عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

واقع مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم

سماح محمد حلمي أبو عياش

رسالة ماجستير

القدس– فلسطين

2017 م– 1438 هـ

واقع مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم

إعداد:

سماح محمد حلمي أبو عياش

بكالوريوس فنون جميلة من جامعة القدس/ فلسطين

إشراف الدكتور: أشرف محمد أبو خيران

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية/جامعة القدس

2017 م- 1438 هـ

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج الادارة التربوية

إجازة الرسالة

مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم

إعداد الطالبة: سماح محمد حلمي أبو عياش
الرقم الجامعي: 21112362
اشراف الدكتور: أشرف محمد أبو خيران

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 5 / 8/ 2017 م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1 – رئيس لجنة المناقشة: د. أشرف أبو خيران التوقيع.....
2 – ممتحنا داخليا: أ.د. محمود أبو سمره التوقيع.....
3 – ممتحنا خارجيا: د. كمال مخامره التوقيع.....

القدس– فلسطين
1438هـ– 2017 م

الإهداء

إلى الحبيب المصطفى خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد بن عبد الله عليه الصلاة والسلام، صاحب الشفاعة والمقام المحمود وخلفائه الراشدين وصحابته الغر الميامين.

إلى والدتي المباركة أطال الله في بقائها ومتعها متاع الصالحين، ما فتئت بالدعاء لي بالتوفيق والسداد أناء الليل وأطراف النهار، اللهم جازها خيراً، بما جازيت والدة عن أولادها وبارك في عمرها وارزقني برها.

إلى والدي بحر الحنان المحتضن كل اللحظات وشاطئ الصبر الجميل في ليل المعاناة، إلى من غذاني الإيمان منذ نعومة أظافري،- أطال الله في عمره -وأصلح عمله وأحسن خاتمته.

إلى رفيق دربي وصديقي في الحياة زوجي الحبيب "محمود" الذي لم يألو جهداً في تشجيعي ومساندني.

إلى من ذهبت ولن تتمتع عيني برؤيتها وحُرِمت نفسي من سعادة لحظات إخائها، اليك يامن تسكن اللحد ومكانك ابداً لا يبرح القلب... إليك يا:(دلال).

إلى كل من من أسدى لي معروفاً ولو بفكرة أو دعوة صالحة... وأخص منهم جدتي اطال الله عمرها، وإخواني وأخوالي وخالاتي وعماتي وفقهم الله وحفظهم من كل مكروه.

اليهم جميعاً أهدي ثمرة جهدي المتواضع الذي تم بحمد الله ونعمه علي.

الباحثة: سماح أبو عياش

إقرار

أقر أنا معدة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة داخل الوطن أو خارجه.

الاسم : سماح محمد حلمي أبو عياش

التوقيع.....

التاريخ : 5 / 8 / 2017م

الشكر والتقدير

اتوجه إلى الله جل جلاله وتقدست أسماؤه بالحمد والثناء على ما أسبغ به علينا من نِعمه العظيمة، والائه الجسيمة، فأهل هو أن يحمد، فاللهم لك الحمد حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، حمداً يكافئ نعمك ويوافي مزيدك.

وعملاً بقوله تعالى: (وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ) فأنني أتقدم بالشكر إلى جامعة القدس ممثلة بعميد كلية العلوم التربوية الدكتور (محسن عدس)، وإلى أساتذتي في مرحلة الماجستير سائلة المولى عز وجل أن يعينهم على نشر هذا العلم الشريف والحفاظ عليه، وأخص بالذكر المشرف على رسالتي الدكتور (أشرف ابو خيران) الذي أكرمني بتوجيهاته وتصويباته وسهل لي كثيراً من العقبات سهل الله له طريقه إلى الجنه، وجزاه الله خيراً.

وكذلك أتقدم بالشكر والعرفان للأساتذة عضوي لجنة المناقشة بتكرمهما بمناقشة رسالتي أسال الله أن يبارك لهما بأوقاتهما لما يحبه ويرضاه.

كما أتقدم بالشكر إلى مديرة مدرستي(أ. فايزه فراج) على روح التعاون والنصح والدعم المتواصل جعله الله في ميزان حسناتها.

وأسأل الله سبحانه وتعإلى كما جمعنا في هذا المكان المبارك أن يجمعنا تحت ظله يوم لا ظل الا ظله، وآخر دعوانا:" أن الحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله وصحبه أجمعين بإحسان إلى يوم الدين".

الباحثة: سماح محمد حلمي أبو عياش

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى مهارات التخطيط التربوي لمديري ومديرات وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، من الفصل الثاني للعام 2015 /2016 والبالغ عددهم (97) مديراً ومديرة، موزعين على (97) مدرسة، حيث تم توزيع أداة الدراسة عليهم جميعاً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المدراء والمديرات لدرجة مهارات للتخطيط التربوي على الدرجة الكلية جاءت (مرتفعة جداً) حيث بلغت الدرجة الكلية (4.22) كما أظهرت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق في المتوسطات الحسابية لتوجهات نظر المدراء والمديرات لمهارات التخطيط التربوي تبعا لمتغيرات(الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في مجال الإدارة، ومكان المدرسة، والمنطقة التعليمية)، وظهرت فروق في المتوسطات الحسابية لمتغير الخبرة في مجال الإدارة وكانت الفروق لصالح من (5–10) سنوات وأعلى من (10 سنوات).

كما تبين وجود اختلاف في المتوسطات الحسابية لمتغير مكان المدرسة وكانت الفروق بين مخيم وقرية لصالح المخيم، وبين قرية ومدينة لصالح القرية. ووجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية وكانت بين منطقة نابلس التعليمية ومنطقة القدس التعليمية لصالح منطقة نابلس التعليمية، وبين منطقة القدس التعليمية وبين منطقة الخليل التعليمية لصالح منطقة القدس التعليمية.

وبناء على نتائج الدراسة أوصت الدراسة بضرورة تعزيز ممارسة مهارات التخطيط التربوي من قبل إدارة التعليم في وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الدولية لبعض المفاهيم المتعلقة مهارات التخطيط التربوي للحفاظ على الدرجة المرتفعة التي أظهرتها نتيجة الدراسة، وذلك بالإلمام بكافة العوامل التي تحقق وتحفز هذه النتيجة.

The Reality of Educational Planning Skills in The View Point of UNRWA's Male and Female School Principles in The West Bank.

Prepared by: Samah Mohammed Hilmi Abu Ayyash

Supervised by: Professor Ashraf Hassan Abu Kheran

Abstract :

The study aimed at identifying the educational strategic planning skills from the perspective of UNRWA schools Principals in the West Bank . The study population is composed of all 97 principals of UNRWA schools in the West Bank, who are distributed in 97 schools from the second semester of 2015/2016. The study tool was distributed to all principals and the analytical descriptive approach has been used as it is the most appropriate to the nature of this study.

The results of the study showed that the estimates of the levels of skills for educational strategic planning on the overall score were very high with 4.22. The study also showed that there are no differences in the arithmetic averages of the views of principals of educational strategic planning skills according to (sex, the principals' experience, the location of the school, and the educational district). Differences were found in the arithmetic averages of the variable of experience and differences were in for the (5-10) years and higher than (10 years).

There was also a difference in the arithmetic average of the variable of the place of the school, in which the differences between camp and village were for the camp and the differences between the village and the city were for the village. Also, there were differences of statistical significance according to the variable of the educational zone between the Nablus educational district and the Jerusalem educational district were for the Nablus educational district, and between the Jerusalem educational district and the Hebron educational district were for the Jerusalem educational district.

Based on the results of the study, the study recommended the need to enhance the practice of educational Strategic planning skills by the Department of Education in UNRWA for some concepts related to the skills of educational planning to maintain the high score presented by this study, knowing all the factors that achieve and stimulate this result

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 أهداف الدراسة

4.1 أهمية الدراسة

5.1 محددات الدراسة

6.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

التخطيط عمل إنساني قديم قدم الانسان، وهو يزداد أهمية وضرورة يوما بعد يوم لجميع المجتمعات المعاصرة، ونتيجة لهذه الاهمية تطورت اهدافه وأساليبه ومضامينه، واتسعت مجالاته حتى شملت جميع جوانب الحياة الانسانية فكان التخطيط التربوي أحد هذه المجالات وهو يمثل معالجة عملية لتنظيم مجرى التعليم في حركته نحو المستقبل، وذلك بوضع خطة تستند الى مجموعة من الدارسات للنظام التربوي، وما يتصل به من نظم اقتصادية واجتماعية، تتضمن مجموعة من الدراسات للنظام التربوي، وما يتصل به من نظم اقتصادية واجتماعية، تتضمن مجموعة قرارات تحدد أهداف التعليم والسبل المناسبة لبلوغها بالاستخدام الامثل للموارد المتاحة، ثم متابعة تنفيذ تلك الخطة وتقويمها (العربيد، 2003).

يعد التخطيط للتربية مفهوماً جديداً نسبياً لم تظهر الا نتيجة للتطور السريع والتغيرات الحضارية الحديثة التي وضع اسسها وحدد معالمها التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي، وعلى ذلك نجد أن التخطيط للتربية هو: أن التربية لا يمكن أن تعيش بمعزل عن المشكلات والاحتياجات وتطلعات الافراد والمجتمعات، وأنها قوة اجتماعية هائلة قادرة دائما على إحداث تغيرات بعيدة المدى في البناء الحضاري للمجتمع، هذا فضلا عن كونها قوة اقتصادية كبرى باعتبارها استثماراً لأعظم ما لدى الأمم من موارد الا وهي ثرواتها البشرية(غنيمة، 2005).

وتنبع أهمية التخطيط التربوي ليس باعتباره تخطيطا قطاعياً له ارتباط بالتخطيط القومي واستراتيجيات التنمية فحسب، بل كونه يمثل مجالاً من مجالات التخطيط القومي وقاعدة ارتكازه، فهو بتنمية قوى الموارد والقوى البشرية، بحيث يقوم بصقل وصياغة ما لدى الكفاءات البشرية من قدرات ومهارات ومعارف واتجاهات، في جوانب مختلفة علمية وفنية وسلوكية، وينطلق من هذا من أن العنصر البشري أصبح ركيزة اساسية في بناء التقدم الاقتصادي والاجتماعي(محمد،2002).

وهناك الكثير من العوامل التي تحتم الأخذ بعملية التخطيط التربوي وهي الزيادة السكانية وما رافقتها من زيادة في الطلبات على التعليم وعامل التغيير الاقتصادي وما يصاحبه من تغيرات في التوزيع السكاني والاجتماعي. وعامل التغيير في التركيب الوظيفي وما ينتج عنه من مهن مختلفة تحتاج: تدريبا يناسبها، وارتفاع مستوى المعيشة وما يرافقه من تزايد الطلب على التعليم، وعامل التقدم التكنولوجي وما يتطلبه من إعداد متخصصين لمواكبة هذا التقدم (متولي، 1998).

كما يعد مدير المدرسة المسؤول المباشر عن إدارة المدرسة وتوفير البيئة التعليمية المناسبة لها، وتنسيق جهود العاملين وتوجيههم وتقويم اعمالهم من أجل تحقيق أهداف المدرسة. وقد أصبح دور المدير أساسياً في توجيه الفعاليات المختلفة التي تسهم في العملية التربوية. فهو مسؤول عن قيادة وتوجيه جميع الجهود والقوى لتحقيق اهداف المدرسة. بالإضافة الى مسؤوليته في توفير وتهيئة جميع التسهيلات اللازمة للعملية التربوية. وفي النهاية هو مسؤول عن تحسين مستوى تعليم تلاميذ مدرسته وتعلمهم، وتوفير كل الظروف الامكانات التي تساعد على توجيه نموهم العقلي والجسمي والروحي، وتحقيق الاهداف الاجتماعية التي يؤمن بها المجتمع (نصار، 1997).

وتمثل المدرسة :الوحدة البنائية للنظام التعليمي للمجتمع وتمارس فيها أدوار متعددة، وتعليمية وتثقيفية وحضارية، وهي بذلك جزء من موضوع التخطيط التعليمي، وجزء من التخطيط التربوي في ذلك الوقت (مدبولي، 2001).

ويعد التخطيط الإداري المدرسي الذي يستند إلى أهداف واضحة، ومحددة وواقعية وموضوعية، عاملاً هاما في نجاح الإدارة المدرسية وفي تحقيق أهدافها التي هي جزء من أهداف الإدارة التعليمية، وربما يوجد تداخل وتكامل بين مجالات التخطيط المدرسي الإداري والفني، ولكن أهم مجالات التخطيط الإداري المدرسي هي: الطلاب، والمعلمون، المناهج والمجتمع المحلي، والتعلم والتعليم، والمجال الابداعي (الصالحي، 1999).

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

انطلاقا من تعدد المسؤوليات المناطة على عاتق مدير المدرسة، فقد أصبح يواجه مشكلات تحد في كثير من الاحيان من أداء عملة في التخطيط الأمثل لمدرسته مما ينجم عنه بالتالي مشكلات تنظيمية وتنسيقية تؤثر سلباً في انجاز الاهداف التربوية .

ومن خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات التربوية السابقة ذات العلاقة، كدراسة كل من: (الرويلي، 2010) و(المطيري، 2008) و (ابوعيشة، 2007) و(الحكمي، 2007) تبين ان المخطط التربوي يواجه مشكلات وعقبات عديدة تعوقه في الكثير من الاوقات عن أداء دوره في وضع خططه وتنفيذها وتقويمها.

من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة، حيث لاحظت الباحثة ومن خلال عملها كمعلمة في "وكالة الغوث للاجئين" في منطقة الخليل التعليمية، وبعد الاحتكاك المباشر مع فئة من مديري ومديرات، أن هناك قصورًا واضحًا في مهارات أداء لبعض جوانب مهارات التخطيط التربوي لديهم والذي يعكس بدوره على مستوى عملية التخطيط ومخرجاتها، وبالتالي على مستوى أداء المدراء والمديرات مما دفع الباحثة هنا إلى تسليط الضوء على موضوع حيوي وهام، وهو واقع مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية من وجهة نظرهم.

وعليه تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية من وجهة نظرهم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأول الأسئلة الفرعية التالية:

1) ما واقع مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية من وجهة نظرهم في المجالات التالية: (مجال آلية التخطيط، مجال برامج ومشروعات الخطة، ومجال تقييم الحاجات، مجال التنبؤ، مجال تحليل الموازنة).
2) هل توجد اختلافات في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكان العمل، المنطقة التعليمية)؟

3.1 أهداف الدارسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن واقع مهارات التخطيط التربوي لدي مديري ومديرات مدارس وكاله الغوث في الضفة الغربية من وجهة نظرهم.

2. التعرف اذا كان هنالك اختلافات في المتوسطات الحسابية لواقع مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكاله الغوث في الضفة الغربية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، مكان العمل، المنطقة التعليمية).

4.1 أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من:

1. كونها تناولت موضوعاً مهماً وهو مهارات التخطيط التربوي للمديري والمديرات، وواقع امتلاكهم لهذه المهارات.
2. تسهم هذه الدراسة في مساعدة المدراء والمديرات في كيفية التعامل مع أدوارهم في التخطيط التربوي. وقد تحقق هذه الدراسة الكثير من الإيجابيات والتغلب على السلبيات والصعوبات التي تواجه المدراء والمديرات في التخطيط التربوي.
3. ويتوقع أن يستفيد المخططون في مجال التعليم، ومتخذي القرارات التعليمية من هذه الدراسة في التعرف إلى واقع مهارات التخطيط التربوي في الإدارات المدرسية، مما يساعد في وضع استراتيجيات وآليات عمل تسهم في تطويره.

5.1 حدود الدراسة:

1. **الحدود الزمانية:** تم تنفيذ هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي2016/2015.
2. **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة على جميع مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية.
3. **الحدود البشرية:** جميع مديرو ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في جميع مناطق الضفة الغربية التعليمية.

6.1 مصطلحات الدراسة:

التخطيط التربوي: كما عرفه رحمة (2003) بأنه:" معالجة عقلية وعملية لتنظيم مجرى التعليم في حركته نحو المستقبل، وذلك عن طريق وضع خطة تستند إلى مجموعة من الدراسات للنظام التربوي، وما يتصل به من النظم الاقتصادية والاجتماعية، وتتضمن مجموعة من قرارات تحدد أهدافها للتعليم وسبلاً لبلوغها بالاستخدام الأمثل للموارد المتاحة ثم متابعة الخطة وتقويمها. (رحمة، 9:2003).

التعريف الإجرائي للتخطيط التربوي :

وكما عرفه حافظ والبحيري (2006) "بأنه العملية المستمرة والتي تستهدف تنظيم شؤون التربية في التعليم في مجتمع ما وعلاج المشكلات التربوية بحلول واقعية تتناسب مع الامكانات ومسايرة لمقومات المجتمع واهدافه وتوفير تعليم مناسب لقدرات واستعدادات الطلاب واحتياجات المجتمع" (حافظ والبحيري، 20:2006)

مدير المدرسة: هو المشرف المقيم في المدرسة وهو القائد التربوي الذي يعمل على التجديد في مدرسته بكل ما يتعلق بالعملية التربوية وأبعادها النفسية والاجتماعية، بحيث يكون التجديد كلما سنحت الفرصة له (القرعان وحراحشة، 14:2004). وتعرفه (شرير،9:2003) بأنه:" هو المسؤول بشكل تام عن إدارة المدرسة وتنظيمها ورفع تقارير عن سيرها وعملها وكل ما يحدث داخل نطاق حدود المدرسة التي يشرف عليها".

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا):

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الادنى. (الأونروا). " تعد الاونروا المزود الرئيس للخدمات الأساسية (التعليم والصحة والإغاثة والخدمات الاجتماعية) لديها ما مجموعة خمسة مليون لاجئ فلسطيني في منطقة الشرق الأوسط" (وكالة الغوث الدولية، 2009 د:1).

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الاطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 الدراسات العربية

2.2.2 الدراسات الأجنبية

3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للخلفية الدراسية وإطارها النظري، ثم عرضا للدراسات السابقة ذات العلاقة:

1.2 الاطار النظري

1.1.2 مفهوم التخطيط التربوي

هنالك عدة تعريفات للتخطيط التربوي منها:

فقد عرفته أبو طاحون (2010) أنه: أسلوب علمي رشيد يتضمن حصر الموارد المتاحة، سواء البشرية وغير البشرية، وتحديد احتياجات المنظمة، واختيار أمثل السبل لبلوغ الأهداف المحددة في فترة زمنية معروفة، وذلك بقصد إحداث تغيرات بنائية ووظيفية في المنطقة موضع التخطيط. (أبو طاحون، 90:2010).

أما مريزيق (2009) فقد عرفة أنه أسلوب علمي يسعى إلى تحقيق أهداف معينة وواضحة المعالم، وفي التعامل مع التخطيط ينبغي فحص جميع المدخلات، فهو يتميز بالمنهج العلمي أي أن تكون العملية علمية، أي أن التخطيط يعمل بأسلوب البحث العلمي والبحث هو طريقة لجمع المعلومات عن أمر ما والخروج بنتائج مفيدة للعمل أو للمشروع أو للنظام ككل. (مريزيق، 19:2009).

وعرفه مريزيق (2009) أيضاً بأنه عملية منظمة ومستمرة لتحقيق أهداف مستقبلية بوسائل مناسبة تستند إلى مجموعة من القرارات والإجراءات الرشيدة لبدائل واضحة وفقاً لأولويات مختارة بعناية، وذلك بغية تحقيق أقصى استثمار ممكن للموارد المتاحة وللزمن والتكلفة، من أجل رفع كفاءة وفاعلية النظام التربوي. (مريزيق، 23:2009).

والتخطيط من الوظائف القيادية والمهمة في الإدارة العامة والتي يقع على عاتق القيادة الإدارية وجوب النهوض به كوظيفة أساسية تختص بها الإدارة العليا، ولا تنتهي هذه الوظيفة إلا بتحقيق الهدف من

خلال نشاطات الإدارة التي تعمل على تنفيذ الخطة. وأنه أيضاً وضع مجموعة من الافتراضات حول الوضع في المستقبل ثم وضع خطة تبين الأهداف المطلوب الوصول اليها خلال فترة محددة مع تقدير الاحتياجات المادية والبشرية لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية(أبو صعليك، 98:2008).

وعرفة الفريحات (2007) هو عملية التوجه العقلاني للتعليم في حركته نحو المستقبل، وذلك عن طريق إعداد مجموعة من القرارات القائمة على البحث والدراسة، تمكيناً لهذا التعليم من تحقيق أهدافه المرجوة منه بأنجح الوسائل وأكثرها فاعلية، ومع استثمار أقل للوقت. (الفريحات، 19:2007).

ومن خلال التعريفات السابقة نجد أن التخطيط التربوي يكون متلازماً مع الحديث عن التخطيط بكافة مجالاته واهتماماته، فهو يعني التنبؤ بالمستقبل وهو الطريق الذي يجب أن يسلكه للوصول إلى أهدافه المتمثل في السيطرة على المستقبل، ويتطلب التخطيط بوجه عام من المخطط القيام بعملية تحليل دقيقة أثناء التخطيط من حيث الاموال اللازمة، والجهد الواجب بذله في العمل الذي يتم التخطيط له، والإمكانات المتاحة، والظروف المحيطة بالعمل سواء أكانت مادية أو معنوية إلى غير ذلك من الأمور التي تستلزم التحليل أي أنه يجب على المخطط أن يصنع أهدافاً توائم قدراته وواقعه، ويرتبها على شكل أولويات، بمعنى أن على المخطط تحديد هدف معين (الأكثر أهمية) وتحقيقه ثم الانتقال إلى الهدف الذي يليه في الأهمية، لذا ينبغي عليه أن يكون ذا تفكير عقلاني وأن يضع أهدافاً عقلانية يسير على هديها.

2.1.2 أهمية التخطيط التربوي:

إن عملية التخطيط التربوي تعد الوظيفة الاساسية في الإدارة التربوية، لأنها تسبق الوظائف الأخرى، وتشكل قاعدتها، فالتخطيط يضيق الفجوة بين ما هو موجود وما يرغب النظام في تحقيقه، وبذلك أصبح لزاماً على الادارة أن تطور ذاتها وأساليبها وتقنياتها لتكون أداة فاعلة في عملية التطوير، ولابد أن يحل التخطيط محل الارتجال في التحرك نحو المستقبل (آدم، 76:2006) .

فهو الوظيفة الرئيسة لعمليات الإدارة التربوية حيث أن كافة الانشطة والنتائج تعتمد اعتماداً كلياً على مرحلة التخطيط للمشروعات التربوية، كما يعد أيضاً مفتاح نشاط المجتمع في المجال التربوي التعليمي، وهو أداة التنمية الرئيسة ووسيلتها الفعالة، وتعد اليوم التربية والتنمية للتخطيط من أبرز المفاهيم التي لقيت اهتماماً من جميع الدول المتقدمة والنامية، وتستحوذ على جل خططهم وأهدافهم، هدفها الأسمى رفع مستوى معيشة الفرد والمجتمع وتحسين احوالهما (الحريري، 2007).

وعند بني عرابة (2013) يعتبر التخطيط أمر لازم وحيوي لنجاح أي عمل، لأنه يعود بفوائد عديدة على المؤسسة، منها أنه:

1. يبرز الأهداف بصورة واضحة، تساعد على توضيح الرؤية وتوجيه الجهود، لأنه بدون التخطيط للعمل يحدث ضياع في الجهد والوقت، فمن المعروف أن عدم وجود أهداف واضحة وعدم وجود جهود تخطيطية كافية لتحقيق هذه الأهداف، ينتج عنه ضياع جهود العاملين في المؤسسة، وضياع الوقت، كما تغلب الفوضى على الجهود الجماعية.
2. يحدد مراحل العمل والوقت اللازم لإنجاز كل مرحلة، مما يساعد على تحقيق الهدف في أقصر وقت وبأقل جهد ممكن.
3. يمكن من التنبؤ بالمشكلات والمعوقات التي قد تعترض سير العمل، مما يدعو للاستعداد ومواجهة هذه المشكلات قبل حدوثها.
4. يعتبر التخطيط نقطة الانطلاق لتنفيذ باقي وظائف الإدارة.
5. يساعد المؤسسة على مواجهه المشكلات والعقبات ويؤهلها للمنافسة.
6. يسهل عملية التقويم عن طريق مقارنة الإنجاز الفعلي لتحقيق الهدف بالمعيار المحدد في خطة العمل
7. يحمي المؤسسة من أي صدمات أو مفاجآت قد تواجهها في المستقبل.
8. يعمل على رفع كفاءة المؤسسة ويزيد من فعاليتها.
9. التخطيط الجيد يعمل على التنسيق مع الإدارات والأقسام المختلفة، كما يزيد من التفاهم والتعاون بين الأفراد، ويؤدي إلى الاستخدام الأمثل للموارد وتقليل التكلفة، ورفع مستوى الجودة.

ويرى النجدي (2006) أن أهمية التخطيط التربوي للمشروعات التربوية بكافة أنماطها وأنواعها، تنبع من الحقائق الآتية:

1. أصبح الاقتصاد عامل أساسي من عوامل زيادة فعالية التربية، وباعتبار أن التخطيط هو روح التنمية الاقتصادية والعامل الأساسي في نجاحها، لذا فأن التخطيط التربوي أمر لازم لزيادة فاعلية النظم التعليمية من الناحية الاقتصادية.

2. ارتباط مشروعات التنمية الاجتماعية بالنظم التعليمية ونتائج أدائها مما يعني وضوح الرؤية والاهداف العامة للتربية والتنمية في آن واحد.

3. تحقيق العدالة الاجتماعية بين أفراد المجتمع وفتح الفرص أمام الافراد وتنوع فرص العمل الانتاجي أو المهن الاقتصادية، ومن أفضل الوسائل لتحقيق هذه العدالة التخطيط التربوي لعلاقته الأساسية بنتائج البرامج التربوية التعليمية والتدريبية الكفيلة بإزالة المتناقضات الاجتماعية والفوارق الاقتصادية بين الافراد.

4. بالتخطيط السليم يمكن الافادة من الموارد المتاحة في تحقيق أكبر استيعاب من الافراد في التعليم، والتخطيط يساعد على ردم الهوة الزمانية بين السماع بالمعرفة وبين الأخذ في عالم يواجه في كل يوم معرفة متغيرة ومتجددة.

ويرى أن التخطيط له أهمية كبرى في توجيه العمل بالمدرسة على أسس قوية ومتينة ويمكن تحديد أهمية التخطيط في النواحي التالية:

1. يعمل التخطيط على استخدام الأمثل والأفضل للموارد المادية والبشرية حيث أن المدرسة لها مخصصاتها المالية السنوية والسلف والتبرعات، كما أن لها مبنى وتجهيزات خاصة بها، وتضم معلمين مختلفين في تخصصاتهم ومؤهلاتهم وكفاءاتهم، وإداريين متباينين في كفاءاتهم وخبراتهم، وهذه المخصصات تختلف من مدرسة إلى أخرى، ومن هنا تأتي أهمية التخطيط في أنه يساعد على كيفية استغلال هذه الإمكانات والموارد الاستغلال الأمثل.
2. يعمل التخطيط على استثمار الوقت باعتباره مدخلاً أو مورداً من موارد التعليم، فالوقت عنصر هام في أي عمل بصفة عامة، والعمل المدرسي بصفه خاصة. وتظهر أهمية الوقت في المدرسة لكثرة المقررات التي يدرسها التلميذ في وقت محدد، وارتفاع الكثافة داخل الفصول، من هنا يعد التخطيط عنصر هام في عدم هدر الوقت وضياعه والاستفادة منه في تنفيذ المقررات الدراسية.
3. يعد التخطيط الجيد أحد العوامل الهامة في تحسين التعليم المدرسي الكيفي، وأيضاً تطويره وتجديده بحيث يتواكب مع تطورات المجتمع.
4. يعمل التخطيط على تكامل الأنشطة المختلفة بحيث يجعلها تحقق أهداف المدرسة، حيث أن التخطيط يعمل على التنسيق بين الأنشطة المختلفة المصاحبة لكل المقررات سواء الأنشطة الأساسية أو الأنشطة الفرعية المشتقة منها.
5. يساعد التخطيط العاملين بالمدرسة من ناظر المدرسة والوكلاء والمعلمين الأوائل والمعلمين الإداريين عل التنبؤ بما يحدث من مشكلات أو ما يصادفهم من عقبات عندما يأخذون بالتخطيط وبالتالي يعملون على تجنبها.
6. يساعد التخطيط الجيد على التقريب بين المدرسة والبيئة المحيطة بها وخلق الانسجام والوئام بينهما.

7. يعمل التخطيط على التخفيف من الهدر التعليمي المدرسي والتقليل من الفاقد الكمي للطلاب ورفع كفاءة التعليم المدرسي وزيادة انتاجية.
8. يعمل التخطيط على توفير المناخ الملائم لنجاح العمل المدرسي حيث يهتم بمشكلات هيئة التدريس والعاملين بالمدرسة والتلاميذ.
9. يمكن التخطيط مدرس المدرسة من رؤية الصورة المتكاملة للأنشطة المدرسية التي يتعامل معها، وبالتالي تحديد الأهمية النسبية لكل نشاط والعلاقات المتداخلة بينها، وعن طريق هذه الرؤية يمكن تحقيق الاستخدام الأمثل لهذه الأنشطة.
10. يقوم التخطيط بتسهيل إجراء عمليات المتابعة والإشراف والتقويم، حيث أنه لا معنى لوظيفة المتابعة والإشراف والتقويم إذا لم تكن هنالك خطة ذات أهداف واضحة، ومحددة يمكن أن نقيس عليها مقدار النجاح أو الفشل الذي يحدث.
11. يعمل التخطيط على تسهيل الرقابة، حيث أن الرقابة: تعني التحقق من الوصول إلى الأهداف، والتخطيط يساعد على القيام بعملية الرقابة، لأن مدير المدرسة لا يمكنه أن يتأكد من إنجازات العاملين بالمدرسة دون أن تكون لدية أهداف مخططة للاسترشاد بها في الحكم على الأداء، والرقابة ولا يمكن أن تتم دون معايير، والمعايير هي الأهداف التي تحددها الخطط.
12. يساعد التخطيط على الاتصال الفعال بين العاملين في المدرسة الذين يعملون لتحقيق أهداف مشتركة، إذ أن الخطط تساعد على توضيح هذه الأهداف وكيفية تحقيقها.
13. يساعد التخطيط على تشجيع التفكير المنظم وتحقيق المبادأة والقدرة على التجديد.

لهذا يعتبر التخطيط من العمليات الإدارية الهامة والضرورية، والتي يجب على مدير المدرسة أن يعطيها الوقت والجهد اللازمين، فالتخطيط لأي عمل من الأعمال يمثل حجر الزاوية لنجاحه باعتبار المنهج العلمي الذي يرسم صورة العمل، وغياب التخطيط يعني ترك الأمور تتم بطريقة ارتجالية، وينتج عنه تخبط في الجهود، وانحراف في المسارات السليمة، وانعدام في الضوابط التي تحكم قواعد سير العمل.

3.1.2 الأهداف العامة للتخطيط التربوي:

يهدف التخطيط التربوي إلى تحقيق أكبر عائد من العملية التعليمة كماً وكيفاً بالتوظيف الأمثل لعناصر العملية التعليمية من كوارد بشرية واعتمادات مالية وأبنية مدرسية وأجهزه ووسائل تعليمية ومناهج دراسية وورش عمل تدريبة لمواكبة ما يزخر به عالم اليوم من تكنولوجيا متطورة ومتسارعة.

ويرى كل من (محمد، 2002) و (العجمي، 2008) و (الخصراوي، 2007) أن التخطيط التربوي يسعى لتحقيق العديد من الأهداف الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية، أوجزها فيما يلي:

أولاً: الأهداف الاجتماعية للتخطيط التربوي :

1. إعطاء جميع أفراد المجتمع فرصاً متكافئة للتعليم.
2. ضمان حصول كل فرد في المجتمع على نوع التعليم الذي يتناسب مع قدراته وإمكاناته.
3. العمل على تطوير المجتمع والنهوض به من خلال توفير الأيدي العاملة اللازمة لتطويره.
4. المساهمة في عملية تحديث المجتمع وتحويلة إلى مجتمع راق وحديث متميز بالمرونة والحركة الاجتماعية.
5. المحافظة على ما هو جيد من تقاليد للمجتمع وتراثه ومفرداته وكل ما هو مفيد.

ثانيا: الأهداف السياسية للتخطيط التربوي:

تعد التربية الركيزة الأساسية لبناء المواطن الصالح في المجتمع، فأهداف التربية لا بد وأن تكون مشتقة من النظام السياسي حتى تكفل تعزيز هذا النظام وتقويته، لذلك لابد أن يتضمن التخطيط التربوي تحقيق الأهداف المشتقة بداية من الأهداف السياسة للمجتمع. حتى تكفل لأي نظام سياسي البقاء والسيادة وتحويل المجتمع إلى مجتمع ديمقراطي يهدف إلى تنمية المفاهيم الديمقراطية ويمكن تلخيص أهم أهداف التخطيط التربوي السياسية فيما يلي:

1. المحافظة على كيان الدولة السياسي والاجتماعي.
2. تنمية الروح القومية للمجتمع.
3. العمل على تطوير المجتمع بما يكفل الانسجام بين الفرد والمجتمع.
4. تربية المواطن الصالح وإعطائه كافة الفرص التعليمية المناسبة بما يتناسب مع إمكانياته وقدراته.
5. زيادة التفاهم بين كافة الشعوب على مستوى العالمي.

ثالثاً: الأهداف الثقافية للتخطيط التربوي :

1. الحفاظ على ثقافة المجتمعات ونقلها من جيل إلى آخر حتى تتوارثه الأجيال.
2. تطوير الثقافة عن طريق البحث العلمي.

3. محاربة الأمية ونشر الثقافة بين كافة أفراد المجتمع ككل ورفع مستوى التعليم في جميع المراحل وزيادة إمكانيات الفرد في الوصول إلى أعلى السلم التعليمي.
4. العمل على القضاء على الفروق الثقافية أو التعليمية وحل المشكلات الثقافية التي تواجه أفراد المجتمع.

رابعاً: الأهداف الاقتصادية للتخطيط التربوي :

1. مقابلة احتياجات البلد على المدى القصير أو البعيد من القوى العاملة كمياً أو كيفياً.
2. العمل على رفع الكفاية الانتاجية للفرد عن طريق إكسابه المزيد من المهارات والخبرات وزيادة القدرة على التحرك الوظيفي بسهولة وفقاً لظروف الانتاج أو التغيرات الاقتصادية.
3. القضاء على البطالة المنتشرة بين المتعلمين، لأن عملية التخطيط التربوي الناجح تكفل تشغيل قوى العمل المتوفرة في البلد وفقاً لمخرجات التعليم.
4. المساهمة في الإسراع في عملية التطوير الاقتصادي و الصناعي وذلك عن طريق تنشيط البحث العلمي وإعداد الأفراد المؤهلين للقيام بالأبحاث.
5. تنسيق سياسة الاتفاق على أنواع التعليم واستغلال مخصصات التعليم أقصى استغلال ممكن مما يؤدي إلى زيادة كفاءة انتاجية إلى أقصى حد ممكن.

4.1.2 عناصر التخطيط التربوي:

يعتبر (مريزيق، 2009) التخطيط التربوي منظومة متكاملة تشترك فيها عدة عناصر تسهم عبر تكاملها في تحديد ملامح عملية التخطيط بصورة واضحة جلية، وفيما يلي عرض موجز لتلك العناصر المكونة للتخطيط التربوي، وهي:

1. **الموارد البشرية:** يعتبر الإنسان المحرك الأساس لأي عمل، فهو بما توصل إليه من علوم ومعارف يطوع المعطيات المتوافرة لديه لتحقيق الغايات التي يسعى لتحقيقها، وفي ميدان التخطيط التربوي يعتبر العنصر البشري عنصراً حيوياً في إتمام الخطط المرسومة بشكل دقيق وفاعل، كما لا يمكن إعداد الخطط دون توافر الموارد البشرية اللازمة والكافية لذلك، فالقوى البشرية في ميدان ليكون بالإمكان تنفيذها، ولكن ثمة عوامل تتحكم في درجة كفاءة ونجاح العنصر البشري أثناء القيام بمهامه منها على سبيل المثال الخبرة والمهارات المكتسبة

والواقعية التي يتمتع بها ذلك العنصر وتظهر أهمية العنصر البشري بشكل جلي أثناء تنفيذ الخطط الموضوعة، إذ لا يمكن تنفيذ أية خطة دون وجود العنصر البشري.

2. **رأس المال:** يلعب رأس المال دوراً حيوياً للقيام بالأعمال المختلفة عموماً، فالمال هو عصب الحياة في هذه الأيام، اذ لا يمكن القيام بأي عمل دون توفر الموارد المالية اللازمة له، فأي عمل يتطلب نفقات معينة لإخراجه إلى حيز الوجود وتوظيفه في الحياة العامة، وكلما زادت الموارد المالية زاد التفكير في التخطيط سواء أكان ذلك على مستوى الأفراد أم المؤسسات أم الدول، فالعنصر المالي ضروري لعمليات التخطيط والتنفيذ، وهنا تظهر أهمية المقدرة على إدارة الموارد المالية وتوظيفها بشكل صحيح في عمليات التخطيط والتنفيذ، وعند العمل وفق سياسة مالية واضحة، يكون معلوماً لدى القائمين على التخطيط المواقع والأعمال التي صرفت الاموال لأجلها، فيكون كل شيء واضحاً، ولا يحدث إرباك في عملية التخطيط أو التنفيذ على حد سواء.

3. **الزمن (الوقت):** يعتبر العنصر الزمني من الامور الهامة لتنفيذ أية خطة، فلابد من تقدير الزمن المناسب لتخطيط وتنفيذ أمر ما، ولا ينبغي ترك الامر مفتوحاً أو عشوائياً، بل ينبغي أن يكون كل شيء محسوب ومأخوذ بعين الاعتبار وفق سقف زمني محدد، فالمخطط الناجح هو الذي يقدر الزمن اللازم لتنفيذ كل جزئية من بنود الخطة، ولكن ينبغي الأخذ بعين الاعتبار أن يتسم تقدير الزمن بالمرونة وذلك تحسباً لأي طارئ قد يحدث، فيكون المخطط بذلك قد عمل حساب ما قد يستجد من أحداث قد تؤثر بشكل أو بآخر على تنفيذ الخطة الموضوعة.

4. **وسائل التطبيق والتنفيذ:** بعد وضع الخطة بصورتها النظرية، وعند البدء بتنفيذ البنود الموضوعة ينبغي الانتباه إلى الواقع الموجود بالفعل بعد أن يكون قد أخذ بعين الاعتبار أثناء رسم الخطة، فمن الهام والضروري للغاية التفكير بالوسائل والآلات أو قوى بشرية أو موارد مالية، وينبغي الانتباه إلى أنها موجودة بالفعل أم لا، فكل شيء يجب أن يكون واقعياً ومتوفراً للتمكن من القيام بالعمل والتنفيذ وهنا يجب التفكير والانتباه إلى المستقبل البعيد وليس القريب فحسب.

5. **التقييم:** يعتبر التقييم عنصراً حيوياً في أي عمل وفي أي مجال، فالتقييم السليم يزودنا بالتغذية الراجعة عند تنفيذ أعمالنا، كما يسهم التقييم في تقدير درجة تحقيق الأهداف المأمولة للتخطيط التربوي، ويمكن اعتبار التقييم بأنه صنع قرار واضح حول نجاح التخطيط والتنفيذ ككل أو جزء منه، وذلك من خلال جمع أدلة لتقرير ما اذا كان قد تم مواجهة المعايير المقبولة أم لا، ويتضمن ذلك جانبين رئيسين هما: المعايير وتعني نماذج أو

نوعيات أو شروط مطلوبة تستخدم لقياس أهداف فعلية، والأدلة وتعني المعلومات الهامة التي تسهم في التأكد في مواجهة تلك المعايير المطلوبة.

وأورد (المطيري، 2008) إذا كان التخطيط عبارة عن مجموعة من الأنشطة والترتيبات والعمليات اللازمة لاتخاذ قرار ما، فإن هذه الأنشطة والترتيبات والعمليات هي عناصر التخطيط التربوي كما ذكرها (الجنيدي، 2006) وهي ما يلي:

أولاً: الأهداف:

الأهداف هي النتائج التي تواجه الجهود وتسعى المنظمة إلى تحقيقها، وتتمثل الأهداف نقطة البداية عند إعداد الخطة في تحديد معايير الرقابة التي يتم على ضوئها قياس نتائج التنفيذ، والحكم على الأداء، وهذا ما يدفع العلماء وعلى اختلاف تخصصاتهم إلى القول أن تكون الأهداف محددة وواضحة.

وتكون الأهداف قصيرة المدى على مستوى الإدارة التعليمية والمركزية أو الاقليمية أو الاجرائية، وتسمى في هذه الحالة أهدافاً عامة أو سياسية، وقد تتفرع الأهداف العامة إلى أهداف خاصة بكل إدارة فرعية أو أهداف خاصة بالمنهج الدراسي أو لكل مادة دراسية على حدى.

ومن فوائد الأهداف التعليمية أنها تعد دافعاً لكل فرد في المجموعة للقيام بالعمل وذلك بربط أهداف بأهداف الإدارة التعليمية، كما أنها تسهم في وضع خطة متكاملة متناسقة مع بعضها، ثم أنها تحدد الاتجاه العام للمجهودات الجماعية بتنسيق محكم للوصول إلى الهدف بأقل درجة ممكنة من التداخل والتعارض عند تنفيذ الأعمال.

ثانيا: السياسات:

ويقصد بها مجموعة القواعد والمبادئ المرشدة للتنفيذ، ويعبر عن السياسات بأنها ترجمة الأهداف بما يجعلها قابلة للتنفيذ، وهي تتخذ تقادير أو مفاهيم عامة ترشد وتوجه المسؤولين في وزارة التربية والتعليم عند اتخاذ القرارات، كما أن السياسات تعني الاختيار والتحديد ما بين الأهداف العامة ونقل هذه الأهداف من مستوى إلى مستوى آخر يمكن أن نسميه الأغراض ليكون الهدف أكثر تحديداً فالسياسة التعليمية هي الاطار العام الذي يوجه العمل الفني الإداري في النظام التعليمي، كما أنها الاطار الذي تقوم على أساسه إنجازات هذا النظام بصفة عامة.

وتشتق السياسة التعليمية العامة أهدافها وأعراضها من الفكر السياسي العام وتعبر عن الاتجاه السياسي للمجتمع كما أنها لابد أن تتسق مع الأهداف العامة الشاملة التي توجه قطاع العمل والانتاج الأخرى.

ويراعي أن تكون السياسات مرنه لتتلاءم مع المتغيرات والظروف، كما يراعى فيها الاستمرار حتى لا تفقد قيمتها، وأن تكون واقعية ملائمة لظروف التنفيذ، وأن تكون مكتوبة ومفهومة ومرتبطة بالأهداف العامة المحددة، كما يراعي فيها أن تراجع بصفة مستمرة حتى لا تعوق الأداء، وحتى تتلاءم مع التغيرات الجوهرية التي تحدث في ظروف التنفيذ والنظام السياسي والتربوي للدولة (عطوي، 2004).

ثالثاً: اللوائح والإجراءات:

اللوائح والإجراءات هي مجموعة من الخطوات المتكاملة المترابطة تتم في شكل تتابع زمني وفقاً لطريقة أداء كل نشاط من الأنشطة، وتعتبر اللوائح والإجراءات أكثر تحديداً من السياسات لأنها تحدد أسلوب أداء النشاط، في حين أن السياسات تتضمن القواعد والإرشادات العامة.

وتؤدي اللوائح والإجراءات إلى تحقيق ما يلي:

1. تحديد مسار العمل لأداء كل نشاط من الأنشطة المختلفة بشكل مرتب ومنسق مما يزيد من فرصة تحقيق الأهداف المحددة.
2. تقليل الوقت والجهد اللازم لأداء العمل.
3. تحديد الوقت لأداء كل مرحلة من مراحل العمل.
4. الحد من التكرار والازدواج في أداء الأعمال.

رابعاً: البرامج:

بعد تحديد الأهداف العامة والفرعية والسياسات والإجراءات يتم ترجمة ذلك في شكل خطط وبرامج تفصيلية، هذه البرامج تغطي الأنشطة المختلفة التي تعمل المنظمة على إنجازها.

خامساً: معدلات الاداء

وهي نتيجة للجهد التخطيطي سواء أكانت تتعلق بالكمية والجودة والوقت، ويراعي أن تكون ومستقرة نسبياً، وأن تكون محدده بوضوح، وقابلة للقياس في كل الأوقات (محمد، 2008)

5.1.2 أسس ومبادئ التخطيط التربوي السليم:

للتخطيط السليم والفعال عدة مبادئ وأسس يقوم عليها، هي التي تحدد مدى نجاحة وفعاليته، ومن هذه المبادئ كما أوردها بني عرابة(2013) كما يلي:

1. **العملية:** تعني تطبيق التخطيط على أساس علمي، قائم على الفهم الكامل لكافة جوانب الموضوع.
2. **الالتزام:** طالما وضعت خطة فأنها تصبح ملزمة للجميع، ويعاقب من يخالف الاتجاهات العامة الواردة بالخطة.
3. **المرونة:** تعني قابلية الخطة للتعديل المستمر وفق المستجدات والظروف المتغيرة.
4. **الواقعية:** تعني قابلية الأهداف الموضوعة للتطبيق، بحيث تتفق مع الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.
5. **الاستمرارية:** يصبح التخطيط صفة من صفات المؤسسة، وليس أمراً عارضاً نتيجة لظروف طارئة، ويؤكد مبدأ الاستمرارية وجود خطط طويلة، ومتوسطة وقصيرة المدى.
6. **المتابعة والتقويم:** تعني الوقوف على نواحي القوة والضعف في الخطة الموضوعة باستمرار وأولاً بأول، لضمان جدية التنفيذ ونجاح العمل.
7. **الفاعلية:** يقصد بها القدرة على تحقيق أهداف المؤسسة.
8. **الكفاءة:** يقصد بها الاستخدام الاقتصادي للموارد، أي الاقتصاد في الاستخدام الموارد وحسن الاستفادة منها.

6.1.2 مراحل التخطيط التربوي:

أشارت محمود (2011) أن التخطيط عملية متصلة يصعب فصل أجزائها ولكن ليس منطقي القيام بالتخطيط دفعة واحدة، لهذا لا بد من وضع الخطوات الرئيسية للقيام بمهام التخطيط والمتمثلة بالمراحل التالية:

1- **مرحلة التحضير والإعداد:** ويتم فيها تقويم التجربة السابقة وجوانب نجاحها أو فشلها أسباب ذلك وتشخيص الواقع الراهن والعوامل المؤثرة إيجاباً وسلباً، ثم القيام بدراسات تفصيلية لواقع النظام التربوي في بيئته الاجتماعية ومتطلبات تطويره شكلاً ومضموناً واتجاهات توسعة كماً وكيفاً. (محمد،16:2002)

وتتضمن هذه المرحلة القيام بما يلي:

أ- جمع الدراسات التفصيلية للسكان من حيث تركيبهم وتوزيعاتهم المختلفة، وعمل التقديرات اللازمة واحتمالات النمو المتوقعة وذلك بغرض تحديد العبء الملقى على التعليم.

ب- تقدير الاحتياجات اللازمة لخطط التنمية من حيث الكم والكف، على المدى القريب، دراسة التغيرات التي يمكن أن تحدث في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية وأثرها على التعليم، والتنبؤ باتجاهات التغيير وعمقها ومداها.

ج- مسح دقيق لنظام التعليم وإمكاناته والإسقاطات المتوقعة بهدف تحديد مجالات التطوير والإجراءات اللازم إدخالها لتحقيق الأهداف الملقاة عليه خلال فترة الخطة.

د- توزيع دليل نتائج الدراسات السابقة على وحدات الجهاز التعليمي لوضع تصور مخطط مبدئي لما تحتاجه من نمو وتطوير لتكون نابعة من كل وحدات الجهاز التعليمي ومعبرة عن المتطلبات الفعلية لها.

هـ- وصف الإمكانات البشرية والمادية على مستوى كل مناطق الدولة ، وينتج عن ذلك تصورات كاملة ومفصلة للواقع المراد تخطيطه مع مجموعة من المؤشرات والمعايير لتحديد مجموعة من الاهداف (عامر، 70:2007).

2- **مرحلة تحديد أهداف الخطة:** يتم وضع مجموعة من الأهداف العامة في ضوء ما سبق مستمدة من توجهات المجتمع ومبنية على سياسته وتوجهه الاقتصادي والاجتماعي، وتحديد أهداف عملية دقيقة بوصفها المحدد الرئيسي لاتجاه سير عملية التخطيط كما أنها تحدد الأساليب الواجب إتباعها وعلى ذلك فأن تحديد الأهداف يقع على السلطة المنوطة بها اتخاذ القرارات بشأن الأهداف.

وحسب ما أشار (حلمي وآخرون، 2002) أنه ينبغي أن تراعي أهداف الخطة ما يلي:

أ- صياغتها بدقة في جمل عامة.

ب- ظهورها في شكل اتجاهات واضحة مثل الصور الرقمية أو الكمية.

ج- تعبيرها عن الواقع واستجابتها وقابليتها للتحقيق.

د- وضوحها وتحديدها واختصارها بقدر الإمكان لأن زيادتها قد تؤدي إلى حدوث تعارض بينها.

هـ- تنافسها وتكاملها فيما بينها. (حلمي وآخرون، 72:2002) .

3- مرحلة وضع إطار للخطة: وتتضمن ترجمة الصورة العامة والأهداف إلى صور رقمية ومؤشرات في هيئة برنامج عمل مفصل لأولويات المشاريع، وبناء على ما تقترحه كافة وحدات التعليم، والامكانات المتاحة (محمد، 163:2002).

ويجب القيام في هذه المرحلة بالإجراءات الآتية وفقاً لما حددها(الحريري وآخرون،236:2007):

أ- صياغة الاحتياجات في ضوء الإمكانات المتاحة والمتوقعة.

ب- تقدير الزمن، وتكلفة الخطة ومصادر التمويل.

ج- التنسيق بين المشروعات زمانياً ومكانياً لتجنب التضارب أو الازدواج فيما بينها ووضع المواصفات الكاملة للبرنامج التنفيذي للخطة أو المشروعات.

د- تحديد الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق أهداف التخطيط.

4- مرحلة إقرار الخطة: بعد وضع الخطة بصورتها النهائية على المستوى الشامل تقوم الهيئة العامة للتخطيط بدراستها الدقيقة، ومناقشتها على المستوى الاقتصاد القومي، فيعدل فيها في ضوء الاعتبارات الخاصة بظروف كل قطاع لحسن توزيع الموارد المخصصة له وملاءمتها للنشاط الذي يقوم به، لضمان تناسق الخطة وتكاملها مع بقية القطاعات، والاهم من ذلك التأكد من قابلية الخطة للتنفيذ بحيث لا تحدث اختناقات تؤدي الى تعطل الانتاج وضياع الموارد (الصفتي، د.ت، 5) .

الى غير ذلك من الاجراءات بعدها تقوم الهيئة العليا السياسة التخصصية بإقرار الخطة وغالباً ما تعرض الخطة على السلطة التشريعية لمناقشتها وإقرارها تمهيداً لاعتمادها من جانب السلطة المختصة، وقد تعرض على المنظمات الشعبية إذا كان تنظيم الدولة تنظيم يتيح ذلك لمناقشتها، ثم تصدر بعد ذلك السلطة التنفيذية قرارها (محمد، 164:2002).

5- **مرحلة التنفيذ:** بعد إقرار الخطة رسمياً وشعبياً تقوم وزارة التربية بوضع السياسات اللازمة واتخاذ القرارات المحددة لمعالم الخطة، وكذلك تحديد مقادير الواجبات والأعباء المسندة لكل وحدات التنفيذ، بما في ذلك تجديد الأساليب الممكنة من التنفيذ وما يتبع ذلك من تهيئة المناخ الملائم للتنفيذ، وخلق الرأي العام المساند لجهود التربية في تنفيذ خطتها.

وغالبا ما تظهر بعض المشكلات التي تعيق التنفيذ، وعندئذ يجب على السلطة ان تسارع في اتخاذ الحلول المناسبة والعاجلة لتلك المشكلات، ويجب ان يظل تنفيذ الخطة مستمرا في نهايتها وبنفس الجهود والحماس الذي بدأت فيه الخطة (السلمي، 329:1978).
فالتخطيط الذي يفشل في تنمية المسؤولية وفي بناء مستويات مختلفة من الخبرة، و يستخدمها في تكوين احساس بالارتباط عند اولئك المهتمين بالتنفيذ يخفق في تحقيق اهدافه.

6- **مرحلة المتابعة والتقويم:** تتم المتابعة بصورة مستمرة لعملية تنفيذ الخطة وذلك للتأكد من عدم الانحراف عنها، ويوجد نوعان من المتابعة:

أ- متابعة تهدف إلى معرفة ما تم إنجازه من قبل الأفراد حتى على المستوى اليومي.
ب- متابعة رسمية من قبل جهاز التخطيط يهدف إلى التأكد من سلامة تنفيذ الخطة وقد يتدخل لتصحيح الانحرافات التي قد تحدث بهدف الالتزام بتحقيق الأهداف المحددة(الحريري، 236:2007).

أما التقويم فيقصد به: مقارنة النتائج المحققة فعلاً بالأهداف المرصودة في الخطة، وعملية التقويم حركة مستمرة ومصاحبة لتدفق الأنشطة في توافق زمني مناسب يسمح للإدارة باكتشاف احتمال انحراف الأداء عن مستوياته المستهدفة والتقييم كعملية ملازمة للمتابعة فهو يتم بعد التعرف على المتابعة والتنفيذ، وذلك باستخدام معايير ومؤشرات للحكم على الكفاءة التي تم بها تحقيق الأهداف.

ويفيد التقويم في إجراء مقارنة منتظمة للنتائج المتحققة وتقويم أسباب انحراف التنفيذ بما يتيح اكتشاف نواحي النقص في التخطيط، والوقوف على مختلف المشكلات وإعادة توجيه الموارد واستخدامها، وما يترتب على ذلك من رفع كفاءة التخطيط ودرجة استعداده لمواجهة التغيرات الخارجية أو الداخلية المتوقع حدوثها(محمد، 167:2002).

وهكذا يمكننا القول بأن التخطيط التربوي مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمتفاعلة فيما بينها، بحيث لا يمكن فصل هذه المراحل عن بعضها البعض وأن كل مرحلة منها تؤدي إلى المرحلة الأخرى، وصولاً إلى تحقيق التخطيط التربوي الناجح.

7.1.2 مبررات التخطيط التربوي:

انطلاقا من الحاجة الى وضع خطة للتربية تستجيب لحاجات التنمية بمفهومها الشامل وذلك عن طريق رسم اهداف تربوية تحقق هذه الغاية، يمكن تحديد بعض المبررات لنشوء التخطيط التربوي و

هناك عدة عوامل أدت إلى جعل التخطيط التربوي عملية ضرورية كما يراها (زريقات، 2005) وهي:

1. حاجة التخطيط الاقتصادي إلى التخطيط التربوي، بسبب إدراك رجال الأعمال والمؤسسات الاقتصادية والشركات والمؤسسات المتنوعة لأهمية المؤسسات التربوية التعليمية في رفع كفاءة العاملين في القطاعات الاقتصادية والانتاجية المختلفة، ودورها في إعداد الفنيين والمهنيين المختصين، الذي جعل عملية التخطيط التربوي عملية ضرورية وملحة خاصة مع التقدم الحضاري المتسارع.
2. النظرة الحديثة إلى عملية التربية والتعليم على أنها عملية استثمار، وليست بالعملية الاستهلاكية، لأنها تعد الكفاءات، وتؤدي إلى زيادة أداء وانتاج الأفراد والمؤسسة ككل لأنها تنتج طاقات بشرية مبدعة.
3. التطوير والتقدم العلمي والصناعي وأثرهما على التعليم والتربية، أدى إلى تطور علم التخطيط، وتسليط الأضواء على أهميته في تطوير المجتمع وجميع قطاعاته.
4. ترابط جميع مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي والجامعي العالي والفني، وضرورة التخطيط له والربط بين مراحل التعليم المختلفة، والتخطيط لها، وتحديد الأهداف لكل مرحلة، والتعرف إلى الحاجات التربوية وحاجات المجتمع والطلاب في كل مرحلة.
5. ضرورة التخطيط للتعليم العالي حسب حاجات المجتمع وقطاعاته.
6. تطور النظرة الحديثة إلى التعليم من منظور ديمقراطية التعليم، إذ أصبح التعليم حقاً من حقوق جميع الأفراد في المجتمع، بغض النظر عن الحالة الاجتماعية والاقتصادية أو الجنس، مما فرض على المجتمعات والدول أن توفر لمواطنيها كافة الفرص التعليمية التي تتناسب مع إمكانيات وحاجات الفرد والمجتمع، وهذا يتطلب العناية بالتخطيط الشامل والمستمر للتعليم وقطاعاته المختلفة.

وأشار صافي (2003) إلى أن مبررات التخطيط ضرورة مجاراة التربية للتقدم والتغير السريع في مجال التكنولوجيا، أي العلم والصناعة، لذا فأن التطور العلمي والتقني السريع يخلق حاجات جديدة، ويزيد الحاجة إلى العلماء والفنيين الإداريين، كما يؤدي إلى تغيير واضح في الطاقة العاملة على مجالات النشاط الاقتصادي المختلفة، وعلى المهن والأعمال المختلفة الأمر الذي يتطلب توزيعاً صحيحاً في الاعداد التربوي للطاقة العاملة بحيث نستطيع التكيف مع ظاهرة انتقال الطاقة العاملة وتوزيعها توزيعاً جديداً ومثل هذا التغيير في طراز الإعداد التربوي كماً وكيفاً حيث يتطلب تخطيطاً تربوياً يقيم وزناً لهذه الحاجات المستجدة.

لما كان التخطيط يهدف إلى إنجاز الأعمال بكفاءة وفاعلية، فأن هنالك الكثير من الأمور التي تدعو إلى التخطيط بل تجعل منه عملاً إلزامياً لا غنى عنه على صعيد المدرسة، ومن تلك المبررات كما يراها(محمد، 2008) ما يلي:

1. تغير البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، حيث تعمل معظم المدارس في ظروف تمتاز بالتغيير، ولما كان هناك بيئتان للمدرسة هما البيئة الداخلية وهي أقل تغيراً من البيئة الخارجية ومن السهل السيطرة على التغيرات الحاصلة فيها، أما البيئة الخارجية للمدرسة فهي الأكثر تغيراً ومن الصعب السيطرة عليها، وتختلف البيئة الخارجية لكل مدرسة عن الأخرى، فهناك مدراس تعمل في بيئات خارجية مستقرة إلى حد ما، وهذه البيئات تعتبر مناسبة جداً للمدرسة ولا تحتاج مثل هذه المدارس التي تعمل في بيئة كهذه إلى مزيد من الاهتمام بالتخطيط، وهناك بيئات خارجية تمتاز بالتغير، والتي تتمثل في المتغيرات التكنولوجية والتغيرات الاقتصادية والتغيرات الاجتماعية والتغيرات في سلوك المنافسة، فمثل هذه البيئات التي تعمل فيها المدارس تواجه الكثير من الصعوبات، ولكي يمكن تخفيض حدة الصعوبات فإنه يصبح من الضروري الاهتمام الزائد بوظيفة التخطيط.
2. أن هناك عدة طرق لتحقيق هدف معين من أهداف العمل التربوي بالمدرسة، لذلك فإن التخطيط يعني اختيار الطريقة المناسبة لتحقيق هذا الهدف من عدة بدائل مطروحة ومتاحة.
3. لما كان التخطيط يتناول المستقبل من موقع الحاضر، فإنه يصبح ضرورة ملحة لمدير المدرسة ولا تتوقف عملياته عند الحاضر، وإنما تمتد للمستقبل لأن التخطيط للمستقبل يجعل المدرسة في موقع أفضل، وأكثر مرونة في تعديل أهدافها وسياستها عند كل جديد طارئ، كما أن النظرة للمستقبل وتوقعاته تعطى للمدير فرصة من الزمن تسمح له بتقدير أبعاد هذا المستقبل ومن ثم التعامل معها تعاملاً محسوباً ومقدماً.
4. التخطيط يقود إلى النجاح، فلقد أثبتت الدراسات أن الذين يخططون يحققون نتائج أفضل دائما من الذين لا يخططون، والمنطق يؤكد أهمية التخطيط في نجاح أي نشاط أنساني، وأوضحت بعض الدراسات أن التخطيط – مع تثبيت العوامل الأخرى المؤثرة على النجاح – يؤدي إلى نتائج أفضل، ليس فقط فيما يتعلق بنجاح أكبر للمدرسة ، ولكن أيضا فيما يتعلق بتحسين قدرة المدير على التنبؤ.
5. التخطيط أساس الوظائف الإدارية الأخرى، حيث تظهر الحاجة إلى التخطيط من زاوية علاقته بباقي الوظائف والعمليات الإدارية الأخرى، فالتخطيط يمثل بداية العملية الإدارية، فقبل أن يقوم مدير المدرسة بعملية التنظيم والقيادة يجب أن تكون لدية خطة، وإلا فإن مهامه ستكون بلا دليل ولا مسار محدد، فالأهداف المصممة بوضوح والاستراتيجيات التي تشتق من هذه الأهداف –

كمناهج للعمل– تجعل أداء باقي وظائف المدير ناجحا، وعلى هذا الأساس إذا كان هناك تخطيطاً جيداً ومناسباً، فسوف تكون هناك ممارسة للوظائف وسوف تمارس بطريقة غير مناسبة مما يؤدي إلى تعثر العمل وازدياد الجهود المبذولة لأدائه.

6. التخطيط يساعد العاملين في المدرسة على التركيز على أهدافها، حيث أنه بدون التخطيط فإن العاملين يؤدون أعمالهم دون رؤية النتائج، فالأنشطة التي يقوم بها العاملون تصبح غايات في حد ذاتها، وليست مجرد وسائل لتحقيق النتائج النهائية، وحينما يتطلب الأمر التغيير من أجل التوائم مع موقف جديد فإنهم يقاومون هذا التغيير فيما اعتادوا عليه.
7. فالتخطيط يتطلب من مدير المدرسة تعريف العاملين فيها بأهداف المدرسة خاصة إذا تم اشتراكهم في التخطيط فهذا يمكنهم من إجراء عملية الربط بين ما يقومون به (الوسائل) وبين الأهداف النهائية للمدرسة (الغايات) بكفاءة أكبر، وقد أكدت الدراسات على أن عملية التعريف بأهداف المؤسسة تؤدي إلى أداء أفضل ومستويات رضى أعلى بالنسبة للعاملين فيها.

8.1.2 خصائص التخطيط التربوي:

أشار الشيخ (2009) إلى خصائص التخطيط التربوي كما يلي:

1. يتعلق دائما بالمستقبل.
2. عملية مستمرة مكونة من مجموعة من القرارات المتداخلة التي تشمل تحديداً ومراجعة للمهمة الأساسية للمشروع.
3. يتطلب التخطيط وجود فلسفة معينة للإدارة، وتكوين اتجاهات معينة، لكي يمكن إجراء عملية التخطيط بفعالية، فإنه من الضروري اقتناع الإدارة بضرورة التخطيط كعملية مستمرة.
4. التخطيط ليس محاولة للتخلص من مخاطر، وإنما يهدف المدير عند قيامه بالتخطيط إلى فهم طبيعة المخاطر التي تواجه المشروع، ويقوم باختيار البدائل التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة تؤدي إلى تقليل مستوى المخاطر.

أما حمودة (2010) فقد حدد خصائص التخطيط التربوي فيما يلي:

1. التخطيط أسلوب موضوعي للتفكير (تقدير مشكلة معينة واقتراح الحلول المناسبة لها).
2. التخطيط تفكير تحليلي دينامي (عدم اتخاذ قرار دون تحليل سابق للبيانات والمعلومات ذات الصلة).
3. التخطيط تفكير تكاملي يراعي التكامل بين عناصر العملية التربوية من حيث المدخلات والمخرجات.

4. التخطيط تفكير واضح وصريح (يضع أمامه جملة من الاحتمالات والقرارات لكل منها مبرراتها وسندها).
5. التخطيط يتسم بطابع الفكر التجريبي (تحليل البدائل وتجربتها لاختيار أفضلها).
6. التخطيط نوع من التفكير المثالي (يتسم بالخيال والتخيل منطلقاً من الواقع أو الحاضر).
7. التخطيط يتضمن تفكيراً إسقاطياً (النظر للمستقبل نظرة غير أكيدة ومليئة بالاحتمالات).
8. التخطيط عملية تفكير ترتبط بالزمن (يفكر في اليوم والغد وما بعد الغد ويحدد أوليات الزمن والتوقيت).

9.1.2 مقومات التخطيط التربوي:

ولدى أبو صعليك (2008) تتضمن عملية التخطيط الإداري عدداً من المقومات الأساسية تتمثل:

1. تحديد الأهداف.
2. التنبؤ.
3. السياسات والبرامج.
4. الإجراءات.
5. تدبير الوسائل والإمكانات

أولاً: الأهداف:

هي النتائج المطلوب تحقيقها في المستقبل، إذا كان المطلوب هو تحقيق هذه النتائج في المستقبل البعيد، فإنها تسمى غايات، وأهداف استراتيجية، أما إذا كان تحقيقها في الأجل القصير فإنها تسمى أهداف تكتيكية. العوامل الواجب توافرها في الأهداف:

1. **درجة الوضوح:** ووضوح الهدف يحقق مجموعة من المزايا:
   أ- المساعدة على توحيد جهود الجماعة لتنفيذ الأهداف.
   ب- مساعدة إدارة المنظمة في القيام بوظائفها الأخرى.
   ج- المساعدة على تنسيق العمل بين الأفراد والأقسام بشكل واضح ومحدد.

2. **القناعة بالهدف:** كلما زادت قناعة العاملين بالهدف كلما كانت درجة حماس العاملين نحو تحقيق الهدف عالية.
3. **الواقعية في الهدف:** والواقعية في الهدف تقوم على الأسس التالية:

   أ- أن يكون الهدف الممكن الوصول اليه وليس شيئاً مستحيلاً.
   ب- أن تتوافر الإمكانات المادية والبشرية بدرجة تساعد على تحقيق الهدف.

ج- أن يكون الهدف معبرا عن حاجات العمل وموجهاً إلى تحقيقها كما هو الحال بالنسبة لرغبات وحاجات العاملين، ويعمل على إشباعها.

4. **التناسق والانسجام:** يجب أن تكون الأهداف متناسقة مع بعضها البعض بحيث يسهل تنفيذها.
5. **مشروعية الهدف:** يقصد به مدى ملاءمته للقيم والمثل والتقاليد المرعية في المجتمع، وكذلك مراعاته للأنظمة واللوائح والسياسات الحكومية المعمول بها.
6. **القابلية للقياس:** إن وجود مقاييس للأهداف تتيح للإدارة التأكد من مدى تحقيق أهدافها، وهل يتم التنفيذ وفقا لما هو مخطط له أم أن هناك انحرافات في الأداء؟ وقد تخضع الأهداف للمقاييس التالية:

أ- **مقياس زمني:** أي تحديد فترة زمنية محددة لأنهاء العمل المطلوب.

ب- **مقياس كمي:** أي تحديد الكمية التي يراد تنفيذها خلال فتره معينة.

ج- **مقياس نوعي:** وهو تحديد النوعية التي يجب أن يظهر عليها الأداء خلال فترة التنفيذ.

ثانيا: التنبؤ:

التنبؤ نشاط ذهني مرتبط بوجود النشاط الإنساني، وهو نتيجة لارتباط النشاط الإنساني بعنصر الوقت. ويعرف التنبؤ بأنه التوقع للتغيرات التي قد تحدث مستقبلاً، تؤثر بأسلوب مباشر أو غير مباشر على النشاط.

الأمور التي يجب أن تراعى في التنبؤ:

1. أن يكون التنبؤ دقيقاً قدر الامكان.
2. أن تكون البيانات والمعلومات التي يعتمد عليها التنبؤ حديثة.
3. أن يكون التنبؤ مفيداً، أي يمكن استخدامه في حل المشكلات.
4. غير مكلف: فلا تفوق التكاليف الفائدة الاقتصادية المرجوة منها.
5. أن يكون واضحاً.

ومهما كان التنبؤ دقيقاً فلن يصل إلى حد الصحة الكاملة في جميع الأمور.

ثالثاً: السياسات:

هي مجموعة المبادئ والقواعد التي تحكم سير العمل، والمحددة، سلفاً، بمعرفة الإدارة، والتي يسترشد بها العاملون في المستويات المختلفة عند اتخاذ القرارات والتصرفات المتعلقة بتحقيق الأهداف. هناك فرق بين السياسة والهدف، فالهدف هو ما نريد تحقيقه، أما السياسة فهي المرشد لاختيار الطريق الذي يوصل للهدف.

وتعتبر السياسات بمثابة مرشد للأفراد في تصرفاتهم وقرارتهم داخل المنظمة، فهي تعبر عن اتجاهات الإدارة في تحديد نوع السلوك المطلوب من جانب الأفراد أثناء أدائهم لأعمالهم.

رابعاً: الإجراءات:

هي بمثابة الخطوات المكتبية والمراحل التفصيلية التي توضح أسلوب إتمام الأعمال وكيفية تنفيذها، والمسؤولية عن هذا التنفيذ والفترة الزمنية اللازمة لإتمام هذه الأعمال. فهي إذن خط سير لجميع الأعمال التي تتم داخل المنظمة لإتمام الأعمال، على طالب الوظيفة أن يمر بهاء بدءاً من تعبئة نموذج الوظيفة وإجراءات الامتحانات والمقابلات إلى صدور قرار التعيين من الجهة المعنية.

خامساً: تدبير الوسائل والإمكانات:

إن الأهداف الموضوعة والسياسات والإجراءات المحددة لتتفيد هذه الأهداف لا يمكن أن تعمل دون وجود مجموعة من الوسائل والإمكانات الضرورية لترجمة هذه الأهداف إلى شيء ملموس، فهي ضرورية لإكمال وتحقيق الأهداف.

والمعايير التي يجب مراعاتها عند تحديد وسائل الخطة وإمكاناتها:

أ- الدقة في تحديد الاحتياجات.
ب- الواقعية: يجب أن تراعي الخطة الإمكانات الفعلية والمتوافرة في حينها.
ج- تحديد المصدر: يفضل أن يقوم المخطط بتحديد المصدر الذي سوف يستعان به في توفير احتياجات الخطة سواء أكانت احتياجات مادية أو بشرية.
د- الفترة الزمنية.
هـ- التكلفة التقديرية.

10.1.2 أنواع التخطيط التربوي:

للتخطيط التربوي العديد من الأنواع ويمكن تصنيفها في سته مجالات كما يلي:

أولاً: من حيث الأهداف ويتضمن:

أ- التخطيط البنائي ويطلق علية أحيانا التخطيط الهيكلي أو التخطيط التركيبي ويقصد به اتخاذ مجموعة من القرارات والإجراءات والسياسات التي تهدف إلى تغيرات عميقة بعيدة

المدى في التركيب الاقتصادي والاجتماعي للدولة وإقامة هيكل جديد مغاير للسابق، بأوضاع ونظم جديدة يسير عليها المجتمع والدولة (محمد، 2002).

ب- التخطيط التأشيري أو التخطيط التوجيهي ويقصد به إعداد الخطط وتنفيذها ضمن الهيكل الاقتصادي والاجتماعي القائم على المجتمع والإبقاء علية مكتفياً بأحداث التغيير في الوظائف (عليمات، 2007)، ويستهدف هذا النموذج، التخطيط من أجل التطوير في الوظائف القائمة في الهيكل التنظيمي للمنظمة التعليمية دون إحداث أية تغيرات جذرية (شمس الدين الفقي، 2007).

ج- التخطيط لحل المشكلة: يلجأ مدير أي مؤسسة إلى التخطيط بهدف حل المشكلات التي تواجهه سواء على مستوى المؤسسة أو إدارة من الإدارات أو قسم من الأقسام، وسواء كانت المشكلة على مستوى العمل أو الخدمة أو السلعة المنتجة (الأغبري، 2006).

د- التخطيط للتطوير: يلجأ مدير المدرسة إلى تطوير مؤسسته بصورة مستمرة على مختلف مستوياتها، من حيث رفع أداء مستوى العاملين فيها من خلال الدورات والبرامج التدريبية والتنشيطية التي تؤدي إلى رفع مستوى كفاءة الموظفين من الناحية المهارية والإدارية والمهنية (الأغبري، 2006).

ثانيا: من حيث مجالاته:

أ. **التخطيط الشامل:** ويتضمن وضع خطة تشمل كل قطاعات المجتمع وأوجه النشاط فيه مع ما يتطلب ذلك من شمول الأهداف في هذا النوع حيث يحقق النمو المتوازن بين القطاعات ويسهل اختيار البدائل (عليمات، 2007)، ويستهدف هذا النموذج التخطيط الشامل للعملية التربوية في جملتها مع الاعتماد بمبدأ التكامل والاتزان بين المجالات المختلفة وهذه النظرية الكلية تشمل النواحي الإدارية لتسيير المنظمة، نواحي اجتماعية تتعلق بالمناخ النفسي وتفاعل العلاقات الصاعدة والهابطة (شمس الدين الفقي، 2007).

ب. **التخطيط الجزئي:** وينحصر في وضع خطة وتنفيذها لقطاع اقتصادي واحد كالزراعة أو الصناعة أو التعليم أو غيره، ويضيق ليتناول جانباً معيناً كخطة التعليم الابتدائي، والخطة الجزئية تنفيذها أسهل من الخطة الشاملة (محمد، 2002).

ثالثاً: من حيث ميادينه:

أ- **التخطيط الطبيعي:** ويقصد به خطة للمحافظة على موارد البيئة الطبيعية وتنميتها من تربة ومياه ومناجم وقوى محركة، واختيار المواقع المناسبة للمؤسسات الاقتصادية والانتاجية والخدمية حتى يتناسب مع الوظائف التي تؤديها (عليمات، 2007)، ويستهدف

هذا النموذج سد احتياجات الاقاليم والقطاعات والعمل على توزيع الخدمات التعليمية على الاقاليم، سداً لاحتياجاتها واستثماراً لإمكاناتها بحيث لا يحدث خلل في التوزيع (شمس الدين الفقي، 2007).

ب- **التخطيط الاقتصادي:** ويتضمن توجيه التخطيط التربوي ليساهم في تنمية الفرد وتكوين شخصيته، مع تلبية احتياجات المجتمع متضمناً احتياجات التنمية الاقتصادية من إعداد الطبقات العاملة والتي سيؤول إليها تحمل أعباء التنمية، مثل التوسع في نظم التعليم الفني والمهني والصناعي (شمس الدين الفقي، 2007). ويتضمن زيادة الانتاج السلعي في قطاعات الزراعة، والصناعة والخدمات وثيقة الصلة بالإنتاج السلعي وذلك من خلال استغلال القوى المنتجة وتوجيهها لما يؤدي إلى رفع مستوى المعيشة وتوفير الاحتياجات الضرورية لكافة أفراد المجتمع (محمد، 2002).

ج- **التخطيط الاجتماعي:** ويهدف هذا النموذج وضع المخططات التربوية التي تعنى بالنمو المتكامل للفرد، باعتباره غاية العملية التعليمية، وذلك بتجسيد قيم المجتمع، وتربية الفرد تربية اجتماعية والعمل على إكسابه بعض المعارف والمهارات السلوكية والخبرات المهنية بما يتفق مع إمكاناته وقدراته وميوله، واحتياجات البيئة التي يعيش فيها (شمس الدين الفقي، 2007). ويتضمن تحقيق الأهداف الاجتماعية ذات الصفة الجماعية في الاستهلاك كالعناية بالصحة العامة ونشر الطب الوقائي والعلاجي، وغيرها من الخدمات الدينية والاجتماعية والرياضية والترويحية (محمد، 2002).

د- **التخطيط الثقافي:** يهدف هذا النموذج الاهتمام بالبعد الثقافي في التخطيط للتعليم بغرض تربية الشخص تربية متكاملة من خلال النظرة الكلية للمتعلم، والدفع بإمكانات نموه وإعداده ليكون مواطناً صالحاً عن طريق الأطر الثقافية المتضمنة في الخطة والتي تشمل المناهج والاتجاهات والأفكار والنظم التي يحددها المجتمع ضمن أهدافه، ويتولى تنظيم ونشر الثقافة بين الأفراد والمراكز الثقافية وتوزيعها توزيعاً مناسباً (عليمات، 2007)

رابعاً: التخطيط من حيث مستوياته:

أ- **التخطيط القومي:** وهو من أكثر المستويات شيوعاً وواقعية، وفيه يكون المخطط شاملاً لكل قطاعات الاقتصاد. وجميع مناطق الدولة بما فيها من أقاليم متباينة وثروات متنوعة، وقوى بشرية بقدرات هائلة ومن أهم مزايا التخطيط القومي أنه يحقق النمو الاقتصادي المتوازن جغرافياً وقطاعياً بما يتيحه من فرصة لتجميع الموارد والطاقات القادرة على العمل وتوزيعها بحسب احتياجات القطاعات والمناطق وبما يحقق الأهداف على المستوى القومي. (محمد، 2002).

ب- **التخطيط الإقليمي:** يهتم بوضع الخطط تشمل مختلف الوحدات أو التقسيمات الإدارية في الدولة (المحافظات، الولايات، المناطق) والتي تكون فيما بينها إقليما متكاملاً (الأغبري، 2006)، تهدف لإيجاد نوع من التجانس بين أقاليم الدولة الواحدة في حالة ما اذا وجدت اختلالات في نمو بعض الاقاليم. (محمد، 2002).

ج- **التخطيط المحلي:** يركز على تحقيق أهداف مشروعات محددة سواء في محافظة محددة أو مدينة أو مركز، حيث تقوم الأجهزة المحلية بالمحافظة بإعداد ومتابعة تنفيذ هذه المشروعات (الأغبري، 2006)، وتهدف إلى تطويرها من خلال الاستخدام الأمثل للموارد لتلبية الاحتياجات المحلية بناء على ما يتوفر فيها (محمد، 2002).

خامساً: من حيث الأجهزة:

أ- **التخطيط المركزي:** ويقصد به وجود سلطة مركزية، ممثلة غالباً في جهاز للتخطيط يتولى وضع إطار الخطة وإصدار القرارات الأساسية، ويحقق هذا النوع تكامل الخطط وتناسقها (محمد، 2002).

ب- **التخطيط اللامركزي:** ويقصد به أن يقوم جهاز التخطيط بمنح المشروعات سلطة اتخاذ بعض القرارات دون البعض الآخر. (محمد، 2002).

سادساً: من حيث الفترة الزمنية:

أ- **تخطيط بعيد المدى:** وغالباً ما يتولى هذا النوع من التخطيط المستويات الإدارية العليا في أي مؤسسة من المؤسسات، حيث تكون الفترة الزمنية عشر سنوات فأكثر(الأغبري، 2006)، وهو أكثر تعقيداً وأصعب تنفيذاً ويطلق على هذا النوع (التخطيط الاستراتيجي) ويبني التخطيط طويل المدى أساسا على أساليب التنبؤ بمختلف أنواعها (محمد، 2003).

ب- **تخطيط متوسط المدى:** ويتمثل هذا النوع بالخطط التفصيلية للتخطيط طويل المدى، ويتطلب التخطيط متوسط المدى فترة زمنية أكثر من سنة وأقل من عشر سنوات (الأغبري، 2006).

ج- **تخطيط قصير المدى:** وهو عبارة عن ترجمة حقيقية لخطط متوسطة تتراوح من سنة فأقل، ويسمى هذا النوع من التخطيط (بالتخطيط التكتيكي)، حيث يكون التخطيط أكثر تفصيلاً وقد يشمل الأنشطة والفعاليات اليومية (الأغبري، 2006).

11.1.2 مشكلات التخطيط التربوي:

يواجه المخطط التربوي الكثير من المشكلات عند وضع الخطة أو تنفيذها أو تقويمها، وهذه المشكلات هي المعيق للتخطيط التربوي وأهم هذه المشكلات كما يراها كل من (البوهي، 2001) و (آدم، 2006) و (العازمي، 2006) وهي:

أ- نقص البيانات الأساسية للتخطيط التربوي.
ب- قلة الخبراء والأفراد المدربين على التخطيط التربوي.
ج- عدم وجود وعي تخطيط مناسب.
د- عدم كفاءة التنظيمات والأجهزة المسئولة عن التخطيط التربوي.
هـ- تغير الظروف والأحوال قبل الانتهاء من إعداد الخطة أو أثناء تنفيذها.
و- قلة المخصصات المالية لتنفيذ الخطة التربوية.
ز- عدم توفر القوى البشرية لتنفيذ الخطة التعليمية.
ح- اقتصار التخطيط على المستويات الإدارية العليا وإهمال دور بقية المستويات.

12.1.2 أساليب التخطيط التربوي:

وهي المداخل التي يستخدمها المخططون عند وضع الخطط، وليس هناك أسلوب مفضل في التخطيط وذلك لأن الأسلوب يتوقف على الأهداف أو البيانات المتاحة، وأهم هذه المداخل لدى (الراجحي، 2011) و(آدم ،2006) أوجزها فيما يلي :

1. **أسلوب الدراسات المقارنة:** وهو يعتمد على أخذ النظام التعليمي لبعض الدول وخصوصاً المتقدمة وإعداده أنموذجا لتطور نظام التعليم في المستقبل في الدولة التي يراد وضع الخطة لها، مثل مدة التعليم الإلزامي في الدولة التي يراد وضع الخطة لها، مثل مدة التعليم الإلزامي في دولة ما أو نظام مدرسي كالمدرسة المهنية، ويحتاج هذا النوع من التخطيط لدرجة مقارنة عميقة لنظم التعليم في دولة مختلفة حتى يأخذ الأنموذج المناسب للدولة، من حيث الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. إلا أنه غالباً ما يفشل مثل هذا الأسلوب وذلك لأن التعليم عملية شديد الارتباط بتقاليد الناس ومعتقداتهم، واستعارة نظام في التعليم غالباً ما يواجه بمعارضة شديدة أو حماس قليل.
2. **أسلوب تقدير احتياجات التعليم:** ويقوم هذا المدخل على أساس تقدير احتياجات التعليم خلال فترة زمنية معينة كزمن الخطة، وبمعرفة نوع وضخامة هذه الاحتياجات، توضع خطة للتعليم وما يتضمنها من وسائل، وتوفير الاحتياجات المالية والقوى العاملة لتلبية هذه

الاحتياجات، وتعد الاحتياجات الثقافية للمجتمع، والاحتياجات من القوى العاملة أهم زاويتين يمكن النظر منهما لتقدير احتياجات التعليم.

3. **أسلوب تقدير الامكانيات للتعليم:** ويعتمد هذا الأسلوب على تقدير الموارد، من المال والقوى العاملة التي يمكن توفيرها لتنفيذ خطة التعليم بافتراض، أن جميع هذه الموارد ستستغل إلى أقصى درجة ممكنة سواء كانت هذه الموارد من الدولة أو من الأفراد أو غيرها، مع الأخذ في الاعتبار نوع الخدمات التعليمية التي يمكن أن تقدمها الدولة أو الأفراد، وحجم هذه الخدمات، والأولويات تقديم الخدمات.
4. **الطلب الاجتماعي من التعليم:** وهو مدخل القوى العاملة ويعمل على تقدير الاحتياجات المستقبلية من القوى العاملة حسب متطلبات سوق العمل ويؤدي هذا المدخل إلى إحداث توازن بين العرض والطلب، ويمكن من خلاله تحقيق التكامل بين التنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية، ويعتمد على تنبؤات مستقبلية قابلة لسوء التقدير وخطأ الاحتمالات، وهنالك صعوبة في تحقيق أو ثبات صحة القروض.
5. **مدخل النظم:** يعد هذا المدخل أسلوباً يمكن بواسطته احتياجات التعليم وتحديد مشكلاته وما تتطلبه من حلول وبدائل للتغلب عليها، وهو يعني تحليل الكل إلى اجزائه من اجل اكتشاف طبيعتها واتساقها وتفاعلها ووظيفتها والعلاقات بينها، وهو يتناول المشكلة ويعالجها في النظام التعليمي على القيام بالأدوار المتوقعة منه، وخارجية وهي قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهداف المجتمع، والتحليل الكمي للتعليم مثل معدل النمو أي النسبة المئوية للزيادة في أعداد التلاميذ بين سنه وأخرى، وقدرة النظام على الاستيعاب وهي قدرة النظام على استيعاب من هم في سن التعليم، ومعدلات القبول وهو عدد التلاميذ الجدد المقبولين في مرحلة تعليمية معينة.
6. **مدخل النماذج** : وهو مدخل حديث في التخطيط وهو مكمل لمدخل النظم، وهو مجموعة من المعدلات الرياضية الافتراضية تستخدم لأجل التخطيط للتعليم.

7. أسلوب دلفي Delphi Technique :

بدا استخدام اسلوب دلفي في التنبؤ في المجالات التكنولوجية، ثم المجالات الاقتصادية والاجتماعية، ثم العلوم التربوية، ويعرف اسلوب دلفي بأنه: " منهاج حدسي يقوم على مشاركة مجموعة من الخبراء للتنبوء بالمستقبل، ويستخدم اساسا لتحديد الاهداف المتوقعة، علمية كانت، او تكنولوجية، او اجتماعية من خلال تخمينات ذكية، لخبراء لهم اتصال بمجال الدراسة المراد الوصول الى تنبوءات عنها" (فهمي، 1990:25).

ويذكر الطيب (1999) أهم مميزات أسلوب دلفي وهي:

1. الوصول الى اتفاق بين اراء اكبر مجموعة من الخبراء، في اقصر وقت ممكن.
2. قلة التكاليف مقارنة بالأساليب الاخرى.
3. عزل عامل التحيزات او المجاملات في ابداء الرأي.
4. سهولة تصنيف الآراء وترتيبها مما يسهل الوصول لقرارات أدق وبطريقة أسرع.

أما عن خصائصه فهي تتمثل في التالي:

1. اسلوب حدسي جماعي لمجموعة من الخبراء، ولذلك فهو على درجة كبيرة من الدقة، والصدق والموضوعية.
2. أسلوب موضوعي.
3. يستخدم منهج تحليل النظم في مدخلاته ومخرجاته.
4. يعتبر من الاساليب التي لا تعتمد على الآراء الشخصية أو الانطباعات أو التأملات(الطيب، 1999: 132-133).

8. أسلوب التخطيط الشبكي (بيرت) PERT:

ويرى الراجحي (2011) أنه يسمى أسلوب تقويم ومتابعة البرامج والمشروعات، وهو يتضمن تحليل المشروعات وتقويمها وتخطيطها ومراجعتها وحل المسائل التنظيمية والتطبيقية المعقدة في الاعمال والمشاريع المختلفة حتى صار يحوي أسالياً ونماذج متقدمة، وأهم ما يميز هذا الاسلوب هو أنه: أسلوب تخطيطي رقابي متقدم يحقق التناسق بين قطاعات التخطيط ومستوياته، ويطبق على جميع مراحل الدورة التخطيطية، وجميع بياناته يمكن الحصول عليها بسهولة وبإمكانه .

التحكم في عنصري الزمن والتكلفة بحيث يؤدي الى فرض أي منهما مما يجعله يتسم بالتكاملية والشمولية وقدرته على تحليل المشروعات . (الراجحي، 36:2011).

ويذكر محمد (1992) اهم خطوات اسلوب بيرت :

1. مرحلة التخطيط : بعد تحديد المشروع المراد تنفيذه يتم تقسيم المشروع الى عدد من المراحل تبين فيها العمليات والأنشطة التفصيلية ثم تحديد العلاقة التي تربط بينهما، ثم يتم الشبكة وتوضيح النشاطات والأعمال التي يجب القيام بها لتنفيذ المشروع حيث توضح هذه النشاطات والعمليات في نقاط متسلسلة مرتبة ومنضبطة منطقيا وعلميا، ثم يتم تحليل الأزمنة حيث يتم وضع تقدير للزمن الذي يتطلبه انجاز أي عمل دون التأثير على موعد تنفيذ المشروع .

2. مرحلة التحليل والتوقيت: ويتم تحليل الموارد وإمكانية توفيرها وتكلفتها والاختيار بين البدائل لضمان انجاز المشروع بأقل تكلفة ووقت، ويمكن استخدام المسار الحرج وهو أطول مسار في الشبكة وذلك يساعد على تركيز الجهود نحو المراحل والانشطة الأكثر اهمية لتنفيذ المشروع.

3.مرحلة الرقابة والمتابعة: وفيها تتم معرفة المدة التي استغرقها كل نشاط ومعرفة المعوقات التي واجهت كل نشاط على حدة وذلك يساعد في القضاء على هذه الصعوبات في النشاطات الأخرى، مما يساعد على تعويض الوقت الضائع في نشاطات أخرى مما يؤدي الى انهاء المشروع في وقته بدقة.

13.2.1 مهارات التخطيط التربوي :

إن نجاح الإداري في تأثيره على العاملين وتحقيق أهداف الأداء بما يتمتع به من مهارات تيسر له مهمته، وتتمثل في مجموعة من المهارات الآتية ما يتوافق عليه الفكر الإداري المعاصر بكونها أساسية في تشكيل قدرات الإداري في علاقته بمعاونيه، ومن أهم مهارات التخطيط الواجب توفرها لدى مديري ومديرات المدارس :

لذا قامت الباحثة بتوزيع هذه المهارات على (5) مجالات ومن أهم مهارات التخطيط التربوي، وفيما يلي عرض لمهارات التخطيط التربوي اللازمة لمديري المدارس والتي تم تحديدها وفقا للمجالات الخمسة التالية :-

- **المجال الأول : التنبوء ودراسة المستقبل والمهارات التالية :-**

1. مهارة التنبوء ودراسة المستقبل:

إن التفكير في المستقبل هو جزء أساسي في عملية التخطيط وتصور لما ستكون علية الصورة في المستقبل واحتياجاته وظروفه، ثم وضع برامج عمل لمقابلة هذه الاحتياجات والظروف المستقبلية. وتوجد العديد من الأنماط للدراسات المستقبلية التي يجب أن يكون مدير المدرسة على دراية ومهارة بهذه الأساليب والتي من اهمها :-

أ) أسلوب النمط الحسي: يعتمد على الطرق الحدسية التي يستخدمها المدير في تقدير جوانب المستقبل ويتوقف على قدرته على الاستبصار وعلى خبرته المتصلة بالموضوع.

ب)أسلوب استقراء الاتجاهات: " الذي يفترض أن الاتجاهات التي ثبتت في التاريخ القريب سوف تستقر في المستقبل، أي أن القوى التي كانت تؤثر في تشكيل الاتجاه سوف يستمر تأثيرها في المستقبل" (الحجار،2001).

ت)أسلوب دلفي : وهو أحد أساليب التنبوء التي تستخدم للتخطيط المستقبلي من خلال تجميع الآراء.

ويرى غنيمة (2005) أن " الفكرة الأساسية التي يقوم عليها أسلوب دلفي هي التوصل إلى صورة المستقبل الممكن أو المرغوب فيه، استناداً إلى آراء عدد من المتخصصين الذين يجمعون بين الخبرة في الموضوع اهتمام البحث، والقدرة على الاستبصار والحدس، والقدرة على التخيل الابداعي، ويتم التفاعل بين آراء هؤلاء الخبراء بطريقة غير مباشرة، ومن خلال عدد من عدد من الجولات."(غنيمة، 212:2005).

ث)أسلوب التنبوء الإسقاطي: " يقوم هذا الأسلوب على أساس تحديد العناصر الأساسية في مجتمع ما ويكون تصور للمستقبل باعتباره نتاجاً لامتداد هذه العناصر، ويعتمد الأسلوب الإسقاطي في اتجاهات دراسة المستقبل كامتداد للماضي على دراسة المتغيرات التي ترتبط بعلاقات مع الواقع الحالي المراد التنبوء لمستقبله ". (حسني، 1985) .

ج) أسلوب السيناريوهات : " كلمة سيناريو تعني (النص المكتوب)، السيناريو عبارة عن مجموعة أحداث مترابطة متكاملة تؤدي إلى انتاج موقف متكامل ليعكس الصورة عن موقف أو مجموعة أحداث مترابطة، وأسلوب السيناريو يستخدم للتخطيط بشكل كبير إذا توفر مجموعة من العوامل التي تؤثر على نظام التعليم، ولا يمكن التعامل معها بشكل كلي"(الأغا، 2005).

فمثلا نعتمد على تعليم أكاديمي أو تقني، في حاله التعليم الأكاديمي نعتمد على سيناريو، وفي حالة التعليم التقني نعتمد على سيناريو آخر. أو ربما سيناريو ثالث يجمع بين الأثنين ولا يمكن التعامل مع هذه المتغيرات في آن واحد. ولا نستطيع أن نرجح عامل على آخر. لذا توجد لدينا بدائل جاهزة خاصة بكل حالة، ولا نعتمد على خطه واحده بل مجموعة خطط بديلة حسب التوقعات المستقبلية ويستخدم هذا الأسلوب في حالات عدم الاستقرار.(شبلاق، 2006).

وأشار شبلاق (2006) **أنه يوجد في مجتمعنا الفلسطيني الأمثلة العديدة على أسلوب السيناريوهات منها:-**

- على مستوى الوزارة : عام (1994) تم وضع سيناريوهات لكيفية استيعاب الطلبة العائدين وقامت الوزارة حينها بعمل التجهيزات والاحتياطات والسيناريوهات لكل الاحتمالات.
- على مستوى الإدارة التعليمية: في العام (2005/2004 م) تم وضع أكثر من امتحان أثناء اجتياح قوات الاحتلال لمنطقة بيت حانون، وكذلك يتم أيضا كل عام توفير كافة البدائل والاستراتيجيات لكل الاحتمالات المتوقعة أثناء تأدية امتحانات النقل والثانوية العامة.

- وعلى مستوى الإدارة المدرسية : في فترة وجود الاحتلال في محافظات غزة كان لكل مدرسة أكثر من جدول احتياط، يمارس المدير إدارته المدرسية بسيناريوهات متعددة ففي حالة إغلاق المنطقة الوسطى وعدم حضور معلمي الوسطى لمدراس غزة يوضع جدول سيناريو احتياط، وفي إغلاق المناطق الجنوبية كاملة "رفح وخان يونس والوسطى" يوضع جدول احتياط وسيناريو آخر.

2. مهارات التنبوء بالأزمات والمشكلات المدرسية المحتمل حدوثها لمواجهتها:

أهم ما يميز التخطيط التنبوء ودراسة المستقبل، ومن أهم مهارات المخطط أن يتنبأ بالحدث قبل حدوثة لذا يجب على مدير المدرسة أن يمتلك مهارات إدارة الأزمات لكي يعد مخططاً ناجحاً لمدرسته، ويتنبأ بالحدث قبل حدوثة ذلك من خلال مؤشرات يدركها تستدعي الانتباه.

وعرفت منصور (2005) التخطيط للازمة بأنها: "عملية يتم التعامل معها نتيجة لوجود موقف متفجر بطريقة يتم فيها تخطيط وتنظيم وتوجيه ومراقبة عدد من العمليات المتداخلة، وكذلك توجيه المسئولين عن صنع القرار لإيجاد حل سريع ومدروس للمشكلة التي تواجهها المؤسسة" (منصور،63:2005).

كما عرف أبو خليل (2001) عملية التخطيط المدرسي في ظل الأزمات بأنها : "عملية مقصودة ومنظمة وواعية للتنبوء بالأزمات والمشكلات التي تحدث على مستوى المدرسة وتحليل عواملها ومسبباتها ووضع الخطط والحلول لها ".

ولذا ليس من السهل التعامل مع هذه الأزمات لما لها من أهمية وخصوصية وتتطلب مهارات فعالة يجب توفرها لدى مديري المدارس.

- **المجال الثاني : تحليل الواقع وتحديد الاحتياجات وترتيبها ويشمل مهارات التخطيط الآتية:**

1. مهارة القدرة عبء دراسة الواقع وتحليل الأوضاع التعليمية والبيئية .

ويعني دراسة الخطط السابقة وتحليل واقع المدرسة وتقويمها ودراسة بيئتها من حيث صلاحية المبنى المدرسي، ووجود حدائق وأشجار وألعاب، ومختبر ومكتبة، مع تحديد الإمكانات المادية والبشرية في المدرسة والمجتمع والتي يمكن أن يستفيد منها المدير لتنفيذ خطته.(شبلاق، 2006).

ويشير عقيلان (1996) ينبغي أن يقوم مدير المدرسة بما يلي :

- دراسة واقع البيئة المدرسية .
- دراسة واقع المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة ومن الممكن إشراكه في عملية التخطيط المدرسي.

- التعرف على مواطن القوة لدى المعلمين وأفراد المجتمع المحلي التي يمكن أن يستفاد منها في تنفيذ خطة العمل المدرسية(عقيلان، 1996: 302-303).

وعليه إن من الأهمية لمدير المدرسة معرفة البيئة التخطيطية التي تعمل فيها حيث تعرف بالبيئة الداخلية والخارجية مما يتطلب من مدير المدرسة استخدام المهارتين التاليتين:

1. مهارة تحليل العوامل الداخلية والخارجية (STEEP)

العوامل الخارجية المؤثرة على المدرسة	العوامل الداخلية المؤثرة على المدرسة
الاجتماعية	S(Social) الاجتماعية
الفنية	T(Technical) الفنية
الاقتصادية	E(Economic) الاقتصادية
التربوية	E(Educational) التربوية
السياسي	P(Political) السياسية

(وكالة الغوث الدولية،2009 :9)

2. مهارة تحليل نقاط القوة والضعف (SWOT)

W نقاط الضعف في المدرسة weaknesses مثل عدم توفر مكتبة أو مختبر	**S** نقاط القوة في المدرسة Strength's مثل توفر قاعة اجتماعات واسعة
T التهديدات التي تتعرض لها مدرسة Threats مثل عدم تعاون أولياء الأمور مع المدرسة	**O** الفرص المتاحة أمام المدرسة Opportunities مثل وجود غرف صفية غير مستخدمة

(وكالة الغوث الدولية،2009 :9)

2 . مهارة مدير المدرسة في تحديد الاحتياجات وترتيبها حسب الأولويات:

إن المدير الناجح هو الذي يستطيع إعداد خطة مدرسته بناءً على احتياجات حقيقية يشعر بها ومن خلال البيانات والمعلومات التي يحصل عليها، وبناءً على نتائج الدراسات التي قام بها ويستطيع تحديد الاحتياجات وفق ما يلي :-

- ترتيب الحاجات ترتيبا تنازليا حسب درجة أهميتها.
- وضع الحاجات في سلم أولويات حسب الأهمية (الأهم ثم الأقل أهمية وهكذا...) .

- مقابلة الحاجات للإمكانات المتوفرة لدى مدير المدرسة، وذلك لتحديد ما يمكن تلبيته من تلك الحاجات، مع استبعاد مالا يمكن تلبيته منها أو تأجيله إذا كان يمكن التأجيل.
- تقسيم هذه الحاجات الى مجموعات ووضع كل مجموعة في المجال الذي ينتمي إليه.

(وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2005/2004 :127).

وذكر في وكالة الغوث الدولية (2009) **أن من المهارات التي يجب أن يتقنها مدير المدرسة لتحديد أوليات الاحتياجات ما يلي :-**

- تحديد درجة التحسن للتعليم و التعلم: يعني مدى الحاجة إلى رفع مستوى تحصيل الطلبة في المدرسة.
- تقدير مدى توفر الوقت والمال والموارد لتحقيق الحاجة، فمثلا حاجة المدرسة(لمختبر حاسوب) وعدم توفر المال الكافي يجعل هذه الأولوية صعبة التحقيق.
- التنبوء بإمكانية العاملين من مواكبة الأفكار الجديدة: إن عدم توفر الكفاءات في العاملين في المدرسة يجعل هذه الأولوية صعبة التحقيق.
- معرفة الأهداف في خطة التطوير السابقة: مما يتطلب من مدير المدرسة وضع خطة للمتابعة لتقويم كل هدف من أهداف الخطة السابقة من أجل تحديد مدى الحاجة إلى تعميم ذلك على فئات مستهدفة أخرى.
- أولويات الوزارة، المديرية، المدرسة، المعلم، التلميذ يعني اهتماماتها والتوجيهات ورأي المسؤولين والخبراء والمعلمين وحاجتهم واهتمامه.

يجب على مدير المدرسة تحديد الاحتياجات وترتيبها على أولويات حسب الإمكانات المادية والبشرية المتاحة. (وكالة الغوث الدولية، 8:2009)

وكذلك يمكن لمدير المدرسة تحديد الاحتياجات من خلال إجراء العصف الذهني لمعلمي المدرسة وفقاً للاحتياجات ذات الأهمية والاتفاق على تنفيذها تبعاً للأولويات وأهميتها .

3. مهارة استخدام الوسائل الفنية والتقنيات التكنولوجية المرتبطة بالتخطيط المدرسي:

لقد أصبحت التكنولوجيا قوام الإدارة المدرسية بحيث لا يستطيع مدير المدرسة أن يستغني عن وسائلها الفنية الحديثة التي تسيّر العديد من الجوانب الفنية والإدارية بالمدرسة من جانب العنصر البشري.

لو نظرنا لمدارسنا اليوم لرأينا العديد من الوسائل الفنية والأجهزة التقنية التكنولوجية الحديثة التي أصبح لا يستطيع مدير المدرسة الاستغناء عنها وفي مقدمتها الحاسب الآلي "الكمبيوتر" لما له من استخدامات وأدوار متعددة في مدارسنا.(شبلاق، 82:2006).

وأشار العجمي (2008) أن أهم المهارات التي يجب على مدير المدرسة توظيفها في مجال استخدام الحاسب الآلي:-

- بناء نظام قاعدة معلومات مدرسية متطور يتناول بيانات أحوال طلبة المدرسة.
- ضبط نتائج الطلبة واستخراج كشف الدرجات للصف، والشهادات للطلبة.
- متابعة حضور وغياب الطلبة وحفظ السجلات.
- تغذية الإدارة العامة للتخطيط في الوزارة بإحصائيات المدرسة .

(العجمي، 256:2008)

وكما توجد العديد من الأجهزة والأدوات التكنولوجية الحديثة التي يجب على مدير المدرسة أن يجيد استخدامها، بل يكتسب مهارة التعامل مثل: (ماكينة التصوير والسحب)، استخدام أجهزة العرض السمعية والبصرية مثل جهاز (L.C.D) والكتابة على (شفافيات)، وسحبها خصوصاً عندما يقوم بتدريب المعلمين أثناء الدورات والعمل ضمن المجموعات.
لذا من الأهمية أن يعرف مدير المدرسة مهارة استخدام هذه الأجهزة وأن يمارسها بل تعتبر ضرورة حتمية تتطلبها الثورة التكنولوجية الحديثة.

4.مهارة التخطيط لتنمية الموارد المالية و تقدير الموازنة وبناء الميزانية للمدرسة:

ويعتبر بناء الميزانية المدرسية من أهم المهارات التي ينبغي على مدير المدرسة أن يتقنها بالتعاون مع اللجنة المالية بالمدرسة وأفراد المجتمع المحلي ومؤسساته التربوية والتعليمية، ويعتبر تقدير الموازنة من المهارات المطلوب توافرها لدى مديري المدارس كما يراها شبلاق (2006) من أجل :

- التنبوء بالإيرادات المتوقعة من خلال التشكيل المقترح للطلبة وجميع التبرعات المدرسية .
- التنبوء بالنفقات المحتملة بناء على دراسة تحليلية مبنية على قاعدة التعليمات المالية.

ويرى (النوري، 1987) أنه " يمكن تقدير تكلفة الخطة في ضوء معدلات خاصة لتكلفة الوحدة التي قد يكون التلميذ أو الفصل أو المدرسة في كل مراحله، ويجب على واضع الخطة (مدير

المدرسة) أن يضع في اعتباره دراسة وافية للمخصصات المالية التي يمكن توفيرها للتعليم من ميزانية الخطة الشاملة بحيث يكون هناك توازن بين النمو في التعليم والنمو في القطاعات الأخرى". (النوري ، 353:1987).

ان مهارات التخطيط المالي تتطلب من مدير المدرسة أن يضع خطة الاتفاق وفق الاحتياجات الفعلية للمدرسة قبل بداية العام الدراسي. ومن المعروف أن الموازنة تتكون من جانبين هما الإيرادات والنفقات، وفي مدارسنا الفلسطينية الإيرادات تشمل التبرعات المدرسية المخصصة لحصة المدرسة، إيرادات المقاصف، ومساهمات المجتمع المحلي، ويتم تزويد المدرسة بها بواسطة سلف تدفع للمدرسة بواسطة دائرة الحسابات بالمديرية وفق أنظمة مالية معمول بها وسجلات مالية ومستندات رسمية، ليتم توزيعها على النفقات وتغطية احتياجات المدرسة.(شبلاق، 83:2006).

وأشار سمعان ومرسي (1975) أنه ينبغي على مديري المدارس أن تكون لديهم المهارات الكافية لممارسة الجوانب المالية للمدرسة وهي كما يلي:-

1. المهارة في تناول وفهم الاستمارات الخاصة بالمشتريات والعمليات المتعلقة بها.
2. المهارة في معالجة العمليات المالية واتباع الطرق السليمة في الحسابات.
3. المهارة في وضع نظام جيد للسجلات المالية المدرسية بصورة سليمة ودقيقة وأمينة.

(سمعان ومرسي، 74:1975).

ويضيف (مصطفى، 2002) :

1. رسم الخطط والاستراتيجيات من أجل تغطية التبرعات المدرسية للطلبة، بالتعاون مع المجتمع المحلي وفق الأنظمة المالية المتبعة.
2. المهارة في وضع خطة الموازنة المالية للمدرسة ومناقشتها ومراجعتها مع أعضاء اللجنة المالية للمدرسة. (مصطفى، 64:2002).

- **<u>المجال الثالث: مهارات صياغة الرؤية والرسالة وتحديد الأهداف :</u>**

1. مهارة صياغة رؤية المدرسة الاستراتيجية:-

وتحدث خليفة (2003) في ضوء المتغيرات في النظم الإدارية وفي ضوء المستحدثات في النظم التربوية يتطلب أن يكون مديري المدارس على علم ودراية بالتخطيط الاستراتيجي ومكونات الخطة الاستراتيجية للمدرسة والتي أهمها الرؤية، الرسالة، الأهداف الاستراتيجية. ويجب أن يمتلك مديري المدراس المهارات اللازمة المتعلقة بالرؤية والرسالة.

وعرف (خليفة، 2003) رؤية المدرسة على أنها: "عبارة عن تصور مستقبلي يطمح المدير والمعلمون وأولياء الأمور للوصول إلية، وينبغي أن يمتلك مدير المدرسة المهارات الكافية لتحديد الرؤية ويكون واقعياً ويمكن التعبير عنها بالكلمات أو الصور والرموز، ويجب أن تكون الرؤية قابلة للتذكر قدر الإمكان ويمكن التعبير عنها بسهولة".(خليفة، 9:2003) .

ويعرفها أيضا مدبولي(2001) بأنها: "تعتبر الرؤية الجزء الأول من أجزاء الخطة الاستراتيجية نظراً لتنظيمها مجموعة من القيم والمعايير والانفعالات المعبرة عن طموحات العاملين بالمدرسة وتلاميذها والمجتمع المحلي ومعنى ذلك أن ثمة إضافات يضيفها فريق صياغة الرؤية على ما لديهم من حقائق ومعلومات استراتيجية، تتمثل في ذلك الجانب الوجداني والتخيلي الذي يجعل من عبارات الرؤية وكلماتها محركاً ودافعاً لكل من الطاقات نحو الانجاز بلا حدود ".(مدبولي، 87:2001).

أما فريق صياغة الرؤية في مدارسنا الفلسطينية يتكون من مجموعة من المعلمين بقيادة مدير المدرسة الذي يجب أن يمتلك المهارات الآتية :-

1. مبادرة الأفكار والتصورات ويتيح للمعلمين ابداء الرأي والعصف الذهني.
2. تحديد الرؤية الاستراتيجية للمدرسة وصياغتها حتى لا تكون شعارات رنانة قائمة على التناقض بين الطموح والواقع.
3. يجب أن يكون مدير المدرسة ماهراً في تصوره للرؤية لا ينجرف وراء الاستراتيجيات الخادعة.
4. يجب أن يكون مجدداً، عاقداً العزم على التحدي ليس بالكلام بل بالعلم والعمل معاً.
5. يستثمر البلاغة في تعزيز التواصل وحشد الهمم بشرط ألا تنجرف المعاني عن الأهداف الواقعية والممكنة التحقيق ليكون قادراً على ترجمه الرؤية ومواجهة الأزمات ومعداً السيناريوهات لكل طارئ. (وكالة الغوث الدولية، 35:2002).

2. مهارة تحديد رسالة المدرسة:

تعتبر رسالة المدرسة ترجمة عملية لرؤية المدرسة وهي الجزء الثاني من الخطة الاستراتيجية للمدرسة. وتتطلب الإجابة عن الاسئلة التالية:-

لماذا وجدت المدرسة؟ لمن وجدت؟ من المستفيد منها؟ ما القيم التي تسعى إلى تعزيزها؟

يعني ما هي المهام التي سوف يمارسها مدير المدرسة والعاملون (معلمون وإداريون) من أجل تحقيق ما تبنوه في رؤيتهم الاستراتيجية، لذا رسالة المدرسة هدفيه تصف الغرض الأساسي من وجود المدرسة والدور المتوقع القيام به والمهمة التي تسعى لتحقيقها ويفترض أن تكون متجددة ومتطورة.

(شبلاق، 84:2006)

ويذكر مدبولي (2001) أن:- "رسالة المدرسة يمكن النظر إليها باعتبارها بمثابة تعاقد بين المجتمع وبين العاملين بها، يتعهد فيه العاملون ببذل جهودهم في مجالات محددة وفقاً لاستراتيجيات محددة لكي يبلغوا أهدافاً محددة ويطالبون المجتمع بالمقابل بدعم هذه الجهود ومؤازرتها من خلال اعتماد تلك الرسالة، ومتابعة تنفيذها بكل دقة وممارسة شراكة حقيقية تجاه ما تفرضه عليه من مسؤوليات".
(مدبولي،91:2001).

ويذكر زاهر (2005) باختصار تعتبر رسالة المدرسة وصفاً لما ترغب المدرسة أن تحققه بطريقة مخططة وهادفة وتحاول إثارة الدافعية من أجل تحقيق أهدافها، مما يتطلب من مدير المدرسة توفر المهارات الآتية :-

1. المهارة اللازمة لوضع أهداف رسالة المدرسة.
2. الحرص على فهم وتوضيح أهداف المدرسة.
3. تحديد الأسلوب المناسب لتحقيق أهدافها .
4. ترجمتها إلى أنشطة فعلية وعملية منسجمة مع الواقع.
5. يجب أن يميز مدير المدرسة بين المكونات الواقعية للرسالة والمكونات الاستشرافية المستقبلية للرسالة.(زاهر، 39:2005) .

3. مهارة تحديد وصياغة الأهداف التعليمية في ضوء مهام الإدارة المدرسية:-

إن تحديد الأهداف هو أهم الأسس لإنجاح التخطيط الدقيق لعمل مدير المدرسة بالإضافة الى المتابعة المستمرة لتنفيذ هذه الأهداف، مما يتطلب توفر مهارات وضع تحديد الأهداف بوضوح وواقعية أمكننا السير بنجاح في تتبع الخطوات الأخرى لعملية التخطيط.(شبلاق، 85:2006).

كما تشتق هذه الأهداف من الأهداف العامة للمجتمع، وتعتبر من أهم واجبات مدير المدرسة كمخطط تربوي لترجمة هذه الأهداف إلى أهداف محددة وواضحة ليتمكن إنجازها في فترة زمنية معينة.

ويشير عابدين(2001) أن من أهم مهارات وضع الأهداف الواجب توافرها لدى مديري المدارس ما يلي:-

1. الحرص على فهم ووضوح أهداف المدرسة التي يعمل بها.
2. الحرص على شرح وتوضيح أهداف المدرسة للمعلمين والمجتمع المحلي.
3. أخذ أهداف المدرسة بعين الاعتبار عند اتخاذ قرارات معينة.

4. توضيح معايير قياس الأداء لجميع العاملين بالمدرسة.
5. التمييز بين القرارات الأساسية والقرارات الروتينية.
6. قدرة المدير على تجديد أهداف دقيقة لنفسه.

ويجب على مدير المدرسة أن يكون لدية القدرة الكافية والخبرة الطويلة في مجال صياغة الأهداف ويتمتع بالبلاغة والمهارة اللازمة لتحديد هذه الأهداف.(عابدين، 127:2001).

- **المجال الرابع: المتابعة والتقويم والتطوير ويشمل:-**

1. يحب على مدير المدرسة أن يمتلك مهارات المتابعة :

التخطيط عملية مستمرة لا تنتهي بانتهاء الخطة، مما يتطلب من مدير المدرسة متابعة كل مرحلة من مراحل التخطيط حيث تعتبر المتابعة من أهم الأساليب التي تساعد مدير المدرسة على استمرارية الخطط واستخدام البدائل المتاحة حيث أنها تكشف عن أوجه القصور في التنفيذ أولاً بأول كما تمثل المتابعة وتقويم أداء الحلقة الأخيرة في سلسلة الأعمال التي يجب أن يقوم بها مدير المدرسة، في نفس الوقت تعد بداية لعملية تخطيط جديدة بناءً على نتائج الخطة السابقة لتصبح العملية مستمرة ولا تتوقف.

وتعرف الجبر(2002) عملية المتابعة المستمرة :" هي صمام الأمان لضمان نجاح الخطة في تحقيق الأهداف الموضوعة، حيث تتيح الفرص للتعرف على سلبيات التنفيذ أولاً بأول كما تحدد الانحرافات التي قد تساق إليها الخطة. ثم يبدأ بتطعيم البرامج أو المشروعات بالإجراءات والبدائل الممكنة".

وتضيف (الجبر، 2002 :207-208) أن مهارات المتابعة لدى مدير المدرسة تشمل:

- متابعة الدعم للإيجابيات والحد من السلبيات.
- متابعة كافة الجوانب المالية والإدارية للمدرسة.
- تسجيل كل خطوه من خطوات التنفيذ.
- متابعة تنفيذ المباني، والتجهيزات المدرسية، المناهج، الكتب.
- متابعة نمو التلاميذ وتحصيلهم العلمي.
- متابعة خطط المعلمين الدراسية.
- متابعة جوانب الخطة المدرسية .
- متابعة التوصيات لتأخذ طريقها للتنفيذ.
- توفير كل متطلبات تنفيذ العمل سواء أكانت علاقة بالإمكانات المادية والبشرية.

2. يجب على مدير المدرسة أن يمتلك مهارة التقويم:

ويقصد بالتقويم :" مقارنة النتائج المحققة فعلاً بالأهداف المرصودة في الخطة وهي عملية مستمرة من مستوياته المستهدفة، والتقويم كعملية ملازمة للمتابعة ليتم التعرف على متابعة التنفيذ، وذلك باستخدام معايير ومؤشرات للحكم على الكفاءة التي يتم بها تحقيق الأهداف" (محمد، 163:2000).

ويذكر كل من سمعان ومرسي (1975) أن من أهم مهارات التقويم لدى مدير المدرسة:-

- التعرف على الأهداف.
- وضع المعايير التي يمكن الحكم على أساسها.
- مراجعة الخطط في ضوء الأهداف والمعايير.
- استخدام أحدث الوسائل وأفضلها لجميع البيانات.
- أن يشجع المدرسين على تقويم ذاتهم.
- ان يسهم بمساعدة المدرسين على تقويم تلاميذهم .

(سمعان ومرسي، 29:1975) .

3. يتعين على مدير المدرسة أن يمتلك مهارة التطوير:

وأورد دورزه (2003) إن من أهم المهارات الواجب توفرها لدى مدير المدرسة لأحداث التطوير ما يلي:-

1. أن يتخذ مدير المدرسة القرارات التي تعمل على تطوير الأداء وإحداث التغيير المنشود لتطوير المدرسة والتي تشمل :-
   1. قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية لرفع أداء المعلم.
   2. قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية لرفع أداء الطالب.
   3. قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية لرفع أداء المنهاج.

(دورزه، 9:2003).

- **المجال الخامس: التنظيم والتنسيق وتنمية العلاقات الإنسانية ويشمل المهارات الأتية:**

1.مهارة وضع الخطط والبرامج التنظيمية :

تعتبر عملية التخطيط والتنظيم للعمل المدرسي من العمليات الهامة والضرورية لنجاح العمل المدرسي والتي يجب أن يعطيها مدير المدرسة الوقت والجهد اللازم حتى تحقق المدرسة أهدافها.

ويعبر مصطفى (2002) " فأهمية التخطيط الذي يقوم به مدير المدرسة ومجلس إدارتها

وطلابها لا يخفى على أحد فكثير من المشكلات التي تصحب بداية العام الدراسي قد تكون من أسبابها انعدام التخطيط للعمل المدرسي ويجب أن يكون هذا التخطيط والتنظيم في أطار السياسة العامة التي ترسمها الوزارة والتي يجب أن يكون مدير المدرسة ملماً بها".
(مصطفى، 62:2002).

ويذكر كل من سمعان ومرسي (1975) أن مدير المدرسة يتمكن من تنظيم العمل المدرسي من خلال ممارسة المهارات الأتية:

- التخطيط لتوزيع الأدوار بين المعلمين.
- التخطيط لتشكيل اللجان المدرسية.
- التخطيط لتوفير السجلات المدرسية وتنظيمها وتدريب المعلمين على استخدامها.
- تفويض السلطات و المسئوليات.
- المهارة في اكتشاف أي خلل في الاطار التنظيمي والتصرف بسرعة للمحافظة على استمرار المدرسة في أداء وظيفتها.
- تفسير الاحتياجات التربوية في ضوء الخدمات المتاحة.
- عمل الترتيبات التنظيمية التي تقدم التسهيلات المختلفة للخطة المدرسي.

(سمعان ومرسي، 75:1975)

2. مهارة إعداد التشكيلات المدرسية:

إن من واجب مدير المدرسة أن يقوم بالتخطيط للتشكيلات المدرسية في نهاية كل عام دراسي استعداداً للعام الدراسي القادم الجديد، ربما يتم أثناء العطلة الصيفية.

وإن من أهم المهارات التي يجب انه يمارسها مدير المدرسة لإعداد التشكيلات المدرسية كما يذكرها عطوي(2001) ما يلي :

- حصر عدد الصفوف والشعب التي سوف يكون عليها المبنى المدرسي للعام الجديد.
- حصر عدد الطلبة الذين يمكن استيعابهم في المدرسة وتفرعاتهم الأكاديمية والمهنية .
- حصر عدد وتخصصات أعضاء الهيئات التدريسية والإداريين والعاملين في المدرسة.
- عمل موازنة للقوى البشرية يعني هل عدد المعلمين يكفي لعدد الطلبة والصفوف وفق النصاب لكل مرحلة ولكل معلم؟.
- الطلب من مديرية التربية والتعليم في المنطقة التعليمية تزويد المدرسة بالمعلمين حسب التخصصات التي يوجد بها نقص سواء بالتعيين أو النقل الداخلي أو النقل اللوائي.
- فتح مدرسة جديدة أو التوسع في عدد الشعب القائمة، وزيادة القبول وتحويل الطلبة من مدرسة إلى أخرى أو فتح فترة مسائية، كل ذلك يتطلب من مدير المدرسة المهارة بكيفية التعامل مع

هذه المتطلبات ويجب أن يراعي العديد من الجوانب الفنية مثل تناسب أعداد الطلبة مع مساحات الغرف الصفية واستكمال المعلمين لأنصبتهم المقررة، وتخصصاتهم والأنشطة المصاحبة للتخصص.(عطوي، 242:2001).

3. مهارة إعداد الجدول المدرسي:

ويرى عابدين(2001) "أن إعداد الجدول المدرسي يتطلب دراية ومهارة وخبرة وتعاوناً وقد أصبح الأمر في الآونة الأخيرة أكثر سهولة ويسر للمديرين جراء تطوير برامج محسوبة لإعداد الجدول المدرسي ويمكن للمديرين الإفادة منها، غير أن توفر تلك البرامج المحوسبة لا يعني عدم حاجة المديرين إلى مهارة التخطيط لإعداد الجدول المدرسي"

وهناك اعتبارات يجب على مدير المدرسة مراعاتها عند إعداد الجدول المدرسي يذكرها (منقريوس، ب.ت : 110-111) كما يلي :

1. أن يراعي القرارات الوزارية المحددة للخطة المدرسية.
2. أن يراعي الجدول الأوقات المناسبة لطبيعة المادة.
3. التنويع في الموضوعات(أي لا تدّرس المواد العلمية متتالية، أو المواد الأدبية متتالية).
4. يراعي الجدول ميول وقدرات ورغبات المعلمين قدر الإمكان.
5. يراعي الجدول قدرات المعلمين وإمكاناتهم ويراعي الجدول العدالة في توزيع الحصص على المعلمين والعدالة في توزيع الفراغ.

كما يذكر مناصرة وآخرون (2005) انه ينبثق عن الجدول المدرسي جداول متعددة أهمها:

- جدول المعلم: وهو خاص بكل معلم على حده ويبن فيه توزيع حصص المعلم على الصفوف.
- جدول الصف: يتعلق ذا الجدول بكل صف أو بكل شعبه على حده ويوضح فيه توزيع الحصص والأنشطة وتوزيع المعلمين القائمين عليها.
- جدول الاستراحة ويسمى بالاحتياط: يبين هذا الجدول أوقات الفراغ (الاستراحة) لدى المعلمين ويمكن الإفادة منه عندما تظهر الحاجة إلى معلم ليشغل مكان معلم غائب أو لدية طارئ.

ومن خلال هذه الجداول نلاحظ أنها ليست بالعمل اليسير بل تحتاج إلى تخطيط مسبق ومجهود فكري لكي لا يحصل تداخل في بعض الحصص، وأن يأخذ كل معلم النصاب المخصص ولا يحصل أن يسجل المعلم على صفين في نفس الوقت وإذا كان الجدول لم يعد كما يجب يحصل تضارب وتداخل بين المعلمين ربما معلمين على نفس الصف وكذلك ربما صفين أو أكثر في مختبر الحاسوب مما يتطلب أن لا يتواجد أكثر من صف في الملعب

ليمارس نشاطاً. وكل ذلك يتطلب مدير مدرسة على مستوى من المهارات في إعداد الجدول المدرسي وتنظيم العمل المدرسي.(مناصرة وآخرون، 2005: 25-30).

4. مهارات التخطيط الإدارة الاجتماعات المدرسية:

تعتبر الاجتماعات من أهم وسائل الاتصال المدرسي الفعال ليتم من خلالها نقل التعليمات والمعلومات وهي تساعد مدير المدرسة على تحقيق أهدافها مما يتطلب من مدير المدرسة أن يمتلك العديد من المهارات اللازمة لعقد وإدارة هذه الاجتماعات.

ومن أهم مهارات التخطيط الواجب توافرها لدى مدير المدرسة لعقد الاجتماعات كما أوردت الجبر (2002) ما يلي :

- التخطيط الجيد والإعداد المسبق وتحديد الأهداف والزمان والمكان.
- توزيع جدول الأعمال على المجتمعين قبل عقد الاجتماع.
- الالتزام بأدب الاجتماع وحسن تسير الجلسة.
- "أن يكون مدير المدرسة مسهلاً لتسيير المناقشات وليس محاضراَ أو متحيزاً بل ديمقراطياً بحيث يخفف وجهات النظر المتضاربة".
- التقويم والمتابعة لتوصيات الاجتماعات بحيث لا تكون مجرد مضيعة للوقت وحبراً على ورق بل يجب أن يكون لها أثرها الفعال إذا ما أحسن تنظيمها وإدارتها.

(الجبر، 25:2002)

5. مهارة التخطيط وحسن إدارة الوقت وتنظيمه:

وتحدث أبو شيخة (1991) عن حسن أدارة الوقت "لن يكون للإنسان شأن إلا بتنظيم الوقت ولن ينهض من كبوته إلا بمراعاة الوقت ووضع البرامج الزمنية لتنظيم كل خطوة من حياته ذلك لأن قضية التنمية في المقام الأول قضية وقت وقضية انتاج، إن الأمر في حاجة إلى التعامل مع الوقت على أنه مورد ولا بد من استثماره لتحقيق النتائج المطلوبة لرفاهية شعوبنا" (ابو شيخة،1991:13)

وكما أضاف العجمي (2000) ويعتبر عنصر الوقت من ضروريات عملية التخطيط المدرسي حيث "التخطيط يرافقه الزمن في كل عملياته وهو يربط بين أجزاء العملية الإدارية وكذلك بين العمليات المتسلسلة والمتعاقبة التي يشتمل عليها النشاط الإداري، كما يحدد كل مراحل التنظيم أو التوجيه أو الرقابة زمناّ لبدايتها ونهايتها".(العجمي، 177:2000).

ومن خلال ما سبق على مديري ومديرات المدارس امتلاك مهارات إدارة الوقت وأهمها كما ذكرها شبلاق(2006):

1. تحديد الأهداف بدقة ووضوح حتى يمكن تنفيذ الخطة في موعدها والانتفاع بنتائجها دون تأخير وفقاً للبرنامج الزمني.
2. أن يحتفظ بسجل إدارة الوقت يدوّن فيه جميع الأعمال التي يقوم بها طوال اليوم، والوقت الذي يقضيه في كل منها ثم يحلّل السجلات ويراجعها بفعالية.
3. المتابعة الفنية والإدارية لإدارة المدرسة.
4. تنفيذ الخطط في مواعيدها وتقويمها وضبط مسارها.
5. تفويض الصلاحيات لبعض المرؤوسين مثل نائب المدير للقيام بالأعمال الروتينية التي تستغرق وقتاً كبيراً من أجل تفرغ المدير للموضوعات ذات الأهمية.

(شبلاق، 97:2006).

6. مهارة الاتصال وتنمية العلاقات الإنسانية:

أن من أهم المهارات الواجب توافرها لدى مدير المدرسة كمخطط تربوي هي القدرة على التخطيط من أجل الاتصال وتنمية العلاقات الإنسانية مع كل من:

(المجتمع المحلي، المعلمون، التلاميذ)

وذلك كما ذكر مصطفى، (2002) لأن " الاتصال مهارة أساسية يحتاج إليها كل من يعمل في مجال الإدارة المدرسية، و اذا لم يكن الإداري المدرسي ملماً إلماماً كافياً بمبادئ وفنيات الاتصال وماهراً في تطبيق تلك المعارف تطبيقاً سليماً فإن نجاحه في تأدية وظائفه يصبح أمراً مشكوكاً فيه".(مصطفى، 139:2002).

ويعرف عابدين(2001) الاتصال المدرسي بأنه: " الاحتكاك المباشر وغير المباشر بين المدرسة والمجتمع المحلي وإقامة علاقات ايجابية معه".(عابدين، 179:2001).

- أهمية الاتصال المدرسي:

للاتصال المدرسي أهمية أساسية فهو يعتبر من المهارات التي يجب أن يمارسها وينميها مدير المدرسة لتجعل منه قائداً فعالاً في مدرسته ذلك لأن " عملية الاتصال ضرورية لمساعدة جميع أفراد المجتمع المدرسي على فهم أغراض المدرسة، وواجباتهم أو على التعاون فيما بينهم بطريقة بناءة، كما أنها ذات أهمية بالغة في تخطيط العمل في المدرسة، وتنظيمه، وتوجيهه،

وتقويمه، وفي اتخاذ القرارات ويعطي مدير المدرسة كثيراً لنقل أفكاره للآخرين أو تلقي رسائلهم شفوياً وكتابياً"(عابدين، 180:2001).

1. مهارات التخطيط الواجب توافرها لدى مدير المدرسة في مجال الاتصال مع المجتمع المحلي:

"إن دور مدير المدرسة الناجح هو الذي يخطط تخطيطاً سليماً لتحقيق ما يتوقعه منه مجتمعه المحلي ليجعل مدرسة منظومة مفتوحة على بيئتها "(حجي، 379:1998).

كما أن دور مدير المدرسة في التعاون مع البيئة المحلية يعتبر من الأدوار المتميزة الهامة التي تظهر الفروق بين السلوكيات الإدارية من مدرسة لأخرى، "فمدير المدرسة يجب أن ينجح في إيجاد علاقة وطيدة بين مدرسته والبيئة المحيطة بها والاستفادة من هذه العلاقة إلى أقصى درجة ممكنة لخدمة العمل التربوي".(نشوان،305: 1992).

وأضاف عطوي (2001) أنه من أجل الاتصال والتواصل مع المجتمع يقوم مدير المدرسة بالمهارات الآتية:

- التعرف على إمكانات البيئة المحلية واهتمامها وإمكانية الإفادة منها في خدمة المجتمع.
- العمل على تشجيع المجتمع المحلي لتوثيق صلته بالمدرسة وزيادة مشاركته المادية والمعنوية في تطويرها وتحسين ظروفها، وإمكاناتها.
- توثيق الصلات بين الآباء والمعلمين، من خلال برنامج منظم لمشاركتهم في الأنشطة المدرسية.
- تشكيل مجلس أولياء الأمور للمساهمة في تحقيق أهدافها وتوطيد علاقتها مع المجتمع المحلي وليلعب دوراً فاعلاً في مساعدة المدرسة لحل مشكلاتها.
- التعامل الجدي والإيجابي مع أولياء أمور الطلبة، وحسن استجابة المدرسة في تقديم المعلومات أو النصح والإرشاد فيما يتعلق بشؤون أبنائهم.
- إشراك المجتمع المحلي في تقييم برامج المدرسة وفعاليتها.

(عطوي،124:2001)

2.مهارات التخطيط الواجب توفرها لدى مدير المدرسة في مجال العلاقات الإنسانية مع المعلمين كما يراها مصطفى(2002):

" أن يكون أسلوب المدير في التعامل معهم يعبر عن روح المودة والصداقة التي تتجلى في اهتمامه الحقيقي بالأفراد فيستمع لهم معبرا بإخلاص عن رغبته في حل مشاكلهم، ولا يترك فرصه دون أن يظهر احترامه وتقديره لكل من تربطه علاقات عمل ويرحب بآرائهم مهما كانت قيمتها وواجب المدير أن يقبل كل من له علاقة عمل به بخصائصه طبقاً لمبدأ الفروق الفردية، وأن يتيح الفرصة لكل منهم للشعور بأنه عضو نافع للمدرسة ويحافظ على كرامتهم باعتبار ان هذا حقوقهم الإنسانية كما ينبغي علية مراعاة رغبات الآخرين ومطالبهم والعدالة

فيما بينهم وإنصاف الآخرين وإظهار روح الود والاحترام، وأخيراً عدم التحيز أو التعصب، وكل ذلك يسهم بشكل كبير في رفع الروح المعنوية للجماعة، وخلق مناخ جيد للعلاقات الإنسانية يسهم الأفراد من خلاله بجهد كبير يساعد على تحقيق أهداف المؤسسة التربوية. (مصطفى،2002 :179).

ويضيف حجي (1998): "إن مدير المدرسة يساعد المعلمين في الوقوف على أحدث الطرق التربوية للإفادة منها في تعليمهم لتلاميذهم، ويعمل على تنميتها مهنياً وثقافياً ويعمل على اكتشاف الإيجابيات ليدعمها واكتشاف السلبيات للقضاء عليها، ليتم تحقيق ذلك من خلال عقد الاجتماعات مع أعضاء هيئة التدريس".(حجي، 1998: 421).

3. مهارات التخطيط الواجب توافراها لدى مدير المدرسة في مجال الاتصال مع التلاميذ:

إن تعليم الأبناء بصورة أفضل يتوقف على قدرات وامكانيات معلميهم كما يعد المعلم وما يتعلق بنموه مهنياً من أهم مسؤوليات مدير المدرسة، ويعتبر دور مدير المدرسة تجاه التلاميذ من أهم الأدوار التي يمارسها مدير المدرسة لإدارة مدرسته لتوفير النمو المتكامل للطلبة من كافة النواحي (جسمياً، وعقلياً، واجتماعياً، ونفسياً). (شبلاق،100:2006).

كما يعتبر(حافظ، ب، ت) أن مدير المدرسة" مخطط فعّال يسهم بجدية في تنمية تلاميذه من خلال العناية بالزيارات الميدانية للفصول الدراسية وتشكيل اللجان المدرسية لتكون حلقة الاتصال بين الطلبة والإدارة، ليعبروا عن مشاكلهم واحتياجاتهم والسعي من أجل حلها لذا يتطلب من مدير المدرسة أن يبحث في كيفية تدريب التلميذ على الاعتماد على نفسه والتعاون مع غيره وفي تنشئته على التربية الاستقلالية والحكم الذاتي".(حافظ، ب .ت :148).

ويوضح شبلاق (2006) مهارات التخطيط في هذا المجال من خلال :-

- التخطيط مع المرشد التربوي للحد من المشكلات السلوكية للطلبة ومتابعة أسبابها ووضع العلاج المناسب لها.
- التخطيط مع مربي الفصول والمرشد الاجتماعي للحد من ظاهرة الغياب والتسرب.
- عقد اجتماعات دورية بمشاركة الطلبة لتحديد الاحتياجات اللازمة لتلبية احتياجاتهم والتخطيط لتطوير الانشطة المدرسية لتناسب حاجات الطلبة.

- التخطيط لوضع خطط علاجية لتحسين مستوى التحصيل لدى الطلبة.

(شبلاق،100:2006).

14.1.2 التخطيط التربوي في الوطن العربي:

شهدت الساحة التربوية العربية اهتماماً متزايداً لتطوير وإصلاح الادارة التربوية التعليمية منذ السبعينات، وقد تنبه القادة التربويون في الوطن العربي لتلك الفجوة وذلك الانفصام بين التخطيط التربوي و الادارة التربوية في البلدان العربية مما أدى في حالات كثيرة الى تعثر جهود التخطيط وتخطيط الادارة التعليمية في تخطيط غاياتها المنشودة (أبو عيشة، 40:2007).

وعلى الرغم من الجهود التي بذلتها الدول العربية من أجل تجويد التربية في شتى مقوماتها وابعادها، فقد ظلت مطالب التوسع الكمي تطغى على مستلزمات التجديد النوعي، وانصرف الانفاق على التربية التي استيعاب الكم على حساب النوع والجودة غالباً، الامر الذي أدى الى انخفاض مستوى مخرجات التعليم، وهبوط ملاءمتها لحاجات التنمية، بل انخفاض انتاجه الداخلي نفسه عن طريق الرسوب والتسرب، والارتفاع في تكاليف التوسع الكمي نفسه نتيجة للهدر الذي يولده هبوط المستوى النوعي (العريان، 53:2002).

ويؤخذ على التخطيط للتربية العربية المعاصرة عدة مآخذ منها كما يراها (النجدي،33: 2006):

1. لم يرافق التوسع في أعداد الطلبة ارتفاع مستوى التحصيل.
2. لم تول الانظمة التربوية العربية اهتماماً كبيراً لتنمية القدرات التحليلية والابداعية للطلبة، بل وضعت اهتمامها غالباً في القراءة والكتابة والتلقين والحفظ.
3. ضعف التنسيق بين المدارس والمعاهد والجامعات، وبين احتياجات السوق من القوى العاملة، بعكس ما يجري في الدول المتقدمة حيث يكون التركيز على دراسة العلوم الطبيعية والهندسية، وهذا يفسر ندرة العلماء والخبراء في التخصصات الفنية والتي بدورها تفسر حدوث الاختناقات في عملية التنمية الاقتصادية.

وأصبح التخطيط التربوي عملاً من أعمال الادارة المركزية، واصبحت الحكومة منوطة به، ولم تشترك أي من الجهات، أو المؤسسات، أو الجماعات المستفيدة من التخطيط، وبذلك فقد أخذت هذه الجماعات موقف المتفرج وليس موقف المشارك (جرادات وزميلته، 45:1998).

وفي إطار الانفصال بين عمليتي التخطيط والتمويل، فقد أغفلت عملية التخطيط وضع موازنة تخطيطية، أو تقديرية تتناول تحديد ما يتطلب أداؤه، واحتياجاته المستقبلية، فالموازنة ضرورية لعملية التخطيط، فغياب ما يتطلبه التخطيط من موارد مالية وبشرية يجعل المسئولين عن التمويل في وضع حرج، حيث ان موارد لم يتم تدبيرها مسبقاً ولكن يتم تقديرها وتدبيرها حين طلبها، وبالطبع فإن هذه

الموارد ستكون متأثرة بأوضاع كثيرة حولها، ويعني ذلك ان التنفيذ لن يتم وفقاً لما تم التخطيط له (الدريج، 39:2005).

ويرى البوهي (2001) ان هناك أزمة حقيقة للتخطيط التربوي في الدول العربية بسبب عدم تحقيق التطوير المرجو في النظم التربوية من خدمات للتنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة، وذلك خلال العقدين المنصرمين، فقد أصبحت التربية أكثر اعتماداً على الاقتصاد كعامل أساسي من عوامل زيادة فاعليتها، ولم تكن التربية عامل من عوامل زيادة فاعلية الاقتصاد، وهو المطلوب أيضاً من دعم الاقتصاد للتربية، لذلك وللتغلب على المعوقات، لابد ان نؤكد على اهمية الاعداد والتدريب حسب حاجة العمل من القوى البشرية التي تدعم بدورها النظام الاقتصادي، ولابد أيضاً من الافادة من الموارد المتاحة في تحقيق استيعاب أكبر عدد ممكن لطالبي التعليم المتكاثرين، فالتخطيط كفيل بتضيق الهوة الزمنية لتحقيق ذلك. فأي تخطيط تربوي سليم لابد ان يأخذ بعين الاعتبار التغيرات التي سوف تطرأ على سوق العمل والحاجات التربوية ومقدارها، ومن أهم الامور الواجب مراعاتها:(البوهي، 59:2001):

1. توفير بيئة إدارية صالحة.
2. توفير الكوادر البشرية المتخصصة لإعداد الخطط.
3. توزيع المسؤوليات بصورة واضحة ومحددة.
4. عند صياغة التخطيط يجب إدراك أهمية العلاقات الإنسانية.
5. تماشي الخطط مع متطلبات الواقع والمجتمع لكي لا تقاوم.
6. توفير المناخ الملائم للتخطيط الشامل.
7. وضوح أهداف التخطيط واتفاقها مع الواقع والإمكانات المحتملة.
8. البساطة والوضوح في التخطيط وهذا يساعد على تنفيذها.
9. مرونة التخطيط لإجراء التعديل المطلوب عند ظهور الحاجة لذلك .
10. إعداد الكوادر اللازمة لأعداد الخطط.
11. التخطيط تجنباً للعشوائية والتحفظ.
12. الرجوع للواقعية والأسلوب العلمي عند القيام بأي مشروع أو عمل تربوي.

15.1.2 التخطيط التربوي في فلسطين:

يشار إلى أن العملية التربوية في فلسطين بعد الحرب العالمية الأولى كانت خاضعة لسياسة حكومة الانتداب البريطاني، وبعد نكبة عام 1948 و حرب 1967، حيث سقطت تحت الاحتلال الإسرائيلي بالكامل، لم تكن سلطة الاحتلال مهتمة بالتعليم الفلسطيني، فقد انصبت العناية الأساسية لسلطة الاحتلال على تلبية الحد الأدنى من الحاجات التعليمية للفلسطينيين في الضفة الغربية وفي قطاع

غزه وفي القدس، مترافقاً مع إهمال واضح للنوعية، وباختصار، تعرضت العملية التعليمية إلى انتكاسة شديدة كان على وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بعد أنشائها في العام 1994، تدارك آثارها (أبو عيشة، 2007).

ويمكن إجمال سياسة سلطة الاحتلال في إدارة العملية التعليمية في فلسطين بالقول بأنها كانت سياسة استلاب تربوي وتعليمي، بنيت على فلسفة تقضي إلى العدمية القومية، وزرع الاتكالية، وإضعاف المبادرات الفردية والجماعية والإبداع، والتشكيك في وجود الهوية الفلسطينية. فقد عبثت سلطة الاحتلال بالمناهج التعليمية، وأعادت صياغة برامج التعليم والتدريب المهني لتتجاوب مع حاجة السوق الإسرائيلية، دون مراعاة حاجة السوق الفلسطينية. وفضلاً عن ذلك أهملت قطاعات هامة كالطفولة المبكرة، ومحو الأمية وتعليم الكبار، وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والعناية بهم. لم توفر من الناحية الثانية، المختبرات والمكتبات والوسائل التعليمية في مراكز التعليم المختلفة، بل عملت على إضعاف ما كان موجوداً منها، وارتقت بسياستها هذه تقليص حصص النشاط اللامنهجي في المدارس. (أبو عيشة، 2007).

وبقي الوضع على ذلك حتى أيلول عام 1994 عندما تسلمت السلطة الفلسطينية مهام التعليم الفلسطيني والعملية التربوية بكاملها، فانتعشت الآمال بتحسن الوضع التربوي ولتبدأ مسؤوليتها في إعداد الاجيال الفلسطينية التي تزداد بنسبة عالية، حيث تبلغ نسبتها في الفئة العمري من 6-15 عام حوالي 46% من مجموع السكان (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 1999).

وتواصل تطبيق المنهاجين الأردني والمصري مع حرص وزارة التربية والتعليم الفلسطينية طيلة أعوامها على مواكبة أي تغيير وتجديد في تلك المناهج أولاً بأول، حيث وضعت لتحقيق ذلك هيكلاً تنظيمياً وضعت اللوائح والأنظمة وحددت لها المسؤوليات والصلاحيات بحيث توكل القرارات الوزارية إلى الإدارات العامة المختصة، ويرأس كل إدارة عامة مدير عام.

(وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 1999).

لذلك قامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بوضع العديد من الخطط المختلفة لتنمية وتحسين مستوى التعليم وقد كان أخر هذه الخطط الخطة الخمسية 2001 -2005 لتطوير قطاع التعليم، والتي كان من أهم أهدافها:

أ- توفير المعدات والاحتياجات المدرسية الأساسية وتوفير العدد الكافي من الصفوف والمدرسين.
ب- تطوير المدارس ونظم التدريس والمناهج.
ج- دعم قطاع التعليم العام خاصة المراحل التعليمية التمهيدية.

د- تطوير القدرات الإدارية لقطاع التعليم.

إلا أن هذه البرامج والمخططات لاقت صعوبة في تنفيذها بل وتوقف العديد منها منذ بدء انتفاضة الأقصى وذلك نتيجة، للسياسات والاعتداءات الإسرائيلية حيث تم تدمير جزء كبير من البنى التحتية، حيث بلغ عدد المدارس المتضررة حتى 2002/5/26 حوالي 185 مدرسة، حولت ثكنات عسكرية من قبل القوات الإسرائيلية مما أدى إلى إغلاقها ونقل التلاميذ إلى مدارس أخرى مما تسبب في حدوث حالة ازدحام في المدارس، بالإضافة إلى إصابة واستشهاد العديد من الطلبة والمدرسين
(تقرير وزارة التربية والتعليم العالي، 2005).

وتأتي أهمية التخطيط التربوي في فلسطين من ارتباطه بالسعي إلى معالجة الصعوبات التربوية من خلال خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وخطط التطوير التربوي، وذلك لتحقيق الأهداف الاتية:

1. إزالة الآثار السلبية الناتجة عن الاحتلال على سير العملية التعليمية وعلى تلبية الاحتياجات الملحة لمختلف القطاعات التربوية، حتى يكون السير في العملية التعليمية باتجاه الهدف الوطني الفلسطيني.
2. دعم أنظمة القياس والتقويم التربوي وتزويد المعنيين بالمؤشرات التربوية الحديثة. ودعم الأنشطة الهادفة إلى تحسين نوعية التعليم في فلسطين.
3. تطوير الأنفاق على التعليم بمراحله المختلفة.
4. تحسين المناهج وطرائق التدريس والتطوير المستمر.

(وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 1999)

هذا ونتيجة لعدم الاستقرار السياسي طوال الفترة السابقة، والذي أثر بطبيعة الحال على الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، لذا بات واضحاً أن التخطيط التربوي في فلسطين لم يرتق للحد المطلوب، وأن هناك مشكلات واضحة تتعرض تطبيقه بشكل ناجح.

2.2 الدراسات السابقة

نظرا لأهمية موضوع التخطيط التربوي فقد تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوع مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، وقد رجعت الباحثة إلى

عدد منها بحيث يمكن الاستفادة منها في الدراسة ومن أجل المقارنة بين النتائج، وقد تم تقسيمها إلى عربية وأجنبية مرتبة من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

1.2.1 الدراسات العربية

هدفت دراسة **أبو عمشا (2014)** التعرف إلى واقع التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم كما يراها المعلمون، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس(الحكومة، والخاصة، والوكالة) في محافظة بيت لحم للعام الدراسي 2013/2012، والبالغ عددهم (2608) معلماً ومعلمة، في حين كانت عينة الدراسة عنقودية بلغ عددها (527) فرداً، واستخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت من (58) فقرة موزعة على محوري واقع التخطيط التربوي (الممارسات والصعوبات)، وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والاحصائية المناسبة، وتمت الإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها باستخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS). وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين لواقع التخطيط التربوي لدى مديري المدراس في محافظة بيت لحم جاءت مرتفعة لمحوري أداة الدارسة (الممارسات والصعوبات). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التخطيط التربوي تعزى لمتغيرات(التخصص، والجنس، وجهة الإشراف على المدرسة)، ولم تظهر النتائج فروقاً بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التخطيط التربوي تعزى لمتغيرات(الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

وهدفت دراسة **القيق (2013)** إلى الكشف عن درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها والعلاقة بينهما. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية والخاصة ضمن إشراف مديرية التربية والتعليم /القدس الشريف للعام الجامعي 2012/2011 والبالغ عددهم (98) مديراً، وتم اختيار عينة عشوائية منهم عدد أفرادها(67) مديراً، واستخدم الباحث استبانة مكونة من(65) فقرة موزعة على محورين يقيسان معرفة المدير بعملية التخطيط المدرسي، وممارسته لها، وكل منهما اشتمل على ثلاثة مجالات هي: معرفة المدير بعملية التخطيط المدرسي، ومعرفته ببناء الخطط المدرسية، ومعرفته ببناء الخطط الاستراتيجية والاجرائية. وأظهرت النتائج أن معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية وممارستهم لعملية التخطيط المدرسي كانت بدرجة عالية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية ومرتفعة بينهما، وأيضا أظهرت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين تقديرات أفراد العينة لممارسة التخطيط المدرسي تعزى للمتغيرات: (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، بينما جاءت فروق تبعاً لمتغير الجهة المشرفة على المدرسة لصالح المدارس الحكومية.

وأجرى **الطلحي (2012)** دارسة هدفت التعرف الى الكفايات التخطيطية المطلوبة لمديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف كما يراها المشرفون التربويون، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من جزئيين رئيسيين: الأول معلومات عامة، والثاني متعلق بمحاور الاستبانة، وتضمنت (50) فقرة موزعة على مهام يمارسها مدير المدرسة تتعلق بكفايات التهيئة والتحضير والتشخيص، وكفايات إعداد الخطة وتنفيذها، وكفايات متابعة وتقويم الخطة المدرسية. وتكون مجتمع الدراسة من (152) مشرفاً تربوياً، وأظهرت النتائج أن ترتيب أبعاد الكفايات التخطيطية كانت بدرجة متوسطة وجاءت الابعاد مرتبة وفق الترتيب المنطقي لها، كما أن درجة قدرة مديري المدارس على وضع خطط بديلة في حال تغيير الخطة الرئيسة، وقدرتهم على تحديد فجوة بين الواقع ورؤية المدرسة وفقاً للخطط السابقة، وقدرتهم على الإعلان عن نتائج التخطيط المرحلي على منسوبي المدرسة باستمرار، وقدرتهم على تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، جاءت جميعها بدرجة منخفضة وكانت بمجال الإعداد والتنفيذ.

وهدفت دراسة **المنصور(2012)** الكشف عن واقع التخطيط المدرسي في المدارس الثانوية في محافظة (الرس)(المملكة العربية السعودية) من خلال التعرف على مهام مدير المدرسة، ودور المشرف التربوي تجاه التخطيط المدرسي، والكشف عن معوقات تطبيقه من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين. ومعرفة واقع متغيرات الدراسة في تقديرات أفراد مجتمع الدراسة، وشملت الدراسة جميع أفراد المجتمع، وعددهم (65) من المشرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية التابعين لإدارة التربية والتعليم في محافظة الرس للعام الدراسي (2012/2011)، واستخدمت الاستبانة لجميع البيانات اللازمة لأغراض الدراسة وتضمنت ثلاثة وسبعين فقرة. وأظهرت النتائج أن متوسطات عبارات درجة مهام مدير المدرسة اتجاه التخطيط المدرسي بالمرحلة الثانوية جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي 3.30. كما أظهرت نتائج أن متوسط عبارة درجة دور المشرف التربوي اتجاه التخطيط المدرسي بالمرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة أيضاً، بمتوسط حسابي 3.71. أما بخصوص متغيرات الدراسة فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيرات: (طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية في مجال التخطيط).

وقامت **الرويلي (2010)** دراسة هدفت التعرف على درجة امتلاك وممارسة مديري ومديرات المدارس في منطقة (الجوف) التعليمية في المملكة العربية السعودية لمهارات التخطيط التربوي. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة تكونت من ثلاثة أجزاء (ويتعلق بالمتغيرات الشخصية، درجة الامتلاك لمهارات التخطيط التربوي). وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة (49) فقرة تقيس درجة الامتلاك

وهي ذاتها الفقرات لقياس درجة الممارسة، وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات لها. وطبقت الاستبانة على عينة تكونت من (313) فرداً، منهم (182) مديراً و(131) مديرة. وخلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: أن درجة امتلاك وممارسة مديري المدارس لمهارات التخطيط التربوي ومجالاته جاءت بدرجة متوسطة. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة امتلاك مهارات التخطيط التربوي وبقية المجالات الأخرى تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الإناث. وعدم وجود فروق تعزى للخبرة في متغير امتلاك مهارة التخطيط التربوي ومجالاته (تقييم الاحتياجات, والتنبؤ وتحليل الموازنة). وعدم وجود فروق في درجة امتلاك مهارات التخطيط التربوي ومجالاته تعزى للمؤهل العلمي. وعدم وجود فروق في كل من درجة ممارسة مهارات التخطيط التربوي ومجالاته تعزى للنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة، ووجود علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين درجة امتلاك مهارات التخطيط التربوي ومجالاته من جهة ومتغير ممارسة مهارات التخطيط التربوي ومجالاته من جهة أخرى.

وأجرى **عبد العال (2009)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي المدرسي. كما هدفت إلى الكشف عن أثر كل من (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية، المنطقة التعليمية) في متوسطات تقديرات مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة لدى ممارستهم لأساليب إدارة الأزمات، والكشف عن أثر كل من (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية، المنطقة التعليمية) في متوسطات تقديرات مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة لدى ممارستهم للتخطيط الاستراتيجي المدرسي. وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة من مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة، والبالغ عددهم (383) مديراً ومديرة، واستجاب منهم (355) مديراً ومديرة أي بنسبة (92.7%). وأظهرت النتائج ان مديري المدارس يمارسون التخطيط الاستراتيجي بوزن نسبي عالي (84.83%). كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الحكومية في محافظة غزة لدى ممارستهم التخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية، والمنطقة التعليمية).

وقام **المحيسن والكيلاني (2009)** بدارسة هدفت إلى بناء مشروع مقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف تم التعرف على تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لدرجة الحاجة إلى التحسين في نظام التخطيط التربوي، ودلالات الفروق في هذه التقديرات التي تعزى لمتغيرات (الجنس، والوظيفة، والمؤهل). كما تعرف مكونات المشروع المقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم، جمعت البيانات من وزارة التربية والتعليم، وتكون مجتمع

الدراسة من (255) فرداً من مديري الإدارات، ومديري التربية، والمديرين المختصين، ورؤساء أقسام التخطيط في المراكز والمديرات. وأظهرت النتائج واقع نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الاساسي في الاردن، ودرجات التحسين المطلوبة في بعدي العمليات والكفايات، كما أظهرت عدم وجود فروق في تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لدرجات التحسين تبعا لمتغيرات الجنس والخبرة في الادارة والمؤهل العلمي الا في حالات تفاعل قليلة. كما بينت الدارسة انخفاض مستوى القادة التربويين للتخطيط التربوي، وأشارت النتائج إلى وجود حاجة كبيرة لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي .

كما أجرى **المطيري (2008)** دراسة هدفت التعرف الى واقع التخطيط التربوي من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في منطقة (تبوك) التعليمية، تكون مجتمع الدراسة من (350) مديراً ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونه من (65) فقرة. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها أن اتجاهات المبحوثين لواقع التخطيط التربوي كانت مرتفعة لجميع المجالات. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية لواقع التخطيط تعزى للمؤهل العلمي ولصالح حملة بكالوريوس فأعلى. كذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية نحو واقع التخطيط التربوي تعزى لسنوات الخبرة في مجالي (التنبوء، وتحليل الموازنة) وكانت لصالح المديرين ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات. أيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمكان المدرسة في مجال (تحليل الموازنة) لصالح مديري المدينة. كذلك أن اتجاهات المبحوثين لمعوقات التخطيط التربوي في مجال إعداد الخطة كان منخفضاً، ومتوسطاً في مجالي معوقات إقرار الخطة، ومعوقات تنفيذ ومتابعة الخطة) متوسطا.

وقام **نور الدين(2008)** بدارسة هدفت إلى دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة وهو " ما دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية في مدارس الحكومة الأساسية العليا بمحافظات غزة؟". وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة الفرعية المنبثقة منه والتي تمحورت حول صياغة رسالة وصياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة وصياغة الأهداف الاستراتيجية للمدرسة وتحليل البيئة الداخلية للمدرسة وتحليل البيئة الخارجية للمدرسة، ومدى تأثر إجابات عينة الدراسة ببعض المتغيرات والعوامل التي تزيد فاعلية الإدارة المدرسية من خلال ممارسة التخطيط الاستراتيجي في مدارس الحكومة الأساسية العليا بمحافظات غزة. ومن خلال تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة بلغ الوزن النسبي لمتوسط درجة تأييد عينة الدراسة لدور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة (84.47%)، وهذا يدل على أن درجة التأييد عالية جداً.

أما في الدارسة التي قام فيها **أبو عيشة (2007)** فقد هدفت إلى التعرف على واقع ودرجة مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين. ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية في فلسطين والبالغ عددهم وفقا لأخر احصائيات التربية والتعليم (582) مديرا ومديرة. وقد تم اختيار عينات الدراسة التي تتمثل مما نسبته (40%) من مجتمع الدراسة بالطريقة الطبقية المنتظمة وطبقت الدارسة على عينة تكونت من(231) مديرا ومديرة. لتحقيق هدف الدارسة قامت الباحثة ببناء استبانة تكونت من (64) فقره تمثل مشكلات التخطيط التربوي. وأشارت النتائج إلى وجود مشكلات كبيرة في عدد من المجالات مثل مجال الإمكانات المادية، ومجال المعلمين، ومجال المناهج، ومجال الطلبة، وأيضا أشارت إلى أن هذه المشكلات كانت بدرجة متوسطة في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي، والمجال الإداري والفني. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في المشكلات تعزى للنوع الاجتماعي، وأن المديرات لديهن مشكلات أقل في التخطيط وعدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي والخبرة.

وأجرى **الحكمي (2007)** دراسة هدفت الكشف عن صعوبات التخطيط المدرسي كما يراها مديرو ومديرات المدارس الحكومية (بمنطقة جازان)، من حيث (صعوبات إعداد الخطة، صعوبات تنفيذها، وصعوبات متابعتها وتقويمها) ومعرفة ما إذا كان هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة الدراسية، التخصص، الخبرة الإدارية). وللإجابة عن أسئلة الدراسة صمم الباحث أداة الدراسة لجمع المعلومات، وتم تحكيمها والتحقق من صدقها وثباتها ووزعت على عينة مؤلفة من مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية والبالغ عددهم (270) مديراً ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود صعوبات في التخطيط المدرسي على المجالات الأربعة (الاعداد، والإقرار، والتنفيذ، والمتابعة والتقويم)، وإلى وجود فروقاً ذات دلالة احصائية بين متوسطات المدراء والمديرات لصعوبة التخطيط المدرسي حسب متغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الثانوية.

وقامت **أبو الريش (2007)** بدراسة هدفت التعرف إلى واقع فهم الإداريين التربويين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لبعض السياسات التربوية وعملية التخطيط التربوي. وقد أجريت الدراسة على مديري التربية والتعليم في الضفة الغربية والمديرين العامين فيها وأيضا النواب الفنيين والإداريين لمديري التربية والتعليم. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن فهم الإداريين التربويين للسياسة التربوية كان بدرجة متوسطة. كذلك الحال بالنسبة إلى فهمهم لعملية التخطيط التربوي مع ملاحظة أن النتيجة كانت

لصالح ذوي الخبرة الطويلة فيما يتعلق بفهم مجالات كل من التخطيط التربوي وأسس السياسة التربوية. وكذلك فإن أعلى المتوسطات الحسابية كانت لصالح مديري التربية والتعليم يليهم النواب الإداريين والفنيين وأخيراً المديرين العامين .

كما هدفت دراسة **العازمي (2006)** التعرف على درجة مشاركة القادة التربويين في عملية التخطيط التربوي في وزارة التربية في دولة الكويت، كما هدفت التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في درجة مشاركة القادة التربويين في عملية التخطيط التربوي وفقاً لمتغيرات (الجنس والخبرة والمسمى الوظيفي)، وتكونت عينة الدارسة من(148) مديراً، وقد توصلت الدارسة إلى أن درجة مشاركة القادة التربويين لعملية التخطيط التربوي بوزارة التربية في الكويت متوسطة على جميع المجالات، كما كانت مشاركة القادة الذكور في عملية التخطيط التربوي أعلى من الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة مشاركة القادة التربويين لعملية التخطيط التربوي تبعاً لمتغيري (الخبرة والمسمى الوظيفي).

وأجرى **شبلاق (2006)** دراسة بعنوان: دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع الدراسة، أما مجتمع الدراسة فتكون من جميع مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة والبالغ عددهم(115) مديراً ومديرة، كما بلغت عينة الدراسة (85) مديراً ومديرة، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: نجاح برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس في امتلاك مديري المدارس ومديراتها لمهارات التخطيط التي انعكست على ممارساتهم في مجال الإدارة المدرسية وبنسبة مئوية بلغت (78.16%) وحقق البرنامج أعلى درجات التنمية لمهارات التخطيط المدرسي في مجال صياغة الرؤية وتحديد الأهداف، حيث حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي (80.19). كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدرجة تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل الأكاديمي والمؤهل التربوي وسنوات الخدمة.

وهدفت دراسة **الزميلي (2005)** التعرف على دور الدورات التدريبية في تحسين أداء مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة من خلال المحاور الرئيسة الآتية:(شؤون المعلمين، المنهاج الدراسي، الشؤون الإدارية والمالية، أولياء الأمور والمجتمع المحلي و اتخاذ القرار). واستخدمت الباحثة المنهج

الوصفي التحليلي في دراسة المجالات السابقة من خلال تطبيق استبانة مكونة من (45) فقرة موزعة على الخمسة محاور السابقة، وتم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من مديري المدارس الحكومية الذين تلقوا الدورات التدريبية التي نفذتها الإدارة العامة للتدريب والتأهيل البالغ عددهم (140) مديراً و مديرة. وتوصلت الدراسة إلى نجاح الدورات التدريبية في مساعدة المديرين على اكتساب المهارات الإدارية والفنية في عملهم بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج حسن الإعداد والتخطيط للدورات التدريبية، وأن نجاح الدورات التدريبية ساهم في تحسين أداء المديرين الجدد في معظم المجالات.

أما **العيد (2005)** هدفت دراسته التعرف على معوقات التخطيط التربوي في إدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت من وجهة نظر مديري الإدارات وأعضاء هيئة التدريس فيها، وتكونت من (57) مديراً في إدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت، و(220) عضو هيئة تدريس. وقام الباحث بإعداد استبانة تكونت من (43) فقرة موزعة على اربعة مجالات وهي:(صعوبات إعداد الخطة، وصعوبات متابعة تنفيذ الخطة، وصعوبات تقويم الخطة) وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال صعوبات تنفيذ الخطة جاء في المرتبة الأولى من مجالات معوقات التخطيط التربوي من جهة المديرين، وبدرجة (متوسطة)، وجاء مجال صعوبات إعداد الخطة في المرتبة الأولى على مجالات أداة الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، جاءت فقرة عدم وضوح الهدف أثناء الخطة التنفيذية في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة جداً، من وجهة نظر المديرين، وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمدراء الإدارات، وأعضاء هيئة التدريس تعزى للمسمى الوظيفي ولصالح مديري الإدارات، وأن المعوقات في التخطيط التربوي لدى المديرين ذو الخبرات (5 سنوات أقل) أكثر منها لدى مديري الإدارات ذوي الخبرات (6 سنوات فأكثر).

أما دراسة **العاجز ونشوان (2005)** هدفت لتطوير أداء المعلمين التعليمي في ضوء برنامج المدرسة كمركز تطوير تابع لوكالة الغوث الدولية بغزة ذلك وفق المجالات السبعة وهي:(التخطيط، القيادة، النمو المهني، التعليم والتعلم، إدارة الجودة، إدارة المصادر، العلاقة مع المجتمع المحلي وشؤون التلاميذ). كذلك التعرف الى العلاقة بين تطوير أداء المعلمين في ضوء البرنامج وعلاقته بالمتغيرات "الجنس، الخبرة، المرحلة التعليمية و التخصص". واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي من خلال جمع المعلومات من عينة الدراسة وتحليلها واستخدما الاستبانة أداة للدراسة حيث اشتملت على ثلاثة مجالات وهي: (التخطيط – النمو المهني– التعليم والتعلم) وبلغت عينة الدراسة (223) معلم ومعلمة من المشاركين في البرنامج في حين بلغ مجتمع الدراسة(800) معلم ومعلمة. ويسهم البرنامج في تطوير أداء المعلمين في العديد من الممارسات أهمها: تحديد رسالة ورؤية المدرسة وأهدافها بشكل واضح، بناء علاقة ودية بين المعلمين والطلاب أثناء العملية التعليمية، تحديد نشاطات المعلمين

والطلاب بشكل واضح، زيادة عمليات التواصل بين المعلمين أنفسهم ومع الطلاب وبين المعلمين ومديري المدارس، تحسين القيم لدي المعلمين لتصبح معياراً ومرجعية لتعديل الممارسات والسلوك، بينما لم يسهم البرنامج في تطوير أداء المعلمين في العديد من الممارسات كاستخدام وسائل تعليمية مرتبطة بتكنولوجيا التعلم الحديثة، مواءمة الإمكانات المادية المتوفرة مع حاجات الطلاب والمنهاج والأهداف، وضع خطط إجرائية بديلة لمواجهة المعوقات غير المتوقعة للخطة، إعطاء الطلاب دوراً أساسياً في عملية التعلم، تدعيم المنحى الديمقراطي للمعلمين نحو الإدارة والقيادة، توفير مناخ تعليمي مادي ومعنوي ملائم لعملية التعلم. وتوصلت الدراسة إلي العديد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز للتطوير لصالح الخبرة الأطول وحملة الدراسات العليا و المعلمات، بينما لا توجد فروق بالنسبة لنوع المرحلة التعليمية أو تخصص المعلمين والمعلمات .

كما هدفت الدراسة **مسلم (2004)** وضع تصور مقترح لتطوير أداء مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة، في ضوء اتجاهات معاصرة في الإدارة المدرسية وقد استخدم الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، أما عينة الدراسة فقد شملت (678) عضواً من هيئة العاملين في المدارس المشاركة في الدراسة والبالغ عددهم (24) مدرسة إضافة إلى مديريها (24) مديراً و (32) مشرفاً منسقاً للبرنامج وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبانتين الأولى لتقويم فاعلية البرنامج في إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير والثانية استبانة استطلاعيه لوجهات نظر المشرفين المنسقين لبرنامج التطوير، كما احتوت الدراسة على دليل مقابلة لمديري المدارس المشاركة في البرنامج وهيئة العاملين، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: نجاح البرنامج في تحقيق هدفه الرئيس بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي ولمرحلة الدراسة مع وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة الوظيفية الأطول، وأن نقاط القوة للبرنامج برزت في إعداد الخطة التطويرية للمدرسة، وتطوير العملية التعليمية وتنظيم البرامج التدريبية وتعزيز روح الفريق والتواصل بين العاملين وتعزيز قيادة التغيير في المدرسة، وأن نقاط الضعف للبرنامج برزت في إدارة البرنامج والتخطيط له، والإشراف عليه وتوزيع الأدوار وتفويض الصلاحيات وتحفيز المشاركين وتبادل الزيارات الخبرات، وأن نسبة من المديرين لا يقومون باطلاع المعلمين على جدول أعمال الاجتماع مسبقاً ومن ثم لا يتاح للمعلمين الفرصة للمشاركة الفعالة في الاجتماعات.

أما دراسة **عويضة(2003)** هدفت الكشف عن درجة معرفة مديري التربية والتعليم في مديريات الضفة الغربية لعملية التخطيط التربوي، ودرجة ممارستهم لها وما درجة معرفة أولئك المديرين لآليات التخطيط واتخاذ القرار والتشكيلات والموازنة والإحصاء، وفي مجال تحديد الحاجات. وتكونت عينة

الدراسة من (13) مديراً للتربية والتعليم و(35) من النواب الإداريين والفنيين لمديري التربية والتعليم ورؤساء أقسام التخطيط التربوي، وقد أظهرت النتائج ان معرفة المديرين لعملية التخطيط التربوي عالية جدا، غير ان هناك اختلاف بين درجة معرفتهم لعملية التخطيط التربوي ودرجة ممارستهم لها في مجال عملهم ، كذلك اظهرت النتائج ان درجة معرفة مديري التربية والتعليم لعملية التخطيط التربوي كانت لصالح درجة الماجستير فأعلى وممن تزيد خبرتهم عن 7 سنوات، اضافة الى وجود اختلافات في متوسطات درجة ممارسة مديري التربية والتعليم لعملية التخطيط التربوي من وجهة نظر العاملين معهم ولصالح النواب الاداريين .

وتناولت **شرير(2003)** في دراستها الأدوار المتوقعة لمديري مدارس التعليم الثانوي بمحافظة غزة، ومقارنتها بالأدوار الواقعية التي يقوم بها مديرو المدارس الثانوية بمحافظة غزة، لمعرفة مدى التشابه والاختلاف بين هذه الأدوار ولتحديد الفجوة بين الإدارة الواقعية والإدارة المتوقعة للمدرسة، لذا اتبعت الباحثة المنهج الوصفي مستخدمة استبانة مكونة من (80) فقرة موزعة على عشرة مجالات تناولت أدوار ومستويات مدير المدرسة :(الإدارية والفنية)، وتكونت عينة الدراسة من: (35) مديراً ومديرة للمدارس الثانوية بمحافظة غزة، (96) معلماً ومعلمة، (26) من القيادات التربوية العليا. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الأدوار الواقعية لمدير المدرسة كانت (يشرف المدير على سير المراسلات الرسمية)، وأوضحت الدراسة أن التشابه بين الدور الواقعي والمتوقع لمدير المدرسة كان على النحو التالي: المجال الأول والمتعلق بالشؤون الإدارية والمالية، حيث كان أكثر الأدوار تشابهاً مع الدور المتوقع فتحتل بذلك المرتبة الأولى من مراتب التشابه بوزن نسبي (92.44%).

كما قام **(صافي، 2003)** دراسة هدفت الكشف عن صعوبات التخطيط التربوي التي يواجها مديرو مدارس الحكومة ووكالة الغوث في محافظتي رام الله والبيرة، وكذلك بيان أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة ومستوى المدرسة والسلطة المشرفة ومكان وجود المدرسة على الصعوبات في التخطيط المدرسي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية ومدارس الوكالة في محافظة رام الله والبيرة. وبلغ (156) مديراً ومديرة في المدارس الحكومية و(20) مديراً ومديرة في مدارس الوكالة، وقد مثل مجتمع الدراسة عينتها. وقام الباحث باستخدام استبانة تكونت من(50) فقرة موزعة على ستة مجالات، وقد دلت النتائج على المعاناة التي يواجها مديرو المدارس وخاصة مدارس الذكور نظرا للظروف الاقتصادية السيئة وكذلك الاغلاقات والحصار الاسرائيلي لمدن وقرى ومخيمات فلسطين. كما بينت النتائج ان اعلى الصعوبات التي تواجه المدير والمديرة بالنسبة للمؤهل كانت عند الحاصل على الدبلوم، وان ذوي الخبرة (6–10) سنوات لديهم

شعور بالصعوبة في التخطيط أكثر من غيرهم، وان مديري ومديرات المدارس الحكومية يشعرون بصعوبة التخطيط التربوي اكثر من مديري مدارس وكالة الغوث الدولية .

وهدفت دراسة **بخش (2001)** التعرف الى واقع الكفايات الإدارية لدى مديرات معاهد التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، كما هدفت لمعرفة مدى تطبيق الكفايات الإدارية المتعلقة بـ(التخطيط، والتنظيم، والاتصال، والتقييم) وأثر متغيرات الخبرة، والمؤهل الدراسي، والدورات التدريبية على واقع الكفايات الإدارية، كما هدفت الدراسة إلى التوصل إلى توصيات لمعالجة أوجه القصور لدى مديرات معاهد التربية الخاصة، وقد طبقت الدراسة على (26) مديرة يمثلن كامل مجتمع الدراسة بواقع (40) مديرة، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: أن درجة تقدير الكفايات الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والاتصال، والتقييم) كانت عالية، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية في واقع الكفايات الإدارية(التخطيط، والتنظيم، والاتصال، والتقييم)، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة في الكفايات الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والاتصال، والتقييم) تعزى لكل من الخبرة، والمؤهل الدراسي، والدورات التدريبية.

وفي دراسة **طه (2001)** هدفت إلى تقييم التخطيط التربوي في فلسطين من حيث مدخلاته ومخرجاته وتغذيته الراجعة، أجريت الدراسة على المديرين العاملين في وزارة التربية والتعليم ومديري التربية والتعليم ونوابهم الإداريين والفنيين ورؤساء أقسام التخطيط في المديريات ورؤساء الأقسام في الإشراف وفي التخطيط والتطوير التربوي في الوزارة. وقد أظهرت النتائج أن التخطيط التربوي في فلسطين يعطي الاهتمام للجانب الكمي على حساب الجانب الكيفي، وكذلك إعطاء الاهتمام الأكبر للبيانات التربوية على حساب البيانات الاقتصادية والاجتماعية والبشرية. وان هناك خللاً ونقصاً في إعداد كوادر متخصصة بالتخطيط التربوي.

أما دراسة **الليمون (2000)** هدفت التعرف إلى واقع معوقات البشرية والمستلزمات المادية في أقسام التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن. وقد أجريت الدراسة على عينة تمثل(50%) من أعضاء لجنة التخطيط العليا ومديري التربية والتعليم ورؤساء أقسام التخطيط في وزارة التربية والتعليم الأردنية. وقد توصلت الدراسة إلى أن تخصصات مؤهلات العاملين في أقسام التخطيط التربوي ليست ذات صلة بالتخطيط التربوي، كما أن هناك افتقار إلى البيانات والمعلومات الضرورية والأساسية للمخطط التربوي وأيضا افتقار التشريعات التربوية من أية حوافز للعاملين في التخطيط التربوي وعدم

تفويض الصلاحيات التي لا تسمح باشتراك رؤساء الأقسام في اختيار العاملين في تلك الأقسام. ورأى الباحث أنه لا بد من إنشاء مركز وطني يعنى بشؤون التخطيط التربوي، ووضع نظام حوافز للعاملين في مجال التخطيط التربوي إضافة إلى التنويع في البيانات الضرورية للمخطط التربوي.

2.2.2 الدارسات الأجنبية:

حاولت دراسة كل من **علابي وأوكماكندي (Alabi and Okemakinde,2010)** التركيز على دور التخطيط التربوي في عملية الإصلاح التربوي في نيجيريا، وتحديد التي تؤثر على عملية التخطيط التربوي في تحقيقه الأهداف التعليمية. وتوصلت الدراسة الى أن هناك العديد من الصعوبات التي تواجه عملية التخطيط التربوي وتؤثر على عملية الاصلاح التعليمي والابتكار في نيجيريا، منها: عدم وجود بيانات احصائية دقيقة، وما هو متوفر من بيانات لا يمكن الاعتماد عليه، وتجعل معظم الجهود المتصلة بالتخطيط التربوي في نيجيريا غير منتجة، وأن القيود الاقتصادية للحصول على التخطيط الفعال والكافي لتعزيز الإصلاح التعليمي، هناك حاجة للموارد المالية الكافية لتطويره. وغياب المختصين في التخطيط التربوي وليس هناك ما يكفي من الخبراء في مجال التخطيط التربوي، وهناك وحدات صغيرة في وزارات التربية، ومعظمهم ليس لديه أي تدريب رسمي في التخطيط والإحصاء التربوي.

أجرت **ونيسلاس (Wenceslaus, 2009)** دراسة ركزت على العلاقة بين أساليب التخطيط لدى مديري المدارس واستشاري التخطيط وأداء المعلمين في الفصول لمهامهم في المدارس الثانوية في منطقة أنامبرا بنيجيريا. تكونت عينة الدراسة من(630) مستجيباً، منهم (30) مديراً و(600) معلماً، تم اختيارهم عن طريق العينة الطبقية العشوائية. تم استخدام استبيان من إعداد الباحثة لجمع البيانات

واستخدم في التحليل الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون للإجابة عن الأسئلة البحثية. وكشفت نتائج الدراسة أن أكثر الأنماط المستخدمة من قبل المديرين واستشاري التخطيط استبدادية، وأن مستوى أداء المعلمين لمهامهم الصفية كان ضعيفاً. وكان معامل الارتباط بين الأساليب المستخدمة من أداء المعلمين لمهامهم منخفض.

وهدفت الدراسة التي قام بها **سيو (Siu, 2009)** إلى تقديم توصيات بشأن المدرسة القائمة على التخطيط لاستخدام تكنولوجيا المعلومات، لتحسين نوعية التعليم في المدارس، وأجريت دراسات حالة ومناقشات لجمع وجهات نظر العاملين في المدرسة للحاجة لتكنولوجيا المعلومات في مجال التعليم والمجالات ذات الصلة بالتخطيط القائم على المدرسة. ونتائج هذه الدراسة تشير إلى أن المدارس في هونج كونج تعرفت على أهمية معارف القرن الحادي والعشرين، ودور تكنولوجيا المعلومات والحاجة إلى المدرسة القائمة على تكنولوجيا المعلومات في خطط التعليم. كما أن المدارس بذلت جهداً كبيراً في المناهج التعليمية وإعادة تفسيرها لاستيعاب استخدام تكنولوجيا المعلومات لتحسين التعلم والتعليم، وبينت نتائج الدراسة رغبة قادة المدارس بتعزيز دور تكنولوجيا المعلومات في التعليم، واستخدامها في القدرة على التعلم بالاكتشاف، وتشجيع التنظيم الذاتي للتعلم تنطوي على استخدام الموارد الرقمية، واستخدام الطالب التعلم الرقمي في السجلات لتشجيع التقييم من أجل التعلم وإنشاء الحرم الجامعي الرقمي من أجل التعلم الفعال والتدريس.

وفي دراسة **توران (Turan,2007)** حيث تم إجراء تحقيق في الأعمال اليومية لمديري المدارس التركية، وكان الغرض لهذه الدراسة الوقوف على كيفية استخدام مديري المدارس وقتهم خلال ساعات العمل والأنشطة الإدارية والتعليمية التي يؤديها المدراء. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في محافظه أوساك. وشملت عينة الدراسة عشرون مديراً، واستخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة والتي شملت على قسمين الأول عبارة عن أسئلة مفتوحة والقسم الثاني عبارة عن جدول يتم تعبئته بخطة المدرسة والنشاطات المنفذة وتواريخها ثم متابعة تلك الأنشطة، والتحقق من تنفيذها في الوقت المحدد. وأظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يقضون معظم أوقاتهم في نشاطات لا علاقة لها في القضايا التعليمية والتربوية، وحصلت الأعمال الكتابية والمراسلات الرسمية على الردود في ملئ الاستبيانات، ويقضي المديرون جل وقتهم في الإشراف على الإجراءات البيروقراطية، وأن أقل الممارسات للمديرين كانت في القيام بالأدوار القيادية والإدارية.

وفي دراسة **(Lofstorm,2007)** التي ناقشت استراتيجية التخطيط وتطبيق تقنية وتواصل المعلومات في التعليم. كذلك مدى إدراك التعلم عبر الأنترنت في جامعة (هلسنكي). حيث أشارت البيانات إلى

زيادة استخدام التكنولوجيا في التعليم والتأكيد على محو أمية الطلاب المعلوماتية. غير أن نقص الوقت كان العائق الأساسي للمشاركة. وقد بينت النتائج أن المعلمين شعروا بأن أهم المشكلات التي تتبع للطلاب هي مهارة إدارة الوقت، والضعف في استخدام الحاسوب.

اما الدراسة التي قام بها **جونسون(Johnson, 2005)** فهدفت إلى فهم التخطيط الاستراتيجي, والاطار المطور لتوجيه مبادرات على مستوى المنطقة التعليمية، لتحسين التعليم في المدارس الحكومية في منطقة ميلارد (MILLARD) بولاية (نبراسكا). وقد تم جمع البيانات من خلال إجراء المقابلات مع مشاركين سابقين وحاليين في عملية التخطيط الاستراتيجي، وأيضاً من خلال محاضر ووقائع اجتماعات مجلس التعليم، واجتماعات مجلس تحديث التخطيط الاستراتيجي. ودلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين إطار عمل التخطيط والاداء المنظمي، وأشارت أيضاً أن استخدام نموذج التخطيط الاستراتيجي في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة (ميلارد) أدى إلى تنفيذ السياسات والبرامج والعمليات بفاعلية من خلال قيادة مدير التربية وأعضاء الهيئة الإدارية والمعلمين، وأعضاء المجتمع المحلي، وأولياء الأمور، والطلبة.

وأجرى **بلباس ولورين (Belbase&Loren, 2004)** دراسة هدفت إلى تحليل تصورات مجموعة مختارة من المعلمين والإداريين (النيباليين) بشأن بعض القضايا الأساسية التي تؤثر في تخطيط وتنفيذ التعليم المهني في (نيبال). وكانت القضايا التي تم تحديدها بعد إعادة النظر في البحوث ذات الصلة والأدب النظري. وتم إعداد استبيان تكون من(13) فقرة طبقت على المعلمين والإداريين والخبراء ومديري المدارس المشاركة مع التعليم المهني. وعددهم (142) وقسم المشاركون إلى مجموعتين تبعاً لطبيعة عملهم وهما المخططين والمنفذين. وتم استخدام تحليل التباين لاستجابات المبحوثين. بينت النتائج أن المخططين والمنفذين، على التوالي، هم المؤثرون في عملية التخطيط، ووجود فروق دالة إحصائيا في المواقف بشأن القضايا ذات الصلة بخصائص الطلاب، والعاملين، والجوانب المالية لبرامج التدريب المهني. وأن نسبة أكبر من المخططين اختلفوا مع المنفذين من فرضية أن التعليم المهني يجب أن تكون مصممة للطلاب الأقل ذكاء. ويرى المنفذون أن الطلاب قد يحددون الخيارات المهنية في سن 14 أو 15 سنة، في حين أن المخططين كانوا غير مؤكدين لذلك. والمنفذين كانوا أيضاً أكثر اتجاهاً بأن التعليم المهني كان باهظ التكليف بالنسبة لنيبال، في حين أن المخططين يميلون إلى الاختلاف معهم حول هذا الموضوع. وفيما يتعلق بالمسائل الأخرى فلوحظ وجود اتفاق عام بين جميع المستجيبين.

أما دراسة **كامبيل (Campbell,2003)** فقد هدفت إلى تحديد مدى فهم وإدراك المعلمين الإداريين (بيركس و تشيستر) في ولاية (بنسلفانيا) لفعالية عملية التخطيط الاستراتيجي كاداه لتنفيذ أنشطة النمو المهني. وتوضح هذه الدراسة ما إذا كان النمو المهني الناتج بصورة خاصة من تطوير خطط استراتيجية ينفذ في مدارس منطقتي (بيركس وتشيستر). واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان لاستطلاع الخطة الاستراتيجية والنمو المهني. وقد شملت عينة الدراسة على (162) معلماً وإداريا في مدراس المنطقتين. وقد أوضحت نتائج الدراسة انحياز المعلمين الإداريين في مدارس المنطقتين وتأييدهم للخطة الاستراتيجية . كما أوضحت الدراسة أن مدارس المنطقتين بذلتا جهوداً مركزة لدعم النمو المهني في حالة توضح أن الأدب التربوي يرى أن تحسين ممارسات التعليم أدت إلى تحسين تعلم الطلاب. أن مدارس منطقتي ولاية بنسلفانيا حاولت تدعيم التعليم التراكمي الضروري لتمثيل وتحقيق التغيير لمعاهدهم.

وقام **ماكهنري وأيشل (McHenry&Achills, 2002)** دراسة هدفت التعرف على نسبة مديريات التعليم في ولاية (كارولينا) الجنوبية التي تضع خططا استراتيجية، و طويلة الأجل، أو تقارير المساءلة. وهدفت كذلك إلى معرفة مكونات التخطيط الأساسية غير متوفرة في الخطط المطورة في مديريات التعليم في جنوب (كارولينا). حيث تم التوصل إلى تطوير عملية مفصلة للتخطيط التربوي في المدارس تتضمن الوظائف الحاسمة التالية، التنسيق الأفقي بين الوحدات الوظيفية، والتكامل الرأسي، وتطوير افتراضات التخطيط، وإنشاء خطط بديلة تغطي سيناريوهات متعددة، وتطوير وثيقة إدارة البرنامج، وأظهرت النتائج أن(96%) من مبادرات التخطيط في مديريات التعليم كانت لا تلائم الحد الأدنى الذي يلبي متطلبات التخطيط الاستراتيجي، وأوضحت الدراسة بشكل جلي غياب التخطيط الفاعل، والافتقار إلى فهم عناصر التخطيط، والذي ازداد تعقيداً بالإعداد والتدريب غير الملائمة لمديري التعليم ومساعديهم. وتبين من الدراسة إلى إمكانية إرجاع نقاط الضعف إلى حاجة عالمية ضرورية وملحة لتعليم التخطيط، كما قدمت الدراسة انموذجاً ذا مراحل للتخطيط على مستوى المديرية.

وأجرى كل من أجبو وجوستيان وايكرو وأوجستين وجالبا (Justinain, Galabawa, Augustine Obeleagu Agu And Ichiro Miyazawa, 2002) دراسة بحثت تأثير رسم الخرائط المدرسية في تطوير التعليم في (تنزانيا). وبحثت الدراسة تجارب ست مناطق حيث تم إجراء تدريبات لرسم الخرائط خارج المدرسة من خلال مجموعة من الأدوات أو تقنيات المقابلات والاستبيانات، والتركيز على المناقشة الجماعية، وتحليل الوثائق، وخلصت الدراسة إلى أن الخريطة المدرسية أثرت بدرجات متفاوتة إيجابا على تطوير التعليم في المناطق من حيث زيادة الالتحاق والحضور، وانخفاض حوادث التسرب، وتحسين المعلومات عن عملية صنع القرار، وتعزيز القدرات

الميدانية من الجهات الفاعلة على تخطيط واتخاذ الإجراءات اللازمة. والكتاب يقول بشكل قاطع أن لمصلحة الخريطة المدرسية ليكون مكبر ومستمر، فأنه لا ينبغي أن يكون النشاط طلقة واحدة لأغراض جمع البيانات فقط. بدلاً من ذلك، فينبغي أن يكون عملية مستمرة من التقييم والتحليل والعمل.

3.2التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الدراسة الحالية، يلاحظ أنه يوجد دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالية بشكل مباشر، كما في دراسة (الرويلي، 2010) وتناولت بعض الدراسات واقع التخطيط التربوي ومشكلاته كما في دراسة و (المطيري،2008) ودراسة (أبو عيشة، 2007)، و(الحكمي،2007) و(المنصور،2012) و(الطلحي، 2012) و(عبد العال، 2009) قد تناولت دراسات أخرى معوقات التخطيط التربوي كدراسة (العيد،2005) ودراسة(الصافي، 2003)، ومن هذه الدراسات ما سعى إلى الكشف عن درجة المعرفة بعمليات التخطيط التربوي كما في دراسة
(أبو عمشا،2014) و(عويضة، 2003) و(طه،2001) وتناولت دراسات أخرى درجة مشاركة القادة التربويين في عملية التخطيط التربوي كما هو الحال في دراستي كل من (العازمي، 2006) وو(المحيسن والكيلاني، 2009) و(نور الدين، 2008).

أما الدراسة الحالية سعت إلى التعرف على واقع مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم في العام الدراسي 2016/2015.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الاطلاع عليها وفي ترتيب الأدب النظري وفي تطوير وبناء أداة الدراسة، وخاصة كما ورد في دراسة (الرويلي، 2010).

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.2 أدوات الدراسة

4.3 إجراءات الدراسة

5.3 متغيرات الدراسة

6.3 المعالجة الاحصائية

الطريقة والإجراءات

من أجل تحقيق هدف هذه الدراسة وهو التعرف إلى مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم فقد تضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها. كما يعطي وصفاً مفصلاً لأداة الدراسة وصدقها وثباتها، وكذلك إجراءَات الدراسة والمعالجة الاحصائية التي تم استخدامها في الحصول على نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3. منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة. حيث تم استقصاء آراء مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية حول درجة مهارات التخطيط التربوي من وجهة نظرهم.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية والبالغ عددهم (97) مديراً ومديرة مدرسة، وذلك حسب إحصائيات رسمية صادرة عن إدارة مكتب مدير التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية، وبعد اتمام عملية الجمع استردت الباحثة (88) استبانة، الجدول (1.3) و(2.3)، و(3.3) و(4.3)، و(5.3) وتبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في مجال الإدارة، ومكان المدرسة، والمنطقة التعليمية.

جدول رقم (1.3) توزيع المبحوثين (المديرين) تبعا للجنس.

رقم	الجنس	العدد	النسبة المئوية (%)
1	أنثى	46	52.3
2	ذكر	42	47.7
المجموع		**88**	**100.0**

يتضح من الجدول السابق أن توزيع المدراء تبعا للجنس جاء كالتالي:
أن نسبة المبحوثات من الإناث احتلت الترتيب الأول حيث بلغت نسبتهن(52.3%) بواقع (46) مفردة من مجتمع الدراسة، في حين جاءت نسبة (الذكور) من المدراء في الترتيب الثاني حيث بلغت نسبتهم (47.7%) بواقع (42) مفردة من مجتمع الدراسة.

جدول رقم (2.3) توزيع المبحوثين (المدراء) تبعا للمؤهل العلمي.

رقم	المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية (%)
1	بكالوريوس	69	78.4
2	ماجستير فأعلى	19	21.6
المجموع		**88**	**100.0**

يتضح من الجدول السابق أن نسبة المبحوثين الذين مؤهلهم العلمي (بكالوريوس) من المديرين احتلت الترتيب الأول حيث بلغت نسبتهم (78.4%) بواقع (69) مفردة من مجتمع الدراسة، في حين جاءت نسبة الذين مؤهلاتهم العلمية (ماجستير فأعلى) من المدراء في الترتيب الثاني حيث بلغت نسبتهم (21.8%) بواقع (19) مفردة من مجتمع الدراسة.

جدول رقم (3.3) توزيع المبحوثين تبعا للخبرة في مجال الإدارة.

م	الخبرة في مجال الإدارة	العدد	النسبة المئوية
1	أقل من 5 سنوات	19	21.5
2	بين 5 – 10 سنوات	44	50
3	أكثر من 10 سنوات	25	28.5
المجموع		**88**	**100.0**

يتضح من الجدول أن نسبة المبحوثين الذين خبرتهم في مجال الإدارة (بين 5 – 10 سنوات) احتلوا الترتيب الأول حيث بلغت نسبتهم (50%) ، وجاءت نسبة المبحوثين الذين خبرتهم في مجال الإدارة (أكثر من 10 سنوات) في الترتيب الثاني حيث بلغت نسبتهم (28.5%)، وجاءت نسبة المبحوثين الذين خبرتهم في مجال الإدارة (أقل من 5 سنوات) في الترتيب الثالث حيث بلغت نسبتهم (21.5%).

جدول (4.3) توزيع المبحوثين تبعا لمكان المدرسة.

م	مكان المدرسة	العدد	النسبة المئوية
1	**مخيم**	44	50
2	**قرية**	28	31.8
3	**مدينة**	16	18.2
المجموع		**88**	**100.0**

يتضح من الجدول السابق أن توزيع المبحوثين تبعا لمكان المدرسة، حيث جاء في الترتيب الأول المبحوثين الذين أماكن مدارسهم (مخيم) بنسبة (44%) ، أما في الترتيب الثاني فقد جاء المدراء الذين أماكن مدارسهم (قرية) بنسبة (31.8%)، يليهم في الترتيب الثالث المدراء الذين أماكن مدارسهم (مدينة) بنسبة (18.2%).

جدول رقم (5.3) توزيع المبحوثين (المديرين) تبعا للمنطقة التعليمية.

م	المنطقة التعليمية	العدد	النسبة المئوية
1	منطقة نابلس التعليمية	33	37.5
2	منطقة الخليل التعليمية	27	30.7
3	منطقة القدس التعليمية	28	31.8
المجموع		**88**	**100.0**

يتضح من الجدول السابق أن نسبة المبحوثين الذين يعملوا في (منطقة نابلس التعليمية) من المدراء احتلت الترتيب الأول حيث بلغت نسبتهم (37.5%) بواقع (33) مفردة من مجتمع الدراسة، وجاءت نسبة الذين يعملوا في (منطقة القدس التعليمية) من المديرين في الترتيب الثاني حيث بلغت نسبتهم (31.8%) بواقع (28) مفردة من مجتمع الدراسة، في حين جاءت نسبة الذين يعملوا في (منطقة الخليل التعليمية) من المديرين في الترتيب الثالث حيث بلغت نسبتهم (30.7%) بواقع (27) مفردة من مجتمع الدراسة.

3.3. أداة الدراسة:

للتعرف إلى مهارات التخطيط التربوي لدى أفراد مجتمع الدراسة قامت الباحثة ببناء اداة مهارات التخطيط التربوي، من خلال الرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة، وبالاعتماد على عدد من المقاييس التي اهتمت بموضوع الدراسة(الرويلي، 2010، والمطيري، 2008)، حيث خرجت الباحثة بمقياس مكون في صورته الأولية من (47) فقرة، تقيس خمس مهارات من مهارات التخطيط التربوي مناسبة لفئة المبحوثين من المدراء، وبعد إخضاع المقياس للتحكيم من قبل الباحثة في هذه الدراسة وتم إجراء التعديلات على المقياس وملائمة فقراته لأغراض الدراسة، حيث خرجت الباحثة بمقياس مكون من (47) فقرة. موزعة على خمس مهارات تخطيط تربوي كما هو وراد في الجدول (6.3):

جدول 6.3. توزيع فقرات الاستبانة.

الرقم	المهارة	عدد الفقرات
1	الية التخطيط	**18**
2	برنامج ومشروعات الخطة	**8**
3	مجال تقييم الحاجات	**7**
4	مجال التنبؤ	**7**
5	مجال تحليل الموازنة	**7**
المجموع		47

1.3.3 تصحيح المقياس:

يتضمن هذا المقياس في تقدير المبحوث للمهارات بطريقة ذاتية، أي كما يرى هو ذلك، ويتضمن المقياس (47) فقرة. وقد بنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي حسب سلم خماسي وأعطيت الأوزان للفقرات كما هو آت: (بدرجة كبيرة جداً: خمس درجات، بدرجة كبيرة: أربع درجات، بدرجة متوسطة: ثلاث درجات، بدرجة قليلة: درجتين، بدرجة قليلة: درجة واحدة). وقد طبق هذا السلم الخماسي على جميع الفقرات. (ملحق رقم (1))

وللتعرف إلى تقديرات أفراد العينة وتحديد أهم (مهارات التخطيط التربوي)، وفق قيمة المتوسط الحسابي تم حساب المدى (5−1 =4)، ثم تم تقسيمه على (4) للحصول على طول الخلية الصحيح (5/4 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهى الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلى:

جدول (7.3): تصحيح المقياس.

الرقم	المستوى	الدرجة
1	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين 1 – 1.79	منخفضة جداً
2	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 1.80 – 2.59	منخفضة
3	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 2.60 – 3.39	متوسطة
4	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 3.40 – 4.19	مرتفعة
5	إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين أكثر من 4.20 – 5	مرتفعة جداً

2.4.3 صدق أداة الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام نوعين من الصدق، تمثل الأول في صدق المحكمين أو ما يعرف بالصدق المنطقي وذلك بعرض المقياس على (15) محكماً من ذوى الخبرة والاختصاص، وذلك كما يبين ملحق (3)، بهدف التأكد من مناسبة المقياس لما أعد من أجله وسلامة صياغة الفقرات. وكان هناك اتفاق بينهم على صلاحية المقياس ومقروئيته، ومناسبته للبيئة الفلسطينية. مع إجراء بعض التعديلات اللازمة، وحذف فقرة واحدة حيث اصبح (47) بدل (48) فقرة.

ومن ناحية أخرى تم التحقق من الصدق بحساب مصفوفة ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية، وذلك كما هو واضح في الجدول (8.3) والتي بينت أن جميع قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية لكل فقرة دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع الأداة بالصدق العاملي، وأنها تشترك معاً في قياس درجة مهارات التخطيط التربوي لدى أفراد العينة.

جدول(8.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مهارات التخطيط التربوي لدى أفراد العينة مع الدرجة الكلية لكل مجال.

الية التخطيط			مجال تقييم الحاجات		
الفقرات	قيمة ر	الدلالة الاحصائية	الفقرات	قيمة ر	الدلالة الاحصائية
1	0.540**	0.000	27	0.734**	0.000
2	0.632**	0.000	28	0.750**	0.000
3	0.568**	0.000	29	0.702**	0.000
4	0.665**	0.000	30	0.790**	0.000
5	0.543**	0.000	31	0.793**	0.000
6	0.632**	0.000	32	0.659**	0.000
7	0.665**	0.000	33	0.566**	0.000
8	0.722**	0.000	مجال التنبؤ		
9	0.651*	0.000	34	0.749**	0.000
10	0.626**	0.000	35	0.724**	0.000
11	0.564**	0.000	36	0.749**	0.000
12	0.766**	0.000	37	0.722**	0.000
13	0.608**	0.000	38	0.705**	0.000
14	0.444**	0.000	39	0.794**	0.000
15	0.620**	0.000	40	0.683**	0.000
16	0.373**	0.000	مجال تحليل الموازنة		
17	0.571**	0.000	41	0.660**	0.000
18	0.648**	0.000	42	0.687**	0.000
برنامج ومشروعات الخطة			43	0.779**	0.000
19	0.559**	0.000	44	0.811**	0.000
20	0.586**	0.000	45	0.783**	0.000
21	0.564**	0.000	46	0.831**	0.000
22	0.514**	0.000	47	0.584**	0.000
23	0.603**	0.000			
24	0.641**	0.000			
25	0.638**	0.000			
26	0.592**	0.000			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لكل مهارة دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع الأداة بصدق عالي وأنها تشترك معاً في قياس درجة مهارات التخطيط التربوي لدى أفراد العينة.

3.4.3 ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة باحتساب ثبات الأداة عن طريق قياس ثبات التجانس الداخلي (Consistency): وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في أداة الدراسة، ومن أجل تقدير معامل التجانس استخدمت الباحثة طريقة (كرونباخ ألفا) (Cronbach Alpha). والجدول (8.3) يبين نتائج اختبار معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا على أبعاد الأداة:

جدول (9.3): نتائج اختبار معامل الثبات كرونباخ ألفا على مجالات أداة الدراسة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	كروبناخ ألفا
1	الية التخطيط	18	0.892
2	برنامج ومشروعات الخطة	8	0.834
3	مجال تقييم الحاجات	7	0.816
4	مجال التنبؤ.	7	0.844
5	مجال تحليل الموازنة.	7	0.855
الدرجة الكلية لمهارات التخطيط التربوي		**47**	**0.945**

يتضح من الجدول (9.3) أن قيمة معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس بلغت (0.89) لمهارة آلية التخطيط، و(0.83) لمهارة برنامج ومشروعات الخطة، وبلغت (0.82) على مجال تقييم الحاجات، كما وبلغت (0.84) على بمجال التنبؤ، كذلك بلغت (0.855) على مجال تحليل الموازنة، في حين بلغت قيمة معامل الثبات على الدرجة للكلية لمهارات التخطيط (0.94) وهذا يشير إلى أن الأداة تمتع بدرجة عالية جداً من الثبات.

5.3. إجراءات تطبيق الدراسة:

تم إتباع الإجراءات التالية من أجل تنفيذ الدراسة:

- القيام بالإجراءات الفنية والتي تسمح بتطبيق أداة الدراسة، وذلك من خلال الحصول على كتاب تسهيل مهمة من كلية العلوم التربوية في جامعة القدس، ثم الإذن الرسمي من إدارة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية، للحصول على إحصائيات أعداد المدراء، وتوزيع أداة الدراسة. ملحق رقم (4).

- القيام بحصر مجتمع الدراسة والمتمثل في مدراء مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية.
- بناء أداة الدراسة بعد إطلاع الباحثة على مجموعة من الأدوات المستخدمة في مثل هذه الدراسة. **ملحق رقم (3).**
- تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على (15) محكماً محكمين. **ملحق رقم (2).**
- توزيع أداة الدراسة على المجتمع، في الفصل الأول للعام الدراسي (2015/2016م) باليد ومن خلال البريد الالكتروني الرسمي لمكتب التعليم في وكالة الغوث الدولية، وكان كل مقياس مزود بالتعليمات والإرشادات الكافية لتساعدهم على كيفية الإجابة عن الفقرات.
- تم استرجاع (88) استبانة من أصل (97) استبانة .
- تم إعطاء المقاييس الصالحة أَرقاماً متسلسلة وإعدادها لإدخالها للحاسوب.
- تم تصحيح المقاييس وتفريغ البيانات وتعبئتها في نماذج خاصة.
- استخدمت البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات واستخراج النتائج.

5.3 متغيرات الدارسة:

1- **المتغيرات المستقلة:** الجنس(ذكر، انثى)، والمؤهل العلمي(بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، وسنوات الخبرة في مجال الإدارة (اقل من 5 سنوات، بين 5-10 سنوات، اكثر من 10 سنوات)، ومكان المدرسة(مخيم، قرية، مدينة)، والمنطقة التعليمية(منطقة نابلس التعليمية، منطقة الخليل التعليمية، منطقة القدس التعليمية)).
2- **المتغير التابع:** مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة من وجهة نظرهم.

6.3 المعالجة الاحصائية:

من أجل معالجة البيانات استخدمت الباحثة برنامج الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الاحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. التكرارات والنسب المئوية. اختبار (ت) (t-test). اختبار تحليل التباين الأحادي (one – way anova). اختبار توكي (Tukey) معادلة كرونباخ ألفا لحساب الثبات (Cronbach Alpha). معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation).

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لنتائج الدراسة، وذلك للإجابة عن اسئلة الدراسة.

1.4 نتائج السؤال الأول: ما واقع مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم؟

لمعرفة أهم مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والدرجات لكل مهارة. وفيما يلي عرض لنتائج السؤال الأول في الجدول رقم (1.4).

جدول رقم (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأهم مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية.

الرقم	مهارات التخطيط التربوي المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	الية التخطيط	88	4.31	0.36	86.24	مرتفعة جداً
2	برنامج ومشروعات الخطة	88	4.28	0.40	85.51	مرتفعة جداً
3	تقييم الحاجات	88	4.26	0.46	85.19	مرتفعة جداً
4	التنبؤ.	88	4.06	0.54	81.27	مرتفعة
5	تحليل الموازنة.	88	4.17	0.43	83.31	مرتفعة
الدرجة الكلية لمهارات التخطيط التربوي			**4.22**	**0.34**	**84.40**	**مرتفعة جداً**

يتضح من بيانات الجدول السابق أن الدرجة الكلية لمهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية جاءت بدرجة مرتفعة جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمهارات (4.22)، وبنسبة مئوية بلغت (84.30)، وعن أهم مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تمثلت في مهارة (آلية التخطيط) والتي حصلت على أعلى متوسط حسابي (4.31) معبرة عن درجة مرتفعة جداً، تليها مهارة (برنامج ومشروعات الخطة) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.28) معبرة عن درجة مرتفعة جداً أيضا، وفي الترتيب الثالث جاءت مهارة (تقييم الحاجات) بمتوسط حسابي (4.26) معبرة عن درجة مرتفعة جداً أيضا، بينما في الترتيب الرابع جاءت مهارة (التنبؤ) بمتوسط حسابي قدره (4.06)، في حين جاءت مهارة (تحليل الموازنة) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي(4.17) معبرة عن درجة مرتفعة أيضا.

وقد أنبثق عن السؤال الأول الأسئلة الفرعية التالية:

1.1.4 نتائج السؤال الفرعي الأول: ما أهم المهارات المتعلقة بآلية التخطيط لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة في الجدول (2.4). وفيما يلي عرض لنتائج السؤال الفرعي الأول في الجدول رقم (2.4).

جدول رقم (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمهارات التخطيط التربوي المتعلق بآلية التخطيط لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية. (ن= 88)

الرقم	الية التخطيط	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	التقيد بالسياسة التربوية العامة عند التخطيط.	88	4.27	0.520	85.45	مرتفعة جداً
2	إدراك الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة على مستوى المدرسة.	88	4.38	0.550	87.50	مرتفعة جداً
3	تنفيذ الخطط وفق أولوياتها وأهميتها.	88	4.35	0.61	87.05	مرتفعة جداً
4	التأكد من دقة البيانات والمعلومات التربوية	88	4.43	0.580	88.64	مرتفعة جداً
5	رسم خطط وقائية لمواجهة المشكلات التي تعترض المدرسة مستقبلاً.	88	4.23	0.66	84.55	مرتفعة جداً
6	الاستفادة من الخطط السابقة عند وضع الخطة السنوية الجديدة.	88	4.43	0.600	88.64	مرتفعة جداً
7	إشراك المعلمين في عملية التخطيط.	88	4.34	0.600	86.82	مرتفعة جداً
8	التركيز على الأنشطة المدرسية المختلفة أثناء عملية التخطيط.	88	4.50	0.57	90.00	مرتفعة جداً

9	مراعاة حاجات الطلبة في عملية التخطيط.	88	4.56	0.560	91.14	مرتفعة جداً
10	مراعاة أوضاع المدرسة الاقتصادية أثناء عملية التخطيط.	88	4.47	0.59	89.32	مرتفعة جداً
11	إشراك المجتمع المحلي بعملية التخطيط.	88	3.99	0.780	79.77	مرتفعة
12	الأخذ بعين الاعتبار المبنى المدرسي في عملية التخطيط.	88	4.50	0.59	90.00	مرتفعة جداً
13	مدى الالتزام بتنفيذ الخطة.	88	4.35	0.61	87.05	مرتفعة جداً
14	التعاون مع قسم التخطيط التربوي بمديرية التربية في التخطيط للمدرسة.	88	3.93	0.80	78.64	مرتفعة
15	ضرورة استخدام مداخل التخطيط التربوي في عملية التخطيط	88	4.09	0.62	81.82	مرتفعة
16	ضرورة مراعاة احتياجات المجتمع المحلي عند التخطيط في المدرسة.	88	3.96	0.58	79.32	مرتفعة
17	الاهتمام بالتشكيلات المدرسية في عملية التخطيط التربوي.	88	4.42	0.560	88.41	مرتفعة جداً
18	التركيز على شؤون النمو المهني للمعلمين في عملية التخطيط التربوي.	88	4.41	0.60	88.18	مرتفعة
الدرجة الكلية لمهارات التخطيط التربوي المتعلق بآلية التخطيط			**4.31**	**0.360**	**86.24**	**مرتفعة جداً**

يتضح من بيانات الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمهارات المتعلقة بآلية التخطيط لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية جاءت بدرجة مرتفعة جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (4.31)، وبنسبة مئوية بلغت (86.24)، وعن أهم مهارات التخطيط التربوي المتعلق بآلية التخطيط لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تمثلت في الفقرة رقم (9) والتي تنص على (مراعاة حاجات الطلبة في عملية التخطيط) والتي حصلت على أعلى متوسط حسابي (4.56) معبرة عن درجة مرتفعة جداً، تليها الفقرات رقم (8 و12) والتي تنص على (التركيز على الأنشطة المدرسية المختلفة أثناء عملية التخطيط، والأخذ بعين الاعتبار المبنى المدرسي في عملية التخطيط) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.50) معبرة عن درجة مرتفعة جداً أيضا، في حين جاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص على (مراعاة أوضاع المدرسة الاقتصادية أثناء عملية التخطيط) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (4.47) معبرة عن درجة مرتفعة جداً أيضا، بينما جاءت الفقرة رقم (14) والتي تنص على (التعاون مع قسم التخطيط التربوي بمديرية التربية في التخطيط للمدرسة) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي(3.93) معبرة عن درجة مرتفعة.

2.1.4 نتائج السؤال الفرعي الثاني: ما أهم المهارات المتعلقة ببرنامج ومشروعات الخطة لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة في الجدول (3.4). وفيما يلي عرض لنتائج السؤال الفرعي الثاني في الجدول رقم (3.4).

جدول رقم (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمهارات التخطيط التربوي المتعلق ببرنامج ومشروعات الخطة لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية. (ن= 88)

الرقم	برنامج ومشروعات الخطة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
19	بناء الخطة على أسس علمية.	88	4.31	0.59	86.14	مرتفعة جداً
20	التمهيد لوضع السياسات والإجراءات اللازمة لتنفيذ الخطة.	88	4.15	0.54	82.95	مرتفعة
21	العمل على تحديد المشروعات والبرامج اللازمة لتحقيق الأهداف	88	4.15	0.60	82.95	مرتفعة
22	توضيح الخطوات التفصيلية اللازمة لتنفيذ الخطة التربوية.	88	4.35	0.61	87.05	مرتفعة جداً
23	تحديد زمن انجاز الأهداف العامة والأهداف الفرعية.	88	4.31	.610	86.14	مرتفعة جداً
24	المشاركة في تحديد نشاطات الخطة.	88	4.38	0.550	87.50	مرتفعة جداً
25	إجراء مراجعة مستمرة (تقويم بنائي) قبل وأثناء وبعد تنفيذ الخطة.	88	4.41	0.580	88.18	مرتفعة جداً
26	دراسة المشروعات التربوية المختلفة لاختيار البديل الافضل	88	4.16	0.620	83.18	مرتفعة
مهارات التخطيط التربوي المتعلق ببرنامج ومشروعات الخطة			**4.28**	**0.40**	**85.51**	**مرتفعة جداً**

يتضح من بيانات الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمهارات المتعلقة ببرنامج ومشروعات الخطة لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية جاءت بدرجة مرتفعة جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (4.28)، وبنسبة مئوية بلغت (85.51)، وعن أهم مهارات التخطيط التربوي المتعلق ببرنامج ومشروعات الخطة لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تمثلت في الفقرة رقم (25) والتي تنص على (إجراء مراجعة مستمرة (تقويم بنائي) قبل وأثناء وبعد تنفيذ الخطة) والتي حصلت على أعلى متوسط حسابي (4.41) معبرة عن درجة مرتفعة جداً، تليها الفقرة رقم (24) والتي تنص على (المشاركة في تحديد نشاطات الخطة) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.38) معبرة عن درجة مرتفعة جداً أيضا، في حين جاءت الفقرة رقم (22) والتي تنص على (توضيح الخطوات التفصيلية اللازمة لتنفيذ الخطة التربوية) في الترتيب الثالث

بمتوسط حسابي (4.35) معبرة عن درجة مرتفعة جداً أيضا، بينما جاءت الفقرات رقم (20، و21) والتي تنص على (التمهيد لوضع السياسات والإجراءات اللازمة لتنفيذ الخطة، والعمل على تحديد المشروعات والبرامج اللازمة لتحقيق الأهداف) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي(4.15) معبرة عن درجة مرتفعة.

3.1.4 نتائج السؤال الفرعي الثالث: ما أهم المهارات المتعلقة بمجال تقييم الحاجات لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة في الجدول (4.4). وفيما يلي عرض لنتائج السؤال الفرعي الثالث في الجدول رقم (4.4).

جدول رقم (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاهم مهارات التخطيط التربوي المتعلق بمجال تقييم الحاجات لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية.

الرقم	مجال تقييم الحاجات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
27	تحديد أولويات النظام التربوي.	88	4.36	0.57	87.27	مرتفعة جداً
28	اعتبار البعد الإنساني عند تحديد الاحتياجات.	88	4.39	0.56	87.73	مرتفعة جداً
29	ضرورة وجود هيكل تنظيمي مرن.	88	4.32	0.60	86.36	مرتفعة جداً
30	العمل على توفير بيانات عن حاجات المجتمع الفعلية للتنمية.	88	4.24	0.64	84.77	مرتفعة جداً
31	العمل على تقييم مستوى الخدمات التعليمية التي تقدمها النظام التربوي.	88	4.31	0.65	86.14	مرتفعة جداً
32	إعداد خطة التشكيلات المدرسية السنوية.	88	4.49	0.63	89.77	مرتفعة جداً
33	العمل على توفير بيانات عن حاجة سوق العمل من التخصصات المختلفة.	88	3.72	0.96	74.32	مرتفعة
مهارات التخطيط التربوي المتعلق بمجال تقييم الحاجات			4.26	0.46	85.19	مرتفعة جداً

يتضح من بيانات الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمهارات المتعلقة بمجال تقييم الحاجات لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية جاءت بدرجة مرتفعة جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (4.26)، وبنسبة مئوية بلغت (85.19)، وعن أهم مهارات التخطيط التربوي المتعلق بمجال تقييم الحاجات لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تمثلت في الفقرة رقم (31) والتي تنص على (إعداد خطة التشكيلات المدرسية السنوية) والتي حصلت على أعلى متوسط حسابي (4.49) معبرة عن درجة مرتفعة جداً، تليها الفقرة رقم (28)

والتي تنص على (اعتبار البعد الإنساني عند تحديد الاحتياجات) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.39) معبرة عن درجة مرتفعة جداً أيضا، في حين جاءت الفقرة رقم (27) والتي تنص على (تحديد أولويات النظام التربوي) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (4.36) معبرة عن درجة مرتفعة جداً أيضا، بينما جاءت الفقرة رقم (32) والتي تنص على (العمل على توفير بيانات عن حاجة سوق العمل من التخصصات المختلفة.) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي(3.72) معبرة عن درجة مرتفعة.

4.1.4 نتائج السؤال الفرعي الرابع: ما أهم المهارات المتعلقة بمجال التنبؤ لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع استخرجت **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية** لكل فقرة في الجدول (5.4). وفيما يلي عرض لنتائج السؤال الفرعي الرابع في الجدول رقم (5.4).

جدول رقم (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمهارات التخطيط التربوي المتعلق بمجال التنبؤ لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية. (ن= 88)

الرقم	مجال التنبؤ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
34	القدرة على التنبؤ بأعداد الطلبة للسنوات المقبلة.	88	4.30	0.63	85.91	مرتفعة جداً
35	التنبؤ بأعداد المعلمين لسنوات قادمة.	88	4.28	0.66	85.68	مرتفعة جداً
36	إعداد البحوث في مجال التخطيط التربوي.	88	3.76	0.99	75.23	مرتفعة
37	تقدير احتياجات المدارس المادية.	88	4.35	0.63	87.05	مرتفعة جداً
38	التنبؤ بحاجات سوق العمل من القوى العاملة	88	3.67	0.94	73.41	مرتفعة
39	التنبؤ بالحاجات التربوية في ضوء الخطط المستقبلية.	88	3.94	0.73	78.86	مرتفعة
40	ربط الخطط السنوية بأهداف الخطط طويلة الامد.	88	4.14	0.61	82.73	مرتفعة
مهارات التخطيط التربوي المتعلق بمجال التنبؤ			4.06	0.54	81.27	مرتفعة

يتضح من بيانات الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمهارات المتعلقة بمجال التنبؤ لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (4.06)، وبنسبة مئوية بلغت (81.27)، وعن أهم مهارات التخطيط التربوي المتعلق بمجال التنبؤ لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تمثلت في الفقرة (37) والتي تنص على (تقدير احتياجات المدارس المادية) والتي حصلت على أعلى متوسط حسابي (4.35) معبرة عن درجة مرتفعة جداً، تليها الفقرة (34) والتي تنص على (القدرة على التنبؤ بأعداد الطلبة للسنوات المقبلة) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.30) معبرة عن درجة

مرتفعة جداً أيضا، في حين جاءت الفقرة (35) والتي تنص على (التنبؤ بأعداد المعلمين لسنوات قادمة) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (4.28) معبرة عن درجة مرتفعة جداً أيضا، بينما جاءت الفقرة (38)، والتي تنص على (التنبؤ بحاجات سوق العمل من القوى العاملة) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي(3.67) معبرة عن درجة مرتفعة.

5.1.4 نتائج السؤال الفرعي الخامس: ما أهم المهارات المتعلقة بمجال تحليل الموازنة لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الخامس استخرجت **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية** لكل فقرة في الجدول (6.4). وفيما يلي عرض لنتائج السؤال الفرعي الخامس في الجدول رقم (6.4).

جدول رقم (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمهارات التخطيط التربوي المتعلق بمجال تحليل الموازنة لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية. (ن= 88)

الرقم	مجال تحليل الموازنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
41	الإلمام بكافة التشريعات القأنونية والمالية الخاصة للموازنات.	88	4.10	0.62	81.82	مرتفعة
42	تحديد أولويات الأنفاق على الحاجات الأكثر ضرورة.	88	4.25	0.53	85.00	مرتفعة جداً
43	العمل على رفع موازنة الأنشطة المدرسية للوصول إلى المستوى المطلوب.	88	4.25	0.59	85.00	مرتفعة جداً
44	التخطيط لموازنة المدرسة في حدود الامكانيات.	88	4.32	0.58	86.36	مرتفعة جداً
45	إعداد تقارير أوجه الأنفاق لعقد المقارنات.	88	4.20	0.65	84.09	مرتفعة جداً
46	مراعاة أن تكون المخصصات مناسبة للغايات التي رصدت لها.	88	4.23	0.52	84.55	مرتفعة جداً
47	تحليل واقع الأنفاق على التعليم.	88	3.82	0.58	76.36	مرتفعة
مهارات التخطيط التربوي المتعلق بمجال تحليل الموازنة			4.17	0.43	83.31	مرتفعة

يتضح من بيانات الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمهارات المتعلقة بمجال تحليل الموازنة لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (4.17)، وبنسبة مئوية بلغت (83.31)، وعن أهم مهارات التخطيط التربوي المتعلق بمجال تحليل الموازنة لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تمثلت في الفقرة رقم (44) والتي تنص على (التخطيط لموازنة المدرسة في حدود الامكانيات) والتي حصلت على أعلى متوسط حسابي (4.32) معبرة عن درجة مرتفعة جداً، تليها الفقرات رقم (42، 43) والتي تنص على (تحديد أولويات الأنفاق على الحاجات الأكثر ضرورة، والعمل على رفع موازنة الأنشطة المدرسية للوصول إلى المستوى المطلوب.) في الترتيب الثاني

بمتوسط حسابي (4.25) معبرة عن درجة مرتفعة جداً أيضا، في حين جاءت الفقرة رقم (46) والتي تنص على (مراعاة أن تكون المخصصات مناسبة للغايات التي رصدت لها.) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (4.23) معبرة عن درجة مرتفعة جداً أيضا، بينما جاءت الفقرة رقم (47) والتي تنص على (تحليل واقع الأنفاق على التعليم) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي(3.82) معبرة عن درجة مرتفعة.

2.4 نتائج السؤال الثاني: هل تختلف المتوسطات لمهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية باختلاف المتغيرات(الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في مجال الإدارة، ومكان المدرسة، والمنطقة التعليمية)؟

أنبثق عن هذا السؤال الاسئلة الفرعية التالية:

6.1.4 نتائج السؤال الفرعي السادس: هل يوجد فروق بين متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تبعا لمتغير الجنس؟

لمعرفة فيما اذا كانت مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تختلف باختلاف الجنس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية موزعة تبعا لمتغير الجنس كما هو وارد في الجدول (7.4):

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية موزعة تبعاً للجنس.

الابعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
آلية التخطيط	ذكر	42	4.32	0.350	0.137	86	0.892
	أنثى	46	4.31	0.38			
برنامج ومشروعات الخطة	ذكر	42	4.28	0.380	0.093	86	0.926
	أنثى	46	4.27	0.420			
تقييم الحاجات.	ذكر	42	4.22	0.440	-0.815	86	0.417
	أنثى	46	4.30	0.480			
التنبؤ	ذكر	42	4.00	0.55	-1.046	86	0.298
	أنثى	46	4.12	0.54			
تحليل الموازنة.	ذكر	42	4.22	0.39	1.245	86	0.217
	أنثى	46	4.11	0.46			
الدرجة الكلية للمهارات	ذكر	42	4.21	0.34	-0.191	86	0.849
	أنثى	46	4.22	0.35			

يتبين من الجدول (7.4) أنه لا يوجد اختلاف في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تبعا لمتغير الجنس على الدرجة الكلية لمهارات التخطيط التربوي وجميع المهارات الأخرى، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمهارات لدى المبحوثين الذكور (4.21) معبرا عن درجة مرتفعة جداً، وكان لدى (الإناث) (4.22) معبرا عن درجة مرتفعة جداً أيضا كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (0.191−) عند مستوى الدلالة (0.849)، مما يعني عدم وجود أثر لمتغير الجنس، سواء على الدرجة الكلية للمهارات أو على مختلف المهارات الأخرى.

7.1.4 نتائج السؤال الفرعي السابع: هل يوجد فروق بين متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي؟

ولمعرفة فيما اذا كانت مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تختلف باختلاف المؤهلات العلمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية موزعة تبعا لمتغير المؤهل العلمي كما هو وارد في الجدول (8.4).

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التخطيط التربوي موزعة تبعاً للمؤهل العلمي.

الابعاد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
آلية التخطيط	بكالوريوس	69	4.29	0.38	-1.280	86	0.204
	ماجستير فأعلى	19	4.41	0.28			
برنامج ومشروعات الخطة	بكالوريوس	69	4.27	0.42	-0.170	86	0.865
	ماجستير فأعلى	19	4.29	0.35			
تقييم الحاجات.	بكالوريوس	69	4.24	0.49	-0.917	86	0.362
	ماجستير فأعلى	19	4.35	0.32			
التنبؤ	بكالوريوس	69	4.05	0.54	-0.447	86	0.656
	ماجستير فأعلى	19	4.11	0.57			
تحليل الموازنة.	بكالوريوس	69	4.16	0.44	-0.258	86	0.797
	ماجستير فأعلى	19	4.19	0.38			
الدرجة الكلية للمهارات	بكالوريوس	69	4.20	0.36	-0.764	86	0.447
	ماجستير فأعلى	19	4.27	0.28			

يتبين من الجدول (8.4) أنه لا يوجد اختلاف في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تبعا لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية

لمهارات التخطيط التربوي وجميع المهارات الأخرى، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمهارات لدى المبحوثين الذين مؤهلات العلمية (بكالوريوس) (4.20) معبرا عن درجة مرتفعة جداً، وكان لدى المبحوثين الذين مؤهلات العلمية (ماجستير فأعلى) (4.27) معبرا عن درجة مرتفعة جداً أيضا، كما تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (0.764−) عند مستوى الدلالة (0.447)، مما يعني عدم وجود اثر لمتغير المؤهل العلمي، سواء على الدرجة الكلية للمهارات أو على مختلف المهارات الأخرى.

8.1.4 نتائج السؤال الفرعي الثامن: هل يوجد فروق في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الخبرة في مجال الإدارة؟

ولمعرفة فيما إذا كانت مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تختلف باختلاف خبراتهم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية موزعة تبعا لمتغير الخبرة في مجال الإدارة كما هو وارد في الجدول (9.4):

جدول(9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية موزعة تبعاً للخبرة في مجال الإدارة.

المتغير	الخبرة في مجال الإدارة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
آلية التخطيط	أقل من 5 سنوات	19	4.22	0.45
	بين 5 – 10 سنوات	44	4.30	0.38
	أكثر من 10 سنوات	25	4.39	0.23
برنامج ومشروعات الخطة	أقل من 5 سنوات	19	4.08	0.40
	بين 5 – 10 سنوات	44	4.31	0.42
	أكثر من 10 سنوات	25	4.36	0.33
مجال تقييم الحاجات.	أقل من 5 سنوات	19	4.23	0.53
	بين 5 – 10 سنوات	44	4.26	0.47
	أكثر من 10 سنوات	25	4.28	0.41
مجال التنبؤ	أقل من 5 سنوات	19	3.96	0.66
	بين 5 – 10 سنوات	44	4.15	0.54
	أكثر من 10 سنوات	25	3.98	0.43
مجال تحليل الموازنة.	أقل من 5 سنوات	19	4.06	0.46
	بين 5 – 10 سنوات	44	4.16	0.39
	أكثر من 10 سنوات	25	4.25	0.45
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	19	4.11	0.43
	بين 5 – 10 سنوات	44	4.24	0.35
	أكثر من 10 سنوات	25	4.25	0.22

يبين الجدول (9.4) أن المتوسط الحسابي لمهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تبعا لمتغير الخبرة في مجال الإدارة بلغت على الدرجة الكلية لدى المبحوثين الذين سنوات خبرتهم في مجال الإدارة (أقل من 5 سنوات) (4.11) معبرا عن درجة مرتفعة، بينما كان لدى المبحوثين الذين سنوات خبرتهم في مجال الإدارة (بين 5 – 10 سنوات) (4.24) معبرا عن درجة مرتفعة جداً، وكان لدى المبحوثين الذين سنوات خبرتهم في مجال الإدارة (أكثر من 10 سنوات) (4.25) معبرا عن درجة مرتفعة جداً.

ولمعرفة أن كان هناك فروق احصائية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول(10.4):

جدول (10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية وفقا للخبرة في مجال الإدارة.

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية
آلية التخطيط	بين المجموعات	0.321	2	0.161	1.212	0.303
	داخل المجموعات	11.262	85	0.13		
	المجموع	**11.583**	**87**			
برنامج ومشروعات الخطة	بين المجموعات	0.973	2	0.486	3.188	0.046*
	داخل المجموعات	12.970	85	0.153		
	المجموع	**13.942**	**87**			
تقييم الحاجات	بين المجموعات	0.033	2	0.016	0.076	0.927
	داخل المجموعات	18.520	85	.2180		
	المجموع	**18.553**	**87**			
التنبؤ	بين المجموعات	0.706	2	0.353	1.204	0.305
	داخل المجموعات	24.921	85	0.293		
	المجموع	**25.627**	**87**			
تحليل الموازنة	بين المجموعات	0.396	2	0.198	1.096	0.339
	داخل المجموعات	15.355	85	0.181		
	المجموع	**15.750**	**87**			
الدرجة الكلية للمهارات	بين المجموعات	0.272	2	0.136	1.166	0.317
	داخل المجموعات	9.928	85	0.117		
	المجموع	**10.200**	**87**			

*** دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).**

**** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).**

يتضح من الجدول (10.4) عدم وجود اختلاف في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تبعا لاختلاف سنوات الخبرة في مجال الإدارة على الدرجة الكلية للمهارات وباقي المجالات الأخرى باستثناء (مجال برنامج ومشروعات الخطة)، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية للمهارات (1.166) عند مستوى الدلالة (0.317).
ولمعرفة مصدر الفروق واختبار اتجاه الدلالة على (مجال برنامج ومشروعات الخطة)، قامت الباحثة باستخدام اختبار توكي (Tukey) وكانت نتائج هذا الاختبار كما هي في الجدول(16.4):

9.1.4 نتائج السؤال الفرعي التاسع: هل يوجد فروق في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان المدرسة؟

ولمعرفة فيما إذا كانت مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تختلف باختلاف أماكن مدارسهم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية موزعة تبعا لمتغير مكان المدرسة كما هو وارد في الجدول (11.4):

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تبعاً لمكان المدرسة.

المتغير	مكان المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
آلية التخطيط	مخيم	44	4.28	0.42
	قرية	28	4.34	0.32
	مدينة	16	4.35	0.28
برنامج ومشروعات الخطة	مخيم	44	4.22	0.47
	قرية	28	4.34	0.33
	مدينة	16	4.31	0.30
مجال تقييم الحاجات.	مخيم	44	4.24	0.51
	قرية	28	4.33	0.38
	مدينة	16	4.18	0.47
مجال التنبؤ	مخيم	44	4.02	0.52
	قرية	28	4.16	0.65
	مدينة	16	4.01	0.37
مجال تحليل الموازنة.	مخيم	44	4.19	0.47
	قرية	28	4.18	0.31
	مدينة	16	4.08	0.48
الدرجة الكلية	مخيم	44	4.19	0.40
	قرية	28	4.27	0.29
	مدينة	16	4.19	0.23

يبين الجدول(11.4) أن المتوسط الحسابي لمتوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تبعا لمتغير مكان المدرسة بلغت على الدرجة الكلية لدى المبحوثين الذين أماكن مدارسهم (مخيم) (4.19) معبرا عن درجة مرتفعة، بينما كان لدى المبحوثين الذين أماكن مدارسهم (قرية) (4.27) معبرا عن درجة مرتفعة جداً، في حين كان لدى المبحوثين الذين أماكن مدارسهم (مدينة) (4.19) معبرا عن درجة مرتفعة.

ولمعرفة أن كان هناك فروق احصائية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول(11.4).

جدول (11.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية وفقا لمكان المدرسة.

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية
آلية التخطيط	بين المجموعات	0.103	2	0.051	0.381	0.685
	داخل المجموعات	11.480	85	0.135		
	المجموع	11.583	87			
برنامج ومشروعات الخطة	بين المجموعات	0.294	2	0.147	0.916	0.404
	داخل المجموعات	13.648	85	0.161		
	المجموع	13.942	87			
تقييم الحاجات	بين المجموعات	0.262	2	0.131	0.608	0.547
	داخل المجموعات	18.291	85	.2150		
	المجموع	18.553	87			
التنبؤ	بين المجموعات	0.372	2	0.186	0.626	0.537
	داخل المجموعات	25.255	85	0.297		
	المجموع	25.627	87			
تحليل الموازنة	بين المجموعات	0.144	2	0.072	0.391	0.677
	داخل المجموعات	15.607	85	0.184		
	المجموع	15.750	87			
الدرجة الكلية للمهارات	بين المجموعات	0.128	2	0.064	0.541	0.584
	داخل المجموعات	10.072	85	0.118		
	المجموع	10.200	87			

*** دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).** **** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).**

يتضح من الجدول (11.4) عدم وجود اختلاف في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تبعا لاختلاف أماكن مدارسهم على الدرجة الكلية للمهارات وباقي المجالات الأخرى، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية للمهارات (1.541) عند مستوى الدلالة (0.584).

10.1.4 نتائج السؤال الفرعي العاشر: هل يوجد فروق في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية؟

ولمعرفة فيما إذا كانت مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تختلف باختلاف مناطقهم التعليمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية موزعة تبعا لمتغير المنطقة التعليمية كما هو وارد في الجدول (12.4):

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية موزعة تبعاً المنطقة التعليمية.

المتغير	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
آلية التخطيط	منطقة نابلس التعليمية	33	4.28	0.42
	منطقة الخليل التعليمية	27	4.27	0.40
	منطقة القدس التعليمية	28	4.38	0.24
برنامج ومشروعات الخطة	منطقة نابلس التعليمية	33	4.25	0.44
	منطقة الخليل التعليمية	27	4.16	0.40
	منطقة القدس التعليمية	28	4.42	0.31
تقييم الحاجات.	منطقة نابلس التعليمية	33	4.20	0.52
	منطقة الخليل التعليمية	27	4.20	0.47
	منطقة القدس التعليمية	28	4.38	0.36
التنبؤ	منطقة نابلس التعليمية	33	4.06	0.55
	منطقة الخليل التعليمية	27	3.96	0.52
	منطقة القدس التعليمية	28	4.16	0.56
مجل تحليل الموازنة.	منطقة نابلس التعليمية	33	4.17	0.45
	منطقة الخليل التعليمية	27	4.13	0.46
	منطقة القدس التعليمية	28	4.19	0.38
الدرجة الكلية	منطقة نابلس التعليمية	33	4.19	0.40
	منطقة الخليل التعليمية	27	4.14	0.37
	منطقة القدس التعليمية	28	4.31	0.21

يبين الجدول (12.4) أن المتوسط الحسابي لمتوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تبعا لمتغير المنطقة التعليمية بلغت على الدرجة الكلية لدى المبحوثين الذين يعملوا في (منطقة نابلس التعليمية) (4.19) معبرا عن درجة مرتفعة، وكان لدى المبحوثين الذين يعملوا في (منطقة الخليل التعليمية) (4.14) معبرا عن درجة مرتفعة، في حين كان لدى المبحوثين الذين يعملوا في (منطقة القدس التعليمية) (4.31) معبرا عن درجة مرتفعة جداً.

ولمعرفة أن كان هناك فروق احصائية تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي كما هو وارد في الجدول(20.4).

جدول (13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية وفقا للمنطقة التعليمية

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية
آلية التخطيط	بين المجموعات	0.221	2	0.111	0.827	0.441
	داخل المجموعات	11.362	85	.1340		
	المجموع	11.583	87			
برنامج ومشروعات الخطة	بين المجموعات	0.980	2	0.490	3.212	0.045*
	داخل المجموعات	12.963	85	0.153		
	المجموع	13.942	87			
تقييم الحاجات	بين المجموعات	0.621	2	.310	1.471	0.236
	داخل المجموعات	17.932	85	.2110		
	المجموع	18.553	87			
التنبؤ	بين المجموعات	0.524	2	0.262	0.887	0.416
	داخل المجموعات	25.103	85	0.295		
	المجموع	25.627	87			
تحليل الموازنة	بين المجموعات	.065	2	0.032	0.175	0.840
	داخل المجموعات	15.686	85	0.185		
	المجموع	15.750	87			
الدرجة الكلية للمهارات	بين المجموعات	0.391	2	0.195	1.693	0.190
	داخل المجموعات	9.810	85	0.115		
	المجموع	10.200	87			

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

** دالة إحصائيا بدرجة عالية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من الجدول (13.4) عدم وجود اختلاف في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تبعاً لاختلاف المنطقة التعليمية على الدرجة الكلية للمهارات وباقي المجالات الأخرى باستثناء (مجال برنامج ومشروعات الخطة)، فقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة على الدرجة الكلية للمهارات (1.693) عند مستوى الدلالة (0.190).

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مناقشة النتائج

2.5 التوصيات

مناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن واقع مهارات التخطيط التربوي لدى مدراء ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم، كما يتضمن هذا الفصل التوصيات المقترحة في ضوء نتائج الدراسة.

وقد توصلت الدراسة في الفصل السابق إلى نتائج أبرزت ملاحظات جديرة بالتعليق والمناقشة، وسيوضح هذا التعليق والنقاش ضمن الخطوات الآتية:

1.5 مناقشة النتائج:

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما واقع ممارسة مديري مدراء ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية لمهارات التخطيط التربوي من وجهة نظرهم؟

اشارت نتائج الدراسة ان الدرجة الكلية لمهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية جاءت بدرجة مرتفعة جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية للمهارات (4.22)، وبنسبة مئوية بلغت (84.30).
وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بخش (2001) والتي جاءت مرتفعة ودراسة عويضة (2003) التي أظهرت أن معرفة المديرين لعملية التخطيط عالية جداً ودراسة شبلاق(2006) التي توصلت إلى أن نجاح برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط التربوي مرتفعة، ودارسة المطيري (2008) والتي توصلت إلى أن اتجاهات المبحوثين لواقع التخطيط التربوي كانت مرتفعة لجميع المجالات.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ان مدراء ومديرات مدارس وكالة الغوث يخضعون لضغوطات الأنظمة الصارمة التي تطبقها وكالة الغوث الدولية على مدارسها بدء من رأس الهرم في المدرسة (المدير) الذي يحرص كل الحرص على تطبيقها خوفاً من التعرض للمسائلة، والمحاسبة، وبذلك يكون المدير

وأن كان لدية الكثير من الطاقات لتطبيق المهارات وأنماط إدارية حديثة، ولكن ليرى نفسة يطبق المهارات التخطيطية في نطاق واسع، وذلك بسبب التزام المديرين الصدق والموضوعية في تطبيق الممارسات التخطيطية مما يزيد من التوصل إلى نتائج مرتفعة الممارسات التخطيطية في إنجاح العملية التعليمية التعلمية برمتها، ورغم شروط وأنظمة الوكالة، وفي ظل المركزية المطلقة في الإدارة.

أما التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية فتمثل في مهارة (الية التخطيط) والتي حصلت على أعلى متوسط حسابي (4.31) وهي درجة مرتفعة جداً، تليها مهارة (برنامج ومشروعات الخطة) بمتوسط حسابي (4.28) وهي درجة مرتفعة جداً، ثم مهارة (تقييم الحاجات) بمتوسط حسابي (4.26) وهي درجة مرتفعة، ثم مهارة (التنبؤ) بمتوسط حسابي قدره (4.06)، وجاءت مهارة (تحليل الموازنة) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي(4.17) معبرة عن درجة مرتفعة أيضا.

وتعزو الباحثة ذلك إلى الحرص المستمر من قبل وكلة الغوث على رفع مستوى قدرات المدراء في مجال التخطيط التربوي وطرق وآليات التخطيط باعتبار ذلك يسهم في رفع المستوى التعليمي لدى مدارس وكالة الغوث، فالقدرة على وضع برامج يتم تنفيذها من قبل الادارة المدرسية خلال العام الدراسي بما يفيد الطلبة المتفوقين وكذلك الضعفاء، اضافة إلى النشاطات المختلفة، فإن هذا يرفع من مستوى قدرات هؤلاء المديرين للقيام بكل المهام الموجهة اليهم.

كذلك فإن مستوى المتابعة وإشراف العالي والمستمر على سلوكيات المديرين من قبل إدارة التعليم في وكالة الغوث الدولية، فإن المديرين يحترمون القوانين والأنظمة ويمارسون أخلاقيات العمل الإداري تجاهها حفاظاً على مناصبهم ولإدراكهم أن بهذا تسير الامور ويتحققون الأهداف.

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول: ما أهم المهارات المتعلقة بآلية التخطيط لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم؟

اشارت النتائج إلى أن الدرجة الكلية للمهارات المتعلقة بآلية التخطيط لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية جاءت بدرجة مرتفعة جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (4.31)، وبنسبة مئوية بلغت (86.24)، وتمثلت اهم المهارات في مراعاة حاجات الطلبة في عملية التخطيط، ثم التركيز على الأنشطة المدرسية المختلفة أثناء عملية التخطيط، والأخذ

بعين الاعتبار المبنى المدرسي في عملية التخطيط، ثم مراعاة أوضاع المدرسة الاقتصادية أثناء عملية التخطيط، ثم التعاون مع قسم التخطيط التربوي بمديرية التربية في التخطيط للمدرسة.

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة (الرويلي،2010) أن درجة امتلاك وممارسة مديري المدارس لمهارات التخطيط التربوي ومجالاته جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة (الليمون،2000) والتي جاء واقع التخطيط التربوي فيها بدرجة قليلة حيث أظهرت أنه هناك إفتقار إلى البيانات والمعلومات الضرورية والأساسية للمخطط التربوي. ودراسة (الحداد،1999) والتي أظهرت أن التخطيط التربوي قي الأردن يستدعي مزيداً العناية ببرامج التدريب وإيجاد الكوادر البشرية اللازمة القادرة على النهوض بمهام التخطيط التربوي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن إلتزام المديرين بأخلاقيات العمل الإدراي من شأنه أن يضفي طابعاً من التعامل والممارسات الإدارية التي تدعم حاجات الطلبة ويعدل في المعاملة فيما بينهم وعلى قدر من المساواة ويساعدهم ويحفزهم على مساعدة أنفسهم ويعمل عل حل مشكلاتهم ويحترم ارائهم.

كذلك إلى حرص إدارة التعليم في وكالة الغوث الدولية إلى خلق بيئة ملائمة في كافة المدارس التابعة لها، وأن مهارات آلية التخطيط واضحة ومعروفة ومحددة لجميع المديرين، حيث أن جميع فقرات آلية التخطيط هي مهمة وأساسية يعتمدها مدير المدرسة في خطته التربوية، حيث يجتمع المدير بالمعلمين في بداية العام الدراسي ويتم وضع الخطة ومناقشته الخطة المدرسية وتقسيم الادوار بينهم ومناقشة جميع الامور المتعلقة بالمدرسة، وفي مدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية أصبح يشترط على كل مدير أن يعمل لمدة سبعة سنوات في نفس المدرسة ومعه درجة الماجستير في الأداة التربوية وهم على إطلاع ودراية بكافة المعلومات الهامة المتعلقة بمبادئ وأسس ومجالات آلية التخطيط التربوي، وهذا يدل على أن المدير سيكون لدية الخبرة الكافية في أمور المدرسة ومجريات العمل وسير العملية التعليمة وبالتالي سيكون قادراً على أن يدير المدرسة بشكل جيد.

إضافة الى أن المناطق الفلسطينية مرت بظروف اقتصادية صعبة مما يستدعي قيام مديرين المدارس بعمل خطط طارئة وتقديم بعض الأولويات والاحتياجات عن بعضا البعض، وللتعاون المستمر والتفاهم المتبادل بين المدير وأعضاء هيئة التدريس لتحديد الاحتياجات وترتيبها حسب درجة أهميتها ولكي تتضمنها الخطة المدرسية. وأن تواصل المدير مع أفراد وهيئات المجتمع المحلي، واهتمام مجلس أولياء الأمور بتوفير بعض الإمكانات المادية مثل المشاركة في الحفلات المدرسية وتقديم بعض المساعدات المادية، واهتمام وكالة الغوث الدولية بتوفير قاعة للحاسوب، وتوفير ملاعب. جميعها أسباب تعطي النتيجة المرتفعة جداً للفقرة.

وترى الباحثة أيضا أن الإدارة العامة للتعليم في وكالة الغوث الدولية أنها تختص بتطوير الخطط التربوية، وتحديد الاحتياجات التربوية المنسجمة مع تلك الخطط، وتطوير الهيكل التنظيمي والإداري، وتقديم المعلومة الاحصائية الدقيقة، وإصدار الدراسات والتقارير والنشرات والتعليمات المنسجمة مع فلسفة وسياسات وزارة التربية والتعليم العالي في ضوء العلاقات المتكاملة المتبادلة مع الجهات الخارجية المحلية والدولية والإدارات العامة والمديريات.

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني: ما أهم المهارات المتعلقة ببرنامج ومشروعات الخطة لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم؟

أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للمهارات المتعلقة ببرنامج ومشروعات الخطة لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية جاءت بدرجة مرتفعة جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (4.28)، وبنسبة مئوية بلغت (85.51)، وأهم مهارات التخطيط التربوي المتعلق ببرنامج ومشروعات الخطة لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تمثلت في إجراء مراجعة مستمرة (تقويم بنائي) قبل وأثناء وبعد تنفيذ الخطة، ثم المشاركة في تحديد نشاطات الخطة، تليها توضيح الخطوات التفصيلية اللازمة لتنفيذ الخطة التربوية، تليها التمهيد لوضع السياسات والإجراءات اللازمة لتنفيذ الخطة، والعمل على تحديد المشروعات والبرامج اللازمة لتحقيق الأهداف.

وتعزو الباحثة إلى تشخيص الواقع المدرسي (التقويم الذاتي للواقع المدرسي) هو دليل بناء وتنفيذ وتقويم الخطة العامة للمدرسة بقصد تشخيص الواقع المدرسي أي التقويم الذاتي للواقع المدرسي(ميدانياً: قيام المدرسة بتقويم مجالات أدائها (الإدارية . التعليمية . التربوية) والتعرف على أوجه القوة . القصور في البيئة الداخلية والخارجية، والوصول إلى معلومات تستثمر في تحديد أولويات تحسين الاداء المدرسي، أي تحديد: نقاط أو عوامل القوة أو نقاط أو عوامل الضعف و الفرص المتاحة أو العوامل الايجابية (التحديات أو المعوقات أو العقبات أو المخاطر أو المحاذير أو التهديدات المحتملة أو العوامل السلبية) في مختلف مجالات أداء العمل المدرسي.

كذلك أن النشاط المدرسي لكي يحقق أهدافه ويظهر بالمظهر التربوي البناء والهادف يتطلب جهد وعمل إداري متكامل يشمل جميع عناصر العملية الإدارية والتي تشمل على التخطيط والتنظيم والتنفيذ والإشراف والمتابعة والتقويم، وحيث أن هذه العناصر الإدارية من المسئوليات المباشرة لمدير المدرسة، فيجب أن تؤخذ موافقة مدير المدرسة عن كل مجال ولون من ألوان النشاط المدرسي قبل تنفيذه. وعلى

مدير المدرسة ومساعديه مراعاة بعض النقاط المبدئية والعامة في عملية التخطيط قبل اتخاذ أي قرار بشأن أي نشاط مدرسي (موافقه أو رفض).

وترى الباحثة أنه توثيق قائمة محتويات الخطة العامة للمدرسة، وتوثيق قائمة المحتويات: وهي عبارة عن أولويات عمل القيادة المدرسية وفق الوظائف الرئيسة (الإدارة، تمهيداً لتحويلها إلى أهداف: (استراتيجية، تفصيلية، تنفيذية) تسعى الخطة العامة للمدرسة إلى تحقيقها).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن التوعية بأفضل الأساليب العلمية لبناء الخطة التربوية من خلال دمج خصائص أنواع الخطط الإدارية لتحقيق التوثيق أهم مؤشرات الاداء الإشرافي التربوي على مستوى المدرسة وفق الإمكانات المتاحة للمدرسة وليحقق دليل بناء وتنفيذ تقويم الخطة العامة للمدرسة وأهدافها وإنجاز نشاطاتها وهي مسؤوليات مهنية تتوسم بالنظامية ميدانيا في كافة المراحل التعليمية.

4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث: ما أهم المهارات المتعلقة بمجال تقييم الحاجات لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم؟

يتضح من بيانات الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمهارات المتعلقة بمجال تقييم الحاجات لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية جاءت بدرجة مرتفعة جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (4.26)، وبنسبة مئوية بلغت (85.19)، وعن أهم مهارات التخطيط التربوي المتعلق بمجال تقييم الحاجات لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تمثلت في إعداد خطة التشكيلات المدرسية السنوية، ثم اعتبار البعد الإنساني عند تحديد الاحتياجات، تليها تحديد أولويات النظام التربوي، تليها العمل على توفير بيانات عن حاجة سوق العمل من التخصصات المختلفة، ثم إعداد خطة التشكيلات المدرسية السنوية.

وترى الباحثة أن السبب يعود إلى أن استخدام مداخل وتقنيات التخطيط، وجانب التشكيلات المدرسية وإدراك الإمكانات المادية والبشرية يحتاج إلى خبرة وتدريب، وايضا يأخذون بالاعتبار البعد الإنساني عند تحديد الاحتياجات، ويستطيعون تقدير الحاجات ويستطيعون توفير بيانات حاجات المجتمع الفعلية للتنمية والسوق.
كذلك أن المديرين يرتبون لأولويات العمل التربوي في أبسط وأعمق فهم لها وفي ضوء الإمكانات المادية والعناصر البشرية المتاحة، ويعود السبب إلى توفر معلومات وبيانات متوسطة واقعية وإمكانيات المديرين للاطلاع على ذلك.

5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع: ما أهم المهارات المتعلقة بمجال التنبؤ لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم؟

يتضح من بيانات الجدول السابق أن الدرجة الكلية للمهارات المتعلقة بمجال التنبؤ لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (4.06)، وبنسبة مئوية بلغت (81.27)، وعن أهم مهارات التخطيط التربوي المتعلق بمجال التنبؤ لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تمثلت في تقدير احتياجات المدارس المادية، ثم القدرة على التنبؤ بأعداد الطلبة للسنوات المقبلة، ثم التنبؤ بأعداد المعلمين لسنوات قادمة، ثم التنبؤ بحاجات سوق العمل من القوى العاملة.

يعزو ذلك إلى وجود بيانات موثوقة لتقديرات السكان، وايضا وجود بيانات موثوقة لتقديرات أعداد الطلبة للسنوات القادمة. ويفسر ذلك ايضا بتوفر قواعد البيانات عن حاجة المجتمع الفعلية للتنمية وكذلك لتميز المجتمع الفلسطيني بارتفاع معدلات نمو سكانه.

6.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الخامس: ما أهم المهارات المتعلقة بمجال تحليل الموازنة لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم؟

أن الدرجة الكلية للمهارات المتعلقة بمجال تحليل الموازنة لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (4.17)، وبنسبة مئوية بلغت (83.31)، وعن أهم مهارات التخطيط التربوي المتعلق بمجال تحليل الموازنة لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تمثلت في التخطيط لموازنة المدرسة في حدود الامكانيات، ثم تحديد أولويات الأنفاق على الحاجات الأكثر ضرورة، والعمل على رفع موازنة الأنشطة المدرسية للوصول إلى المستوى المطلوب، ثم مراعاة أن تكون المخصصات مناسبة للغايات التي رصدت لها، وايضا تحليل واقع الأنفاق على التعليم.

وتعزو الباحثة ذلك إلى خبرة مديرين المدارس على القدرة على تحديد نشاطات المدرسة ضمن إمكانيات المدرسة المادية والبشرية ومما يحدد نسبة الأنفاق، كذلك يعود السبب في أنه لدى المديرين سجل مشتريات المدرسة وينص على الأنشطة الأكثر أهمية والتي بدورها تحقق أهداف المدرسة. وترى الباحثة أن توفر بيانات ومعلومات واقعية عن الموازنة المالية المخصصة للأنفاق في المدرسة.

1.2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل يوجد فروق في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تعزى لمتغيرات(الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في مجال الإدارة، ومكان المدرسة، والمنطقة التعليمية)؟
أنبثق عن هذا السؤال الاسئلة الفرعية التالية:

7.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي السادس: هل يوجد اختلاف في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الجنس؟

اشارت النتائج الى عدم وجود اختلاف في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تبعا لمتغير الجنس على الدرجة الكلية لمهارات التخطيط التربوي وجميع المهارات الأخرى.
وتعزو الباحثة ذلك إلى ان مهارات التخطيط تتوافر بنفس الدرجة لدى المدراء والمديرات في المدارس التابعة لوكالة الغوث، حيث ان برامج التدريب والتأهيل تكون مشتركة بين المدراء والمديرات ويحصل كلا الجنسين على كل ما هو مطلوب من اجل رفع مستوى التخطيط في المدرسة، وهذه البيئة المشتركة ادت إلى وجود اتفاق بين المبحوثين.

8.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي السابع: هل يوجد اختلاف في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

اشارت النتائج الى عدم وجود اختلاف في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تبعا لمتغير الجنس على الدرجة الكلية لمهارات التخطيط التربوي وجميع المهارات الأخرى.
وتعزو الباحثة ذلك إلى المستوى المرتفع لدى المدراء والمديرين فيما يتعلق بمهارات التخيط التربوي، حيث انهم من ذوي الدرجات العلمية العالية بين البكالوريوس والماجستير، وجميعهم خضع لنفس الدورات كونها تخص البيئة المتعلقة بوكالة الغوث، وعليه توافقت الاراء بين المدراء والمديرات.

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثامن: هل يوجد اختلاف في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تعزى لمتغير الخبرة في مجال الإدارة؟

اشارت النتائج الى عدم وجود اختلاف في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تبعا لاختلاف سنوات الخبرة في مجال الإدارة على الدرجة الكلية للمهارات وباقي المجالات الأخرى باستثناء (مجال برنامج ومشروعات الخطة). وكانت لفروق في مجال برنامج ومشروعات الخطة تبعا لمتغير الخبرة في مجال الإدارة أن الفروق كانت بين المدراء الذين خبرتهم (أقل من 5 سنوات) وبين المدراء الذين خبرتهم (بين 5 – 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات) لصالح المدراء الذين خبرتهم (بين 5 – 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)؛ مما يعني وجود أثر لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة على مجال برنامج ومشروعات الخطة فقط.
تعزو الباحثة ذلك إلى ان مجال برنامج ومشروعات الخطة يحتاج إلى الخبرة التركمية، والممارسة العالية لذلك تكون لدى ذوي الخبرة من المدراء اعلى منها من المبتدئين الذي لم يتمرسوا بعد على اساليب وطرق بناء المشاريع والتخطيط الجيد لها.

10.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي التاسع: هل يوجد اختلاف في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تعزى لمتغير مكان المدرسة؟

اشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تبعا لاختلاف اماكن مدارسهم على الدرجة الكلية للمهارات وباقي المجالات الأخرى.
تعزو الباحثة ذلك إلى أن جميع مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية يعيشون الظروف نفسها، وتطبق الأونروا عليهم نفس الأنظمة والقوانين، وتمارس عليهم المركزية المطلقة.

11.1.5 مناقشة نتائج السؤال الفرعي العاشر: هل يوجد اختلاف في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية؟

اشارت النتائج عدم وجود اختلاف في متوسطات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تبعا لاختلاف المنطقة التعليمية على الدرجة الكلية للمهارات وباقي المجالات الأخرى بإستثناء (مجال برنامج ومشروعات الخطة)، وكانت الفروق لصالح المدراء الذين يعملوا في (منطقة القدس التعليمية)، مما يعني وجود أثر لمتغير المنطقة التعليمة على مجال برنامج ومشروعات الخطة فقط.

وتعزو الباحثة ذلك الى ان منطقة القدس مهمة كونها تنافس التعليم الاسرائيلي ايضا في القدس، لذلك تعمل الوكالة على تدريب المدراء لديها بدرجة كبيرة.

2.5 التوصيات:

1. تعزيز ممارسة مهارات التخطيط التربوي من قبل إدارة التعليم في وكالة غوث وتشغيل اللاجئين لبعض المفاهيم المتعلقة مهارات التخطيط التربوي للحفاظ على الدرجة المرتفعة التي أظهرتها نتيجة الدراسة، وذلك بالإلمام بكافة العوامل التي تحقق وتحفز هذه النتيجة.
2. ضرورة إزالة المعوقات التي تحد من ممارسة مدراء ومديرات المدارس لمهارات التخطيط التربوي.
3. توعية القيادات التربوية في وكالة غوث وتشغيل اللاجئين بمهارات التخطيط التربوي بعقد الورش التدريبية والمحاضرات.
4. ضرورة تبني إدارة التعليم في وكالة غوث وتشغيل اللاجئين لبعض المفاهيم المتعلقة بالتخطيط التربوي.
5. زيادة الحوافز والمكافآت لرفع معنويات المدراء والمديرات ذو الكفاءة والخبرة العالية في مهارات التخطيط التربوي.
6. اختيار مدراء ومديرات المدارس من قبل إدارة التعليم في وكالة غوث وتشغيل اللاجئين لشغل وظيفة الإدارة المدرسية من حملة شهادات الدراسات العليا المتخصصة في الإدارة التربوية.
7. الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة في مجال التخطيط التربوي، وذلك من خلال إرسال بعثات لمدراء ومديرات المدارس لدراسة وتعلم مهارات التخطيط التربوي، وتطبيقها في العمل الإداري المدرسي بشكل متقن.
8. الاهتمام بإجراء دراسات وبحوث مستقبلية للتعرف على معوقات ممارسة مهارات التخطيط التربوي لدى مدراء ومديرات المدارس في وكالة الغوث الدولية لتشغيل اللاجئين.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

1- أبو الريش، مريم. (2007). **واقع فهم الإداريين التربويين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية السياسات التربوية ولعملية التخطيط التربوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

2- أبو خليل، محمد إبراهيم. (2001). موقف مديري مدراس التعليم الأساسي من بعض الأزمات والتخطيط لمواجهتها، **مجلة مستقبل التربية العربية**، العدد (26)، الجزء الرابع، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ص (229-317).

3- أبو شيخة، ،نادر أحمد. (1991). **إدارة الوقت**. دار مجدلاوي للنشر، عمان، الاردن.

4- أبو صعليك، حامد علي. (2008). **الاتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية**، دار غيداء، عمان، الاردن.

5- أبو طاحون، أمل. (2010). **التخطيط التربوي واعتباراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية**، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

6- أبو عمشا، جهاد منير إبراهيم. (2014). **واقع التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم من وجهات نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

7- أبو عيشة، غيداء عبد الله صالح. (2007). **مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات الثانوية في فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

8- آدم، عصام الدين برير. (2006). **التخطيط والتنمية البشرية**،ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة .

9- الأغا، محمد عثمان. (2005). **محاضرات في التخطيط التربوي**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

10- الأغبري، عبد الصمد. (2006). **الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

11- بخش، فوزية. (2001). **واقع الكفايات الإدارية لدى مديرات معاهد التربية الخاصة للبنات بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

12- بني عرابة، محمد بن سعد. (2013). **أسس ومبادئ الإدارة المدرسية الفعالة كيف تكون مدير مدرسة ناجحا**، دار كنوز المعرفة، عمان، الاردن.

13- البوهي، فاروق شوقي. (2001). **التخطيط التعليمي**، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة. مصر.

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

15- الجنيدي، عادل معجب. (2006). **التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية واستشراف المستقبل**، ط2، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.

16- حافظ، محمد علي. (ب، ت). **التخطيط للتربية والتعليم**، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة. مصر.

17- حافظ، محمد صبري، والسيد البحيري. (2006). **تخطيط المؤسسات التعليمية**، عالم الكتب، القاهرة. مصر.

18- حجي، أحمد إسماعيل. (1998). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**. دار الفكر العربي، القاهرة. مصر.

19- حسني، محمد محمود. (1985. **بعض مفاهيم الدراسات المستقبلية في التعليم**. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

20- الحجار، رائد حسين. (2001). **تطوير التخطيط الإداري للتعليم بقطاع غزة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس بالاشتراك مع كلية التربية، غزة، فلسطين.

21- الحريري، رافدة وجلال، محمود وابراهيم، محمد. (2007). **الإدارة والتخطيط التربوي**، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

22- حلمي، فؤاد وآخرون. (2002).**التخطيط التربوي مبادئ وأساسيات**، الإدارة العامة للتخطيط التربوي، المملكة العربية السعودية.

23- حمودة، رامي حسين. (2010). **مفاهيم حديثة في وظائف الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية**، دار أسامة للنشر والتوزيع. عمان، الاردن.

24- الحكمي، خالد بن ماضي، (2007). **صعوبات التخطيط المدرسي كما يراها مديرو المدارس الحكومية بمنطقة جازان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

25- خليفة، علي عبد ربه، (2003). **المدرسة كوحدة قاعدية للتطوير التربوي، بحث مقدم لمؤتمر جامعة قناة السويس**، 2003/9/13. الإسماعلية، مصر.

26- الخضراوي، خلود. (2007). **التخطيط التربوي في عهد الملك عبد العزيز وأثره على النهضة التعليمية الحديثة.** جامعة أم القرى، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

27- دورزة، أفنان نظير. (2003). قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير. **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** العدد (41). ص(5-41).

28- الدريج، محمد. (2001). **الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج.** دار العلوم والتحقيق والطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب.

29- الراجحي، احمد نزال. (2011). **صعوبات التخطيط التربوي والحلول المقترحة من وجهة نظر القادة في وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الاردن.

30- الرويلي، هبة فرحان. (2010). **درجة امتلاك وممارسة مهارات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في منطقة الجوف التعليمية من وجهة نظرهم.** رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

31- رحمة، أنطوان. (2003). **التخطيط التربوي.** جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

32- زاهر، ضياء الدين. (2005). **إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة.** ط1، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

33- زريقات، محمد نايف. (2005). **التدريب على إعداد الخطط التربوية،** دار جرير. عمان، الاردن.

34- الزميلي، تمام فتحي. (2005). **الدورات التدريبية ودورها في تحسين أداء مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس بالاشتراك مع جامعة الاقصى، غزة، فلسطين.

35- السلمي، علي. (1978). **التخطيط والمتابعة.** دار غريب، القاهرة، مصر.

36- سمعان، وهيب ومرسي، محمد منير. (1975). **الإدارة المدرسية الحديثة،** عالم الفكر، القاهرة، مصر.

37- شبلاق، وائل صبحي. (2006). **دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الثانوية لمحافظة غزه،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزه، فلسطين.

38- شرير، رنده عيد. (2003). **الادوار المتوقعة لمديري مدارس التعليم الأساسي بغزة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة الاقصى وجامعة عين شمس، جامعة الاقصى، غزة، فلسطين.

39- شمس الدين الفقي، محمد اسماعيل. (2007). **السلوك الإداري مدخل نفس اجتماعي للإدارة التربوية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

40- الشيخ، معتصم عبد الفتاح. (2009). **الإدارة التربوية الحديثة وأثرها في التعليم**، دار البداية ناشرون موزعون، عمان، الأردن.

41- صافي، حسن. (2003). **صعوبات التخطيط التربوي كما يراها مديرو ومديرات مدارس الحكومة ووكالة الغوث في محافظة رام الله والبيرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

42- الصالحي، نبيل محمد.(1999). **تطوير التخطيط الاداري المدرسي بوكالة الغوث بمحافظة غزه في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس بالاشتراك مع جامعة الاقصى، غزة، فلسطين.

43- الصفتي، أسامة(د. ن). **حول مفاهيم التنمية والتخطيط وإعداد الخطط ومتابعتها وتنفيذها**. معهد التخطيط القومي ، القاهرة ، مصر.

44- الطلحي، مقبول بن مساعد سعيد. (2012). **الكفايات التخطيطية المطلوبة لمديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف كما يراها المشرفون التربويون**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

45- طه، بهاء الدين أحمد. (2001). **تقييم التخطيط التربوي في فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

46- الطيب، أحمد محمد. (1999). **التخطيط التربوي**. المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر.

47- العاجز، فؤاد علي، ونشوان، جميل. (2005): **تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز تطوير التابع لوكالة الغوث الدولية بغزة**. الجامعة الإسلامية، عزة، فلسطين.

48- العازمي، فيصل.(2006). **درجة مشاركة القادة التربويين في عملية التخطيط التربوي في وزارة التربية في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

49- عابدين، محمد عبد القادر. (2001). **الإدارة المدرسية الحديثة**. الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

50- عامر، طارق عبد الرؤوف محمد. (2007). **التخطيط التربوي والخريطة المدرسية**. ط1، دار زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

51- عبد العال، رائد فؤاد محمد. (2009). **أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

52- العجمي، محمد حسنين. (2000). **الإدارة المدرسية**. الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

53- العجمي، محمد حسنين.(2008).**الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

54- العربيد، محمود. (2003).**التخطيط التربوي، بناة الاجيال**. دمشق، سوريا، عدد (46).

55- العريان، جعفر يعقوب. (2002). **التعليم الجامعي ودوره في العملية التربوية**. المركز العربي للبحوث التربوية، قطر.

56- عطوي، محمد عزت. (2001). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**. الدار العلمية والدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

57- عقيلان، محمد موسى. (1996). **التخطيط مهمة أساسية من مهام مدير المدرسة**. مجلة جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، المجلد (2)، العدد (1)، من ص(293-315).

58- عليمات، صالح. (2007). **العمليات الإدارية في المؤسسة التربوية**. دار الشروق، عمان، الأردن.

59- عويضة، عدنان. (2003). **درجة معرفة مديري التربية والتعليم في مديرات الضفة الغربية لعملية التخطيط التربوي ودرجة ممارستهم لها في مجال عملهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

60- العيد، عايد. (2005). **معوقات التخطيط التربوي في إدارات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب في دولة الكويت من وجهة نظر مدراء الإدارات للأعضاء هيئة التدريس فيها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

61- غنيمة، محمد متولي. (2005). **التخطيط التربوي**. الطبعة الأولى، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

62- فهمي، محمد سيف الدين.(1990). **التخطيط التعليمي وأسسه واساليبه ومشكلاته**. ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

63- الفريجات، غالب عبد المعطي. (2007). **التخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية**. دار أزمنة للتوزيع والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

64- القرعان، أحمد والحراحشة، إبراهيم. (2004). **الإدارة المدرسية الحديثة**. دار الاسراء للنشر، عمان، الاردن.

65- الليمون، نواف. (2000). **التخطيط للاحتياجات البشرية والمادية المستقبلية لأقسام التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

66- محمد، أحمد علي الحاج. (2003). **أصول التربية**. ط2، دار المناهج، عمان، الأردن.

67- محمد، أحمد علي الحاج. (2002). **التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي جديد**. ط2، دار المناهج، عمان، الأردن.

68- محمد، أحمد علي الحاج. (2000). **التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي جديد**. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

69- محمد، أحمد علي الحاج. (2008). **التخطيط التربوي الاستراتيجي: الفكر والتطبيق**. ط2، دار المناهج، عمان، الاردن.

70- محمد، أحمد علي الحاج. (1992). **التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي جديد**. ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ، لبنان.

71- محمود، نورا حسن. (2011). **تطوير التخطيط التربوي للتعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

72- متولي، فؤاد بسيوني. (1999). **مشكلة التخطيط**. مركزة الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، مصر.

73- مدبولي، محمد عبد الخالق. (2001). **التخطيط المدرسي الاستراتيجي**. ط1، الدار العربية للكتاب. القاهرة، جمهورية مصر العربية.

74- مريزيق، يعقوب هشام. (2009). **التخطيط التربوي المفهوم والواقع والتطبيق**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

75- مسلم، مسلم. (2004). **تصور مقترح لتطوير أداء مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة في ضوء اتجاهات معاصرة في الإدارة المدرسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزه، فلسطين.

76- منصور، نعمة عبد الرؤوف. (2005). **تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

77- مصطفى، صلاح عبد الحميد.(2003). **الإدارة المدرسية الحديثة.** عالم الكتب، القاهرة، مصر.

78- مصطفى، صلاح عبد الحميد. (2002). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

79- مناصرة، علي وآخرون. (2005). **الدليل الإجرائي لمدير المدرسة.** وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني. الإدارة العامة لمتابعة الميدان، رام الله، فلسطين.

80- منقريوس، رياض (ب. ت): **الإدارة المدرسية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

81- المطيري، حسن رفاع. (2008). **واقع التخطيط التربوي كما يراه مديرو مدارس التعليم العام في تبوك التعليمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الاردن.

82- القيق، زيد حسن. (2013). **درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها والعلاقة بينهما.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس، القدس، فلسطين.

83- المحيسن، معن والكيلاني، أنمار. (2009). **مشروع مقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الاردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، عمان، الاردن، المجلد(6)، العدد(1)، ص 1-26.

84- المنصور، خالد بن محسن بن محمد. (2012). **التخطيط المدرسي بالمدارس الثانوية من وجهة نظر مديريها والمشرفين التربويين في محافظة الرس/المملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

85- وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين. (2009). **برنامج إدارة الأداء**، العدد1، غزه، فلسطين.

86- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، (1999). **أربع سنوات على ميلاد وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، الواقع والانجازات 1994-1999**، ط1، الإدارة العامة للعلاقات الدولية العامة، وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

87- وزارة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2005/2004). **الدورة التدريبية للمتقدمين لوظيفة مدير المدرسة**، الإدارة العامة لمتابعة الميدان اليوم الرابع، ص 27، غزة، فلسطين.

88- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، **(2005)، الخطة المدرسية السنوية.** مديرية التربية والتعليم بغزة، نشرة رقم م.ت. غ/1 ، فلسطين.

89- وكالة الغوث الدولية. (2002). **مشروع تطوير مدارس وكالة الغوث الدولية**، المدرسة كوحدة للتطوير التربوي، فلسطين.

90- نصار، عيسى. (1997). **معايير تقويم اداء مديري المدارس. مجلة التربية**، المجلد(26)، العدد(122)، ص 174-183.

91- النجدي، عبد الله ابراهيم. (2006). **تقنيات حديثة في التخطيط التربوي**، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

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

93- نشوان، يعقوب. (1992). **الإدارة الإشرافية بين النظرية والتطبيق**، دار الفرقان، عمان، الأردن.

94- النوري، عبد الغني. (1987). **التخطيط التربوي في البلاد العربية**. الطبعة الأولى، دار الثقافة، الدوحة، قطر.

ثانيا: المراجع الأجنبية :

1- Alabi, Akinsomisoye, and Okemakinde, Timothy. (2010). Effective Planning as a Factor of Educational Reform and Innovation in Nigeria. Current Research **Journal of social sciences**, 2(6): PP 316321.

2- Belbase, L., N. and Loren, B. J.(2004).Some issues influencing the planning and implementation of vocational education in Nepal. International Review of Education/International Festschrift für Erziehungswissenschaft / **Revue international education**, VOL30, NO(2),PP171-181.

3- Campllell, Vlacia. (2003). **"The perceived Impact of Strategic Planning of Professional Development in Bark county and Chester county Public School":** widener University. Vol. 64-12A, pp. 4280**.**

4- Fleitman, J. (1980). "The Educator Administrator As Planner**". Dissertation Abstracts International**. No. 41, Vol.10

5- Johnson, Julie, A.(2005). **Strategic planning in Millard Public schools**,(1989-2003). Nebraska: Unpublished doctoral dissertation. DAIA,65,9,PP3234

6- Justinian C.J. Galabawa, Augustine Obeleagu Agu and Ichiro Miyazawa. (2002). **The impact of school mapping in the development of education in Tanzania: an assessment of the experiences of six districts Evaluation and Program Planning**, Volume 25, Issue 1, February 2002, Pages 23-33.

7- Lauder, A. (2000), "The New Look in principals preparation programs**". NASSP Bulletion** (84), (617), 23- 28

8- Lofstorm, E.(2007)." From Strategic Planning to Meaningful Learning: Diverse Perspectives on the Development of Web-Based Teaching and Learning in Higher Education". **British Journal of Educational Technology**, No.2, vol.38.

9- McHenry,W.,E & Achills C.,M.,(2002). A District Level Planning Model. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators (San Diego, CA, February 15-17, 2002. Ramires and Maria, (1994): " stic. Based decision Making Current Principals Leadership Skills. **Dissertation Abstracts International**, vol" , (55). N (6). U.S.A. university Microfilms, Inc. December, p1414.

10- Moxley, Susan. (2003). Strategic Planning Process used in School districts in the Southeastern United States. **Dissertation Abstracts International**, Vol. 64-02A, pp. 359.

11- Nicoli, Smith. (2007). "Fragmented Foundations: Education and Chronic Crisis in the Occupied Palestinian Territory**". International Institute for Educational Planning**, UNESCO.

12- Turan, Selahattin, (2007). **An Investigation into the Daily Work of Turkish Principal, Eskisehir Osmangazi University**: Turkey.

13- Siu Cheung Kong,(2009). An empirical study of school-based planning for the use of information technology to improve the quality of education in the twenty-first, Technology, **Pedagogy and Education,** Volume18,Issue3.pp343-359..

14- Wenceslaus, (2009). Principals Planning Styles as a Correlate of Teachers' Classroom Task Performance in Secondary Schools in Anambra State**,** Nigeria. **International Journal of Educational Administration**, Volume 1 Number 1, pp. 83-92.

الملاحق

ملحق رقم (1) : الاستبانة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس/قسم الإدارة التربوية .

حضرة مدير المدرسة/ مديرة المدرسة ..... المحترم .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان (مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم) وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس.

ولأغراض هذه الدراسة قامت الباحثة بتطوير هذه الأداة التي تتضمن (47) فقرة تبين مهارات التخطيط التربوي ، موزعة على خمسة مجالات ،لذا يرجى منكم التكرم بقراءة هذه الفقرات بدقة وتمعن وبيأن مهارات التخطيط التربوي ، وذلك بوضع إشارة ( ) تحت الدرجة التي ترونها مناسبة في سلم الإجابة .

وتكون الباحثة شاكرة لكم على تعأونكم لتفضلكم بالإجابة علة هذه الاستبانة ويتوقف نجاح هذه الدراسة على مشاركتكم ، علما بأن الاجابات سوف تعامل بالسرية التامة .

شاكرة لكم حسن تعأونكم

الباحثة : سماح أبو عياش

القسم الأول : معلومات عامة .

1. **النوع الاجتماعي:** ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**
2. **المؤهل العلمي:** ☐ **دبلوم** ☐ **بكالوريوس فأكثر**
3. **الخبرة في مجال الإدارة:** ☐ **أقل من 5 سنوات** ☐ **من 5 -أقل من10 سنوات** ☐ **أكثر من 10 سنوات .**

القسم الثاني:

الرقم	الفقرات	درجة الممارسة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
أولاً: التخطيط						
.1	التقيد بالسياسة التربوية العامة عند التخطيط.					
.2	إدراك الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة على مستوى المدرسة.					
.3	تنفيذ الخطط وفق أولوياتها وأهميتها.					
.4	التأكد من دقة البيانات والمعلومات التربوية.					
.5	رسم خطط وقائية لمواجهة المشكلات تعترض المدرسة مستقبلاً.					
.6	الاستفادة من الخطط السابقة عند وضع الخطة السنوية الجديدة.					
.7	إشراك المعلمين في عملية التخطيط .					
.8	التركيز على الأنشطة المدرسية المختلفة أثناء عملية التخطيط.					
.9	مراعاة حاجات الطلبة في عملية التخطيط .					
.10	مراعاة أوضاع المدرسة الاقتصادية أثناء عملية التخطيط.					
.11	إشراك المجتمع المحلي بعملية التخطيط .					
.12	الأخذ بعين الاعتبار المبنى المدرسي في عملية التخطيط.					
.13	مدى الالتزام بتنفيذ الخطة .					
.14	التعأون مع فسم التخطيط التربوي بمديرية التربية في التخطيط للمدرسة.					
.15	ضرورة استخدام مداخل التخطيط التربوي في عملية التخطيط.					
.16	ضرورة مراعاة احتياجات المجتمع المحلي عند التخطيط في المدرسة.					
.17	ضرورة التركيز على تقنيات التخطيط التربوي الحديثة .					
.18	الاهتمام بالتشكيلات المدرسية في عملية التخطيط التربوي.					
.19	التركيز على شؤون النمو المهني للمعلمين في عملية التخطيط التربوي					
.20	التمهيد لوضع السياسات والاجراءات اللازمة لتنفيذ الخطة.					
.21	العمل على تحديد المشروعات والبرامج اللازمة لتحقيق الأهداف.					
.22	وضع خطوات التفصيلية اللازمة لتنفيذ الخطة التربوية .					
.23	تحديد الوقت الذي يجب أن ينجز فيه الأهداف العامة والأهداف الفرعية.					
.24	المشاركة في تحديد نشاطات الخطة.					
.25	إجراء مراجعة مستمرة(تقويم بنائي) قبل وأثناء وبعد تنفيذ الخطة.					
ثالثاً: مجال تقييم الحاجات						

.26	دراسة المشروعات التربوية المختلفة دراسة عملية والمفاضلة بينها لاختيار البديل الافضل.					
.27	تحديد أولويات النظام التربوي .					
.28	اعتبار البعد الإنساني عند تحديد الاحتياجات .					
.29	ضرورة وجود هيكل تنظيمي مرن .					
.30	العمل على توفير بيانات عن حاجات المجتمع الفعلية للتنمية.					
.31	العمل على تقييم مستوى الخدمات التعليمية التي تقدمها النظام التربوي.					
.32	إعداد خطة التشكيلات المدرسية السنوية.					
.33	العمل على توفير بيانات عن حاجة سوق العمل من التخصصات المختلفة.					
رابعاً : مجال التنبؤ .						
.34	القدرة على التنبؤ بأعداد الطلبة للسنوات المقبلة.					
.35	التنبؤ بأعداد المعلمين لسنوات قادمة .					
.36	إعداد البحوث في مجال التخطيط التربوي .					
.37	تقدير احتياجات المدارس المادية .					
.38	التنبؤ بحاجات سوق العمل من القوى العاملة .					
.39	التنبؤ بالطلب الاجتماعي على التعليم حسب (المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتقسيمات الإدارية).					
.40	التنبؤ بالحاجات التربوية في ضوء الخطط المستقبلية .					
.41	ربط الخطط السنوية بأهداف الخطط طويلة الامد .					
خامساً : مجال تحليل الموازنة .						
.42	الالمام بكافة التشريعات من قوأنين وأنظمة وتعليمات ذات علاقة بالخدمة الت تقدمها الوزارة .					
.43	تحديد أولويات الأنفاق على الحاجات الأكثر ضرورة .					
.44	العمل على رفع موازنة الأنشطة المدرسية للوصول إلى المستوى المطلوب.					
.45	التخطيط لموازنة المدرسة في حدود الامكانيات.					
.46	إعداد التقارير لتحديد الاتجاهات العامة للأنفاق والعلاقات المختلفة وعقد المقارنات التي تسهل اتخاذ القرار.					
.47	مراعاة أن تكون المخصصات مناسبة للغابات التي رصدت لها.					
.48	تحليل واقع الأنفاق على التعليم.					

ملحق رقم (2) أسماء محكمي الاستبانة

الرقم	اسم المحكم	الدرجة العلمية	مكان العمل
.1	د. محسن عدس	الدكتوراه/ مناهج	جامعة القدس
.2	د. محمد عبد القادر عابدين	الدكتوراه/ الإدارة التربوية	جامعة القدس
.3	د. محمد شعيبات	الدكتوراه/ الإدارة التربوية	جامعة القدس
.4	د. محمود أبو سمره	الدكتوراه/ الإدارة التربوية	جامعة القدس
.5	د. عفيف زيدان	الدكتوراه/أساليب التدريس	جامعة القدس
.6	د. ايناس ناصر	الدكتوراه/أساليب التدريس	جامعة القدس
.7	د. ابراهيم الصليبي	الدكتوراه/أساليب التدريس	جامعة القدس
.8	د. زياد قباجه	الدكتوراه/أساليب التدريس	جامعة القدس
.9	د. ابراهيم العرمان	الدكتوراه/أساليب التدريس	جامعة القدس
.10	د. كمال مخامره	الدكتوراه/ الإدارة التربوية	جامعة الخليل
.11	د. عايد الحموز	الدكتوراه/أساليب التدريس	جامعة القدس المفتوحة
.12	د. جمال بحيص	الدكتوراه / الإدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
.13	أ. أكرام البلاصي	ماجستير/ الإدارة التربوية	مدرسة بنات بيت أولا الثانية
.14	أ. فايزه فراج	بكالوريوس/ مديرة مدرسة	مدرسة بنات الفوار الأولى
.15	أ. فايزه السيد أحمد	بكالوريوس/ مديرة مدرسة	مدرسة بنات الفوار الثانية

ملحق رقم (3) : الاستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس/كلية العلوم التربوية.

حضرة مدير المدرسة المحترم/ مديرة المدرسة المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان (مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم) وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس.

ولأغراض هذه الدراسة قامت الباحثة بتطوير هذه الاستبانة التي تتضمن (47) فقرة تبين مهارات التخطيط التربوي، موزعة على خمسة مجالات، لذا يرجى منكم التكرم بقراءة هذه الفقرات بدقة وتمعن وبيان مهارات التخطيط التربوي، وذلك بوضع إشارة (√) تحت الدرجة التي ترونها مناسبة في سلم الإجابة.

وتكون الباحثة شاكرة لكم على تعاونكم لتفضلكم بالإجابة على هذه الاستبانة ويتوقف نجاح هذه الدراسة على مشاركتكم، علما بأن الاجابات سوف تعامل بالسرية التامة.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة : سماح محمد أبوعياش

القسم الأول: معلومات عامة.

4. **الجنس:** ☐ ذكر ☐ أنثى

5. **المؤهل العلمي :** ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى

6. **الخبرة في مجال الإدارة :** ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 –أقل من10 سنوات
أكثر من 10 سنوات.

4. **مكان المدرسة :** ☐ مخيم ☐ قرية ☐ مدينة

5. **المنطقة التعليمية :** ☐ الخليل ☐ القدس ☐ نابلس

القسم الثاني :

الرقم	الفقرات	درجة الممارسة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
أولاً: آلية التخطيط:						
1.	التقيد بالسياسة التربوية العامة عند التخطيط.					
2.	إدراك الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة على مستوى المدرسة.					
3.	تنفيذ الخطط وفق أولوياتها وأهميتها.					
4.	التأكد من دقة البيانات والمعلومات التربوية.					
5.	رسم خطط وقائية لمواجهة المشكلات التي تعترض المدرسة مستقبلاً.					
6.	الاستفادة من الخطط السابقة عند وضع الخطة السنوية الجديدة.					
7.	إشراك المعلمين في عملية التخطيط.					
8.	التركيز على الأنشطة المدرسية المختلفة أثناء عملية التخطيط.					
9.	مراعاة حاجات الطلبة في عملية التخطيط.					
10.	مراعاة أوضاع المدرسة الاقتصادية أثناء عملية التخطيط.					
11.	إشراك المجتمع المحلي بعملية التخطيط.					
12.	الأخذ بعين الاعتبار المبنى المدرسي في عملية التخطيط.					
13.	مدى الالتزام بتنفيذ الخطة.					
14.	التعاون مع قسم التخطيط التربوي بمديرية التربية في التخطيط للمدرسة.					
15.	ضرورة استخدام مداخل التخطيط التربوي في عملية التخطيط.					
16.	ضرورة مراعاة احتياجات المجتمع المحلي عند التخطيط في المدرسة.					
17.	الاهتمام بالتشكيلات المدرسية في عملية التخطيط التربوي.					
18.	التركيز على شؤون النمو المهني للمعلمين في عملية التخطيط التربوي.					
ثانيا : برنامج ومشروعات الخطة:						
19.	بناء الخطة على أسس علمية.					
20.	التمهيد لوضع السياسات والاجراءات اللازمة لتنفيذ الخطة.					
21.	العمل على تحديد المشروعات والبرامج اللازمة لتحقيق الأهداف.					
22.	توضيح الخطوات التفصيلية اللازمة لتنفيذ الخطة التربوية.					
23.	تحديد زمن انجاز الأهداف العامة والأهداف الفرعية.					
24.	المشاركة في تحديد نشاطات الخطة.					
25.	إجراء مراجعة مستمرة (تقويم بنائي) قبل وأثناء وبعد تنفيذ الخطة.					
26.	دراسة المشروعات التربوية المختلفة لاختيار البديل الافضل.					

ثالثاً: مجال تقييم الحاجات						
27.	تحديد أولويات النظام التربوي.					
28.	اعتبار البعد الإنساني عند تحديد الاحتياجات.					
29.	ضرورة وجود هيكل تنظيمي مرن.					
30.	العمل على توفير بيانات عن حاجات المجتمع الفعلية للتنمية.					
31.	العمل على تقييم مستوى الخدمات التعليمية التي تقدمها النظام التربوي.					
32.	إعداد خطة التشكيلات المدرسية السنوية.					
33.	العمل على توفير بيانات عن حاجة سوق العمل من التخصصات المختلفة.					
رابعاً : مجال التنبؤ.						
34.	القدرة على التنبؤ بأعداد الطلبة للسنوات المقبلة.					
35.	التنبؤ بأعداد المعلمين لسنوات قادمة.					
36.	إعداد البحوث في مجال التخطيط التربوي.					
37.	تقدير احتياجات المدارس المادية.					
38.	التنبؤ بحاجات سوق العمل من القوى العاملة.					
39.	التنبؤ بالحاجات التربوية في ضوء الخطط المستقبلية.					
40.	ربط الخطط السنوية بأهداف الخطط طويلة الامد.					
خامساً : مجال تحليل الموازنة.						
41.	الإلمام بكافة التشريعات القانونية والمالية الخاصة للموازنات.					
42.	تحديد أولويات الأنفاق على الحاجات الأكثر ضرورة.					
43.	العمل على رفع موازنة الأنشطة المدرسية للوصول إلى المستوى المطلوب.					
44.	التخطيط لموازنة المدرسة في حدود الامكانيات.					
45.	إعداد تقارير أوجه الأنفاق لعقد المقارنات.					
46.	مراعاة أن تكون المخصصات مناسبة للغايات التي رصدت لها.					
47.	تحليل واقع الأنفاق على التعليم.					

ملحق رقم (4) المدارس المشاركة في الدراسة: مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية:

الرقم	اسم المدرسة	المنطقة التعليمية	مكان تواجدها
.1	بنات طولكرم الأساسية الأولى	منطقة نابلس التعليمية	طولكرم
.2	بنات طولكرم الأساسية الثانية	منطقة نابلس التعليمية	طولكرم
.3	ذكور طولكرم الأساسية الأولى	منطقة نابلس التعليمية	طولكرم
.4	ذكور طولكرم الأساسية الثانية	منطقة نابلس التعليمية	طولكرم
.5	بنات نور شمس الأساسية	منطقة نابلس التعليمية	طولكرم
.6	ذكور نور شمس الأساسية	منطقة نابلس التعليمية	طولكرم
.7	بنات بلاطة الأساسية الأولى	منطقة نابلس التعليمية	نابلس
.8	بنات بلاطة الأساسية الثانية	منطقة نابلس التعليمية	نابلس
.9	ذكور بلاطة الأساسية الأولى	منطقة نابلس التعليمية	نابلس
.10	ذكور بلاطة الأساسية الثانية	منطقة نابلس التعليمية	نابلس
.11	بنات يعبد الأساسية الأولى	منطقة نابلس التعليمية	جنين
.12	بنات يعبد الأساسية الثانية	منطقة نابلس التعليمية	جنين
.13	ذكور يعبد الأساسية	منطقة نابلس التعليمية	جنين
.14	بنات يعبد الأساسية الثالثة	منطقة نابلس التعليمية	جنين
.15	بنات قباطية الأساسية	منطقة نابلس التعليمية	جنين
.16	ذكور قباطية الأساسية	منطقة نابلس التعليمية	جنين
.17	ذكور قلقيلية الأساسية الأولى	منطقة نابلس التعليمية	قلقيلية
.18	ذكور قلقيلية الأساسية الثانية	منطقة نابلس التعليمية	قلقيلية
.19	بنات قلقيلية الأساسية	منطقة نابلس التعليمية	قلقيلية
.20	بنات عرابة الأساسية	منطقة نابلس التعليمية	جنين
.21	نابلس الأساسية المختلطة	منطقة نابلس التعليمية	نابلس
.22	بنات مخيم رقم (1) الأساسية	منطقة نابلس التعليمية	نابلس
.23	ذكور نابلس الأساسية	منطقة نابلس التعليمية	نابلس
.24	بنات جنين الأساسية الأولى	منطقة نابلس التعليمية	جنين
.25	بنات جنين الأساسية الثانية	منطقة نابلس التعليمية	جنين
.26	ذكور جنين الأساسية الأولى	منطقة نابلس التعليمية	جنين
.27	ذكور جنين الأساسية الثانية	منطقة نابلس التعليمية	جنين
.28	ذكور شعفاط الأساسية الأولى	منطقة القدس التعليمية	القدس / مخيم شعفاط
.29	ذكور شعفاط الأساسية الثانية	منطقة القدس التعليمية	القدس / مخيم شعفاط
.30	ذكور شعفاط الأساسية الثالثة	منطقة القدس التعليمية	القدس / مخيم شعفاط
.31	بنات شعفاط الأساسية الأولى	منطقة القدس التعليمية	القدس / مخيم شعفاط

.32	بنات شعفاط الأساسية الثانية	منطقة القدس التعليمية	القدس / مخيم شعفاط
.33	بنات صور باهر الأساسية	منطقة القدس التعليمية	القدس / صور باهر
.34	بنات بيت صفافا الأساسية	منطقة القدس التعليمية	القدس / بيت صفافا
.35	أبو ديس الأساسية المختلطة	منطقة القدس التعليمية	القدس / أبوديس
.36	بنات القدس الأساسية	منطقة القدس التعليمية	القدس
.37	ذكور القدس الأساسية	منطقة القدس التعليمية	القدس
.38	بنات قطنة الأساسية	منطقة القدس التعليمية	القدس
.39	بنات قلنديا الأساسية الثانية	منطقة القدس التعليمية	رام الله / مخيم قلنديا
.40	ذكور قلنديا الأساسية الأولى	منطقة القدس التعليمية	رام الله / مخيم قلنديا
.41	ذكور قلنديا الأساسية الثانية	منطقة القدس التعليمية	رام الله / مخيم قلنديا
.42	بنات الجلزون الأساسية	منطقة القدس التعليمية	رام الله / مخيم الجلزون
.43	ذكور الجلزون الأساسية	منطقة القدس التعليمية	رام الله / مخيم الجلزون
.44	بنات عسكر الأساسية الثالثة	منطقة القدس التعليمية	رام الله / عسكر
.45	ذكور عسكر الأساسية الأولى	منطقة القدس التعليمية	رام الله / عسكر
.46	ذكور عسكر الأساسية الثانية	منطقة القدس التعليمية	رام الله / عسكر
.47	ذكور رام الله الأساسية	منطقة القدس التعليمية	رام الله
.48	بنات رام الله الأساسية	منطقة القدس التعليمية	رام الله
.49	بيرزيت الأساسية	منطقة القدس التعليمية	رام الله / بيرزيت
.50	بنات سلواد الأساسية	منطقة القدس التعليمية	رام الله / سلواد
.51	بنات الامعري الأساسية	منطقة القدس التعليمية	رام الله / مخيم الامعري
.52	ذكور الامعري الأساسية	منطقة القدس التعليمية	رام الله / مخيم الامعري
.53	بنات دير عمار الأساسية	منطقة القدس التعليمية	رام الله / دير عمار
.54	ذكور دير عمار الأساسية	منطقة القدس التعليمية	رام الله / دير عمار
.55	بنات بدو الأساسية	منطقة القدس التعليمية	رام الله / بدو
.56	ذكور غور الفارعة الأساسية	منطقة القدس التعليمية	أريحا / الفارعة
.57	ذكور عقبة جبر الأساسية	منطقة القدس التعليمية	أريحا / عقبة جبر
.58	ذكور عين سلطان الأساسية	منطقة القدس التعليمية	أريحا / عين سلطان
.59	العوجا الأساسية المختلطة	منطقة القدس التعليمية	أريحا / العوجا
.60	عين فارة الأساسية	منطقة القدس التعليمية	أريحا / عين فارة
.61	بنات الفوار الأساسية الأولى	منطقة الخليل التعليمية	الخليل / مخيم الفوار
.62	بنات الفوار الأساسية الثانية	منطقة الخليل التعليمية	الخليل / مخيم الفوار
.63	ذكور الفوار الأساسية الأولى	منطقة الخليل التعليمية	الخليل / مخيم الفوار
.64	ذكور الفوار الأساسية الثانية	منطقة الخليل التعليمية	الخليل / مخيم الفوار
.65	بنات الخليل الأساسية	منطقة الخليل التعليمية	الخليل

.66	ذكور الخليل الأساسية	منطقة الخليل التعليمية	الخليل
.67	بنات حلحول الأساسية	منطقة الخليل التعليمية	الخليل / حلحول
.68	بنات بيت أولا الأساسية الأولى	منطقة الخليل التعليمية	الخليل / بيت أولا
.69	بنات بيت أولا الأساسية الثانية	منطقة الخليل التعليمية	الخليل / بيت أولا
.70	بنات صوريف الأساسية الأولى	منطقة الخليل التعليمية	الخليل / صوريف
.71	بنات صوريف الأساسية الثانية	منطقة الخليل التعليمية	الخليل / صوريف
.72	بنات العروب الأساسية الأولى	منطقة الخليل التعليمية	الخليل / مخيم العروب
.73	بنات العروب الأساسية الثانية	منطقة الخليل التعليمية	الخليل / مخيم العروب
.74	ذكور العروب الأساسية الأولى	منطقة الخليل التعليمية	الخليل / مخيم العروب
.75	ذكور العروب الأساسية الثانية	منطقة الخليل التعليمية	الخليل / مخيم العروب
.76	الرماضين المختلطة الأساسية	منطقة الخليل التعليمية	الخليل / الرماضين
.77	بلي المختلطة الأساسية	منطقة الخليل التعليمية	الخليل
.78	بنات دورا الأساسية الأولى	منطقة الخليل التعليمية	الخليل / دورا
.79	بنات دورا الأساسية الثانية	منطقة الخليل التعليمية	الخليل / دورا
.80	ذكور دورا الأساسية	منطقة الخليل التعليمية	الخليل / دورا
.81	بنات الدهيشة الأساسية الأولى	منطقة الخليل التعليمية	بيت لحم / مخيم الدهيشة
.82	بنات الدهيشة الأساسية الثانية	منطقة الخليل التعليمية	بيت لحم / مخيم الدهيشة
.83	ذكور الدهيشة الأساسية الأولى	منطقة الخليل التعليمية	بيت لحم / مخيم الدهيشة
.84	ذكور الدهيشة الأساسية الثانية	منطقة الخليل التعليمية	بيت لحم / مخيم الدهيشة
.85	بيت جالا المختلطة	منطقة الخليل التعليمية	بيت لحم / بيت جالا
.86	الولجة الأساسية	منطقة الخليل التعليمية	بيت لحم / الولجة
.87	بتير الأساسية	منطقة الخليل التعليمية	بيت لحم / بتير
.88	ذكور عايدة الأساسية	منطقة الخليل التعليمية	بيت لحم / مخيم عايدة
المجموع	88	3 مناطق تعليمية	----------

ملحق رقم (5) كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس إلى مكتب التعليم في وكالة الغوث الدولية في القدس.

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/16/12/542
التاريخ: 2016/04/23

حضرة أ. مهند بيدس المحترم
مدير التعليم/ وكالة الغوث

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،
تقوم الطالبة : **سماح محمد حلمي ابو عياش** ورقمها الجامعي (21112362)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير، بعنوان

" مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها، ولتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

د. محسن عدس
عميد كلية العلوم التربوية

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

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

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
1	الاستبانة في صورتها الأولية	119
2	الاستبانة في صورتها النهائية	123
3	أسماء محكمي الاستبانة	124
4	المدارس المشاركة في الدراسة: مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية	125
5	كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس إلى مكتب التعليم في وكالة الغوث في القدس	131

فهرس الجداول

جدول رقم (1.3) توزيع المبحوثين (المديرين) تبعا للجنس..... 72

جدول رقم (2.3) توزيع المبحوثين (المدراء) تبعا للمؤهل العلمي..... 72

جدول رقم (3.3) توزيع المبحوثين تبعا للخبرة في مجال الإدارة..... 72

جدول (4.3) توزيع المبحوثين تبعا لمكان المدرسة..... 73

جدول رقم (5.3) توزيع المبحوثين (المديرين) تبعا للمنطقة التعليمية..... 73

جدول 6.3. توزيع فقرات الاستبانة..... 74

جدول (7.3): تصحيح المقياس..... 75

جدول(8.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مهارات التخطيط التربوي لدى أفراد العينة مع الدرجة الكلية لكل مجال..... 76

جدول (9.3): نتائج اختبار معامل الثبات كرونباخ ألفا على مجالات أداة الدراسة..... 77

جدول رقم (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأهم مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية..... 80

جدول رقم (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمهارات التخطيط التربوي المتعلق بآلية التخطيط لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية. (ن= 88)..... 81

جدول رقم (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمهارات التخطيط التربوي المتعلق ببرنامج ومشروعات الخطة لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية. 83

جدول رقم (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاهم مهارات التخطيط التربوي المتعلق بمجال تقييم الحاجات لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية..... 84

جدول رقم (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمهارات التخطيط التربوي المتعلق بمجال التنبؤ لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية. (ن= 88)..... 85

جدول رقم (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لمهارات التخطيط التربوي المتعلق بمجال تحليل الموازنة لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية. (ن= 88)..... 86

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية موزعة تبعاً للجنس. 87

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التخطيط التربوي موزعة تبعاً للمؤهل العلمي..... 88

جدول(9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية موزعة تبعاً للخبرة في مجال الإدارة. 89

جدول (10.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية وفقا للخبرة في مجال الإدارة..... 90

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية تبعاً لمكان المدرسة..... 91

جدول (11.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في درجات مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية وفقا لمكان المدرسة. 92

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية موزعة تبعاً المنطقة التعليمية..... 93

جدول (13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) للفروق في مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية وفقا للمنطقة التعليمية..... 94

فهرس المحتويات

إقرار .....أ

الشكر والتقدير .....ب

الملخص بالعربية.....ج

الملخص بالانجليزية.....د

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها.....3

3.1 أهداف الدارسة:.....4

4.1 أهمية الدراسة:.....5

5.1 حدود الدراسة:.....5

6.1 مصطلحات الدراسة: 6

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة:

1.2 الاطار النظري.....8

1.1.2 مفهوم التخطيط التربوي.....8

2.1.2 أهمية التخطيط التربوي: 9

3.1.2 الأهداف العامة للتخطيط التربوي:..... 12

4.1.2 عناصر التخطيط التربوي:..... 14

6.1.2 مراحل التخطيط التربوي:..... 18

7.1.2 مبررات التخطيط التربوي:..... 21

8.1.2 خصائص التخطيط التربوي: 24

9.1.2 مقومات التخطيط التربوي: 25

10.1.2 أنواع التخطيط التربوي: 27

11.1.2 مشكلات التخطيط التربوي:..... 31

12.1.2 أساليب التخطيط التربوي: 31

13.2.1 مهارات التخطيط التربوي :..... 34

14.1.2 التخطيط التربوي في الوطن العربي: 51

15.1.2 التخطيط التربوي في فلسطين:..... 52

2.2 الدراسات السابقة..... 54

1.2.1 الدراسات العربية..... 55

2.2.2 الدارسات الأجنبية: 65

3.2التعقيب على الدراسات السابقة:..... 69

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3. منهج الدراسة..... 71

2.3 مجتمع الدراسة..... 71

3.3. أداة الدراسة: 74

1.3.3 تصحيح المقياس: 74

2.4.3 صدق أداة الدراسة:..... 75

3.4.3 ثبات أداة الدراسة:..... 77

5.3. إجراءات تطبيق الدراسة:..... 77

5.3 متغيرات الدارسة:..... 78

6.3 المعالجة الاحصائية:..... 78

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الخامس..... 97

مناقشة النتائج..... 97

1.5 مناقشة النتائج:..... 97

2.5 التوصيات: 106

قائمة المراجع..... 107