. لذا أرجو التكرم بقراءة فقرات الاستبانة وتحديد درجة موافقتك لكل فقرة بوضع إشارة (×) في العمود المناسب أمامها.

أرجو اجابتكم عن جميع فقرات الاستبانة بدقة وموضوعية وذلك للوصول إلى نتائج صحيحة وصادقة. علما بأن جميع المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

زيد حسن القيق

أولا / بيانات عامة:

1- الجنس

( ) ذكر ( ) أنثى

2- نوع المدرسة

( ) القطاع الحكومي ( ) القطاع الخاص

3- مجال التخصص

( ) علمي ( ) علوم إنسانية

4- المؤهل العلمي

( ) بكالوريوس فقط ( ) ماجستير ( ) دكتوراة

5- سنوات الخبرة

( ) أقل من 6 سنوات ( ) من 6-10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات

ثانيا / معرفة المدير بالتخطيط المدرسي:

رقم الفقرة	الفقرة	درجة المعرفة				
	المجال الأول: التخطيط المدرسي	**لا أوافق بشدة**	**لا أوافق**	**محايد**	**أوافق**	**أوافق بشدة**
1	يضع المدير خطة مكتوبة للعام الدراسي					
2	التخطيط من مسؤوليات مدير المدرسة وحده					
3	تغير ادارة المدرسة يستدعي وضع خطة جديدة					
4	تزيد عملية التخطيط ووضع الخطط من التكـــاليف المدرسية					
5	وسيلة اتصال المدير بالعاملين تؤثر في وضوح آلية تنفيذ الخطة					
6	الالتزام بتنفيذ الخطة تحكمه الظروف					
7	يستطيع المدير تغيير أهداف الخطة في حال حدوث ظرف مفاجيء					
	المجال الثاني: بناء الخطة المدرسية	**لا أوافق بشدة**	**لا أوافق**	**محايد**	**أوافق**	**أوافق بشدة**
8	الخطة المدرسية تراعي سياسات وزارة التربية والتعليم					
9	تحسين عملية التعلم والتعليم هو الهدف العام للخطة					
10	تحديد احتياجات المعلمين والطلبة يسبق بناء الخطة					
11	تحديد مدة زمنية لتنفيذ كل هدف يساعد في تقييم الانجاز					
12	يقسم الهدف العام لعدة أهداف محددة عند تنفيذ الخطة					
13	الرقابة على نتائج الأعمال تكون من خلال أهداف الخطة					
14	تغطي الخطة المدرسية مجالات متعددة للعمل المدرسي					
15	يندرج أسفل المجال عدة أهداف					
16	شكل الخطة النهائي يكون في نموذج مطبوع					
17	مشاركة المعلمين تكون بوضعهم بالتفاصيل الدقيقة للخطـــة					
19	تشكيل فريق من المعلمين ضروري لنجاح التخطيط					
20	مشاركة أولياء الأمور المدير في التخطيط يثري الخطـــــة					
21	تساعد الخطة على توزيع المهام على العاملين بشكل أفضل					
22	مراعاة أحوال المجتمع خارج المدرسة له أثر في تنفيذ الخطة					
23	تعتبر الخطة احدى أدوات قياس مخرجات المدرسة					

	المجال الثالث / بناء الخطط الاستراتجية والاجرائية	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
24	التخطيط الإستراتيجي يمكن تطبيقه على الواقع المدرسي					
25	يتطلب التخطيط الاستراتيجي تحليل البيئة الداخلية والخارجية					
26	التخطيط الاستراتيجي لتنفيذ الاهداف التي تتحقق في أكثر من سنة					
27	المدرسة التي حددت رسالتها ورؤيتها يجب أن تحدد خطة لتنفيذها					
28	الخطة الاجرائية أداة لتنفيذ الخطة المدرسية					
29	الخطة الاجرائية لتنفيذ الاهداف التي تتحقق في أقل من سنة					
30	الخطة الاجرائية مختصة بتحديد أعمال الأفراد بالتفصيل					
31	الخطط اليومية أداة تنفيذ الخطط السنوية					

ثالثا / ممارسة مديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي

رقم الفقرة	الفقـــــــــرة	درجة الممارسة				
	المجال الأول/ دور المدير في التخطيط	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جدا
32	أخطط آلية بدء العام الدراسي					
33	أضع ما أنوي عمله خلال العام الدراسي في خطة مكتوبة					
34	أؤسس فريقا من المعلمين لمساعدتي في التخطيط					
35	أحدد امكانيات المدرسة قبل البدء بالتخطيط					
36	أحدد احتياجات الطلبة والمعلمين قبل البدء بالتخطيط					
37	أراعي التغيرات المحيطة بالمدرسة عند وضع الخطة					
38	أوزع الأعمال والمهام على المعلمين بناء على الخطة					
39	أوزع المهام الروتينية على العاملين وأتفرغ للرئيسية					
40	ألتزم بتنفيذ الخطة الموضوعة					
41	أتابع مراحل تنفيذ الخطة					
42	أعمل على تقويم الخطة باستمرار خلال العام الدراسي					
43	أستخدم وسيلة اتصال فعالة توضح للعاملين الخطـــة					
44	أصمم خطة جديدة كلما تم انجاز خطة معينة					

	المجال الثاني/ بناء الخطة المدرسية	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جدا
45	أصمم خطة المدرسة بناء على النموذج العلمي للتخطيط					
46	أحرص على أن تنسجم خطة المدرسة مع خطة المديرية والوزارة					
47	أضع أسفل كل مجال في الخطة عدة أهداف					
48	أقسّم الخطة إلى عدة مجالات بناء على الأولوية في التطوير					
49	أرتب الأعمال في الخطة بناء على الأولوية في التنفيذ					
50	أوضح الأساليب اللازمة لتحقيق الهدف في الخطة					
51	أوضح المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ الأعمال في الخطة					
52	أوضح المسؤولين عن تنفيذ الأعمال في الخطة					
53	أوضح أساليب متابعة التنفيذ في الخطة					
54	أصمم الخطة بحيث يتم تعزيز نقاط القوة وتقوية نقاط الضعف					
55	أركز على مدخلات العملية التعليمية (طلاب،معلمين) في الخطة					
	المجال الثالث/ بناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية	**ضعيفة جدا**	**ضعيفة**	**متوسطة**	**عالية**	**عالية جدا**
56	أحلل الوضع الحالي للمدرسة قبل وضع الخطة الاستراتيجية					
57	أضع خطة إستراتيجية للأهداف طويلة الأمد (سنة فأكثر)					
58	أوضح في الرسالة المهمة التي وجدت المدرسة من أجلها					
59	أوضح في الرؤية صورة لمستقبل المدرسة					
60	أعبر عن الرؤية بعبارة قابلة للتذكر					
61	أضع خطة لتنفيذ رؤية المدرسة ورسالتها					
62	أرفقت رؤية المدرسة ورسالتها مع خطة المدرسة					
63	أضع خططا إجرائية للأهداف قصيرة الأمد (أقل من سنة)					
64	أوضح اجراءات التنفيذ بشكل مفصل في الخطة الاجرائية					
65	أحدد دور الأفراد بالتفصيل في الخطة الإجرائية					
66	أخصص في نهاية كل يوم وقتا للتخطيط لليوم التالي					

مع فائق الشكر والتقدير

الباحث

زيد حسن القيق

ملحق (2)

الاستبانة في صورتها النهائية

جامعة القدس

الدراسات العليا

الإدارة التربوية

السادة / مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: استبانة

يقوم الباحث بإعداد دراسة للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية بعنوان:

(درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها والعلاقة بينهما)

تتكون هذه الاستبانة من (65) فقرة، حيث تدور الفقرات من (1–34) حول معرفة المدير بالتخطيط المدرسي، بينما تدور الفقرات من (35–65) حول ممارسة المديرين لها. لذا أرجو التكرم بقراءة فقرات الاستبانة وتحديد درجة موافقتك لكل فقرة بوضع إشارة (×) في العمود المناسب أمامها.

أرجو اجابتكم عن جميع فقرات الاستبانة بدقة وموضوعية وذلك للوصول إلى نتائج صحيحة وصادقة. علما بأن جميع المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

زيد حسن القيق

أولا / بيانات عامة

1- الجنس

( ) ذكر ( ) أنثى

2- نوع المدرسة

( ) القطاع الحكومي/ مدارس الأوقاف ( ) القطاع الخاص

3- مجال التخصص

( ) علوم علمية ( ) علوم إنسانية

4- المؤهل العلمي

( ) دبلوم فقط ( ) بكالوريوس فقط ( ) ماجستير ( ) دكتوراة

5- سنوات الخبرة في العمل الإداري

( ) أقل من 6 سنوات ( ) من 6-10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات

ثانيا / معرفة المدير بالتخطيط المدرسي

فيما يلي (34) فقرة تقيس معرفتك بعملية التخطيط المدرسي، الرجاء وضع إشارة (×) أمام كل فقرة بناء على معرفتك بذلك

رقم الفقرة	الفقرة	المعرفة				
	المجال الأول / حسب معرفتي بعملية التخطيط المدرسي	**لا أوافق بشدة**	**لا أوافق**	**محايد**	**أوافق**	**أوافق بشدة**
1	ينفرد مدير المدرسة بالتخطيط للمدرسة تأكيدا لدوره القيادي					
2	يضع المدير خطة مكتوبة للعام الدراسي					
3	يصمم المدير خطة المدرسة بناء على نموذج علمي في التخطيط					
4	يخضع مدير المدرسة للظروف الطارئة عند تنفيذ الخطة					
5	يتصف التخطيط بالمرونة لتطوير الأهداف في حال حدوث ظرف طارىء					
6	يزيد التخطيط من التكاليف المادية المدرسية					
	المجال الثاني / حسب معرفتي ببناء الخطط المدرسية	**لا أوافق بشدة**	**لا أوافق**	**محايد**	**أوافق**	**أوافق بشدة**
7	يشارك المعلمون المدير في وضع التفاصيل الدقيقة للخطـــة					
8	يشارك أولياء الأمور في التخطيط للمدرسة					
9	تراعي الخطة المدرسية سياسات وزارة التربية والتعليم					
10	تهدف الخطة المدرسية إلى تحسين عملية التعلم والتعليم					
11	تغطي الخطة المدرسية مجالات متعددة للعمل المدرسي					
12	يندرج أسفل كل مجال في الخطة عدة أهداف فرعية					
13	يقسم الهدف العام لعدة أهداف محددة عند تنفيذ الخطة					
14	تكون الرقابة على نتائج الأعمال من خلال أهداف الخطة					
15	يتم تحديد أهداف جديدة عند تصميم الخطة البديلة					
16	توظف أساليب تنفيذ جديدة للأهداف في الخطط البديلة					
17	تساعد الخطة على توزيع المهام على العاملين بشكل أفضل					
18	يساعد تحديد مدة زمنية لتنفيذ كل هدف في تقويم الانجاز					
19	تراعي الخطة المدرسية متطلبات المجتمع عند بناء الخطة وتنفيذها					
20	يكون شكل الخطة النهائي في نموذج مطبوع					

21	يعد تطبيق الخطة أداة لقياس مخرجات المدرسة					
	المجال الثالث / حسب معرفتي ببناء الخطط الاستراتجية والاجرائية	**لا أوافق بشدة**	**لا أوافق**	**محايد**	**أوافق**	**أوافق بشدة**
22	يمكن تطبيق التخطيط الإستراتيجي على الواقع المدرسي					
23	يطبق التخطيط الاستراتيجي لتنفيذ الاهداف على مدى سنوات					
24	تعد الرسالة والرؤية من متطلبات بناء الخطط الاستراتيجية					
25	تُوضح الرسالة المهمة التي وجدت المدرسة من أجلها					
26	تعكس الرؤية صورة لمستقبل المدرسة					
27	يعبر عن الرؤية بعبارة قابلـــة للتذكر					
28	يتطلب التخطيط الاستراتيجي تحليل البيئة الداخلية والخارجية					
29	توضع خطة استراتيجية جديدة في حال انتقال المدير وقدوم مدير جديد					
30	تصمم الخطة الاجرائية لتنفيذ الأهداف على مدى سنة فأقل					
31	تعد الخطة الاجرائية أداة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية					
32	تتميز الخطة الاجرائية بتحديد أعمال الأفراد بالتفصيل					
33	تعد الخطة اليومية أداة لتنفيذ الخطة الاجرائية					
34	تطبق الخطة الاجرائية بمعزل عن الخطة الاستراتيجية					

ثالثا / ممارسة المدير للتخطيط المدرسي

فيما يلي (31) فقرة تقيس ممارستك لعملية التخطيط المدرسي، الرجاء وضع إشارة (×) أمام كل فقرة بناء على درجة ممارستك لها

رقم الفقرة	الفقـــــــــرة	درجة الممارسة				
	المجال الأول/ ممارستي للتخطيط المدرسي	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا
35	أخطط آلية بدء العام الدراسي					
36	أضع ما أنوي عمله خلال العام الدراسي في خطة مكتوبة					
37	أشكل فريقا من المعلمين لمساعدتي في التخطيط					
38	أحدد إمكانيات المدرسة قبل البدء بالتخطيط					
39	أحدد احتياجات الطلبة والمعلمين قبل البدء بالتخطيط					
40	أراعي التغيرات المحيطة بالمدرسة عند وضع الخطة					
41	أوزع الأعمال والمهام على المعلمين بناء على الخطة					
42	يوزع المدير المهام الروتينية في الخطة على العاملين ويتفرغ للرئيسية					
43	أتابع مراحل تنفيذ الخطة					
44	ألتزم بتنفيذ الخطة المقررة					
45	أعمل على تقويم الخطة باستمرار خلال العام الدراسي					
46	أستخدم وسيلة تواصل فعالة توضح للعاملين مجالات الخطة وتنفيذها					
	المجال الثاني/ بناء الخطط المدرسية	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا
47	أقسّم الخطة إلى عدة مجالات بناء على الأولوية في التطوير					
48	أضع أسفل كل مجال في الخطة عدة أهداف					
49	أوضح الأساليب اللازمة لتحقيق الهدف في الخطة					
50	أرتب الأعمال في الخطة بناء على الأولوية في التنفيذ					
51	أوضح المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ الأعمـــال في الخطة					
52	أُبين أدوار المسؤولين عن تنفيذ الأعمال في الخطة					
53	أوضح أســـاليب متابعة التنفيذ في الخطة					
54	أحدد المدة الزمنية اللازمة لتحقيق الأهداف بعد البدء بالتنفيذ					

55	أحرص على أن تنسجم خطة المدرسة مع خطة المديرية والوزارة					
56	أركز على مدخلات العملية التعليمية (طلاب،معلمين) في الخطة					
	المجال الثالث/ بناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية	**منخفضة جدا**	**منخفضة**	**متوسطة**	**عالية**	**عالية جدا**
57	أحلل الوضع الحالي للمدرسة قبل وضع الخطة الاستراتيجية					
58	أضع خطة إستراتيجية للأهداف طويلة الأمد (سنة فأكثر)					
59	أضع خطة لتنفيذ رسالة المدرسة ورؤيتها					
60	أرفق رسالة المدرسة ورؤيتها مع خطة المدرسة					
61	أضع خططا إجرائية للأهداف قصيرة الأمد (أقل من سنة)					
62	أوضح اجراءات التنفيذ بشكل مفصل في الخطة الاجرائية					
63	أحدد دور الأفراد بالتفصيل في الخطة الإجرائية					
64	أخصص في نهاية كل يوم وقتا للتخطيط لليوم التالي					
65	أحلل وضع المدرسة الحالي بناء على الخطة الاستراتيجية المقررة					

مع فائق الشكر والتقدير

الباحث

ملحق (3)

أسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	المؤسسة
1	آغنس حنانيا	جامعة بيرزيت
2	حسني الصوي	الرئاسة العامة لمدارس الاونروا
3	خالد حماد	مديرية تربية وتعليم القدس الشريف
4	خولة الشخشير	جامعة بيرزيت
5	عفيف زيدان	جامعـــة القدس
6	ماجدة الدجاني	جامعة القدس
7	محمد الفقيه	جامعـــــة بيت لحم
8	محمد شعيبات	جامعة القدس

ملحق (4)

كتاب من الدراسات العليا لتسهيل مهمة الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

الرقم: ب د ع/12/06/517/46
التاريخ: 2012/06/03

حضرة السادة مديرية تعليم القدس الشريف المحترمين،،
القدس،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب : **زيد حسن سليمان القيق** ورقمه الجامعي (20811747)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير، بعنوان:

"درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم لها"

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه، لتطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني 2012/2011.

يرجى تسهيل مهمة الباحث لتوزيع الاستبانة

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والتعليم العام
حماد أبو سرية

الدكتور محمود أبو سمرة
منسق برنامج الادارة التربوية

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

مديرية التربية والتعليم / القدس

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب 20002

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	62
2.3	تعديلات المحكمين على فقرات الاستبانة	64
3.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات معرفة المدير بالتخطيط المدرسي	65
4.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات ممارسة المدير للتخطيط المدرسي	65
5.3	معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية	66
6.3	مفتاح تفسير النتائج	68
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي	71
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي	71
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي	73
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي	75
5.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة لدرجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير الجنس	76
6.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة لدرجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير نوع المدرسة	77
7.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة لدرجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير مجال التخصص	77
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير المؤهل العلمي	78
9.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير المؤهل العلمي	79
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري	80
11.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في درجة معرفة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية بعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري	80

12.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير الجنس	82
13.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير نوع المدرسة	82
14.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير مجال التخصص	83
15.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي يعزى لمتغير المؤهل العلمي	84
16.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي	84
17.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسييعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري	85
18.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في درجة ممارسة مديري مدارس مدينة القدس الخاصة والحكومية لعملية التخطيط المدرسي تعزى لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري	86
19.4	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات المديرين لدرجة معرفتهم بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها بشكل عام	87

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1.2	نموذج المفاضلة بين أولويات العام الدراسي.	21
2.2	نموذج الخطة المدرسية.	25
3.2	نموذج الخطة المدرسية التطويرية.	32
4.2	نموذج (1) لخطة المدرسة الاجرائية.	42
5.2	نموذج (2) لخطة المدرسة الاجرائية.	42
6.2	نموذج الخطة اليومية.	44
7.2	نموذج تفصيلي لخطة يومية.	46

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق (1)	الاستبانة في صورتها الأولية	111
ملحق (2)	الاستبانة في صورتها النهائية	117
ملحق (3)	أسماء السادة المحكمين	123
ملحق (4)	كتاب تسهيل مهمة الباحث	124

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإقرار.....	أ
الشكر والعرفان.....	ب
الملخص باللغة العربية.....	ج
الملخص باللغة الإنجليزية.....	ه
الفصل الأول: خلفية الدراسة	1
• المقدمة.....	2
• مشكلة الدراسة	4
• أسئلة الدراسة.....	5
• فرضيات الدراسة.....	5
• أهداف الدراسة.....	6
• أهمية الدراسة.....	7
• محددات الدراسة.....	7
• مصطلحات الدراسة.....	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	11
• الإطار النظري: التخطيط المدرسي.....	11
• الدراسات السابقة.....	47
الفصل الثالث: منهجية الدراسة واجراءاتها.....	61
• منهج الدراسة.....	61
• مجتمع الدراسة.....	61
• عينة الدراسة.....	61
• أداة الدراسة.....	63
• صدق الأداة.....	64
• ثبات الأداة.....	66
• اجراءات تطبيق الدراسة.....	66

- متغيرات الدراسة..... 67
- المعالجة الإحصائية..... 68

الفصل الرابع: نتائج الدراسة 70

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 89
- مناقشة النتائج..... 89
- التوصيات..... 115

قائمة المراجع 107
الملاحق..... 111
فهرس الجداول..... 125
فهرس الأشكال..... 127
فهرس الملاحق..... 128