

عمادة الدراسات العليا



جامعة القدس

واقع التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم
من وجهات نظر المعلمين

جهاد منير إبراهيم أبو عمشا

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1435 هـ / 2013 م

واقع التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم
من وجهات نظر المعلمين

إعداد

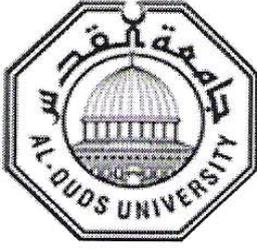
جهاد منير إبراهيم أبو عمشا

بكالوريوس فيزياء . جامعة بيت لحم

المشرف: الدكتور محمود أحمد أبو سمرة

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية
من كلية العلوم التربوية / الدراسات العليا / جامعة القدس

1435 هـ / 2013 م



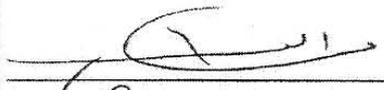
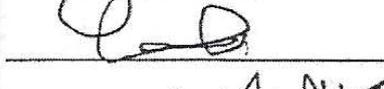
جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
ادارة تربوية

إجازة رسالة
واقع التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين

اعداد الطالب: جهاد منير ابراهيم ابو عمشا
الرقم الجامعي: 20810068

اشراف الدكتور: محمود أحمد ابو سمرة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 18/1/2014 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة
أسمائهم وتوقيعهم:

التوقيع: 
التوقيع: 
التوقيع: 

رئيس لجنة المناقشة
ممتحناً داخلياً
ممتحناً خارجياً

1. الدكتور: محمود ابو سمرة
2. الدكتور: محمد شعيبات
3. الدكتور: مروان علاونه

القدس - فلسطين

1435هـ - 2014م

الإهداء

إلى العقول المستتيرة بشعلة العلم

إلى بُناة الإنسان والإنسانية

إلى صنّاع الفكر والمفكرين

إلى محرري البشرية من الذل والعبودية

إلى معلمي الحق والمدافعين عن الحرية

جهاد منير إبراهيم أبو عمشا

إقرار:

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

التوقيع: _____

الإسم: جهاد منير إبراهيم أبو عمشا

التاريخ: 2014 / 1 / 18

شكر وعرّفان

أوجه الشكر الجزيل إلى كل من:
مشرفي الدكتور محمود أحمد أبو سمرة على عنائه وإرشاده المتواصل.
عضوي لجنة المناقشة الدكتور محمد شعيبات، والدكتور مروان علاونة على جهودهما وملاحظتهما البناءة.
المحكمين الأفاضل الذين قاموا بتحكيم أداة الدراسة.
أساتذتي في جامعة القدس.
معلمي ومعلمات المدارس الحكومية والوكالة والخاصة لإجابتهم على فقرات أداة الدراسة، مما كان له أثر كبير في نجاحها.
إلى أختي الغالية جينا لدعمها المتواصل.
وإلى جميع من ساهم في إخراج هذه الرسالة إلى حيز الوجود.

جهاد منير إبراهيم أبو عمشا

مصطلحات الدراسة:

التخطيط: هو عملية منتظمة تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات، للوصول إلى أهداف محددة، على مراحل معينة، خلال فترة أو فترات زمنية مقدرة، مستخدمة الموارد المادية والبشرية والمعنوية المتاحة حالياً ومستقبلاً أحسن استخدام. (عبد الحي، 2006، ص25)

التخطيط التربوي: هو معالجة عقلية وعلمية للمشكلات التربوية تقوم على المطابقة بين الأهداف والموارد المتاحة وتجري ضمن مضامين الفعاليات البديلة والإختيار الواعي بينها ثم تحديد الأهداف النوعية التي يجب الوصول إليها في فترات محددة وتطوير أفضل للوسائل لتحقيق الأهداف المختارة تحقيقاً نموذجياً. (اليونسكو، 1992، ص69)

محافظة بيت لحم: هي إحدى المحافظات الفلسطينية، وضمن المحافظات الشمالية (الضفة الغربية)، وتقع جنوب محافظة القدس وشمال محافظة الخليل، وبها مديرية تربية وتعليم واحدة تشرف على المدارس الموجودة داخل المحافظة.

المخلص

هدفت هذه الدراسة التعرف الى واقع التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم كما يراه المعلمون. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس (حكومة، وخاصة، ووكالة) في محافظة بيت لحم للعام الدراسي 2012/2013، والبالغ عددهم (2608) معلماً ومعلمة، في حين كانت عينة الدراسة عينة عشوائية عنقودية بلغ عدد أفرادها (527) فرداً. واستخدم الباحث الاستبانة أداة لدراسته، وتكونت من (58) فقرة موزعة على محوري واقع التخطيط التربوي، وتم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة. وتمت الإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين لواقع التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم جاءت بدرجة مرتفعة لمحوري أداة الدراسة (الممارسات والصعوبات). حيث بلغ المتوسط الحسابي لمحور ممارسات التخطيط التربوي (3.87)، وانحراف معياري قدره (0.69)، ودرجة مرتفعة في حين جاء المتوسط الحسابي لمحور صعوبات التخطيط التربوي بقيمة (3.58) وانحراف معياري مقداره (0.65)، ودرجة متوسطة.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التخطيط التربوي تعزى لمتغيرات: التخصص، وجنس المدرسة، وجهة الإشراف على المدرسة، ولم تظهر النتائج فروقاً بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التخطيط التربوي تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بضرورة عقد دورات خاصة متقدمة في التخطيط التربوي لمديري المدارس لتنمية هذا الجانب لديهم بشكل أكبر، وأن تهتم وزارة التربية والتعليم بمساعدة المدارس بتوفير الموارد المالية اللازمة لعملية التخطيط ومتابعتها وتحفيز العاملين، كما يوصي الباحث بضرورة تخصيص جلسة شهرية على الأقل تعقد خلال الدوام المدرسي بين المدير والمعلمين لمناقشة مجريات عملية التخطيط التربوي داخل المدرسة وسبل تطويرها بالتنسيق مع وزارة التربية للوصول الى ما يسمى بالمدرسة النموذجية.

The Status of the Schools Principals Educational Planning in the Province of Bethlehem from the Teachers Point of View.

By: Jihad Abu Amsha

Supervision: Dr. Mahmoud Abu Samra

Abstract

This study aimed at finding the status of educational planning of schools principals in the province of Bethlehem from the point of view of teachers. Study population consisted of all teachers in the province of Bethlehem in the academic year 2012/2013, (2608) members, while the study sample was randomly, clustered consisted of (527) members. The researcher applied a questionnaire of (58) items distributed on the aspect of the status of educational planning. Validity and reliability of the questionnaire were verified. The questions and hypotheses of the study were answered and tested using Statistical Packages for Social Sciences (SPSS).

The study results revealed that, the degree of estimations of the teachers to the status of educational planning of school's principals in the province of Bethlehem is high, for the two fields of the study tool (Practices and Difficulties) with average of (3.87) and a standard deviation of (0.69) for the field of Practices. An average of (3.58), and a standard deviation of (0.65) and for the educational planning difficulties.

There were statistically significant differences between the estimations of the sample study members for status of educational planning attributed to the variables of: specialization, school gender, and the school supervision, and the study results didn't reveal differences attributed to the variables of: Gender, years of experience and qualifications.

The researcher recommended the need to organize special courses in educational planning for school principals, to continue developing this aspect, and also the attention of the ministry of education to help schools to provide the necessary financial support for the planning process and to follow-up, while motivating the employees.

Further recommendation, there is a need to customize at least a monthly session 'held during the school day' between the principal and teachers to discuss the educational planning process in the school and ways of development in coordination with the ministry of education to reach the so-called typical school.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة

1.1 المقدمة

يصف أفلاطون في كتابه "الجمهورية" الدولة المثلى بأنها الدولة التي تجعل من التعليم أهم وظائفها، لأنه إذا ما صلح تعليم المواطنين، استطاعوا في يسر أن يتأملوا الحقائق الكامنة في عالم الروح، كما يصفها بأنها تلك الدولة التي توفر لكافة المواطنين حقهم في التعليم، ليس حرصاً على حقوق الأفراد فحسب، ولكن حرصاً على مصلحة المجتمع ككل. وقد قدم أفلاطون في جمهوريته الخطوط الرئيسية لدولة مثالية يلعب فيها التخطيط دوراً كبيراً، إذ يحدد فيها الحكماء الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، ويرسمون الطرق والوسائل للوصول إلى هذه الأهداف (تميز، 1994).

ويشهد العالم اليوم تطورات وتغيرات متسارعة ومستمرة في كل الميادين ومع هذه التطورات أصبحت التنمية البشرية تمثل أزمة وثقلا يقع على كاهل المؤسسات التعليمية التي صار لزاما عليها أن تطور من أدائها وتحسن من كفاياتها للإسهام بشكل فاعل في بناء الإنسان وإعداده ليتعامل مع

المتغيرات والتحديات التي لا تسكن أبداً. وهنا يبرز دور التخطيط كعنصر أساسي لنجاح أي فرد أو مؤسسة، فهو الوسيلة الصحيحة والأفضل للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وبدوره يسعى مدير المدرسة باعتباره قائداً تربوياً إلى وضع عمله في إطار محدد يبين سبيله نحو تحقيق أهدافه التربوية، وهذا يتطلب منه التخطيط الفعال الذي يمكن المدرسة باعتبارها مؤسسة تربوية من الوصول إلى غاياتها وتحقيق أهدافها التربوية (عطوي، 2009).

وفي هذا السياق تأتي هذه الدراسة للتعرف الى واقع التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم، من خلال محوري ممارسات مديري هذه المدارس في مجالات التخطيط التربوي، والصعوبات التي يواجهونها.

2.1 مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث خلال بداية عمله مديراً لمدرسته بأن هناك كثير من الجوانب المهمة التي من المهم التخطيط لها في مدرسته بشكل خاص لكي تتميز عن غيرها من المدارس الأخرى، والتي كان قد أغفلها كثيرون في السابق والتي تسببت بدورها بحدوث مشاكل كثيرة إنعكست على الطلبة وعلى تحصيلهم الدراسي وعلى المدرسة والعاملين فيها، حيث بدأ الباحث تدريجياً في برنامج التخطيط بمدرسته بالتخطيط لتحصيل الطلاب من خلال إعادة دراسة وضع كل معلم في المدرسة ومدى مناسبة مؤهله العلمي للمرحلة التي يعلمها وخبرته، ووضع معايير جديدة لتعيين المعلمين في مدرسته، بالإضافة إلى إشراك معلمي ومعلمات مدرسته في دورات تقوية متعددة بإشراف متخصصين من ذوي الخبرة يعملون في الجامعات، هذا بالإضافة إلى إعادة التخطيط لجوانب عديدة مختلفة في المدرسة منها في الأبنية المدرسية وساحاتها، ومنها ما هو مع أهالي الطلبة. وعلى المستوى العام. ومن خلال تعامل الباحث مع مدارس عديدة بصفته مديراً لاحظ الباحث الفرق بين المدارس التي يتعامل معها من

حيث التخطيط، فهناك من يهملونه ولا يشعرون بأهميته، فالفوضى تنعكس في هذه المدارس من خلال إكتظاظ الطلاب في الغرف الدراسية، وتدني التحصيل لدى الطلبة، ومعلمي المراحل العليا الذين يدرسون مراحل أساسية، وغيرها، وهناك من المدارس من يُخطط جيداً للطلبة والمعلمين والمدرسة ككل.

وتبرز هنا المشكلة الرئيسية في إدارات المدارس التعليمية التي عليها أن تهتم بالتخطيط التربوي وتوليه الإهتمام الكافي واللازم، باعتبارها هي المسؤولة عن إدارة العمل في المدرسة وإتخاذ القرارات المتعلقة بها، ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة كما رآها الباحث.

إن نجاح أو فشل أية مؤسسة تربوية يتوقف إلى حد كبير على نوعية المديرين والمديرات الذين يتولون مهمة قيادتها وإدارتها، ويكمن سر نجاح مدير المدرسة في نوعية المهارات الفكرية التي يؤمن بها وبطبقتها في مدرسته، وفي مدى كفايته في ابتكار الأفكار وفي الإحساس بالمشكلات والتفنن في الحلول والتوصل إلى الآراء والمقترحات، لأن ذلك ضروري لمساعدته على النجاح في التخطيط للعمل وفي ترتيب الأولويات، وفي القدرة على التعامل بنجاح وفاعلية مع المتغيرات الحالية والمنتظرة داخل المدرسة وخارجها .

وإذا كانت التربية هي العملية التي بوساطتها يتم تنمية قدرات الأفراد وإكسابهم الأفكار والمهارات والاتجاهات لممارسة أدوارهم بفعالية، فإن التخطيط هو الأداة الفعالة التي يتم بموجبها التحكم في مجريات العمليات حسب أولوياتها وتنظيمها بقصد إستغلال الموارد البشرية والمادية استغلالاً أفضل . وتعتبر التربية بمراحلها ومستوياتها ضرورة تفرضها متطلبات التنمية الشاملة وقد أصبحت أحد العوامل الحاسمة في نجاح أي تنمية، بل أصبح تخطيط أي مجتمع لا يتم إلا من خلال التربية حيث تهدف إلى إستغلال الموارد المتاحة بالشكل المطلوب.

3.1 أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول:

ما واقع التخطيط التربوي (ممارسات وصعوبات) لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم كما يراه المعلمون؟

السؤال الثاني:

هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، جنس المدرسة، جهة الإشراف على المدرسة؟

4.1 فرضيات الدراسة

انبثقت عن سؤال الدراسة الثاني الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير جنس المدرسة.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير جهة الإشراف على المدرسة.

5.1 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. إبراز واقع التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس في محافظة بيت لحم، من حيث الممارسات والصعوبات، بغرض تطوير العملية التربوية.
2. تحديد واقع التخطيط التربوي في هذه المدارس في ظل متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، جنس المدرسة، جهة الإشراف على المدرسة، على واقع التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم.

6.1 أهمية الدراسة

جاءت أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:

1. أهمية التخطيط التربوي للعملية التربوية.
2. إبراز الصعوبات التي تواجه عملية التخطيط التربوي لدى المديرين في محافظة بيت لحم كما يراها المعلمون، وبالتالي العمل على مواجهة هذه الصعوبات من قبل ذوي العلاقة.
3. أن ما نتوصل إليه الدراسة من نتائج يستفيد منها المخططون التربويون بشكل عام، والمديرون بشكل خاص، تساعد في معالجة جوانب القصور والضعف في عملية التخطيط التربوي، ودعم جوانب القوة فيها.

4. تمكن الإداريين من اتخاذ القرارات في تطوير التخطيط التربوي واتخاذ إجراءات وتنظيمات وتشريعات تخطيطية جديدة.

6. من الممكن أن تساهم في تطوير مفاهيم جديدة في عملية التخطيط التربوي.

7.1 الإطار النظري

1.7.1. المقدمة

يعتبر التخطيط ضرورة عملية لتحقيق تنمية الموارد البشرية، خاصة إذا ما علمنا بأن الموارد البشرية في أية دولة تمثل عنصراً أساسياً وهاماً من عناصر الإنتاج والقوة الدافعة للتنمية، وهذا ما عززته نتائج الدراسات العالمية والعربية، واعترفت به المؤسسات العالمية رسمياً اعتباراً من عام 2002 وفق قرارات هيئة اليونسكو في هذا الشأن، مما دعا قيادات العالم والمسؤولين عن التربية بوضع التخطيط الأمثل من أجل تحقيق أكبر استثمار ممكن لرأس المال البشري.

ومن هنا بدأ تكثيف الجهود حول ماهية التخطيط التربوي وأساليبه وتطبيقاته، بهدف وضع الخطط الملائمة لكل دولة على حدة وفقاً لثقافتها ومتغيراتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية من أجل بناء بشري قوي قادر على مواجهة متغيرات القرن الحادي والعشرين (العجمي، 2010).

الإنسان بفطرته لا يعيش حاضره فقط، بل هو دائم التطلع للمستقبل والتحضير له، ومن هنا اهتم الإنسان بالتخطيط لحياته المستقبلية منذ قيام الحضارات القديمة إلى العصر الحديث وسيبقى كذلك ما دام له وجود على هذه الأرض. لقد عُرِفَ التخطيط التربوي في الحضارات القديمة، بحيث نجد الإسبرطيين في الحضارة اليونانية أثناء عصر النهضة اليونانية، أي منذ حوالي خمسة وعشرين قرناً قد خططوا للتربية من أجل تحقيق الأهداف العسكرية والاجتماعية والاقتصادية التي كانت محددة بشكل واضح. كما نجد أفلاطون في جمهوريته قد وضع مخططاً تربوياً يناسب المجتمع الأثيني، كما أنه تكلم بوضوح عن أهداف التربية وعن المراحل التي يقطعها منذ المرحلة الأولية إلى أن تخرج فيلسوفاً، وحدد دور كل متخرج والطبقة التي ينتمي إليها تبعاً لمستواه التعليمي. ونجد الاهتمام

بالتخطيط أيضاً في الحضارات الأخرى مثل الحضارة الصينية وغيرها من الحضارات القديمة التي خططت للتربية من أجل تحقيق أهدافها الوطنية (Coombs,1970).

أما التخطيط التربوي بمفهومه الحديث، فإنه لم يُعرف إلا بعد الحرب العالمية الأولى، حيث أثبت الاتحاد السوفييتي مدى قدرته على التخطيط الناجح في المجالات المختلفة، وقد ظهر ذلك في المخطط الخماسي في سنة 1923. وحتى إذا كانت الطرق المتبعة في هذا المخطط دون مستوى ما هو موجود في عصرنا هذا، فإن هذا المخطط وما تلاه أثبت مدى نجاعة التخطيط، بحيث تحولت أمة يفوق عدد الأميين فيها ثلثي السكان، وبعد أقل من خمسين سنة إلى أمة من أكثر الأمم تطوراً في المجال التربوي (Coombs,1970).

وحاول كومبوس (Coombs ,1970) في حينه التعرف الى خصائص التخطيط التربوي في هذه المرحلة ، فذكرها كالتالي:

- قصير المدى في تقديراته، لا يتجاوز ميزانية السنة القادمة، باستثناء بعض المخططات التي تتضمن تجهيزات وبرامج هامة حيث يمكن أن يكون المدى أبعد من ذلك.
- تخطيط مجزأ، بحيث يتناول بشكل منفصل كل مكون من مكونات النظام التعليمي.
- تخطيط غير مرتبط بتطور احتياجات المجتمع والاقتصاد بشكل عام، بل هو تخطيط مستقل يهتم أساساً بالجانب التعليمي.
- تخطيط نمطي غير ديناميكي يهتم بصياغة نموذج تربوي تبقى خصائصه الرئيسية ثابتة من سنة لأخرى.

وبعد الحرب العالمية الثانية شهد التخطيط التربوي تطوراً ملحوظاً وذلك بفعل عدة عوامل نجد من أهمها التطور الكبير في المجال العلمي والتكنولوجي، والتغيرات الاقتصادية والسكانية والسياسية والثقافية، التي أثرت على نوعية الاهداف المسطرة، وأدت بتحديد أدوار جديدة للتربية نظراً لنوعية المشاكل التي أصبحت تواجهها والتعقيدات التي أصبحت تسود الحياة المعاصرة.

لم يعد ينظر للتربية على أنها قطاع غير منتج ، بل أصبح ينظر إليها على أنها استثمار حقيقي يساهم في تطوير المجتمع، وهو ما أدى إلى زيادة الاعتمادات المالية لهذا القطاع المحوري في عملية التنمية. وعندما كان التخطيط التربوي مقتصرًا على الجانب التعليمي فقط، أصبح أكثر تفتحاً على الواقع الاقتصادي من خلال تحديد دور المتخرجين من النظام التربوي حسب حاجات المجتمع في مختلف القطاعات (Coombs ,1970).

وإذا ما أتينا إلى الوطن العربي، فإننا نجد أن الإهتمام بالتخطيط التربوي أخذ في الاتساع بعد أن أوصت الدورة العاشرة لليونسكو المنعقدة عام 1958 بضرورة إجراء مسح لمختلف الحاجات التربوية في البلاد العربية، وتشكلت إثر ذلك لجنة وقفت على المشكلات التربوية وقدمت تقريراً تناولت فيه التوسع الكمي للتعليم، وذكرت أوجه الخلل الموجودة في التعليم من ذلك افتقاد التوازن بين مراحل التعليم وبين فروعها وبين تعليم البنين وتعليم البنات وبين التعليم النظري والتعليم الفني وبين التعليم في الريف والتعليم في المدينة وبين التوسع الكمي والتوسع الكيفي، وانتهى التقرير إلى ضرورة إعطاء أهمية أكبر للتخطيط التربوي من أجل الحد من هذا الإختلال الواضح في التوازن (عبد الحي، 2006).

وقد أصبح التخطيط التربوي اليوم يحتل مكانة كبيرة في مختلف دول العالم وأصبح مبنياً على أسس علمية ومنهجية واضحة جعلته اختصاصاً قائماً بذاته، ولا يمكن بحال من الأحوال الاستغناء عنه في تحقيق التنمية والزيادة في الرقي التي تنتشدها مختلف المجتمعات سواء منها النامية أو المتقدمة.

2.7.1. مفهوم التخطيط التربوي:

كغيره من المفردات التربوية، كان لا بد من أن يرد للتخطيط التربوي تعريفات متعددة: فقد عرفه حجي (2002، ص239) بأنه "عملية منظمة مستمرة لتحقيق أهداف مستقبلية مناسبة تقوم علي مجموعة من القرارات والإجراءات الرشيدة لبدائل واضحة وفقاً لأولويات مختارة بهدف تحقيق أقصى استثمار ممكن للموارد والإمكانات المتاحة ولعناصر الزمن والتكلفة كي يصبح نظام التربية بمراحله الأساسية أكثر كفاية وفاعلية للاستجابات لحاجات المتعلمين وتنميتهم الدائمة وبما من شأنه الإسراع بمعدلات تنموية مرتفعة وخلق الرغبة في التقدم المستمر. أما الرفاعي (1999، ص53) فقد عرفه على أنه "النظرة الشاملة المتكاملة إلى مشكلات التربية جميعها ورسم السياسة التعليمية في كامل صورها مستنداً إلى معرفة شاملة بأوضاع المجتمع السكانية وأوضاع القوى العاملة والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية".

ويعرف غنيمه (2005، ص86) التخطيط التربوي بأنه: عملية التوجيه العقلاني للتعليم في حركته نحو المستقبل، وذلك عن طريق مجموعة من القرارات القائمة على البحث والدراسة، تمكينا لهذا التعليم من تحقيق الأهداف المرجوة منه بأنجح الطرق وأكثرها فاعلية واستثمار أمثل".

أما كومبوس (Coombs, 1970) يعرفه بأنه عملية تطبيق التحليل النسقي العقلاني لمسار التنمية التربوية بهدف جعل التربية أكثر فعالية في تحقيق حاجات وأهداف المتعلمين والمجتمع. "ويضيف

قائلاً: "إن التخطيط التربوي يهتم بالمستقبل من خلال الدروس التي يستخلصها من الماضي... وهو مسار متواصل، الذي لا يكتفي بالتساؤل فقط عن الوجهة التي يتخذها، بل أيضاً عن كيفية الوصول إليها وعن أفضل السبل المحققة لذلك.

1.2.7.1. أهمية التخطيط التربوي:

التخطيط عملية جوهرية مهمة لأي عمل يسعى القائمون عليه إلى نجاحه، سواء أكان ذلك العمل كبيراً أم متوسطاً أم صغيراً ، وسواء أكان هذا العمل في إطار دولي أو إقليمي أو وطني أو لمؤسسة صغيرة ، وكلما كانت عملية التخطيط لأي عمل مدروسة بعناية ومتقنة، زادت فرص نجاح العمل نفسه، وتحققت الأهداف التي رُسمت له جميعها أو أكثرها (الشدي ، 1999)، (النمر وآخرون، 2001). ويمكن تلخيص أهمية التخطيط في العديد من النقاط ، والتي من أهمها :

- 1- الابتعاد عن الارتجال والعشوائية في اتخاذ القرارات وإتباع أسلوباً علمياً بدءاً بتشخيص المشكلة وجمع المعلومات، واقتراح البدائل، وانتهاءً ترجيح البديل الأمثل.
- 2- يساعد على تحقيق الاستثمار الأفضل للموارد البشرية والمادية .
- 3- يساعد في تنمية مهارات وقدرات الأفراد من خلال ما يقومون به من وضع للخطط والبرامج.
- 4- يساعد في التنسيق بين جميع الأعمال على أسس من التعاون والانسجام بين الأفراد والإدارات المختلفة دون حدوث تعارض عند التنفيذ.
- 5- يساعد في وضوح مسارات العمل المستقبلي لأي مؤسسة أو دولة .
- 6- تقدير التنبؤات ووسائل التعامل معها بأسلوب علمي .

7- ضمان الترابط بين المشروعات والإنجازات وفق أولوياتها .

8- ضمان التنسيق بين كافة العناصر اللازمة لتحقيق الأهداف.

9- يسهل عملية الرقابة لأنه الوسيلة التي تقاس بها مساهمات الأفراد والإدارات والتعرف

على الانحرافات وتصحيحها .

ويرى الباحث أن التخطيط هو أساس التنمية في المجتمع الذي نعيشه، والذي هو بحاجة إلى

التخطيط الجيد باستخدام الوسائل الصحيحة والمتقنة والحديثة، كي يشمل أيضاً جميع حاجات الفرد

المتغيرة والمستمرة، ليواكب التطورات والتغيرات المستمرة في العالم.

2.2.7.1. الأهداف العامة للتخطيط التربوي:

إن الأهداف العامة للتخطيط التربوي تشتق من الأهداف العامة للمجتمع، وتقسم هذه الأهداف كما يراها

فهيمى (2002) إلى:

الأهداف الاجتماعية: كتوفير فرص متكافئة للتعليم ، توفير التعليم المناسب لكل فرد حسب قدراته

وإمكانياته ، توفير احتياجات المجتمع من القوة العاملة اللازمة لتطويره، إضافة إلى الحفاظ على الجيد

من تراث المجتمع وتقاليد.

2-الأهداف السياسية: وتتمثل في المحافظة على الكيان السياسي للدولة ، تربية المواطن الصالح ،

وزيادة التفاهم والتعاون بين جميع الأفراد والشعوب.

3-الأهداف الاقتصادية : من خلال مقابلة احتياجات البلاد في المدى القريب والبعيد من القوة العاملة

كمًا وكيفًا، وزيادة الكفاءة الإنتاجية للفرد وقدرته على التحرك الوظيفي بسهولة من مهنة لأخرى تبعًا

للظروف، ومواجهة مشكلة البطالة ، وتنشيط البحث العلمي والتكنولوجي والاستفادة منهما في تطوير

الموارد الطبيعية والبشرية ، وتنسيق وترشيد سياسة الإنفاق على التعليم.

3.7.1. عناصر التخطيط التربوي:

يرتكز التخطيط التربوي كما ورد عند خلف (1986) على ثلاثة عناصر مهمة رئيسة وهي:

-العنصر البشري: حيث يعني بتخطيط إمكانية تزويد المجتمع بالقوي البشرية المؤهلة.

-العنصر المالي : ويختص بعملية توفير الأموال اللازمة وتوزيعها على أوجه الإنفاق المختلفة.

-العنصر الزمني: يعني بالعمر الزمني للخطة من حيث فترة التنفيذ.

بالإضافة إلى وضع التصورات المستقبلية الضرورية لمواكبة ركب التطور والتقدم المنشود.

غير أن هناك عناصر أخرى للتخطيط يمكن إجمالها في وجوب تحديد الأهداف التي يسعى النظام

التربوي إلى تحقيقها، ووسائل تحقيقها حيث أن اختيار أنسب وأفضل الوسائل يعتبر أساس ولب عملية

التخطيط. إضافة إلى تنفيذ ومتابعة القرارات المتخذة.

العناصر الأخرى للتخطيط التربوي:

تتركز القرارات عادة في التخطيط التربوي على الأهداف المرجوة من التعليم وأنجح الوسائل وأكثرها

فاعلية في تحقيق هذه الأهداف تبعاً للموارد المالية المتاحة، وهنا لابد من الإحاطة بمكونات أو

عناصر التخطيط التربوي انطلاقاً من الأهداف التربوية والأولويات والبدائل تبعاً للموارد المتاحة:

1. تحديد الأهداف :

لكل نظام تعليمي أهدافه و يوجد أهدافاً مشتركة تحصر في ثلاثة محاور لمختلف الأنظمة التعليمية:

أ. تحقيق الكفاية الاجتماعية، بمعنى إعداد القاعدة المعرفية من المواطنين الذين لم يعد في الإمكان

نجاحهم ونجاح مجتمعاتهم في الحياة العصرية من غير تعليم، ويتضمن هذا الهدف تقديراً لقيمة العلم

ودوره في المجتمعات، والتنمية للفرد والمجتمع.

ب . تحقيق العدالة الاجتماعية: وذلك بتوفير الفرص التعليمية المتكافئة للجميع دون استثناء، وهذه استراتيجية عالمية.

ج . تحقيق الكفاية الاقتصادية، بمعنى توفير العمالة الماهرة في شتى قطاعات الإنتاج والخدمات وعلى مختلف المستويات بالقدر والكيف اللازمين لنمو اقتصادي حديث.

وتتبنى معظم دول العالم هذه الأهداف بصورة أو بأخرى إلا أنها تتفاوت فيما بينها في درجة تأكيدها واحداً أو أكثر منها، وكذلك في درجة تحديدها وتوضيحها فضلاً عن التفاوت في حقيقة تجسيدها.

2. وسائل تحقيق الأهداف :

وتشتمل على مدخلات النظام التعليمي من معلمين ومنهاج وبناء وخدمات وإدارة، ويرتبط النجاح في تحقيق الأهداف بتوافر كافة المدخلات الضرورية من جهة والتوصل إلى فاعلية وكفاية في الناتج التعليمي، وهذا ما يحرص عليه التخطيط السليم فيحقق بذلك الاستخدام الأمثل للموارد المالية المتاحة والناتج الأحسن للنظام التعليمي.

3. زمن التخطيط التربوي :

يعمل التخطيط حساباً دقيقاً للوقت عند تحديد الهدف ليصير هذا الهدف موقعاً زمنياً مثلما هو إنجاز بعينه، وهذا التحديد الزمني لا يُحسب ولا يُقدر اعتباطاً، وإنما يتم بالتفكير والأساليب العلمية تمييزاً للتخطيط من غيره من الوسائل غير العلمية .

4. التنفيذ والمتابعة :

التخطيط لا يكون مجرد عملية إعداد مجموعة من القرارات العقلانية بشأن مستقبل التعليم فهو لا يستقيم من دون تنفيذ و متابعة، إذ أن التنفيذ والمتابعة يعد اختباراً للقرارات في الواقع وما يترتب على هذا الاختبار من كشف لمزيد من الحقائق والأخطاء والتي تشكل تغذية راجعة للخطة فيعاد النظر فيها

وفي تعديلها. ومن هنا يكون مبدأ المرونة في الخطة بتعديل أولوياتها وبدائلها في أثناء التقويم
المرحلي للخطة التربوية.

4.7.1. مراحل عملية التخطيط:

يمر التخطيط التربوي بعدة مراحل ومن أهمها كما وضحتها حجي (2002 ، ص ص 121-125):

1- دراسة الواقع تخطيطياً وتعليمياً وبيئياً:

وتعتبر هذه المرحلة مرحلة تقويمية للخطط السابقة والنظام التعليمي السابق، وكل العوامل

المؤثرة فيه إيجاباً وسلباً وتشمل هذه المرحلة:

-تقويم الوضع السابق، ويمكن أن يشمل الخطة السابقة سواء كانت قصيرة الأجل أو طويلة الأجل والهدف من هذه المرحلة توضيح أماكن القوة والضعف وكل العقبات التي واجهت الخطة السابقة.

- تحليل الوضع التعليمي الراهن، وهنا يتم تشخيص الوضع التعليمي وبيان مدى تحقيق أهداف التعليم ومدى تناسب المخرجات مع مدخلات التعليم، وهذا يتطلب إجراء دراسات لمدخلات التعليم من حيث (الأهداف، المعلمين، الطلبة، المناهج، الإدارة، طرق التدريس الخ)

- دراسة بيئة النظام التعليمي، وهي تعني بيئة التخطيط وهذه البيئة تلعب دوراً مهماً في نجاح الخطة التعليمية أو فشلها، وتشمل كل الاعتبارات السياسية ، الإقتصادية، الثقافية والسكانية. فالمخطط التربوي يجب أن ينظر إلى جميع الإتجاهات السياسية في المجتمع، لأن الظروف السياسية الراهنة للمجتمع تلعب دوراً كبيراً في نجاح عملية التخطيط، وتؤثر سياسة نظام الحكم على التعليم وتخطيطه، كما تؤثر الظروف الإقتصادية على التخطيط وذلك إذا كان المجتمع ذو قوة اقتصادية فسيتمكن من تمويل التعليم وتوفير كل متطلباته. كما أن

الاعتبارات الثقافية والسكانية تؤثر على عملية التخطيط، حيث أن المجتمع الذي تنتشر فيه الأمية والتخلف أوضاعه التعليمية تختلف عن المجتمعات الأخرى فتخطيط التعليم يتأثر بالمناخ العام للمجتمع.

2- وضع الغايات والأهداف:

وهي الغايات والأهداف التربوية التي ترتبط بغايات وأهداف المجتمع السياسية، الإجتماعية، والإقتصادية وفي هذه الحالة يجب مراعاة الأولويات كما تؤخذ الحاجات في الاعتبار ويرتبط التخطيط دائماً بالأهداف والأهداف هي الغايات التي تسعى الإدارة لتحقيقها.

3- وضع استراتيجيات لتحقيق الأهداف:

وهنا يجب على المخطط التربوي وضع مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بالجماعات الرئيسية من السكان التي ستتأثر بالأهداف والموارد والأنشطة التي تكون مطلوبة للوصول الى الأهداف.

4- اعتبار الوسائل البديلة للوصول إلى الأهداف:

ويرتبط ذلك بما إذا كانت تنمية المصادر البشرية هي النشاطات الأكثر فعالية لتحقيق الأهداف ومدى إمكانية تحقيق الأهداف عن طريق برامج وسياسات اقتصادية وسياسات اجتماعية.

5- اعتبار السياسات البديلة لدعم الوسائل:

وبعد تقرير الوسائل فد تكون هناك ثمة حاجة إلى تحويل السياسات إلى قوانين وتشريعات أو إجراءات وتعليمات، حتى يكون هناك إمكانية للتنمية بشكل أكبر وأكثر عملية وواقعية.

6- اعتبار البرامج البديلة لتحقيق الأهداف:

تعتبر البرامج البديلة لتحقيق الأهداف هي الخيارات التي ينبغي أن تخضع للدراسة والتحليل والتقييم وهي السبل التي يحددها مخططوا التعليم لتحقيق الأهداف ولا بد أن يكون هناك تناسق بين الأهداف والسياسات والاستراتيجيات.

7- وضع الخطة :

وتتضمن ترجمة الصورة العامة الى صور رقمية ومؤشرات مادية في هيئة برامج عمل مفصل لأولويات المشاريع وبرامج العمل والحركة وتقوم في هذه المرحلة الإجراءات التالية:

-تقويم أوضاع نظام التعليم وحصر مشكلاته وما ينبغي إحداثه من أجل تحقيق الأهداف المرسومة.

- صياغة الاحتياجات في ضوء الإمكانيات المتاحة والمتوقعة كذلك تحديد الوسائل واختيار أنسبها لتحقيق الأهداف.

- تحديد الأسس والمعدلات الخاصة بسياسة القبول ومعدلات نموها في كل مراحل التعليم والتنبؤ باحتمالات التغيير.

- وضع برنامج مفصل وشامل لما يجب إحداثه من تطوير نظم التعليم، وما يلزم تغييره من المناهج والمقررات الدراسية.

- التنسيق بين المشروعات جغرافيا وزمنيا لتجنب التضارب أو الأزواج فيما بينها ووضع المواصفات الكاملة للبرنامج التنفيذي للمشروع.

- تحديد الزمن والتكلفة ومصادر التمويل والتوقع بمتغيراتها .

8- وضع موازنة تخطيطية:

يستلزم وضع الخطة التعليمية وجود برامج للتمويل، فالتخطيط الناجح يحدد مصادر التمويل اللازم ويستلزم حصر الموارد والثروات المختلفة التي يمكن الاستفادة منها. فالموازنة

التخطيطية أو التقديرية تعد بمثابة ترجمة واقعية للتنبؤ إذ يتحول التخطيط الى واقع ملموس معبر عنه كميًا بطريقة تحدد المطلوب أداءه والاحتياجات المستقبلية لتحديد الاهداف.

9- وضع خطة لتقويم الخطة الرئيسية:

حيث أن الخطة التعليمية الناجحة تحتاج الى خطة فرعية لتقويمها ويندرج تحتها عملية المتابعة والتنفيذ والمقارنة، حيث يقوم المسؤولون بالتحقق من ان تنفيذ الخطة يسير في طريقه بكل دقة وحتى يتم تعديل المطلوب تعديله.

10- تنفيذ الخطة ومتابعتها:

ويستلزم ذلك الحصول على موافقة السلطات على الخطة الموضوعة وتنفيذها وعلى الخطة التمويلية وكل الموازنات التخطيطية.

1.5.7. أسس التخطيط التربوي:

يستند التخطيط أولاً على توفر هدف معين أو جملة من الأهداف الموضوعة مسبقاً والقابلة للتطبيق.

ولكي يكون التخطيط علمياً لا بد أن يستند على الأسس الآتية، كما جاءت عند خلف (1986):

1- جمع المعلومات والبيانات اللازمة عن موضوع التخطيط ، وغالباً ما تكون المعلومات ذات طبيعة كتابية بينما تكون البيانات ذات طبيعة رقمية إحصائية، وتختلف البيانات والمعلومات من خطة إلى أخرى ومن ظرف إلى آخر، إلا أن التخطيط التربوي غالباً ما يعنى بالإحصائيات السكانية وإحصاءات العمالة بالإضافة إلى القوائم المالية والمادية الواجب توافرها.

2- دراسة وتحليل المعلومات والبيانات التي تم جمعها في محاولة للإفادة منها وتقرير ما هو مفيد منها وما هو غير مفيد ، وذلك تمهيداً لوضع الخطة.

3- وأما الأساس الثالث فهو عملية المباشرة في وضع الخطة بعد استكمال جمع المعلومات

والبيانات وتحليلها، ووضع الخطة يعتبر النقطة المركزية من أسس التخطيط نظراً لأهمية هذا الجانب وخصوصاً حين التنفيذ العملي.

4- وبعد ذلك تأتي عملية إعطاء الخطة الصفة القانونية الملائمة، وذلك باتخاذ القرار المناسب بشأن تنفيذها، حيث تبقى عقيمة ودون أهمية تذكر إذا لم يتم اتخاذ القرار بشأن التنفيذ.

5- وضع الخطط البديلة لمواجهة احتمالات إخفاق الخطة الرئيسية عند التنفيذ، وتعتبر هذه الخطوة

في غاية الأهمية وضرورة ملحة حين إعداد الخطط الأساسية لكي لا يصطدم بمعوقات تجعلها غير قابلة للتطبيق كلياً أو جزئياً.

6.7.1. مبررات الأخذ بالتخطيط التربوي:

أشار عبد الدايم (1986) إلى عدة مبررات للتخطيط التربوي منها:

1- **التخطيط الاقتصادي وارتباطه بالتخطيط التربوي:** حيث توصلت المجتمعات الحديثة بأنه لا سبيل إلى الإرتفاع بالإقتصاد أو الإنتاج الاقتصادي من حيث الجودة والزيادة ما لم يرتفع شأن العنصر البشري الإداري الذي يسير عجلة هذا الإقتصاد، وذلك بإعداده وتربيته تربية تستجيب لحاجات المجتمع الحديث المتزايدة، بإعداد الفنيين صغاراً وكباراً، وعلماء مبدعين، وإعداد أرباب البحوث العلمية الذين يلعبون أكبر دور في تطوير الإقتصاد وقدرته على الإنتاج، ولا بد في النهاية كما رأى الأمريكي ديوي منذ أمد أن يسعف الإنقلابات الإجتماعية والاقتصادية انقلاباً تربوياً شاملاً.

2- **ومن مبررات التخطيط اعتبار التربية مردوداً وتوظيفاً مثمراً لرؤوس الأموال:** حيث يرى الباحثون والعملاء أن هناك ترابطاً وتلازماً كاملاً بين التقدم الإقتصادي وبين التقدم التعليمي. وقد عبر عنهما بأن البلد المتخلف اقتصادياً هو بلد متخلف تربوياً.

3- ومن المبررات للتخطيط التربوي أيضا، وذلك كما يراها مطاوع (1973):

ضرورة مجارة التربية للتقدم والتغير السريع في مجال التكنولوجيا، أي العلم والصناعة، فان التطور العلمي والتقني السريع، يخلق حاجات جديدة ويزيد الحاجة إلى العلماء والفنيين والإداريين، كما يؤدي إلى تغيير واضح في توزيع الطاقة العاملة على مجالات النشاط الاقتصادي المختلفة وعلى المهن والأعمال المختلفة، الأمر الذي يتطلب تغييراً واضحاً في طراز إعدادنا التربوي للطاقة العاملة، بحيث يمكن عن طريق هذا الإعداد تلبية حاجة المجتمع المتزايدة إلى العلماء والفنيين والإداريين، وبحيث يمكن التكيف مع ظاهرة إنتقال الطاقة العاملة وتوزيعها توزيعاً جديداً، ومثل هذا التغير في طراز الإعداد التربوي كما وكيفا حيث يتطلب تخطيطا تربويا يقيم وزنا لهذه الحاجات المستجدة.

7.7.1. خصائص التخطيط التربوي:

أشار البوهي (1999) إلى خصائص التخطيط التربوي كما يلي:

1. التخطيط أسلوب موضوعي في التفكير (تقدير مشكلة معينة وإقتراح الحلول المناسبة لها).

2. التخطيط تفكير تحليلي ديناميكي (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 يتضمن تفكيراً إسقاطياً (النظر للمستقبل نظرة غير أكيدة ومليئة بالاحتمالات).

5. التخطيط يتسم بطابع الفكر التجريبي (تحليل البدائل وتجربتها لإختيار أفضلها).

6. التخطيط نوع من التفكير المثالي (يتسم بالخيال والتخيل منطلقاً من الواقع أو الحاضر).

7. التخطيط تفكير واضح وصريح (يضع أمامه جملة من الاحتمالات والقرارات لكل منها

ميرراتها وسندها).

8. التخطيط عملية تفكير ترتبط بالزمن (يفكر في اليوم والغد وما بعد الغد، ويحدد أولويات

الزمن والتوقيت .

أما عقيلان(1997) فقد حدد خصائص التخطيط التربوي كما يلي:

1- الاستمرارية: أي لا بد أن يكون التخطيط غير متوقف أو متقطع.

2- له أهداف محددة.

3- الأولوية: قد توجد أولويات معينة تكون أهم من غيرها في وقت معين، فوقت المشاكل والحروب

تكون الأولوية للدفاع عن أرض الوطن أما في وقت السلم تكون الأولوية حسب الحاجات الإنمائية

مثلاً الزراعة.

4- الاختيار بين البدائل: لا بد من وجود البدائل، فإذا اصطدمت الخطة بشيء مفاجئ لا بد أن يكون

البديل جاهز ومتوفر.

5- الشمول: شمول جميع القطاعات وجميع الأنشطة المرتبطة بالخطة.

6- المرونة: يجب أن تكون الخطة مرنة وقادرة على مواجهة الظروف والمستجدات وذلك من خلال

نفس الخطة السابقة ولكن مع إجراء تعديلات بسيطة.

7- الوضوح والدقة: يجب أن تكون الخطة واضحة ودقيقة وغير متشعبة، لأن الخطة الغير واضحة والمتشعبة يصعب تحقيقها لكثير الاستفسارات التي تنتج من عدم الوضوح.

8- الواقعية: لا بد أن تكون الخطة واقعية ومن أشياء ممكن تحقيقها، وأن نكون واقعيين عند وضعها، وأن لا نتحدث عن أحلام.

9- التوقع: الخطة دائماً مستقبلية، أي تكون لدى واضع الخطة نظرة مستقبلية وأن تكون لديه القدرة على توقع المستقبل واستشفاف ما يحدث.

8.7.1. العوامل المؤثرة في التخطيط التربوي:

يرى سعادة وإبراهيم (2001) أن أهم العوامل المؤثرة في التخطيط التربوي:

1-السياسات التربوية التي تمثلها التوجهات العامة والرئيسة لراسمي السياسة التربوية في عملية التخطيط، من وزير التربية وتوجهاته وتوجهات معاونيه ومجلس التربية تؤثر بشكل مباشر في تخطيط التربية دون النظر - أحيانا - إلى الحاجة الملحة في بعض الجوانب دون الأخرى.

2-الجهات الممولة للخطط التربوية: حيث تفرض هذه الجهات الممولة للخطط التربوية رؤيتها وشروطها على عملية التخطيط التربوي، وبذلك يتأثر التخطيط بهذه الشروط التي قد تكون غير ملائمة للواقع أو لأهداف التربية التي يتطلع إليها المجتمع أو التي قد تمس معتقداته ومبادئه.

3-التغيرات الاقتصادية والسياسية العالمية والمحلية: حيث تلعب هذه التغيرات دوراً مهماً في التخطيط التربوي حيث إن الانتقال من السوق المغلق إلى السوق المفتوح، يحتاج إلى خبرات جديدة تواكب هذا التغيير الاقتصادي وتزوده بالخبرات اللازمة لسد النقص في سوق العمل. وكذلك التغيرات السياسية

على المستوى العالمي؛ حيث تلعب دوراً في التخطيط التربوي وخصوصاً العربي الذي يعاني من ضغوط من قبل قوى خارجية لتغيير المناهج والأنظمة التربوية المعمول بها في معظم الدول العربية.

4- الفترة الزمنية : حيث إن تنفيذ أي خطة محكوم بفترة زمنية وأن أي تأخير في التنفيذ أو إطالة الفترة الزمنية للخطة يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف أو تأخيرها، وتخفيف الحماس في نفوس العاملين ، مما ينعكس سلباً على الخطة، وأن أي تقليل في وقت الخطة قد يعني الاستعجال غير المنطقي، وأن الأهداف التي تم وضعها قد تم وضعها دون تحقيق للفائدة المرجوة.

5- المشاركة الواسعة لأطراف الشعب في التخطيط : حيث إن هذه المشاركة تؤدي إلى تحديد الأولويات التي قد تتعارض مع واضعي الخطط التربوية وتأثيره على عملية التخطيط برمتها.

9.7.1. مجالات التخطيط التربوي:

يرى الباحث أن تحديد مجالات التخطيط التربوي يعتبر من أولى خطوات نجاح التخطيط لأن العملية التخطيطية عملية تحقيق أهداف مرغوبة فلا بد من تحديد العنصر الذي ستجري عليه عملية التخطيط. ومن أهم مجالات التخطيط التربوي (سعادة وبرايم، 2001)، (مطوع، 1973):

- 1- **التخطيط للمتعلم** : عند التخطيط للمتعلم يجب مراعاة: الفئة المستهدفة، الجنس، المستوى التعليمي، الفروق الفردية، البيئة المحيطة، التراث القيمي الاجتماعي الديني للسكان، وكذلك نوعية التعليم.
- 2- **التخطيط للمناهج** : حيث يمر التخطيط للمناهج بعدة خطوات رئيسة منها: توضيح التبرير المنطقي لعملية التخطيط، تحديد مجال المنهج الدراسي، اختيار الأهداف والمحتوى وتنظيمه، اختيار الخبرات التعليمية وطرائق التدريس، تحديد إجراءات التقويم ووسائله. وأخيراً تجريب المنهج.

3 - التخطيط للعناصر البشرية القائمة على العملية التعليمية: المعلم، المدير، المشرف، حيث أن

التخطيط لهذه العناصر البشرية يتطلب العمل على رفع الكفاءات التعليمية والإدارية لهذه العناصر

البشرية من أجل النهوض بالواقع التعليمي إلى الأفضل.

4- التخطيط لتمويل المباني والتجهيزات التعليمية: من حيث تحديد مصادر التمويل، تحديد مواصفات

البناء المدرسي والأجهزة التعليمية، تخطيط تمويل البناء والأجهزة، كيفية إشراك البلديات والمجالس

المحلية في الإنفاق على المباني المدرسية، وسبل ترشيد الإنفاق العام في مجال التمويل.

أما الآغا (1996، ص121) فيرى أن مجالات التخطيط التربوي تتمثل في:

1. التخطيط للهيكـل التربوي.

2. التخطيط للمعلمين.

3. التخطيط للمباني والتجهيزات.

4. التخطيط للخدمات الطلابية.

5. التخطيط للمقررات الدراسية والكتاب المدرسي والخطة الدراسية.

10.7.1. العوامل التي يجب مراعاتها عند التخطيط التربوي:

حتى نصل بالخطة التربوية إلى المستوى المنشود الذي يحقق لنا الأهداف ويقودنا إلى التطلعات

لا بد من مراعاة الشروط التالية (الحربي، 2003) :

1- أن تحقق الخطة الأهداف الموضوعية من أجلها.

2- مراعاة الاعتدال في الأهداف.

3- الواقعية في الخطة.

- 5- مراعاة الأولويات عند تنفيذ الخطة.
- 6- أن تحقق الخطة عنصر المرونة.
- 7- أن تكون الخطة متوازنة وفق حدود الإمكانيات.
- 8- عدالة التوزيع للميزانية (التوزيع حسب الاحتياج).
- 9- أهمية التطوير للخطة.
- 10- أن يراعي البرنامج التنسيق بين المعنيين بتنفيذه.

11.7.1. التخطيط التربوي في العالم العربي:

يشير جوهر (1984) أن التخطيط التربوي أصبح من الوظائف الحديثة التي تبنتها المؤسسة التعليمية في البلدان العربية، وكان الدافع الحقيقي لنشوء هذه الوظيفة الجديدة بفنونها الحديثة نابعاً من خارج المؤسسة التعليمية . فقد نشأ التخطيط التربوي أول ما نشأ كحلقة من حلقات التخطيط الاقتصادي بهدف معاونته في تحقيق أغراضه كاملة عن طريق الاهتمام بواحد من عناصر التنمية الاقتصادية الرئيسية وهو العنصر البشري أو رأس المال البشري.

ويرى النوري (1991) أن هناك أزمة حقيقية للتخطيط التربوي في الدول العربية بسبب عدم تحقيق التطوير المرجو في النظم التربوية من خدمات للتنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة، وذلك من خلال العقدين المنصرمين، فقد أصبحت التربية أكثر اعتماداً على الاقتصاد كعامل أساسي من عوامل زيادة فاعليتها. لذلك و للتغلب على المعوقات ، لابد أن نلمس ازدياد أهمية الإعداد والتدريب حسب متطلبات سوق العمل من القوى البشرية التي تحدد بدورها بالنظام الاقتصادي وطبيعته اتجاهاته وتركيزه . ولذلك فإن التخطيط التربوي أمر ضروري لزيادة فاعلية النظم التربوية والتعليمية من الناحية العلمية. لابد أيضا

الإفادة من الموارد المتاحة في تحقيق استيعاب أكبر لزيائن التعليم المتكاثرين فالتخطيط في مجال المفاهيم والمعرفة الجديدة المنجزة في كل يوم، كفيل بتضييق الهوة الزمنية على الأقل بين السماع بالمعرفة الجديدة وبين الأخذ بها.

أما توما(1987) فيشير الى مجموعة من المعوقات التي رافقت عملية التخطيط التربوي في الوطن العربية، منها:

1. لم يرافق التوسع في إعداد الطلبة ارتفاع مستوى التحصيل.
2. لم تول الأنظمة التربوية العربية اهتمامًا كبيرًا لتنمية القدرات التحليلية والإبداعية للطلبة، بل وضعت اهتمامها غالبًا في القراءة والكتابة والتلقين والحفظ.
3. ضعف التنسيق بين ما يدرس في المدارس والمعاهد 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.

12.7.1. صعوبات ومشكلات التخطيط التربوي:

ظهر واقع جديد بعد الحرب العالمية الثانية تمثل في إدراك الاقتصاديين وخبراء الاقتصاد أن النمو الاقتصادي لن يتحقق إلا بتنمية رأس المال البشري، وأن الأموال التي تنفق في إعداد الإنسان وتكوينه بتوظيف مثمر وستجلب ثماره في المستقبل لذلك أصبح إعداد الإنسان وتدريبه على قمة أولويات الدول المتقدمة والنامية (آدم، 2006).

ويرى كثير من الباحثين أن تغييرات أساسية ضرورية يجب وضعها موضع التطبيق في سبيل حل المشكلات ورفع العوائق الحالية التي تواجه المؤسسات التعليمية. ونتيجة للقوى الاقتصادية والاجتماعية ينصح بالتحول إلى التخطيط الشامل الذي يغطي مختلف الجوانب ويمتد لفترات طويلة المدى ويحقق تعبئة كافة الجهود والإمكانات ويحدد خط سيرها في المستقبل، وكما يؤمن مختلف الأدوات الضرورية والأزمة لتحليل المخاطر الممكنة، وكذلك البدائل المختلفة نتيجة اتخاذ القرارات المعنية (Peter, 1981).

أما أهم المعوقات التي يواجهها التخطيط التربوي في البلدان النامية على وجه الخصوص:

1- **عدم كفاية النظام التعليمي:** تعني كفاية النظام التعليمي القدرة على تحقيق الأهداف المنشودة من

التعليم، وتقسم معايير الكفاية في التعليم إلى أربعة أنواع:

أ - كفاية داخلية : ويقصد بها، مدى قدرة النظام التعليمي الداخلية على القيام بالأدوار المتوقعة منه . وتشتمل الكفاية الداخلية على العناصر البشرية التي تقود العمل داخل المؤسسات التعليمية مثل الإدارة.

ب - كفاية خارجية : ويقصد بها ، مدى قدرة النظام على تحقيق أهداف المجتمع الذي من أجله قام النظام لخدمته بإتاحة الفرص للجميع ومن توسع كمي يواكب ويتماشى مع الزيادة السكانية.

ج - كفاية نوعية : ويقصد بها ، مدى تركيز النظام على نوعية الخريج الذي يخرج.

د - كفاية كمية : ويقصد بها، عدد التلاميذ الذين يخرجهم النظام التعليمي ويرتبط بها انخفاض معدلات التسرب والرسوب (أدم، 2006).

2- جمود السياسة التعليمية:

يرى الجابري (1996) أن هناك خلافاً أساسياً في التسلسل المنطقي للعينات والمعوقات الأساسية للنظام التربوي في البلدان العربية ويتجلى ذلك في غموض الفلسفة التربوية وبالتالي ضعف في الأهداف وتسلسلها وتدرجها، ويتجلى في عدم الترابط بين الأهداف العامة للتربية والسياسة التربوية وتخطيط التربية والتعليم.

فالساسة التربوية في كثير من الدول العربية توصف بالجمود وعدم القابلية والمرونة الكافية لإحداث التغيير والتطوير اللازم في القرن الحادي والعشرين، حيث يجب أن يوضع في الاعتبار أن غياب الرؤية في التخطيط أدى إلى تخبط بعض الأنظمة التربوية في وضع السياسات لتحديد الأولويات والبرامج وفق الاحتياجات الدول العربية الفعلية.

فالظاهرة العامة لدى غالبية أنظمة التعليم وبخاصة في الدول النامية أنها تقاوم التغيير نتيجة السياسات التربوية غير المستقرة والمقاومة في أساسها نابعة من المعلمين والإداريين في مدارس (الشرح، 2002).

3- إشكالية الإدارة التربوية:

حيث تعتبر الإدارة ذات تأثير مباشر لنجاح أو فشل المشروعات قيد التنفيذ، فهي متوغلة في كل مجال من مجالات الأنظمة التربوية والتعليمية وأصبحت علماً قائماً بذاته له أصوله وتطبيقاته ومبادئه وإجراءاته وآلياته وتأثيراته في النظام التربوي.

أما أبرز المعوقات فيما يتعلق بالجانب الإداري العمل بالسلطوية، أي إدارة العمل بطريقة استبدادية تهتم بالشكليات والتسلط دون إتاحة الفرصة للأفراد بالمشاركة أو إبداء الرأي، وتبين التجارب العالمية في ميدان الإدارة التربوية أن الأحوال تزداد سوءاً نتيجة استخدام السلطات المخولة للقادة بإدخال عناصر

المحابة والمفاضلة في تقديم الامتيازات والترقي الإداري بسبب العلاقات الاجتماعية والسياسية دون الأخذ بعين الاعتبار كفاية الفرد ومؤهلاته وامتيازه. فالسلطوية ظاهرة تنفسي في كثير من أنظمة التربية والتعليم في الوطن العربي، وبالتالي تؤثر في فاعلية النظام التربوي وكفائاته وتسهم بصورة أو بأخرى في إعاقة تحقيق الأهداف التربوية (آدم، 2006).

4- التنمية المهنية للمعلمين:

المعلم هو العنصر الأساسي في التجديد التربوي؛ لأنه يمثل أكبر مدخلات العملية التعليمية وأخطرها، حيث إن المعلم مشارك ومنفذ أساسي في تحديد اتجاهات التعليم ونوعيته ونوع مستقبل الأجيال أيضا. فمع أن مدخلات العملية التعليمية كلها تؤثر في العملية التربوية إلا أن المعلم يمثل حجر الزاوية وبالتالي يمثل مفتاح عملية التنمية الإنسانية، وهو عامل مهم وحاسم في إنجاح التربية أو فشلها.

5- الفجوة في الإنفاق التعليمي:

تشير الإحصاءات حسب رؤية الشراح، إلى أن هناك فجوة هائلة بين الدول في الإنفاق التعليمي، الإنفاق الداخلي : مثل صرف أجور المعلمين وصيانة المباني المدرسية ، والإنفاق الخارجي : مثل شراء الأجهزة والنفقات الرأسمالية: التي تتضمن ثمن الأراضي والمباني القائمة، فالتخطيط الناجح يجب أن يراعي الجوانب السابقة عند إعداد الموازنة السنوية للتربية (الشراح، 2002).

ولا يخفى أن المخطط التربوي يواجه عقبات ومشاكل عديدة تعيقه في الكثير من الأحيان عن أداء دوره في وضع خطته وتنفيذها وتقويمها ، وأن لهذه المشكلات الأثر الفعال في حرمان المخطط من إتباع الأسلوب العلمي الصحيح في رسم خطته ومشاريعه، وأن مثل هذه المشكلات قد تكون ذات طبيعة عامة

في معظم دول العالم الثالث ، من حيث عدم توافر الإمكانيات المادية والبشرية لديها لتساعدها في التغلب عما يواجهها من مصاعب . ويمكن تلخيص أهم هذه المشكلات على النحو الآتي:

1- نقص البيانات والإحصائيات الأساسية للتخطيط التعليمي:

عند وضع أي خطة للتعليم لا بد من توافر بيانات وإحصائيات متكاملة ومتنوعة وهي تعتبر عنصراً رئيساً في النظام التخطيطي، مثل بيانات تعداد السكان وتوزيعهم حسب السن والجنس وتقديرات الزيادة والنمو خلال سنوات الخطة سواء في الريف أو الحضر وغير ذلك من البيانات الديموغرافية وكذلك تزويد المخططين ببيانات عن القوى العاملة وتوزعها مهنياً في ضوء القطاعات الاقتصادية حسب الجنس والسن، وعن معدلات الدخل القومي ومعدل الزيادة في الإنتاج، وتراكم رأس المال، ومعدلات التغير في الإنتاجية وغير ذلك. كما وتشمل هذه البيانات أعداد الطلاب في جميع المراحل والخريجين في كل مرحلة ومن سلسلة زمنية معينة وإحصائيات عن أعداد المدرسين ونسب الرسوب والتسرب وتكلفة التلميذ في المراحل المختلفة ومعرفة عدد المواليد وعدد الوفيات (فهمي، 2002).

ونظراً لقلة المعلومات المتعلقة بالتخطيط، وعدم كفاية الإحصائيات التربوية، وقلة المعلومات الإحصائية المستجدة، وعدم وجود نظام لجمع المعلومات، والضعف في الحصول على معلومات دقيقة مع قلتها وضعفها ، جميع ذلك يشكل عائقاً كبيراً في وجه المخطط التربوي (فريجات، 2000)

2 - نقص الخبراء والأفراد المدربين عليه:

من الضروري توفير المهارات المتخصصة ذات الطبيعة التي يحتاجها المجتمع في سبيل تطويره، وهنا يحتل المخطط التربوي دورا في اعتماد المهمات والتخصصات المطلوبة سواء أكان ذلك من خلال التدريب أثناء الخدمة أو من خلال توفير الكوادر الشابة عن طريق البعثات الدراسية في المجالات التي يحتاجها المجتمع وبرامجه التنموية (فهمي، 2002)

فالتخطيط عملية صعبة تتطلب إمكانيات معرفية كبيرة ومستوى عال من الخيال والقدرة على التحليل والابتكار والاختيار، كما يتطلب التخطيط عمليات ذهنية تختلف عن العمليات اللازمة للتعامل مع المشكلات اليومية، لذا وجب تحسين مهارات المديرين. فالنقص في القوى العاملة المدربة للقيام بالتخطيط يعتبر مشكلة أمام المسؤولين عن التخطيط، وإن أيا من العناصر الآتية ذات العلاقة بالقوى البشرية له انعكاس سلبي على مسيرة التخطيط ولا بد من أخذها بعين الاعتبار، وهذه العناصر هي:

نقص الموظفين المدربين كمخططين تربويين، عدم شعور المخططين بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم، عدم شعور المخططين أنهم يقومون بعمل ذات أهمية، عدم ملائمة التدريب للموظفين المشاركين في التخطيط التربوي، إضافة إلى قلة المصادر البشرية (فريجات، 2000)

3- ضعف التنظيم الإداري وعدم كفاءة التنظيمات والأجهزة الخاصة بالتخطيط التعليمي:

إن تكريس المديرين وقتهم للمشاكل قصيرة المدى وعدم التفكير في المستقبل يعتبر من المحددات المرفوضة لعملية التخطيط . وقد أثبتت الدراسات المتعلقة بالتخطيط للتعليم في الدول النامية أن التنظيمات القائمة بالتخطيط غير قادرة على القيام بوظيفتها على الوجه الأكمل ، وعدم وجود الأفراد

المؤهلين ، وسوء التنظيم للعمل في هذه الأجهزة ، وعدم وجود ترابط بين هذه الأجهزة والأجهزة الأخرى في الدولة على المستوى القومي (البوهي، 1999).

4- قلة المخصصات المالية وارتفاع معدلات تكلفة التعليم:

على الرغم من أن التربية تحتل الأهمية الأولى في معظم الدول، إلا أن الأعباء التي تتحملها قد أصبحت فوق قدرة المخطط التربوي في أن يوفر لها المصادر المالية الضرورية لدعم خطته وبرامجه التربوية، لهذا فإن التعاون البناء بين الاقتصاديين والتربويين والاجتماعيين مرغوب ومنتج في جميع مراحل التخطيط (فريجات، 2000)

5- عدم وضوح السياسات التربوية التخطيطية:

إن عدم وضوح السياسة التخطيطية وعدم تحديد الأهداف الرئيسية تعد عقبة في وجه التخطيط التربوي حيث أن من الأمور المهمة جدا للمخطط أن تكون هناك أهدافا تربوية محددة وصفت من قبل السلطة السياسية العليا ذات العلاقة بتطوير التربية، وتحسين أدائها ونتيجة لعدم التحديد الواضح هنا فإن معظم الخطط لم يكن جميعها سواء أكانت في جانبها الكلي أو الكمي غير قادرة على تحقيق الأهداف التربوية ذات المردود الإيجابي على الفرد والمجتمع (فهيم، 2002).

6- ضعف فاعلية التنسيق وتكامل النشاطات:

ويرى البوهي (1999) أن ضعف التنسيق وعدم فعاليته يضعف تطبيق وتنفيذ المشروع المخطط له، وأنه على الرغم من وجود دعم من أعلى المستويات السياسية، إلا أن الفجوة بين السياسة التعليمية وعدم التكامل في التعاون بين الوزارات والمؤسسات التي لها علاقة بنفس المشروع كفيل بإحباط الإنجازات. وغياب فاعلية التنسيق تسبب مشكلة ليس للتخطيط فقط، بل للتمويل وجهة التمويل التي تتفق على

مشاريع وبرامج الخطة وهي ليست عملية سهلة حيث تتطلب عناية دقيقة في إتباع السياسات والإجراءات الملائمة في التعامل مع هذه الجهات. وقد أجمل عددًا من المشكلات ذات العلاقة بالتنسيق وتكامل النشاطات تواجه المخططين التربويين منها:

- عدم وجود تكامل بين وزارة التربية والتعليم والوزارات الأخرى.
- عدم وجود مكتب تنسيق فعال على المستوى الوطني.
- عدم وجود مكتب تنسيق فعال على المستوى المحلي.
- عدم وجود تنسيق وتكامل في النشاطات المختلفة للتخطيط.
- ضعف التنسيق بين وحدات التخطيط للأقسام المختلفة ووحدة التخطيط المركزية.
- ضعف التكامل بين المشاريع الخاصة ونشاطات التخطيط.

7- غياب التقويم التربوي:

يفترن التخطيط بمتابعة التنفيذ والمتابعة بدورها تقترن بالتقويم إذ أن عملية التقويم ضرورية لتحديد ما أمكن إنجازه، والتحقق من النتائج ووجود الفجوة بين تنفيذ الخطط وتقويمها قد جعلت مهمات التقويم غير محددة ، ولا يزال التنسيق بينها وبين وضع الخطط وتنفيذها ضعيف لا بل لا تزال أجهزة التقويم ناقصة لأنها لا تعتمد على التنظيم والتحليل.

ولا بد من تنمية مهارات التقويم وتبيين وظائفه والأجهزة المعنية به وهي مهمات تتطلب جمع البيانات عن الخطط، وسير تنفيذها وتحليل تلك البيانات، واستنتاج الاتجاهات الرئيسة منها والمقابلة بين مراحلها وأبعادها من ناحية، وما تحقق لها من إنجازات وتشخيص المشكلات والإسهام في معالجتها، واقتراح

الحلول في ضوء الإمكانيات تمهيداً للإجراءات ومراحل التنفيذ أو تعديلاً للخطط ومراجعتها في مرحلة مناسبة لذا من الواجب مراعاة المرونة في التخطيط وقابلية للتعديل بتغير الظروف والأحوال وعلى ضوء التقويم السليم (فريجات، 2000).

8- صعوبات ناشئة من اتساع جهاز التربية:

إن اتساع المساحة الجغرافية للتعليم يجعل التخطيط شاقاً، لأن كل إقليم يخضع لظروف وعوامل تحتاج لمعالجات فريدة قلما أن توجد، ونظراً لتضخم العاملين في حقل التربية واحتوائه لخليط غير متجانس من حيث أن كل تجمع أو فئة لها خلفيتها الفكرية والاجتماعية والسياسية، مما يزيد من صعوبة إقناع كل العاملين في التربية بأهمية التخطيط وأهمية دوره فيه مهما كان مستواه، بالإضافة إلى صعوبة السيطرة على التخطيط أو تنفيذه بالصورة المطلوبة (الحاج، 2000).

أما عبد الدايم (1986) ، فيرى أن هناك فرقاً بين التخطيط المبني على دراسات علمية والذي يتبع أساليب حديثة وتقنيات مواكبة لطبيعة العصر، وبين التخطيط المبني على العفوية والاجتهادات والآراء الشخصية، ومهما يكون المشروع الذي نخطط له فإنه ما لم يضع المخطط في اعتباره التطورات المتوقعة والتغيرات الحاصلة والتقنية المناسبة للمشروع الذي يخطط له والابتعاد عن الأساليب القديمة التي كانت تصلح لعصر مضى ولم تعد تناسب العصر الحالي، فإنه سوف يكون مصير التخطيط الفشل.

ومن وجهة نظر الباحث، فإنه يرى بأن الصعوبات السابقة هي صعوبات تواجهها معظم البلدان العربية، ولا يوجد مدرسة لا تعاني من أي من المشكلات السابقة، حيث يبقى العبء والضغط في العمل وقصر أو طول الدوام المدرسي، والإنشغال بحل المشكلات اليومية المفاجئة هو الأولى لجميع العاملين فوق كل شيء آخر، وهكذا ليؤدي إلى عدم الإهتمام الكافي بالتخطيط التربوي كما يجب.

8.1. محددات الدراسة

الحدود الزمنية: العام الدراسي 2012 - 2013.

الحدود البشرية: معلمي ومعلمات المدارس في محافظة بيت لحم.

الحدود المكانية: مديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم.

الحدود المفاهيمية: تتحدد هذه الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم التي تم تعريفها من خلالها.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

1.2 الدراسات العربية

هدفت دراسة القيق (2013) الكشف عن درجة معرفة مديري المدارس الخاصة والحكومية في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي ودرجة ممارستهم إياها والعلاقة بينهما. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية والخاصة ضمن اشراف مديرية التربية والتعليم/ القدس الشريف للعام الجامعي 2012/2011 والبالغ عددهم (98) مديراً، تم 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 والإجرائية.

وأظهرت نتائج الدراسة ان درجة معرفة مديري المدارس الحكومية والخاصة في مديرية التربية والتعليم في القدس الشريف بعملية التخطيط المدرسي وكذلك درجة ممارستهم لها كانت بدرجة عالية، كما

أشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية ايجابية ومرتفعة بينهما. أيضاً أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً بين تقديرات افراد عينة الدراسة لممارسة التخطيط المدرسي تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، بينما جاءت الفروق تبعاً لمتغير الجهة المشرفة على المدرسة لصالح المدارس الحكومية.

وقام **الطلحي (2012)** بدراسة بعنوان: الكفايات التخطيطية المطلوبة لمديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف كما يراها المشرفون التربويون. وهدفت الدراسة الى التعرف على 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 جزئين رئيسيين: الاول معلومات عامة، والثاني متعلق بمحاور الاستبانة، وتضمن خمسين 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. وتم استخدام معامل الارتباط بيرسون، ومعامل كرونباخ ألفا لحساب صدق وثبات الأداة. واستخدمت النسب، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لدرجات التطبيق والممارسة، كما استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

ومن أهم نتائج الدراسة:

- تبين من النتائج أن ترتيب أبعاد الكفايات التخطيطية كانت بدرجة متوسطة وجاءت الأبعاد مرتبة وفق الترتيب المنطقي لها وهو التهيئة والتحضير والتشخيص، ثم الإعداد والتنفيذ، ثم المتابعة والتقويم.

- تبين من النتائج أن درجة قدرة مديري المدارس على وضع خطط بديلة في حال تغيير الخطة الرئيسية، وقدرة مديري المدارس على تحديد الفجوة بين الواقع ورؤية المدرسة وفقاً للخطط السابقة، وقدرة مديري المدارس على الإعلان عن نتائج التخطيط المرحلي على منسوبي المدرسة باستمرار، وقدرة مديري المدارس على تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة ، جاءت جميعها بدرجة منخفضة وكانت بمجال الإعداد والتنفيذ.

ومن أهم التوصيات التي خرجت بها الدراسة:

- ضرورة العمل على رفع كفايات مديري المدارس التي تبين ضعفها بمجال الإعداد والتنفيذ.
- ضرورة العمل على تدريب مديري المدارس في بيوت الخبرة المتخصصة على مهارات التخطيط بشكل عام والتخطيط الاستراتيجي بشكل خاص.
- ضرورة إعادة النظر بالبرامج التدريبية المقدمة للمشرفين التربويين في ضوء الكفايات التخطيطية المطلوبة

وهدفت دراسة المنصور(2012) الوقوف على 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 أثر متغيرات الدراسة في تقديرات أفراد مجتمع الدراسة، وشملت الدراسة جميع افراد المجتمع، وعددهم (65) من المشرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية التابعين لإدارة التربية والتعليم في محافظة الرس للعام الدراسي (2011-2012)، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لأغراض الدراسة وتضمنت ثلاثة وسبعين فقرة. وأظهرت النتائج أن متوسط عبارات درجة مهام

مدير المدرسة تجاه التخطيط المدرسي بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين في محافظة الرس جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي 3.30. كما أظهرت النتائج أن متوسط عبارات درجة دور المشرف التربوي تجاه التخطيط المدرسي بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين في محافظة الرس كان بدرجة متوسطة أيضاً، وبمتوسط حسابي 2.96 . وأظهرت النتائج أيضاً أن متوسط عبارات درجة معوقات تطبيق التخطيط المدرسي بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين في محافظة الرس جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي 3.71 . أما بخصوص متغيرات الدراسة فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية في مجال التخطيط.

قام **عبد العال (2009)** بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الإستراتيجي المدرسي. كما هدفت إلى الكشف عن أثر كل من (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلى 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، المرحلى التعليمية، المنطقة التعليمية) في متوسط تقديرات مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة لدى ممارستهم للتخطيط الإستراتيجي 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 أن مديري المدارس يمارسون التخطيط الإستراتيجي بوزن نسبي عالي (84.83%).

كما أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مديري المدارس الحكومية في محافظة غزة لدى ممارستهم التخطيط الإستراتيجي تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، المرحلة التعليمية، والمنطقة التعليمية.

وقام المحيسن والكيلاني (2009) بدراسة هدفت الى بناء مشروع مقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف تم تعرف تقديرات افراد مجتمع الدراسة لدرجات الحاجة الى التحسين في نظام التخطيط التربوي، ودلالات الفروق في هذه التقديرات التي تعزى لمتغيرات الجنس، والوظيفة، والخبرة، والمؤهل. كما تم 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 والمديريات. وأظهرت النتائج واقع نظام التخطيط التربوي، ودرجات الحاجة للتحسين فيه، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إلا في حالات تفاعل قليلة. كما بينت الدراسة انخفاض مستوى ممارسة القادة التربويين للتخطيط التربوي، وأشارت النتائج إلى وجود حاجة كبيرة لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي

وقام نور الدين (2008) بدراسة هدفت التعرف إلى دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس 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 المدرسة 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 بمحافظة غزة.

ومن خلال تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة بلغ الوزن النسبي لمتوسط درجة تأييد عينة الدراسة لدور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظة غزة (84.47 %)، وهذا يدل على أن درجة التأييد عالية جدًا.

كما هدفت دراسة أبو عيشة (2007) التعرف إلى مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين، بالإضافة لبيان أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي ومجال التخصص وعدد سنوات الخبرة وموقع المحافظة وموقع المدرسة في المحافظة ونوع المدرسة على هذه المشكلات. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية من فلسطين والبالغ عددهم وفقا لآخر إحصائيات وزارة التربية والتعليم (582) مديرا ومديرة. وقد تم اختيار عينة الدراسة التي تمثل ما نسبته 40% من مجتمع الدراسة بالطريقة الطبقيّة المنتظمة ليتم تطبيق الدراسة على (231) مديرا ومديرة من مختلف مناطق فلسطين. واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (64) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي: المجال الإداري/ الفني والإمكانات المادية والمعلمين والمناهج والطلبة والعلاقة مع المجتمع المحلي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- إن درجة تقدير مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية لمشكلات التخطيط التربوي في فلسطين كانت متوسطة.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة مشكلات التخطيط التربوي في مجالي المعلمين والطلبة بين الذكور والإناث ولصالح المديرين الذكور، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً في مجالات: (الإداري/الفني، والإمكانات المادية، والمناهج، والعلاقة مع المجتمع المحلي).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص الجامعي والخبرة الإدارية وموقع المدرسة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين في مجالات: (الإداري/الفني، المعلمين، المناهج، والطلبة) تعزى لمتغير المحافظة، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً في مجالي: (الإمكانات المادية، والعلاقة مع المجتمع المحلي) ولصالح المحافظات التي تقع في جنوب فلسطين.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين في مجالات: (الإداري/الفني، والإمكانات المادية، والمعلمين، والمناهج، والعلاقة مع المجتمع المحلي) بينما كانت الفروق دالة إحصائياً في مجال الطلبة ولصالح مدارس الذكور والمدارس المختلطة.

وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصت الباحثة بما يلي:

1 - توفير الدعم المالي متمثلاً بالمصادر المالية اللازمة لتطوير عملية التعليم والأبنية المدرسية وتوابعها.

2- الاهتمام بالطلبة وإرشادهم نفسياً وتوجيههم مهنياً وتقنياً، إضافة لتفعيل دور المرشد التربوي في المدارس .

3- تبني نظام الحوافز للمعلمين وتبني المتميزين ولمن يرغب منهم بالمنح الدراسية والدورات الخارجية.

4- العمل على زيادة الروابط والعلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي الذي يعتبر خير داعم لها.

5- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تتعلق بموضوع الدراسة وخاصة في قطاع غزة حيث لم تتمكن الباحثة من القيام بذلك ضمن رسالتها، وذلك بسبب الظروف السياسية الراهنة.

وقام صافي (2003) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة صعوبات التخطيط التربوي التي يواجهها مديرو مدارس الحكومة ووكالة الغوث في محافظة رام الله والبيرة . وقد أجريت عينة الدراسة على جميع مديري ومديرات المدارس الحكومة والوكالة في محافظة رام الله والبيرة. وقد دلت النتائج على المعاناة التي يواجهها مديرو المدارس وخاصة مدارس الذكور نظراً للظروف الاقتصادية السيئة وكذلك الاغلاقات والحصار الإسرائيلي لمدن وقرى ومخيمات فلسطين . كما بينت النتائج أن الصعوبات التي تواجه المدير والمديرة بالنسبة لمن كانت خبرته أكثر من 10 سنوات هي الأعلى. وان مديري ومديرات المدارس الحكومية يشعرون بصعوبة التخطيط أكثر من مديري الوكالة.

وأجرى عويضة (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة معرفة مديري التربية والتعليم في مديريات الضفة الغربية لعملية التخطيط التربوي ودرجة ممارستهم لها في مجالات: آلية التخطيط واتخاذ القرار والتشكيلات والموازنة والإحصاء، وتحديد الحاجات. وقد أجريت الدراسة على مديري التربية والتعليم في الضفة الغربية ونوابهم الإداريين والفنيين ورؤساء أقسام التخطيط في المديريات . وقد أظهرت النتائج أن

معرفة المديرين لعملية التخطيط التربوي عالية جدا . غير أن هناك اختلاف بين درجة معرفتهم لعملية التخطيط التربوي ودرجة ممارستهم لها في مجال عملهم . كذلك أظهرت النتائج أن درجة معرفة مديري التربية والتعليم لعملية التخطيط التربوي كانت لصالح الذين يحملون درجة ماجستير فأعلى ،ولمن تزيد خبرتهم عن 7 سنوات. إضافة إلى وجود اختلافاً بين متوسطات درجة ممارسة مديري التربية والتعليم لعملية التخطيط التربوي من وجهة نظر العاملين معهم ولصالح النواب الإداريين.

وقامت أبو الريش (2002) 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 العاملين فيها وأيضاً 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 الحسائية كانت لصالح مديري التربية والتعليم يليهم النواب الإداريين والفنيين وأخيراً المديرين العاملين.

وفي دراسة طه (2001) التي 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 المديریات 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) ، فقد هدفت التعرف إلى واقع الملكات 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 وأيضاً 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 انه لا بد من إنشاء مركز وطني يعنى بشؤون التخطيط التربوي، ووضع نظام حوافز للعاملين في مجال التخطيط التربوي إضافة إلى التنوع في البيانات الضرورية للمخطط التربوي.

وأما عليوة (1995) فقد قامت بدراسة هدفت التعرف إلى واقع الكفاءة التخطيطية لدى العاملين في التخطيط التربوي ودرجة أهميتها بالنسبة لهم وحاجاتهم التدريبية لها . وتكونت عينة الدراسة من 81 موظفاً وموظفة في أقسام التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن والمديريات التابعة لها في المحافظات . وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين درجة قدرة العاملين على ممارسة كفايات التخطيط التربوي اللازمة لعملهم ودرجة أهميتها بالنسبة لهم بغض النظر عن المؤهل التربوي أو الأكاديمي والخبرة الوظيفية والتربوية والجنس . مما يدل على وجود حاجة تدريبية فعلية لتلك الكفايات.

وفي دراسة قسايمة (1995) التي هدفت التعرف إلى درجة ارتباط السياسة التربوية بعملية التخطيط التربوي. فقد أجريت الدراسة على عينة من 95 إداريا تربويا في الأردن. وقد أظهرت النتيجة وجود علاقة ارتباطيه ايجابية طردية قوية. وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإدراك الإداريين للسياسة التربوية وعملية التخطيط التربوي تعزى للمؤهل العلمي أو التربوي. أما متغير الخبرة الإدارية فكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

وفي دراسة إسماعيل (1995) التي هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لضواحي عمان لعمليات التخطيط التربوي الواجب القيام بها في مجالات: الإشراف على التنظيم المدرسي وشؤونه الإدارية، وتحسين المناهج وتطويره وشؤون الطلبة والعمل مع المعلم وتنميته مهنيا، والاهتمام بالمجتمع المحلي للمدرسة ، وقد أجريت الدراسة على جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لضواحي عمان. إضافة إلى 270 معلماً ومعلمة في تلك المديرية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفضل أداء ممارسة في مجالات الدراسة كان في المجال الأول (الإشراف على التنظيم المدرسي وشؤونه الإدارية)، وأدنى أداء ممارسة كان في مجال الاهتمام بالمجتمع المحلي للمدرسة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس الثانوية لعمليات التخطيط التربوي في مجمل العمل تعزى إلى متغيرات الدراسة المستقلة: المؤهل والجنس وعدد سنوات الخبرة في تلك الوظيفة. وكذلك عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات مديري المدارس ومديراتها لمستوى ممارساتهم لعمليات التخطيط التربوي وبين متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لمستوى ممارسة هؤلاء المديرين والمديرات لعمليات التخطيط في مجمل مجالات العمل.

أما دراسة الحسين (1992) فقد هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين فهم مديري التربية والتعليم في الأردن لعملية التخطيط التربوي ودرجة ممارستهم لها في مجالات: آلية التخطيط، اتخاذ

القرارات، التشكيلات، الموازنة والإحصاء. وقد تألفت عينة الدراسة من مدير التخطيط بالوزارة إضافة إلى قسم من مدرّاء التربية والتعليم، ومديرين فنيين وإداريين وبعض رؤساء قسم التخطيط.

وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين فهم مديري التربية والتعليم لعملية التخطيط التربوي وبين درجة ممارستهم لها في مجمل المجالات السابقة وذلك لمن يحملون الشهادة الجامعية الأولى. وأيضا وجود فروق بين فهم مديري التربية والتعليم ذوي الخبرة الأقل لعملية التخطيط التربوي ودرجة ممارستهم لها في جميع مجالات الدراسة.

وفي دراسة الحداد (1992) التي هدفت إلى تقويم التخطيط التربوي في الأردن كنظام له مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة. فقد شملت الدراسة جميع أعضاء لجنة التربية والتعليم في مركز الوزارة . وتوصلت إلى أن التخطيط التربوي في الأردن يعطي الاهتمام للجانب الكمي على حساب الجانب الكيفي، ويعطي الاهتمام الأكبر للبيانات الاقتصادية أو الاجتماعية أو السكانية أو الجغرافية. وأظهرت الدراسة إلى أن التخطيط التربوي يعاني من ضعف التنسيق بين القائمين عليه والقائمين على أجهزة التخطيط في القطاعات الأخرى، كما انه يعاني من نقص في الكوادر البشرية اللازمة ذات المهارة والخبرة والتدريب، الأمر الذي يستدعي مزيدا من العناية ببرامج التدريب وإيجاد الكوادر البشرية اللازمة القادرة على النهوض بمهام التخطيط التربوي.

وفي دراسة رحمة (1987) فقد بحثت في المشكلات والصعوبات التي تواجهها أجهزة التخطيط والتنفيذ في الدول العربية. وهدفت الدراسة التعرف إلى الأحوال الراهنة لمسيرة التربية العربية وعلى المراحل التي اجتازتها ومدى التقدم الذي أحرزته. وقد وجدت هذه الدراسة إلى إن عنصر التخطيط التربوي وتحديث الإدارة التربوية واضح في نصوص خطط ووثائق وزارات التربية والتعليم. لكن ثمة صعوبات تجعل نجاحها، في هذه المهمة وفي مسألتها ربط التخطيط بحاجات التنمية وتجديد تقنيات الإدارة ، محدوداً، كما لاحظ إن عددا من خطط التعليم العربية ما تزال تعنى بالجوانب الكمية وتغفل الجوانب النوعية، ولما

كان التعليم نظاما متكاملًا ، ولكل عنصر من عناصره بعديه الكمي والنوعي، فلذلك الأمر يستدعي الاهتمام بالجوانب النوعية وإدخالها في خطط التعليم.

2.2 الدراسات الأجنبية

حاولت دراسة كل من علابي وأوكماكندي (Alabi and Okemakinde,2010) التركيز على دور التخطيط التربوي في عملية الإصلاح التربوي في نيجيريا، وتحديد العوامل 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 الإصلاح التعليمي والابتكار في نيجيريا، منها:

1- عدم وجود بيانات إحصائية دقيقة، وما هو متوفر من بيانات لا يمكن الاعتماد عليه، وتجعل معظم الجهود المتصلة بالتخطيط التربوي أو أي أشكال أخرى من التخطيط في نيجيريا غير منتجة.

2- القيود الاقتصادية: للحصول على التخطيط الفعال والكافي لتعزيز الإصلاح التعليمي، هناك حاجة للموارد المالية الكافية لتطويره.

3- غياب المختصين في مجال التخطيط التربوي: ليس هناك ما يكفي من الخبراء في مجال التخطيط التربوي. وهناك وحدات صغيرة في وزارات التربية، والتي تعتبر مسؤولة عن التخطيط التربوي. ومعظمهم ليس لديه أي تدريب رسمي في التخطيط والإحصاء التربوي.

وفي دراسة نيكولي (Nicoli, 2007) التي أجرتها هيئة اليونسكو وهدفت إلى الكشف عن التعليم والأزمات المستوطنة في مناطق السلطة الفلسطينية. حيث استكشفت هذه الدراسة تأسيس وتطوير النظام الفلسطيني التربوي منذ 1994-2005. حيث بينت الدراسة أنه وبالرغم من الأزمات المستوطنة فإن الفلسطينيين قد شهدوا تطوراً كبيراً في وقت قصير نسبياً. واستمر (Nicoli) بالبحث في مسألتها الفرص وتحديات التعليم في المناطق الفلسطينية. ومن الإنجازات العامة: النمو في الآليات الجوهرية للتخطيط التربوي، الإدارة، الميزانيات والتنسيق.

وفي دراسة توران (Turan, 2007) حيث تم إجراء تحقيق في الاعمال اليومية لمديري المدارس التركية، و كان الغرض من هذه الدراسة الوقوف على كيفية استخدام مديري المدارس وقتهم خلال ساعات العمل والانشطة الإدارية والتعليمية التي يؤديها المديرين.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في محافظة 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:

1- أن مديري المدارس سيقضون معظم أوقاتهم في نشاطات لا علاقة لها بالقضايا التعليمية والتربوية.

2- حصلت الاعمال الكتابية والمراسلات الرسمية أعلى الترددات في مليء الاستبيانات.

3- يقضي المديرون جل وقتهم في الإشراف على الإجراءات البيروقراطية.

4- أظهرت النتائج أن أقل الممارسات للمديرين كانت في القيام بالأدوار القيادية والإدارية.

أما دراسة كامبيل **Campbell (2003)**: بعنوان: أثر التخطيط الإستراتيجي على النمو المهني في المدارس العامة لمنطقتي بيركس و تشيستر في ولاية بنسلفينيا. فقد هدفت الى تحديد مدى فهم وادراك المعلمين والاداريين في بيركس وتشيستر في ولاية بنسلفينيا لفعالية عملية التخطيط الاستراتيجي كأداة لتنفيذ أنشطة النمو المهني.

وتوضح هذه الدراسة ما إذا كان النمو المهني الناتج بصورة خاصة من تطوير خطط إستراتيجية ينفذ في مدارس منطقتي بيركس وتشيستر . واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي . وقد كانت اداة الدراسة عبارة عن استبيان لاستطلاع الخطة الاستراتيجية والنمو المهني. وقد شملت عينة الدراسة (162) معلماً وإدارياً في مدارس المنطقتين.

وقد أوضحت نتائج الدراسة انحياز المعلمين والإداريين في مدارس المنطقتين وتأييدهم للخطة الإستراتيجية. كما أوضحت نتائج الدراسة ان مدارس المنطقتين بذلتا جهوداً مركزة لدعم النمو المهني في حالة توضح ان الادب التربوي يرى ان تحسين ممارسات التعليم ادت الى تحسين تعلم الطلاب.

ان مدارس منطقتين في ولاية بنسلفينيا حاولت تدعيم التعليم التراكمي الضروري لتنفيذ وتحقيق التغيير لمعاهدهم.

وهدف دراسة **موكسلي Moxley (2003)** وهي بعنوان " عملية التخطيط الإستراتيجي المستخدمة في المناطق التعليمية في جنوب شرق الولايات المتحدة." الى توضيح كيفية عمل خطوات التخطيط الاستراتيجي في مدارس المناطق التعليمية في جنوب شرق الولايات المتحدة.

كما هدفت الدراسة الى توضيح الى أي مدى يرى المراقبون ان هذه العملية فعالة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وقد شملت عينة الدراسة (180) من مراقبي المدارس في ست ولايات وهي فلوريدا وجورجيا وننيسي وكينتاكي والميسيسيبي وجنوب كارولينا. وقد أجاب (129) منهم بصورة كاملة على اداة الدراسة. وقد كانت اداة الدراسة عبارة عن استطلاع ميداني.

وقد أظهر تحليل نتائج الاستطلاع النتائج التالية:

- 1- أن (84.5%) من مدارس المناطق المذكورة لديها خطط استراتيجية.
- 2- أن (89.1%) من مراقبي التعليم يوافقون او يوافقون بشدة على انه وكنتيجة للتخطيط الاستراتيجي فإن مصادر المناطق تستخدم بكفاءة اكبر.
- 3- ان (94.4%) من مراقبي التعليم يوافقون او يوافقون بشدة على ان عملية التخطيط الاستراتيجي هي عملية قيمة، وان القادة التربويين في المناطق التعليمية يقدرون التخطيط الاستراتيجي كعملية مفيدة ومريحة.
- 4- وأن (66.7%) من مراقبي وخبراء التعليم اشاروا الى ان عالية الكلية للتخطيط الاستراتيجي هي عالية جداً.

وقام بات وآخرون (Pat & Others, 1998) بدراسة هدفت الى تطوير التخطيط في المدارس الابتدائية في بريطانيا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتم تقسيم البحث الى ثلاث مراحل، حيث تم إعداد استبيان في المرحلة الأولى ثم توزيعه على (768) مدرسة في ثلاث مناطق تعليمية هي:

Larege Metropolitan, Medium Metro Litany and Large Country

وفي المرحلة الثانية تم فحص بنية ومحتويات العينة، وهي خطط تطوير المدرسة، وفي المرحلة الثالثة كشفت الدراسة عن الاقتراحات والاتجاهات في التخطيط للتنمية والتطوير، وبعد تحليل البيانات تم التوصل الى أن هناك تدخلا واسعاً من قبل هيئة التدريس في عملية التخطيط في المدرسة، والتي

تشمل المعلمين والآباء، والطلاب، وبالرغم مما يواجهه مديرو المدارس من صعوبات، فقد وجدوا أن الخطط التطويرية تفيد في التغلب عليها، وقد توصلت الدراسة الى انه يجب الاهتمام بعمليات التقييم لتتبع عمليات التخطيط للتطوير المدرسي، من خلال التدقيق والمحاسبة، والمراجعة المستمرة لمعايير النجاح، بحيث يتم تغييرها بشكل مستمر لتواكب حاجات المدرسة وخصوصاً حاجات الطلبة.

وفي دراسة السلوي (Al-Silwi , 1990) التي هدفت إلى تقييم عملية التخطيط التربوي التي اتبعت في خطة اليمن الخمسية الثانية (1982-1986)، وركزت بشكل خاص على كيفية صياغة الأهداف والجهود المبذولة لانجازها ومدى تحققها، وتبين للباحث أن الأهداف والغايات في الخطة غير ملائمة، وظهر انه من العوامل المؤثرة في التخطيط الدعم الحكومي، والرغبة العامة في التعليم كانت من العوامل التي ساعدت على نجاح الخطة، أما المعاناة المادية فكانت من أهم العوامل المعيقة لتطبيق الخطة التربوية الخمسية المشار إليها.

وفي دراسة (AL-Jaed, 1987) التي هدفت التعرف إلى العوامل التي تعيق عملية انجاز خطط التعليم في المملكة العربية السعودية، فقد بينت نتائج الدراسة إلى إن الإنتاج يزداد بالنقد الجيد من المنفذين وبقيمة الافتتاح بالبرامج والمشاريع التربوية. وكذلك بتوافر القوى البشرية والميزانية المناسبة. أما أهم العوامل المعيقة فتمثل في: غياب السلطة الحقيقية، نقص البيانات والإحصائيات اللازمة والدقيقة، وأيضاً عدم توافر الكفاءة البشرية.

أما دراسة فريجات (Fraijat, 1986) فقد سعت إلى تقييم التخطيط التربوي ضمن إطار التخطيط التنموي الشامل القومي في الأردن من 1981-1985، كما بحثت الدراسة في الخلفيات والأهداف والمعوقات التي تحدد مسار التخطيط التربوي والمخططين له، وكانت نتيجة الدراسة تقديم نموذجاً لحل المشكلات ودعم عملية التخطيط في بلد نام كالأردن، كما قدمت الدراسة للمخططين التربويين نظرة

موضوعية للعمليات التي يقومون بها ودلت نتائج الدراسة على تعرف المخططين الصعوبات الآتية:
صعوبة جمع البيانات، والمركزية الشديدة للتخطيط، ونقص الموظفين المدربين في مجال التخطيط،
ونقص الموارد المالية.

وفي دراسة **عكيله (Akkila,1986)** التي هدفت إلى دراسة التطور التربوي في الدول العربية وتحديد بعض المعايير للتخطيط التربوي، فقد خلصت هذه الدراسة إلى:

1. يوفر التخطيط التوازن بين نمو النظام التربوي وبين النمو الاقتصادي ويوفر أيضا التوازن بين التعليم من أجل الاعتماد على الآخرين وبين التعليم من أجل الاستقلال.

2. عولج موضوع التخطيط التربوي كمفهوم جديد مطلوب لإرشاد تطوير التربية بهدف تعريف المعايير الأكثر أهمية لعملية التطوير التربوي، والتي يمكن أن تساعد على نقل النظم التربوية العربية من مرحلة الاستعارة التربوية إلى مرحلة ذات شخصية وصفة طبيعية بعيدة عن الأضواء المسببة بفعل الأنظمة التربوية المستعارة المتوارثة.

وفي دراسة **بافيا (Pavia ,1979)** التي هدفت إلى وصف التخطيط التربوي في البرازيل والتعرف على نشاطات صانعي قرار التخطيط من خلال معرفة النشاطات الرئيسية في عمليات التخطيط التربوي والوسائل والأساليب التخطيطية المستخدمة وتحديد المعوقات التي تواجه المخططين التربويين وصانعي القرار التخطيطي في تلك الدولة. فقد توصل الباحث إلى تركيز التخطيط التربوي في المستوى الوطني على التخطيط الجزئي، إضافة إلى أن النشاطات الرئيسية لصانعي القرار تتمثل في صياغة الأهداف وتوجيهها واتخاذ القرارات المتعلقة بالأمور المالية اللازمة للخطة أما النشاطات الرئيسية للمخططين فهي إجراء البحوث وإعداد المشاريع التربوية. كما أظهرت الدراسة أن التخطيط التربوي في البرازيل يعاني من

عدم وضوح مفهوم التخطيط التربوي ونقص في الموارد البشرية والمعلومات والبيانات اللازمة للتخطيط التربوي وعدم وضوح أولويات التخطيط التربوي بشكل كاف.

3.2 تعقيب على الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع التخطيط التربوي، وتتنوعت في أهدافها، وطرق جمع بياناتها، ومجتمعاتها، وتحليلها.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أنها بمجملها كانت تهدف إلى:

دراسة واقع التخطيط التربوي وتقييم عملية التخطيط مثل دراسة:

(طه، 2001)، (الحداد، 1992)، (الليمون، 2000)، (أبو الريش، 2002)، (عليوة، 1995).

هدفت بعض الدراسات الى الكشف عن درجة معرفة المديرين لعملية التخطيط التربوي و المشكلات

الإدارية والفنية التي يواجهونها مثل دراسة (القيق، 2013)، (عويضة، 2003)، (صالح، 2004)،

(رحمة، 1987).

وهناك دراسات كانت تهدف للتعرف الى معوقات التخطيط التربوي و مشكلات التخطيط، بالإضافة

الى مشكلات أساسية محددة للمخططين التربويين مثل دراسة (Fraijat, 1986)،

(المنصور، 2012). (أبو عيشة، 2007).

قامت دراسات أخرى بتطوير خطة ووضع نموذج للتخطيط التربوي مثل دراسة: المحيسن والكيلاني

(2009)، (Fraijat, 1986).

كما قامت بعض الدراسات بالتعرف إلى الصعوبات التي يواجهها المديرين وأجهزة التخطيط مثل

دراسة (صافي، 2003)، (رحمة، 1987)، (Alabi and Okemakinde, 2010).

وتناولت دراسات دور التخطيط الإستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية وتنمية مهارات مديري المدارس، وكيفية عمله، مثل دراسة (نور الدين، 2008)، عبد العال (2009)،

(Cambell,2003)، (Moxley,2003).

وركزت دراسات أخرى على دور المدير ومهامه كما في دراسة : (المنصور،2012)، (الطلحي، 2012).

كما ركزت بعض الدراسات على التطور في التعليم والتخطيط لذلك، كما في دراسة :

(Pavia,1979) ، وتقييم التخطيط التربوي كدراسة: (Al- Silwi ,1990)(Fraijat ,1986).

وجاءت هذه الدراسة والتي تختلف عن غيرها من الدراسات السابقة كونها أول دراسة بحسب علم الباحث تتناول واقع التخطيط التربوي لدى المديرين والمديرات في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم/ فلسطين، كما يراه المديرين والمعلمين، وكون المعلمين هم الفئة الأقرب لمدراءهم من خلال احتكاكهم واتصالهم بهم بشكل مباشر ويومي يدركون واقع التخطيط التربوي بشكل واضح والتي من الضروري التعرف عليها لكي يتم تطوير هذا الواقع، وتلافي الأمور السلبية، ليتم بالنهاية العمل على إحداث تطوير في واقع التخطيط التربوي ، وبالتالي تحسين الأداء الإداري والذي ينعكس بدوره على تحسين العملية التعليمية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 المقدمة

يتناول هذا الفصل التعريف بمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، والأداة المستخدمة في الحصول على البيانات وكذلك صدقها وثباتها، كما يتناول إجراءات تطبيقها ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها والتحقق من فرضياتها.

2.3 منهج الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، نظراً لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة.

3.3 مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس محافظة بيت لحم (الحكومية والخاصة والوكالة)، للعام الدراسي 2013/2012 والبالغ عددهم (2608) معلماً ومعلمة، يعملون في (166) مدرسة: (117) حكومة، (42) خاصة و (7 وكالة)، حسب إحصائيات مكتب التربية والتعليم في محافظة بيت لحم، ويبين الجدول (3. 1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والجهة المشرفة على المدرسة.

جدول (1.3): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والجهة المشرفة

| العدد | مستويات المتغير | المتغير |
|-------|-----------------|-------------------------|
| 943 | ذكر | الجنس |
| 1665 | أنثى | |
| 137 | وكالة | جهة الإشراف على المدرسة |
| 1781 | حكومة | |
| 690 | خاصة | |

4.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (527) معلماً ومعلمة، يعملون في (23) مدرسة: (6) مدارس خاصة، ومدرستين وكالة و(15) مدرسة حكومية، تم اختيارها عشوائياً، وتم اختيار عينة الدراسة بشكل عنقودي، حيث مثلت المدرسة وحدة (عنقود) العينة، هذا بعد أن تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقات حسب متغيرات: الجنس، جنس المدرسة، والجهة المشرفة على المدرسة. وتم توزيع الاستبانات على جميع المعلمين في المدارس التي شكلت عينة الدراسة، في حين بلغ عدد الاستبانات التي تم استرجاعها (527) استبانة، وتمثل ما نسبته (20.2 %) من مجتمع الدراسة. ويوضح جدول (2.3) خصائص أفراد عينة الدراسة الديمغرافية.

جدول (2.3): خصائص أفراد عينة الدراسة الديمغرافية

| المتغيرات | العدد | النسبة المئوية |
|--------------------------------|-------|----------------|
| الجنس | | |
| ذكر | 197 | 37.4 |
| أنثى | 330 | 62.6 |
| سنوات الخبرة | | |
| أقل من 10 سنوات | 233 | 44.2 |
| من 10-20 سنوات | 192 | 36.4 |
| أكثر من 20 سنة | 102 | 19.4 |
| المؤهل العلمي | | |
| دبلوم | 94 | 17.8 |
| بكالوريوس فقط | 365 | 69.3 |
| أعلى من بكالوريوس | 68 | 12.9 |
| التخصص | | |
| علوم إنسانية | 351 | 66.6 |
| علوم طبيعية | 176 | 33.4 |
| جنس المدرسة | | |
| ذكور | 178 | 33.8 |
| إناث | 179 | 33.9 |
| مختلطة | 170 | 32.3 |
| جهة الاشراف على المدرسة | | |
| وكالة | 25 | 4.8 |
| حكومة | 321 | 60.9 |
| خاصة | 181 | 34.3 |

5.3 أداة الدراسة

استخدم الباحث في دراسته أداة الاستبانة، كأداة لجمع المعلومات وتحقيق أهداف الدراسة، حيث قام بالإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة لبناء الاستبانة: كدراسة (أبو عيشة، 2007).

وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (59) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، المجال الأول: يمثل مبادئ وأسس لعملية التخطيط التربوي (22) فقرة، والمجال الثاني: يمثل مجالات التخطيط التربوي (15) فقرة، والمجال الثالث: يمثل صعوبات التخطيط التربوي (22) فقرة، وبين الملحق رقم (2) الاستبانة في صورتها الأولية .

1.5.3 صدق الأداة

قام الباحث بالتحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، من أعضاء هيئات التدريس في كل من جامعة القدس، وجامعة بيت لحم، ومكتب التربية والتعليم في محافظة بيت لحم، وعددهم (9) محكمين، ملحق (3)، وذلك من أجل إبداء الملاحظات حول الأداة، ومجالاتها وفقراتها، وحذف وإضافة ما يرونه مناسباً، لتصبح الأداة بدرجة من الصدق مقبولة تربوياً.

وبعد مراجعة ملاحظات المحكمين، تم إجراء التعديلات المشار إليها من المحكمين، والتي أجمع عليها أكثر من 70% منهم، وأخرجت الاستبانة في صورتها النهائية، ملحق رقم (4)، حيث تكونت مما يلي.

القسم الأول: بيانات عامة عن المستجيب، وتمثل متغيرات الدراسة المستقلة: الجنس، سنوات الخبرة في التعليم، المؤهل العلمي، التخصص، جنس المدرسة، وجهة الإشراف على المدرسة.

القسم الثاني: يضم محوري الدراسة ومجالاتها وفقراتها ويشمل:

• **المحور الأول:** ويتناول جانب الممارسات في عملية التخطيط التربوي، ويضم مجالين،

الأول: مبادئ وأسس لعملية التخطيط التربوي لدى مديري المدارس (22) فقرة،

والثاني: يتناول المجالات التي تشملها عملية التخطيط التربوي لدى مديري المدارس (15) فقرة.

• **المحور الثاني:** ويتناول صعوبات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس، ويحتوي على (21) فقرة

وبهذا حوت الاستبانة في صورتها النهائية (58) فقرة.

2.5.3 ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على

عينة الدراسة الكلية، حيث بلغت قيمة الثبات لواقع التخطيط التربوي (0.86)، وهي قيمة تفي

بأغراض الدراسة. والجدول رقم (3.3) يوضح ذلك.

جدول (3.3): معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة

| قيمة ألفا | عدد الفقرات | البعد/ المجال |
|-----------|-------------|-------------------------------------|
| | | # محور الممارسات: |
| 0.85 | 22 | * مبادئ وأسس لعملية التخطيط التربوي |
| 0.84 | 15 | * مجالات التخطيط التربوي |
| 0.88 | 37 | الدرجة الكلية |
| 0.83 | 21 | # محور صعوبات التخطيط التربوي |

6.3 تطبيق الدراسة

تم الحصول على كتاب تسهيل مهمة الطالب من جامعة القدس، ومن ثم مكتب مديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم، ملحق رقم (5) وتم توزيع الاستبانات على مدارس محافظة بيت لحم، والتي كانت ضمن عينة الدراسة، من خلال البريد الرسمي للمديرية.

واستغرقت عملية جمع البيانات ثلاثين يوماً، حيث تم استرجاع جميع الاستبانات البالغ عددها (527) استبانة، وبعد ذلك تم مراجعتها وتدقيقها، والتأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي.

7.3 متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة:

- جنس المعلم: ذكر، أنثى.
- سنوات خبرته في التعليم: أقل من 10 سنوات، من 10 . 20 سنة، أكثر من 20 سنة.
- مؤهله العلمي: دبلوم، بكالوريوس فقط، أعلى من بكالوريوس.
- التخصص: علوم إنسانية، وتضم تخصصات (لغة عربية، لغة انجليزية، دين، تاريخ، جغرافيا ، . . .) ، وعلوم طبيعية وتضم تخصصات (كيمياء، فيزياء، أحياء . . .) .
- جنس المدرسة: ذكور، إناث، مختلطة.
- جهة الإشراف على المدرسة: حكومة، خاصة، وكالة.

المتغير التابع:

تقديرات مُعلمي مدارس محافظة بيت لحم لواقع التخطيط التربوي لدى مديري تلك المدارس.

8.3 المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة والاجابة عن أسئلتها واختبار فرضياتها استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت (t-test) لعينيتين مستقلتين، كما استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) واختبار توكي (Tukey) للمقارنات الثنائية البعدية للتحقق من دلالة الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغيرات الدراسة، كما استخدم معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب قيمة معامل ثبات أداة الدراسة.

وقد تم اعتماد المقياس الوزني الآتي لتحديد درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لواقع التخطيط التربوي من خلال قيم المتوسطات الحسابية:

درجة منخفضة: إذا كان المتوسط الحسابي (للفقرة، المجال، البعد، الدرجة الكلية) أقل من 2.34.

درجة متوسطة: إذا كان المتوسط الحسابي محصوراً بين (2.34 – 3.67).

درجة مرتفعة: إذا كان المتوسط الحسابي أعلى من 3.67 .

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 المقدمة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت لها الدراسة من خلال استجابات معلمي المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم على أداة الدراسة، تبعاً لأسئلة الدراسة وفرضياتها.

2.4 عرض نتائج الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع التخطيط التربوي (ممارسات وصعوبات) لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم كما يراه المعلمون؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، استُخْرِجَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة والوكالة في محافظة بيت لحم من وجهة نظر المعلمين من خلال مجالات الدراسة، وذلك كما هو واضح في الجدول (1.4).

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التخطيط

التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم.

| الدرجة | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | البعد/ المجال |
|--------|-------------------|-----------------|-------------------------------------|
| | | | # محور الممارسات: |
| مرتفعة | 0.65 | 3.85 | * مبادئ وأسس لعملية التخطيط التربوي |
| مرتفعة | 0.67 | 3.89 | * مجالات التخطيط التربوي |
| مرتفعة | 0.69 | 3.87 | * الدرجة الكلية للممارسات |
| متوسطة | 0.65 | 3.58 | # محور صعوبات التخطيط التربوي |

تشير النتائج الواردة في الجدول (1.4) أن متوسطات تقديرات المعلمين لواقع التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة والوكالة في محافظة بيت لحم جاءت بدرجة مرتفعة لمحوري أداة الدراسة. وأشارت نتائج الجدول أن متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالي محور الممارسات (أسس ومبادئ لعملية التخطيط، ومجالات التخطيط التربوي) جاءت بمتوسط حسابي قدره (3.87) وانحراف معياري (0.69)، وجاءت تقديراتهم لمجالات التخطيط التربوي أعلى من تقديراتهم لمجال مبادئ وأسس لعملية التخطيط التربوي، (3.89، 3.85) على التوالي، في حين جاء المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة لمحور صعوبات التخطيط التربوي بقيمة (3.58) وانحراف معياري مقداره (0.65).

أما تقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات محوري واقع التخطيط التربوي فتوضحها الجداول: (2.4)، (3.4)، (4.4).

المحور الأول: الممارسات

المجال الأول: مبادئ وأسس لعملية التخطيط التربوي

يوضح الجدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجال

مبادئ وأسس لعملية التخطيط التربوي .

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال مبادئ وأسس لعملية التخطيط التربوي مرتبة تنازلياً.

| الدرجة | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الفقرة | الرقم |
|--------|-------------------|-----------------|---|-------|
| مرتفعة | 0.83 | 3.97 | يسعى المدير الى جدولة زمنية واضحة لأنشطة الخطة | 17 |
| مرتفعة | 0.85 | 3.95 | يقدم المدير في بداية العام خطة زمنية واضحة لتنفيذ الاهداف المعروفة لدى العاملين | 19 |
| مرتفعة | 0.84 | 3.93 | يحدد المدير أدوار كل فرد من المعنيين في خطة المدرسة | 2 |
| مرتفعة | 0.78 | 3.92 | يتبنى المدير منظومة من الأهداف المدرسية المتنوعة | 11 |
| مرتفعة | 0.86 | 3.90 | يختار المدير استراتيجيات مناسبة لتحقيق الأهداف تتلائم مع ظروف المدرسة | 16 |
| مرتفعة | 0.45 | 3.89 | يرتب المدير الحاجات بحسب الأولويات بناء على معايير محددة | 10 |
| مرتفعة | 0.89 | 3.89 | يخطط المدير لأنشطة مناسبة لتحقيق الأهداف | 15 |
| مرتفعة | 0.66 | 3.88 | يحرص المدير على تبني منظومة قيمية عند البدء في عملية التخطيط | 3 |
| مرتفعة | 0.83 | 3.87 | يرتب المدير المعلومات اللازمة لعملية التخطيط بطريقة يسهل الرجوع إليها | 12 |
| مرتفعة | 0.83 | 3.86 | يضع المدير ادوات مناسبة تضمن تنفيذ الخطة | 21 |
| مرتفعة | 0.91 | 3.86 | يعمل المدير ضمن رؤية واضحة ومفهومة لدى جميع المعنيين | 4 |
| مرتفعة | 0.94 | 3.85 | يستفيد المدير من التغذية الراجعة من العاملين معه في | 22 |

| | | | بناء الخطة التربوية المستقبلية | |
|--------|------|------|--|----|
| مرتفعة | 0.83 | 3.84 | يستخدم المدير معايير ومؤشرات محددة لتحديد الحاجات المدرسية المختلفة | 9 |
| مرتفعة | 0.90 | 3.83 | يحدد المدير نقاط القوة والضعف في بيئة المدرسة الداخلية | 5 |
| مرتفعة | 0.95 | 3.82 | يقوم المدير بتوفير جميع الموارد اللازمة لعملية التخطيط | 20 |
| مرتفعة | 0.88 | 3.78 | يضمن المدير خطته مجموعة من المعايير الواضحة للحكم على تحقيق الأهداف | 13 |
| مرتفعة | 0.91 | 3.77 | يحدد المدير الفرص المتاحة في البيئة الخارجية للمدرسة | 7 |
| مرتفعة | 0.97 | 3.76 | يقوم المدير بمسح جميع مجالات العمل المدرسي في بداية عملية التخطيط | 8 |
| مرتفعة | 0.90 | 3.75 | يحدد المدير الفرص المتاحة والتهديدات في البيئة الخارجية للمدرسة | 6 |
| مرتفعة | 0.93 | 3.74 | يضع المدير خطأً إجرائية بديلة لمواجهة أي معوقات محتملة للخطة | 18 |
| مرتفعة | 1.03 | 3.72 | يشرك المدير كل من لهم علاقة بالعملية التعليمية في عملية التخطيط | 1 |
| مرتفعة | 0.89 | 3.70 | يُعالج المدير في خطته قضايا استراتيجية هامة وليس قضايا روتينية عادية | 14 |
| مرتفعة | 0.65 | 3.85 | الدرجة الكلية | |

يتضح من الجدول (2.4) أن:

- (1) جميع تقديرات أفراد عينة الدراسة للفقرات الاثنتين والعشرين كانت بدرجة مرتفعة.
- (2) جاءت الفقرة رقم (17) " يسعى المدير إلى جدولة زمنية واضحة لأنشطة الخطة " بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (3.97)، وانحراف معياري مقداره (0.83)، وجاءت الفقرة رقم (19) " يُقدّم المدير في بداية العام خطة زمنية واضحة لتنفيذ الأهداف المعروفة لدى العاملين "، بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (3.95)، وانحراف معياري (0.85).

3) أما الفقرة رقم (14) " يُعالج المدير في خطته قضايا استراتيجية هامة وليس قضايا

روتينية عادية " فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة، ضمن ترتيب المتوسطات الحسابية ل فقرات أداة

الإستبانة، ومتوسطها الحسابي (3.70)، وانحراف معياري (0.89) وبدرجة مرتفعة.

المجال الثاني: مجالات التخطيط التربوي

يوضح الجدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة

على مجال "مجالات التخطيط التربوي" .

الجدول رقم(3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة ل فقرات

مجال " مجالات التخطيط التربوي " مرتبة تنازليًا .

| الدرجة | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الفقرة | الرقم |
|--------|-------------------|-----------------|---|-------|
| مرتفعة | 0.81 | 4.17 | يضع المدير خطة سنوية لاستقبال العام الدراسي الجديد | 1 |
| مرتفعة | 0.80 | 4.03 | يتم حصر المجالات التي تشملها الخطة السنوية حسب أولوياتها | 2 |
| مرتفعة | 0.80 | 3.99 | يقوم المدير بالتخطيط لمرافق المدرسة المختلفة بحيث تتوافق مع المعايير المعتمدة | 3 |
| مرتفعة | 0.86 | 3.98 | يقوم المدير بوضع خطة تنفيذية لتفعيل الأنشطة المدرسية | 10 |
| مرتفعة | 0.84 | 3.92 | يقوم المدير بوضع خطة لتقدير الاحتياجات من الأبنية المدرسية على أساس النمو المنتظر في أعداد الطلبة | 5 |
| مرتفعة | 0.92 | 3.91 | تشمل الخطة التربوية استراتيجيات وخطوات للحد من العنف بين طلاب المدرسة | 14 |

| | | | | |
|--------|------|------|--|----|
| مرتفعة | 1.56 | 3.88 | يقوم المدير بوضع خطة سنوية لتطوير العلاقة مع المجتمع المحلي | 7 |
| مرتفعة | 0.89 | 3.87 | يقوم المدير بوضع خطة لتطوير مختبرات المدرسة | 4 |
| مرتفعة | 0.88 | 3.86 | تحوي الخطة التربوية خطوات عملية تعزز قيم الانتماء للمدرسة لدى الطلبة | 15 |
| مرتفعة | 0.91 | 3.85 | تشمل الخطة التربوية المدرسية التطوير المهني للمعلمين | 8 |
| مرتفعة | 0.91 | 3.82 | تشمل الخطة التربوية للمدرسة كيفية إثراء المنهاج المدرسي. | 9 |
| مرتفعة | 0.88 | 3.79 | تشمل الخطة التربوية في المدرسة معالجة جوانب القصور في أداء المعلمين | 11 |
| مرتفعة | 0.96 | 3.78 | تشمل الخطة التربوية معالجة الطلاب ذوي التحصيل المتدني | 13 |
| مرتفعة | 0.90 | 3.77 | يضع المدير خطة تربوية لمعالجة الهدر التعليمي في المدرسة | 12 |
| مرتفعة | 0.97 | 3.74 | يضع المدير خطة تطويرية للمكتبة المدرسية بالتعاون مع أمين المكتبة | 6 |
| مرتفعة | 0.67 | 3.89 | الدرجة الكلية للمجال | |

يتضح من الجدول (3.4) أن:

(1) جميع قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للفقرات الخمسة عشر جاءت بدرجة مرتفعة.

(2) جاءت الفقرة رقم (1) " يضع المدير خطة سنوية لاستقبال العام الدراسي الجديد " بالمرتبة

الأولى، وبمتوسط حسابي مقداره (4.17)، وانحراف معياري مقداره (0.81)، والفقرة رقم (2)

"يتم حصر المجالات التي تشملها الخطة السنوية حسب أولوياتها" ، بالمرتبة الثانية،
بمتوسط حسابي مقداره (4.03)، وانحراف معياري (0.80).

(3) أما الفقرة رقم (6) " يضع المدير خطة تطويرية للمكتبة المدرسية بالتعاون مع أمين المكتبة" بالمرتبة الأخيرة، ضمن ترتيب المتوسطات الحسابية ل فقرات أداة الإستبانة،
ومتوسطها الحسابي (3.74)، وانحراف معياري (0.97) وبدرجة مرتفعة أيضاً.

المحور الثاني: صعوبات التخطيط التربوي

يوضح الجدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة

لفقرات محور "صعوبات التخطيط التربوي" مرتبة تنازلياً .

الجدول رقم(4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات محور صعوبات التخطيط التربوي مرتبة تنازلياً.

| الدرجة | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الفقرة | الرقم |
|--------|-------------------|-----------------|--|-------|
| مرتفعة | 0.94 | 4.08 | نصاب المعلمين الكبير من الحصص | 13 |
| مرتفعة | 1.01 | 3.86 | كثرة أعباء مدير المدرسة الكتابية تعيق عملية التخطيط | 1 |
| مرتفعة | 0.98 | 3.84 | محدودية الدعم المالي المتوفر للمدرسة لتطوير التعليم | 10 |
| مرتفعة | 1.02 | 3.82 | قلة مشاركة الأهالي في عملية التخطيط التربوي في المدارس | 14 |
| مرتفعة | 0.99 | 3.78 | المركزية في عملية التخطيط التربوي (محصورة في الوزارة) | 17 |
| مرتفعة | 0.94 | 3.74 | عدم تزويد المدارس بتغذية راجعة تطويرية من قبل المسؤولين عن التخطيط | 6 |
| مرتفعة | 0.95 | 3.69 | إنشغال المدير بمشكلات الطلبة اليومية | 2 |
| مرتفعة | 0.95 | 3.68 | غياب الحوافز المقدمة لمديري المدارس على إعداد الخطط وتنفيذها | 5 |

| | | | | |
|--------|------|------|---|----|
| مرتفعة | 1.09 | 3.67 | عدم تفاعل مجالس الآباء في المدارس | 16 |
| متوسطة | 0.98 | 3.64 | غياب وجود جهات محلية داعمة لعملية التخطيط | 9 |
| متوسطة | 0.97 | 3.63 | عدم الاستقرار الناتج عن المتغيرات السياسية | 3 |
| متوسطة | 1.03 | 3.59 | نقل مديري المدارس من مواقعهم | 4 |
| متوسطة | 1.04 | 3.48 | الاعتماد على خطة تربوية واحدة لجميع المدارس دون مراعاة ظروف المدرسة | 8 |
| متوسطة | 1.24 | 3.45 | انخفاض الدافعية لدى العاملين في المدرسة | 21 |
| متوسطة | 1.06 | 3.44 | عدم متابعة وزارة التربية والتعليم للتخطيط التربوي في المدارس | 18 |
| متوسطة | 1.10 | 3.42 | عدم قناعة المديرين بجدوى التخطيط التربوي | 7 |
| متوسطة | 1.13 | 3.39 | عدم مراعاة التجديد في الخطة التربوية سنوياً | 20 |
| متوسطة | 1.14 | 3.35 | ضعف اهتمام المعلمين بالتعاون والتفاعل مع المجتمع المحلي للمدرسة | 15 |
| متوسطة | 1.17 | 3.26 | ضعف رغبة المعلمين في التطوير الذاتي | 11 |
| متوسطة | 1.17 | 3.22 | ضعف فهم المعلمين لأهمية التخطيط التربوي | 12 |
| متوسطة | 1.21 | 3.17 | قلة خبرة مدير المدرسة في عملية التخطيط التربوي | 19 |
| متوسطة | 0.65 | 3.58 | الدرجة الكلية | |

يتضح من الجدول (4.4) أن:

(1) الفقرات (1، 10، 14، 17، 6، 2، 5، 16) جاءت بدرجة مرتفعة، في حين جاءت

بقية الفقرات بدرجة متوسطة.

(2) جاءت الفقرة رقم (13) " نصاب المعلمين الكبير من الحصص " بالمرتبة الأولى، وبمتوسط

حسابي مقداره (4.08)، وانحراف معياري مقداره (0.94)، والفقرة رقم (1) " كثرة أعباء

مدير المدرسة الكتابية تعيق عملية التخطيط " ، بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره

(3.86)، وانحراف معياري (1.01).

3) أما الفقرة رقم (19) " قلة خبرة مدير المدرسة في عملية التخطيط التربوي " بالمرتبة الأخيرة، ضمن ترتيب المتوسطات الحسابية ل فقرات أداة الإستبانة، ومتوسطها الحسابي (3.17)، وانحراف معياري (1.21) وبدرجة متوسطة.

3.2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس بمحافظة بيت لحم باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، جنس المدرسة، جهة الإشراف على المدرسة؟

وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة بمحافظة بيت لحم تبعاً لمتغيرات الدراسة الوارد ذكرها في السؤال، ومن ثم تم التحقق فيما إذا كانت الفروق بين قيم المتوسطات الحسابية دالة إحصائياً من خلال فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

نتيجة الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت (t-test) للتعرف فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (4. 5) يوضح ذلك:

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبارات (t-test) للفروق

في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير الجنس.

| الدلالة الإحصائية | قيمة ت المحسوبة | درجات الحرية | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | الجنس | المجال |
|-------------------|-----------------|--------------|-------------------|-----------------|-------|-------|------------------------|
| 0.168 | 1.558 | 525 | 0.71 | 3.90 | 197 | ذكر | أسس ومبادئ |
| | | | 0.62 | 3.81 | 330 | أنثى | |
| 0.241 | 1.174 | 525 | 0.73 | 3.94 | 197 | ذكر | مجالات التخطيط التربوي |
| | | | 0.63 | 3.86 | 330 | أنثى | |
| 0.065 | 1.850 | 525 | 0.71 | 3.92 | 197 | ذكر | الدرجة الكلية |
| | | | 0.60 | 3.84 | 330 | أنثى | |

يتضح من الجدول رقم (5.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لواقع ممارسات التخطيط التربوي تعزى لمتغير الجنس، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. كما هو مبين في الجدول رقم (4. 6).

جدول رقم (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع

ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | سنوات الخبرة | المجال |
|-------------------|-----------------|-------|-----------------|------------------------|
| 0.57 | 3.88 | 233 | أقل من 10 سنوات | أسس ومبادئ |
| 0.73 | 3.80 | 192 | من 10-20 سنة | |
| 0.68 | 3.84 | 102 | أكثر من 20 سنة | |
| 0.62 | 3.92 | 233 | أقل من 10 سنوات | مجالات التخطيط التربوي |
| 0.72 | 3.84 | 192 | من 10-20 سنة | |
| 0.69 | 3.93 | 102 | أكثر من 20 سنة | |
| 0.63 | 3.90 | 233 | أقل من 10 سنوات | الدرجة الكلية |
| 0.68 | 3.70 | 192 | من 10-20 سنة | |
| 0.63 | 3.89 | 102 | أكثر من 20 سنة | |

يتضح من الجدول (4، 6) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع

ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق دالة

إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (7، 4) يوضح

ذلك:

جدول (7،4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع

ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

| المجالات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|-----------------|-------------------|
| أسس ومبادئ | بين المجموعات | 0.648 | 2 | 0.324 | 0.753 | 0.474 |
| | داخل المجموعات | 225.452 | 524 | 0.430 | | |
| | المجموع | 226.100 | 526 | - | | |
| مجالات التخطيط التربوي | بين المجموعات | 0.857 | 2 | 0.428 | 0.934 | 0.395 |
| | داخل المجموعات | 240.198 | 524 | 0.458 | | |
| | المجموع | 241.055 | 526 | - | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 0.240 | 2 | 0.120 | 0.438 | 0.649 |
| | داخل المجموعات | 143.485 | 524 | 0.274 | | |
| | المجموع | 188.454 | 526 | - | | |

يتضح من الجدول (7،4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين

متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لواقع التخطيط التربوي وجميع أبعاده تبعاً لمتغير

سنوات الخبرة، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الثانية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات

أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم

تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثالثة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (8.4) يوضح ذلك:

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | المؤهل العلمي | المجال |
|-------------------|-----------------|-------|-------------------|------------------------|
| 0.56 | 3.88 | 94 | دبلوم | أسس ومبادئ |
| 0.63 | 3.85 | 365 | بكالوريوس فقط | |
| 0.87 | 3.75 | 68 | أعلى من بكالوريوس | |
| 0.61 | 3.93 | 94 | دبلوم | مجالات التخطيط التربوي |
| 0.66 | 3.90 | 365 | بكالوريوس فقط | |
| 0.81 | 3.81 | 68 | أعلى من بكالوريوس | |
| 0.45 | 3.91 | 94 | دبلوم | الدرجة الكلية |
| 0.51 | 3.88 | 365 | بكالوريوس فقط | |
| 0.64 | 3.70 | 68 | أعلى من بكالوريوس | |
| 0.52 | 3.78 | 527 | المجموع | |

يتضح من الجدول (4، 8) وجود فروقا ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعًا لمتغير المؤهل العلمي. وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول (4،9).

جدول (4،9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع

ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

| الدلالة الإحصائية | قيمة ف المحسوبة | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | المجال |
|-------------------|-----------------|----------------|--------------|----------------|----------------|------------------------|
| 0.435 | 0.840 | 0.361 | 2 | 0.723 | بين المجموعات | أسس ومبادئ |
| | | 0.430 | 524 | 225.377 | داخل المجموعات | |
| | | - | 526 | 226.100 | المجموع | |
| 0.555 | 0.590 | 0.271 | 2 | 0.543 | بين المجموعات | مجالات التخطيط التربوي |
| | | 0.459 | 524 | 240.512 | داخل المجموعات | |
| | | - | 526 | 241.055 | المجموع | |
| 0.392 | 0.949 | 0.259 | 2 | 0.519 | بين المجموعات | الدرجة الكلية |
| | | 0.273 | 524 | 143.207 | داخل المجموعات | |
| | | - | 526 | 143.726 | المجموع | |

يتضح من الجدول (4.9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين

متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير

المؤهل العلمي، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات تقديرات

أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم

تعزى لمتغير التخصص.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت (t-test) للتعرف فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي دالة إحصائياً تبعاً لمتغير التخصص، والجدول (10.4) يوضح ذلك:

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت (t-test) للفروق

في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير التخصص.

| الدلالة الإحصائية | قيمة ت المحسوبة | درجات الحرية | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | التخصص | المجال |
|-------------------|-----------------|--------------|-------------------|-----------------|-------|--------------|------------------------|
| 0.003 | 2.945 | 525 | 0.63 | 3.91 | 351 | علوم انسانية | أسس ومبادئ |
| | | | 0.69 | 3.73 | 176 | علوم طبيعية | |
| 0.004 | 2.896 | 525 | 0.64 | 3.95 | 351 | علوم انسانية | مجالات التخطيط التربوي |
| | | | 0.72 | 3.77 | 176 | علوم طبيعية | |
| 0.002 | 3.125 | 525 | 0.49 | 3.93 | 351 | علوم انسانية | الدرجة الكلية |
| | | | 0.56 | 3.75 | 176 | علوم طبيعية | |

يتضح من الجدول رقم (10.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq$

(0.05) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير

التخصص، وكانت الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لصالح

تخصص العلوم الانسانية، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الرابعة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير جنس المدرسة.

وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية الخامسة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعًا لمتغير جنس المدرسة، كما هو مبين في الجدول (11.4).

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعًا لمتغير جنس المدرسة.

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | جنس المدرسة | المجال |
|-------------------|-----------------|-------|-------------|------------------------|
| 0.56 | 3.93 | 178 | ذكور | أسس ومبادئ |
| 0.63 | 3.95 | 179 | إناث | |
| 0.87 | 3.65 | 170 | مختلطة | |
| 0.61 | 3.96 | 178 | ذكور | مجالات التخطيط التربوي |
| 0.66 | 4.01 | 179 | إناث | |
| 0.81 | 3.70 | 170 | مختلطة | |
| 0.45 | 3.95 | 178 | ذكور | الدرجة الكلية |
| 0.51 | 3.97 | 179 | إناث | |
| 0.64 | 3.68 | 170 | مختلطة | |

يتضح من الجدول (4،11) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعًا لمتغير جنس المدرسة. وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول (12.4).

جدول (12.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعًا لمتغير جنس المدرسة.

| الدالة الإحصائية | قيمة ف المحسوبة | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | المجال |
|------------------|-----------------|----------------|--------------|----------------|----------------|------------------------|
| 0.000 | 12.017 | 4.963 | 2 | 9.927 | بين المجموعات | أسس ومبادئ |
| | | 0.430 | 524 | 216.173 | داخل المجموعات | |
| | | - | 526 | 226.100 | المجموع | |
| 0.000 | 10.937 | 4.834 | 2 | 9.668 | بين المجموعات | مجالات التخطيط التربوي |
| | | 0.442 | 524 | 231.387 | داخل المجموعات | |
| | | - | 526 | 241.055 | المجموع | |
| 0.000 | 22.47 | 5.684 | 2 | 11.368 | بين المجموعات | الدرجة الكلية |
| | | 0.253 | 524 | 132.358 | داخل المجموعات | |
| | | - | 526 | 143.726 | المجموع | |

يتضح من الجدول (4،12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعًا لمتغير جنس المدرسة. ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار توكي (Tukey test) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعًا لمتغير جنس المدرسة، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (4. 13).

جدول رقم (4. 13) : نتائج اختبار توكي (Tukey test) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين

تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعًا لمتغير جنس المدرسة.

| المجال | جنس المدرسة | ذكور | إناث | مختلطة |
|------------------------|-------------|------|---------|--------|
| أسس ومبادئ | ذكور | | 0.015 - | *0.286 |
| | إناث | | | *0.301 |
| | مختلطة | | | |
| مجالات التخطيط التربوي | ذكور | | 0.052 - | *0.260 |
| | إناث | | | *0.312 |
| | مختلطة | | | |
| الدرجة الكلية | ذكور | | 0.020 | *0.271 |
| | إناث | | | *0.290 |
| | مختلطة | | | |

ويتضح من المقارنات الثنائية البعدية الواردة في الجدول رقم (4. 13) وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعًا لمتغير جنس المدرسة بين مدارس الذكور والإناث من جهة والمدارس المختلطة من جهة أخرى ولصالح مدارس الذكور والإناث، وفق قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (4.11).

النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات

أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم

تعزى لمتغير جهة الإشراف على المدرسة.

وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية الخامسة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير جهة الاشراف على المدرسة، والجدول (14.4) يوضح ذلك:

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع

ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير جهة الاشراف على المدرسة.

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | جهة الاشراف على المدرسة | المجال |
|-------------------|-----------------|-------|-------------------------|------------------------|
| 0.54 | 4.35 | 25 | وكالة | أسس ومبادئ |
| 0.66 | 3.86 | 321 | حكومة | |
| 0.62 | 3.74 | 181 | خاصة | |
| 0.67 | 4.28 | 25 | وكالة | مجالات التخطيط التربوي |
| 0.66 | 3.91 | 321 | حكومة | |
| 0.67 | 3.81 | 181 | خاصة | |
| 0.48 | 4.32 | 25 | وكالة | الدرجة الكلية |
| 0.53 | 3.89 | 321 | حكومة | |
| 0.46 | 3.78 | 181 | خاصة | |

يتضح من الجدول (14.4) وجود فروق ظاهرية بين قيم متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع

التخطيط التربوي تبعاً لمتغير جهة الاشراف على المدرسة. وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق دالة

إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول

(15.4).

جدول (15.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع

التخطيط التربوي تبعًا لمتغير جهة الاشراف على المدرسة.

| الدلالة الإحصائية | قيمة ف المحسوبة | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | المجال |
|-------------------|-----------------|----------------|--------------|----------------|----------------|------------------------|
| *0.000 | 9.877 | 4.109 | 2 | 8.219 | بين المجموعات | أسس ومبادئ |
| | | 0.416 | 524 | 217.881 | داخل المجموعات | |
| | | - | 526 | 226.100 | المجموع | |
| *0.003 | 5.769 | 2.596 | 2 | 5.192 | بين المجموعات | مجالات التخطيط التربوي |
| | | 0.450 | 524 | 235.863 | داخل المجموعات | |
| | | - | 526 | 241.055 | المجموع | |
| *0.000 | 15.320 | 3.968 | 2 | 7.937 | بين المجموعات | الدرجة الكلية |
| | | 0.259 | 524 | 135.788 | داخل المجموعات | |
| | | - | 526 | 143.725 | المجموع | |

يتضح من الجدول (15 4،) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعًا

لمتغير جهة الاشراف على المدرسة. ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار توكي (Tukey

test) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط

التربوي تبعًا لمتغير جهة الاشراف على المدرسة، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (16.4).

جدول رقم (4. 16) : نتائج اختبار توكي (Tukey test) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعًا لمتغير جهة الاشراف على المدرسة.

| المجال | جهة الاشراف على المدرسة | وكالة | حكومة | خاصة |
|----------------------------|-------------------------|-------|--------|--------|
| أسس ومبادئ التخطيط التربوي | وكالة | | *0.482 | *0.602 |
| | حكومة | | | 0.119 |
| | خاصة | | | |
| مجالات التخطيط التربوي | وكالة | | *0.375 | *0.475 |
| | حكومة | | | 0.100 |
| | خاصة | | | |
| الدرجة الكلية | وكالة | | *0.430 | *0.540 |
| | حكومة | | | 0.219 |
| | خاصة | | | |

ويتضح من المقارنات الثنائية البعدية الواردة في الجدول رقم (4، 16) وجود فروق دالة احصائياً

بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي على الدرجة الكلية بين

مدارس الوكالة من جهة ومدارس الحكومة والخاصة من جهة أخرى ولصالح مدارس الوكالة.

3.4 ملخص نتائج الدراسة

أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- أن متوسطات تقديرات المعلمين لواقع التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم جاءت بدرجة مرتفعة لمحوري أداة الدراسة (الممارسات والصعوبات). حيث بلغ المتوسط الحسابي لواقع محور ممارسات التخطيط التربوي (3.87)، وانحراف معياري قدره (0.69). في حين جاء المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة لمحور صعوبات التخطيط التربوي بقيمة (3.58) وانحراف معياري مقداره (0.65)، وبدرجة متوسطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري مدارس محافظة بيت لحم تعزى لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تعزى لمتغير التخصص، لصالح تخصص العلوم الانسانية.
- وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تعزى لمتغير جنس المدرسة، وجاءت الفروق بين مدارس الذكور والإناث من جهة والمدارس المختلطة من جهة أخرى، لصالح مدارس الذكور والإناث.

- جاءت الفروق دالة احصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي على الدرجة الكلية بين مدارس الوكالة من جهة ومدارس الحكومة والخاصة من جهة أخرى، لصالح مدارس الوكالة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

تضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، وفقاً لأسئلتها وفرضياتها، ثم عرضاً للتوصيات التي توصلت إليها الدراسة بناء على نتائجها.

1.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول :

ما واقع التخطيط التربوي (ممارسات وصعوبات) لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم كما يراه المعلمون؟

جاءت تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي مدارس محافظة بيت لحم لواقع التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم بدرجة مرتفعة لمحوري أداة الدراسة (الممارسات والصعوبات). حيث بلغ المتوسط الحسابي لواقع محور ممارسات التخطيط التربوي (3.87)، وانحراف معياري قدره (0.69). في حين جاء المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة لمحور صعوبات التخطيط التربوي بقيمة (3.58) وانحراف معياري مقداره (0.65)، وبدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن العديد من مديري المدارس الخاصة والحكومية والوكالة قد أصبحوا من حملة درجة الماجستير في الإدارة التربوية وهم على إطلاع ودراية بكافة المعلومات الهامة المتعلقة بمبادئ وأسس ومجالات عملية التخطيط التربوي، وقد أصبح من معايير اختيار المدير أن يكون من حملة درجة الماجستير في الإدارة التربوية ويتم اختياره بناء على أسس ومعايير محددة تضعها الجهة المسؤولة عن التعيين ، ففي المدارس الحكومية تشترط التربية والتعليم أن يكون المتقدم لمنصب المدير قد عمل مدرساً في نفس المدرسة على الأقل ثلاث سنوات ومعه درجة الماجستير في الإدارة التربوية وهذا يدل على أن المدير سيكون لديه الخبرة في أمور المدرسة ومجريات العمل وسير العملية التعليمية فيها وبالتالي سيكون قادراً على ان يدير المدرسة بشكل جيد. وفي المدارس الخاصة نلاحظ المنافسة بينها في نوعية التعليم حيث تسعى كل مدرسة إلى تطوير كافة المجالات العلمية والتربوية ورفع مستوى تحصيل طلبتها وذلك بهدف استقطاب الطلبة إليها وإبراز سماتها الجيدة المطلوبة لدى أولياء الأمور وأفراد المجتمع ومؤسساته. وفي مدارس الوكالة أصبح يشترط على كل مدير ان يكون حاملاً لدرجة الماجستير في الإدارة التربوية وتتم متابعته ومتابعة سير العملية التعليمية من قبل منظمة الاونروا المسؤولة عنهم .

كما أنه نتيجة للتطورات التكنولوجية التي يشهدها العالم، أصبح هناك حاجة ملحة للأفراد في المجتمعات لمواكبة هذا التطور والتقدم، لذا فكان لزاماً على مديري المدارس مواكبة هذه التطورات من خلال تبنيمهم لأساليب علمية وتربوية جديدة وطرائق فعّالة للمساهمة في تطوير العملية التربوية، وانعكس ذلك بشكل إيجابي على أداء المدراء الجدد في المدارس اللذين يحاول أغلبهم أن يُثبت جدارته وفعاليتها في المدرسة من خلال محاولته إظهار أي جديد خارج عن المألوف على نطاق المدرسة بحيث يساهم في إنجاحها بشكل فعّال.

بالإضافة لما سبق يمكن أن يعزى السبب أيضاً إلى الدورات التدريبية التي تحرص الجهة المشرفة على عقدها للمديرين باستمرار.

ويرى الباحث هنا بأن جميع فقرات ممارسات التخطيط التربوي هي مهمة وأساسية يعتمد عليها المدير في خطته التربوية، حيث يجتمع المدير بالمعلمين في بداية العام الدراسي ويتم وضع ومناقشة الخطة المدرسية وتقسيم العمل والأدوار بينهم ومناقشة جميع الأمور المتعلقة في المدرسة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة في واقع ممارسات التخطيط التربوي مع دراسة (الليمون، 2000) والتي جاء واقع التخطيط التربوي فيها بدرجة قليلة حيث أظهرت أنه هناك افتقار الى البيانات والمعلومات الضرورية والأساسية للمخطط التربوي. ودراسة (الحداد، 1992) والتي أظهرت أن التخطيط التربوي في الأردن يستدعي مزيداً من العناية ببرامج التدريب وإيجاد الكوادر البشرية اللازمة القادرة على النهوض بمهام التخطيط التربوي. ومع دراسة (عليوة، 1995) والتي دلت على وجود حاجة تدريبية فعلية لتلك الكفايات في وزارة التربية والتعليم في الأردن والمديريات التابعة لها في المحافظات.

وبالنسبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التخطيط التربوي وفقاً لفقرات المحور الثاني: (صعوبات التخطيط التربوي)، يرى الباحث بأن أغلب صعوبات التخطيط التربوي المطروحة في هذه الفقرات هي صعوبات حقيقية يواجهها جميع المديرون تقريباً في مدارسنا الفلسطينية ولا نستطيع إنكارها وخاصة الفقرات مثل (2): إنشغال المدير بمشكلات الطلبة اليومية و(3) عدم الاستقرار الناتج عن المتغيرات السياسية، (4) نقل مديري المدارس من مواقعهم (بالنسبة للمدارس الحكومية)، والفقرة (5) غياب الحوافز المقدمة لمديري المدارس لإعداد الخطط وتنفيذها، وغيرها من الفقرات الأخرى. فمن الطبيعي أن تكون النتيجة هنا مرتفعة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة بالنسبة لمشكلات التخطيط التربوي مع دراسة (أبو عيشة، 2007) والتي كانت درجة تقدير مشكلات التخطيط التربوي فيها متوسطة.

2.5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني:

هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس بمحافظة بيت لحم باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، جنس المدرسة، جهة الإشراف على المدرسة؟

حيث تم عرض نتائج هذا السؤال من خلال الفرضيات المنبثقة عنه:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس.

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري مدارس محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحث ذلك لكون واقع ممارسات التخطيط التربوي لدى المديرين هي معروفة وواضحة لدى كل معلم ومعلمة في أية مدرسة، ولا تختلف وجهة نظر المعلمين فيها سواء كانوا من الذكور أو الإناث بما أنهم يعايشون هذا الواقع يومياً مع بعضهم البعض ذكوراً وإناًً ويلاحظون نفس الأشياء التي تحدث يومياً والموجودة في المدرسة نفسها لدى مدير واحد مسئول عنهم في كل مدرسة ويقوم

بنفس الممارسات دائماً أمامهم حيث يمرون بنفس التجارب والخبرات التي يلاحظونها بغض النظر عن جنسهم، فالواقع شيء موجود ويلاحظه الجميع من المعلمين والمعلمات ذكوراً وإناثاً .

وتختلف مع دراسة (صافي، 2003) والتي بينت وجود تأثير لجنس المدير على واقع التخطيط لمحور الصعوبات.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويعزو الباحث ذلك لكون ممارسات التخطيط التربوي هي واضحة ومعروفة ومحددة لجميع المعلمين في المدرسة، وتم تكرارها بشكل مستمر العام تلو الآخر، فلا حاجة لأن يكون المعلم قد مر بفترة طويلة بخبرته في المدرسة لكي يعرف هذا الواقع بشكل جيد، حيث يستطيع المعلم من ذوي الخبرة القليلة في المدرسة ملاحظة هذا الواقع بوضوح بفترة قصيرة لكي يصبح فيما بعد شيء روتيني ملاحظته لدى المدير، ولا يؤثر على المعلم من ذوي الخبرة الطويلة بالمدرسة لأنه يعود دائماً ليلاحظ نفس الممارسات من قبل المدير والتي قد تعود عليها من قبل، حيث أن أغلب مديري المدارس يبقون على نفس الممارسات التي وضعوها والتي يقومون بها يومياً وأقلية هم من يغيرون في هذه الممارسات ويطلعون على أشياء جديدة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (صافي، 2003) والتي أظهرت نتائجها أن ذوي الخبرة المتوسطة يعانون بشكل أكبر من ذوي الخبرة القليلة والكثيرة في صعوبات التخطيط التربوي.

• مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقد يعزى ذلك إلى أن الظروف المحيطة واحدة على الرغم من درجة تفاوتها الضعيفة بين حاملي شهادة الدبلوم أو البكالوريوس أو أعلى من البكالوريوس. فالقوانين والأنظمة والبيئة المدرسية هي نفسها للجميع دون استثناء، إذا أخذنا بعين الاعتبار بأن هؤلاء المديرين لهم سمات مشتركة من حيث القدرات في القيادة التربوية.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (صافي، 2003) والتي أظهرت أن ذوي المؤهل العلمي (الدبلوم) ظهرت لديهم الصعوبات ومشكلات التخطيط أكثر من غيرهم.

• مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير التخصص.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تعزى لمتغير التخصص . فقد كانت الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لصالح تخصص العلوم الانسانية.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين من ذوي تخصص العلوم الإنسانية هم أكثر من معلمي تخصص العلوم الطبيعية، بالإضافة إلى أن طبيعة ميل المعلمين من ذوي تخصص العلوم الإنسانية أكثر إقبالاً وانجذاباً للإطلاع على المواضيع التربوية الأدبية والتي تُعد من ضمن تخصصهم، وأكثر ميلاً لحضور المؤتمرات التربوية وورشات العمل والاطلاع على البحوث والدراسات التي تتعلق بهم.

• مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير جنس المدرسة.

جاءت الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي بين مدارس الذكور والمدارس المختلطة لصالح مدارس الذكور وبين مدارس الإناث والمدارس المختلطة لصالح مدارس الإناث .

ويعزو الباحث ذلك الى انه من الممكن أن مديري المدارس المختلطة يواجهون مشاكل أكبر في التخطيط للجنسين الذكور والإناث من الجوانب المختلفة للتخطيط التربوي ويترتب عليهم مهمات ومسؤوليات أعلى من التي يواجهها مدارس الذكور، حيث تحتوي المدارس المختلطة على معلمين من الجنسين (ذكور وإناث) وربما يواجه المدير بعض الصعوبات أثناء التعامل مع الفئتين من الجنسين ومن حيث تقبلهم للمخططات التربوية المختلفة، أما عندما تكون الفئة فقط من الذكور فهذا يسهل على المدير التعامل مع طلبته ومعلميه اللذين يكونون في اغلبهم من الذكور بما ان المدرسة جميعها للطلبة الذكور وهذا يسهل عليه مهمته في عمليات التخطيط المختلفة لجنس واحد.

وقد جاءت الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي بين مدارس الإناث والمدارس المختلطة لصالح مدارس الإناث.

ويعزو الباحث ذلك الى أن مدارس الإناث بطبيعتها وكما هو معروف تميل أكثر إلى الانضباط والتقييد بالقوانين والأنظمة والخطط الموضوعية أكثر من المدارس المختلطة التي تحتوي على ذكور وإناث مما يترتب ظهور مشاكل مختلفة أمام مدير المدرسة ليقوم بحلها لكلا الجنسين هو والطاقم التدريسي وانشغاله بهذه المشاكل والتخطيط لكلا الجنسين مما يترتب عليهم ظهور أعباء إضافية تحول دون وجود الوقت اليومي الكافي للتفرغ في التفكير في التخطيط بالأمر المختلفة.

ويعزو الباحث كون صعوبات التخطيط التربوي، جاءت بدرجة مرتفعة ومتوسطة لكلا المدارس من الجنسين مدارس الذكور ومدارس الإناث وذلك كون أغلب هذه الصعوبات مألوفة وموجودة في جميعها

في مدارسنا الفلسطينية، وأن المديرين والمعلمين يواجهونها فعلياً وبحاجة إلى المساعدة وإيجاد حلول لها.

• مناقشة نتائج الفرضية السادسة

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات

تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في

محافظة بيت لحم تعزى لمتغير جهة الإشراف على المدرسة.

جاءت الفروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط

التربوي على الدرجة الكلية بين مدارس الوكالة من جهة ومدارس الحكومة والخاصة من جهة أخرى

ولصالح مدارس الوكالة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن الأونروا تقدم مساعدات نقدية وغذائية وكذلك الخدمات الصحية والتعليمية

للمدارس الفلسطينية التابعة لها، حيث يبلغ عدد الدول المانحة للأونروا ثلاث عشرة دولة رئيسية هي

«أمريكا والاتحاد الأوروبي، واليابان، والسويد، والنرويج، والدنمارك، وبريطانيا، وهولندا، وألمانيا،

وإيطاليا، وسويسرا، وكندا وهناك دولة عربية واحدة هي المملكة العربية السعودية التي أتى حجم

مساعدتها في المرتبة السابعة، إذ بلغت تبرعاتها 10 ملايين دولار عام 1998، وتبلغ ميزانية الأونروا

السنية حوالي 350 مليون دولار أمريكي، وتجتمع الدول المانحة الكبرى سنوياً لإقرار الميزانية التي

يستهلك التعليم 49% منها.

هذا بالمقارنة مع المدارس الحكومية والخاصة والتي لا تحصل معظمها على مثل هذه المساعدات وربما المساندة والدعم والمتابعة المستمرة للطلبة والمعلمين والمديرين.

وبحسب دراسة دولية أُجريت في 6 نيسان 2013 فإن مدارس الاونروا تتفوق على المعدل الوطني في الرياضيات والعلوم، حيث أن معلمي المدارس مبادرون بالمقارنة مع المدارس الاخرى الحكومية والخاصة حيث يلتقون بطلبتهم لممارسة الانشطة اللامنهجية والجلسات التحضيرية للامتحانات في أيام غير ايام الدوام المدرسي في عطلة نهاية الاسبوع ومنهم من يقوم بعمل جلسات دراسية خاصة للطلبة في بيوتهم، ويبقى المدرء على تواصل دائم مع الآباء لتحسين عملية التعليم ويبدو ان اهالي الطلبة الذين يعيشون في المخيمات لمدارس الوكالة التابعة للاونروا يتعاونون مع إدارات المدارس والمعلمين ويلبون طلبهم بالالتزام بالحضور الى المدرسة لمتابعة المستجدات التعليمية واوزاع ابنائهم الدراسية فليتزمون أكثر من آباء الطلبة في المدارس الحكومية والخاصة. وربما يعود ذلك الى انخراط معلمي مدراس الوكالة وطواقمها الإدارية في دورات تدريبية مستمرة، مثل التواصل مع المجتمع المحلي والتخطيط الاستراتيجي، هذا بالإضافة لنظام التوفير الذي يشكل ضمانا اجتماعيا جيدا لجميع العاملين في مدارس الوكالة.

3.5 التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- 1- التقليل من نسبة المركزية في اتخاذ القرارات الخاصة بعملية التخطيط التربوي.
- 2- تنمية روح العمل ضمن الفريق الواحد لخدمة عملية التخطيط التربوي.
- 3- عقد دورات خاصة في التخطيط التربوي لمدراء المدارس.
- 4- أن تهتم وزارة التربية والتعليم بمساعدة المدارس بتوفير الموارد المالية اللازمة لعملية التخطيط ومتابعتها.
- 5- تبني نظام حوافز للمعلمين والتميز بينهم على أسس مهنية، وتبني المتميزين منهم في منح دراسية.
- 6- زيادة إشراك المعلمين في التخطيط وفي اتخاذ القرارات المرتبطة بهم.
- 7- إشراك لجان أولياء أمور الطلبة في المدارس في عملية التخطيط التربوي.
- 8- ضرورة تخصيص جلسة أسبوعية تعقد خلال الدوام المدرسي بين المدير والمعلمين لمناقشة مجريات عملية التخطيط التربوي داخل المدرسة وسبل تطويرها بالتنسيق مع وزارة التربية للوصول الى ما يسمى بالمدرسة النموذجية.

مقترحات بحوث ودراسات مستقبلية

- 1- إجراء دراسة تتعلق بأساليب وطرق مواجهة مشكلات التخطيط التربوي.
- 2- إجراء دراسة تتناول واقع التخطيط التربوي من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة بيت لحم، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو الريش، مريم . (2002): واقع فهم الإداريين التربويين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لبعض السياسات التربوية ولعملية التخطيط التربوي. جامعة القدس، القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

أبو عيشة عبد الله صالح، غيداء. (2007): مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

آدم، عصام الدين برير. (2006): التخطيط التربوي والتنمية البشرية، الطبعة الثالثة. دار الكتاب الجامعي، العين.

إسماعيل، محمد. (1995): درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم لضواحي عمان لعمليات التخطيط التربوي المنوطة بهم. الجامعة الأردنية، عمان - الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الآغا، رياض. (1996): الإدارة التربوية أصولها ونظرياتها وتطبيقاتها الحديثة، الطبعة الأولى، غزة فلسطين.

البوهي، فاروق شوقي. (1999): التخطيط التربوي، عملياته ومدخلاته وارتباطه بالتنمية والدور المتغير للمعلم، الطبعة الأولى. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

الحداد، اميل. (1992): " تقويم التخطيط التربوي في الاردن . الجامعة الاردنية، عمان، الاردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الحسين، خالد. (1992): " فهم مديري التربية والتعليم في الاردن لعملية التخطيط التربوي ودرجة ممارستهم لها في مجال عملهم ". الجامعة الاردنية، عمان، الاردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الليمون، نواف. (2000): " التخطيط للاحتياجات البشرية والمادية المستقبلية لاقسام التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم في الاردن ". جامعة بغداد، العراق. (رسالة ماجستير غير منشورة).

النوري، عبدالغني. (1991): اتجاهات جديدة في الادارة التعليمية في البلاد العربية، الطبعة الأولى. دار الثقافة للنشر والتوزيع ، قطر.

تمراز، شوقي داود. (1994): المحاورات الكاملة لأفلاطون، الأهلية للنشر والتوزيع، بيروت.

توما، الياس. (1987): التطورات الاقتصادية والسياسية في الوطن العربي منذ عام 1950، الطبعة الأولى. مؤسسة التقدم العلمي، الكويت.

الجابري، محمد عابد. (1996): إشكالية الفكر العربي المعاصر، الطبعة الثانية. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت.

جوهر، صلاح الدين. (1984): مقدمة في ادارة وتنظيم التعليم، الطبعة الأولى. مكتبة عين شمس، القاهرة.

الحاج، عمر احمد. (2000): التخطيط التربوي :إطار لمدخل تنموي جديد ،الطبعة الثانية. دار المناهج، عمان .

حجي، أحمد إسماعيل. (2002): اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي، دار الفكر العربي، القاهرة.

الحربي، حياة بنت محمد سعد. (2003): "إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية". جامعة أم القرى ، السعودية . (رسالة ماجستير غير منشورة).

خلف، عمر محمد. (1986): أساسيات الإدارة والإقتصاد في التنظيمات التربوية، الطبعة الأولى. منشورات ذات السلاسل، الكويت.

رحمة، انطون. (1987): "الخطط التربوية في الدول العربية ومدى توافقها مع استراتيجية تطوير التربية العربية". المجلة العربية للتربية، 8، ص ص 72-75.

الرفاعي، فيصل الراوي وآخرون. (1999): الإدارة التربوية نظريتها وتطبيقاتها، مكتبة الفلاح، الكويت.

سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبدالله محمد. (2001): تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، الطبعة الأولى. دار الشروق، عمان.

الشدي ، إبراهيم عبد العزيز. (1999): الخطط التربوية للمنظمات التربوية الدولية والإقليمية، الطبعة الأولى. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

الشراح، يعقوب أحمد . (2002): التربية وأزمة التنمية البشرية، الطبعة الثالثة. مكتب التربية لدول الخليج، الرياض.

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

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

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

عبد الحي، رمزي أحمد. (2006): التخطيط التربوي ماهيته ومبرراته وأسسها، الطبعة الأولى. دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

- عبد الدايم، عبدالله . (1986) : التخطيط التربوي :أصوله وأساليبه الفنية وتطبيقاته في البلاد العربية، الطبعة السادسة. دار العلم للملايين، بيروت.
- عبد العال، رائد فؤاد محمد. (2009) : أساليب إدارة الأزمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي. الجامعة الإسلامية، غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- العجمي، محمد حسنين. (2010) : الإدارة والتخطيط التربوي " النظرية والتطبيق "، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- عطوي، جودت عزت. (2009) : الإدارة المدرسية الحديثة " مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- عقيلان ، محمد موسى. (1997) : التخطيط مهمه أساسية من مهام مدير المدرسة. مجلة جامعة الملك سعود، 2، ص ص 293 - 316 .
- عليوة، خولة. (1995) : تقييم كفاءة العاملين في التخطيط التربوي في الأردن . الجامعة الأردنية، عمان - الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- عويضة، عدنان ابراهيم محمود. (2003) : درجة معرفة مديري التربية والتعليم في مديريات الضفة الغربية لعملية التخطيط التربوي ودرجة ممارستهم لها في مجال عملهم. جامعة القدس، القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- غنيمة، محمد متولي. (2005) : التخطيط التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- فريجات، غالب عبد المعطي. (2000) : الإدارة والتخطيط التربوي تجارب عربية متنوعة، الطبعة الأولى. الشركة العربية للطباعة والتجليد، عمان.
- فهيم، محمد سيف الدين . (2002) : التخطيط التعليمي أسسه وأساليبه مشكلاته . مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

قسايمة، محمد. (1995) : ارتباط السياسة التربوية لعملية التخطيط التربوي كما يدركه الإداريون التربويون في الأردن. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة).

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. جامعة القدس، القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

المحيسن، معن، و الكيلاني، أنمار. (2009): مشروع مقترح لتطوير نظام التخطيط التربوي لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ص ص 1-26.

مطاوع، ابراهيم عصمت. (1973): التخطيط للتعليم العالي، الطبعة الأولى. مكتبة نهضة، القاهرة، مصر.

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

النجدي، عبدالله إبراهيم . (2006) : تقنيات حديثة في التخطيط التربوي. جامعة الملك خالد، الرياض.

النمر، سعود محمد وآخرون. (2001) : الإدارة العامة، الأسس والوظائف، الطبعة الخامسة. مكتبة الشقري، الرياض.

نور الدين، مازن. (2008): دور التخطيط الاستراتيجي في زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بمحافظات غزة. الجامعة الإسلامية، غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة).

اليونسكو. (1992): عملية التخطيط التربوي: التشخيص، قسم السياسة التربوية والتخطيط ، الطبعة الأولى. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

Akkila, Mickel. (1986). " **Educational Development In The Arab Countries**": Some criteria for educational planning. Kensas University, U.S.A.

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 316-321.

AL-Jaed, Muhammad. (1987)." **Descriptive analysis of implementation process of elementary, intermediate and secondary educational planning in Saudia Arabia during the three development plan Iro (1970-1985)**". University of Pittsburgh.

AL-Silwi, Hamud Abdu. (1990)." **Educational Planning Process In Yemen. The Second Five Years Plan 1982-1986**". Dissertation Abstracts International. Vol.5. No. 51.

Campbell, Vlacia. (2003). " **The perceived Impact of Strategic Planning on Professionl Development in Berks county and Chester County Public Schools**": Widener University. Vol. 64- 12A, pp.4280.

Coombs, Philip H. (1970). **What is Educational Planning? Fundamentals of Educational Planning 1**, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP), pp.7-8.

Fraijat, Galib. (1986). "**Educational Planning Process at The National Level In Jordan**", Dissertation Abstracts Interntional. Vol 10. No. 47.

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

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

Pat , Cuckle & Others (1998). Development Planning in Primary School , **Educational Management and Administration Journal**, Vol.26, PP. 185-196.

Pavia, Eva. (1979). "**Educational Planning at The National Level In Brazil**". Dissertation Abstracts International. Vol. 8. No.40.

Peter, Paul. (1981). **Community Development and Planning: Three Approaches. Journal of Planning. Education and Research** 12(3): 230-240.

Turan, Selahattin. (2007). **An Investigation into the Daily Works of Turkish Principals**, Eskisehir Osmangazi University: Turkey.

الملاحق

ملحق رقم (1)
مدارس عينة الدراسة

| اسم المدرسة | نوع المدرسة | عدد المعلمين | موقع المدرسة | مستوى المدرسة |
|------------------------------|-------------|--------------|--------------|---------------|
| ذكور أم الشهداء الأساسية | حكومية | 20 | مدينة | أساسية |
| ذكور بيت لحم الثانوية | حكومية | 37 | مدينة | ثانوية |
| ذكور الخضر الثانوية | حكومية | 20 | قرية | ثانوية |
| ذكور وديع دعمس الأساسية | حكومية | 13 | مدينة | أساسية |
| ذكور بيت ساحور الثانوية | حكومية | 23 | مدينة | ثانوية |
| بنات حوسان الثانوية | حكومية | 20 | مدينة | ثانوية |
| بنات الناصرة الأساسية | حكومية | 20 | مدينة | أساسية |
| بنات بيت لحم الثانوية | حكومية | 28 | مدينة | ثانوية |
| بنات بيت ساحور الثانوية | حكومية | 31 | مدينة | ثانوية |
| بنات العودة الأساسية | حكومية | 35 | مدينة | أساسية |
| بنات بتير الثانوية | حكومية | 20 | قرية | ثانوية |
| بنات نحالين الثانوية | حكومية | 20 | قرية | ثانوية |
| القاهرة الأساسية المختلطة | حكومية | 18 | قرية | أساسية |
| ذكور حسن مصطفى الأساسية | حكومية | 20 | مدينة | أساسية |
| بنات تل الربيع الأساسية | حكومية | 23 | مدينة | أساسية |
| بنات الدهيشة الأساسية الأولى | وكالة | 10 | مخيم | أساسية |

| | | | | |
|--------|-------|----|-------|---|
| أساسية | مخيم | 15 | وكالة | ذكور بيت جالا الأساسية |
| ثانوية | مدينة | 65 | خاصة | كلية تراسنطا للبنين |
| ثانوية | مدينة | 30 | خاصة | راهبات مار يوسف |
| ثانوية | مدينة | 29 | خاصة | البطيركية اللاتينية (مختلطة) - بيت جالا |
| ثانوية | مدينة | 30 | خاصة | طاليتا قومي (مختلطة) |
| ثانوية | مدينة | 30 | خاصة | ثانوية تراسنطا للبنات |
| ثانوية | مدينة | 22 | خاصة | الروم الكاثوليك |

ملحق رقم (2) الاستبانة قبل التحكيم

استبانة

حضرة المعلم/ة _____ المحترم/ة.

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بدراسة بعنوان:

" التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم كما يراه المعلمون"، وذلك استكمالاً
لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس.

لذا أرجو التفضل بقراءة فقرات الاستبانة والإجابة عليها، علماً بأن البيانات التي ستقدمونها من خلال
هذه الاستبانة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وستعامل بسرية تامة.
مع فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم ومساعدتكم.

الباحث: جهاد أبو عمشا

المشرف: الدكتور محمود أبو سمرة

القسم الأول: المعلومات الشخصية

1 - الجنس: ذكر أنثى

2- عدد سنوات الخبرة في التدريس:

أقل من 10 سنوات من 10 - 20 سنوات أكثر من 20 سنة

3 - المؤهل العلمي: دبلوم بكالوريوس فقط أعلى من بكالوريوس

4 - التخصص: علوم إنسانية علوم طبيعية

5 - جنس المدرسة: ذكور إناث مختلطة

6 - جهة الإشراف على مدرستك: وكالة حكومة خاصة

القسم الثاني: واقع التخطيط التربوي

فيما يلي مجموعة من الفقرات، الدالة على واقع عملية التخطيط التربوي لدى مدير المدرسة، الرجاء وضع علامة (√) وفق الدرجة التي تعبر عن رأيك لكل فقرة من الفقرات التالية:

| الرقم | الفقرة | درجة كبيرة جداً | درجة كبيرة | درجة متوسطة | درجة قليلة | درجة قليلة جداً |
|--|---|-----------------|------------|-------------|------------|-----------------|
| المحور الأول: مبادئ وأسس عملية التخطيط التربوي | | | | | | |
| 1 | يُشرك كل من لهم علاقة بالعملية التعليمية في عملية التخطيط. | | | | | |
| 2 | يُحدد أدوار كل فرد من المعنيين في خطة المدرسة. | | | | | |
| 3 | يحرص على تبني منظومة قيمية عند البدء في عملية التخطيط. | | | | | |
| 4 | يعمل ضمن رؤية واضحة ومفهومة لدى جميع المعنيين. | | | | | |
| 5 | يُحدد نقاط القوة والضعف في بيئة المدرسة الداخلية. | | | | | |
| 6 | يُحدد الفرص المتاحة والتهديدات في البيئة الخارجية للمدرسة . | | | | | |
| 7 | يُحلل الظروف المحيطة بالمدرسة. | | | | | |

| | | | | | | |
|-------|--------|-----------------|------------|-------------|--|-----------------|
| | | | | | يقوم بمسح جميع مجالات العمل المدرسي في بداية عملية التخطيط. | 8 |
| | | | | | يستخدم معايير ومؤشرات محددة لتحديد الحاجات المدرسية المختلفة. | 9 |
| الرقم | الفقرة | درجة كبيرة جداً | درجة كبيرة | درجة متوسطة | درجة قليلة | درجة قليلة جداً |
| | | | | | يُرتب الحاجات بحسب الأولويات بناء على معايير محددة. | 10 |
| | | | | | يتبنى منظومة من الأهداف المدرسية المتنوعة. | 11 |
| | | | | | يُرتب المعلومات اللازمة لعملية التخطيط بطريقة يسهل الرجوع إليها. | 12 |
| | | | | | يُضمّن خطتي مجموعة من المعايير الواضحة للحكم على تحقيق الأهداف. | 13 |
| | | | | | يُعالج في خطتي قضايا استراتيجية هامة وليس قضايا روتينية عادية. | 15 |
| | | | | | يُخطط لأنشطة مناسبة لتحقيق الأهداف. | 14 |
| | | | | | يختار استراتيجيات مناسبة لتحقيق الأهداف تتلائم مع ظروف المدرسة. | 15 |
| | | | | | يسعى الى جدول زمنية واضحة لأنشطة الخطة. | 16 |
| | | | | | يضع خطاً إجرائية بديلة لمواجهة أي معوقات محتملة للخطة. | 17 |
| | | | | | يضمن الخطة أدوات مناسبة لمراقبة تنفيذ الخطة. | 18 |
| | | | | | يقوم بتوفير جميع الموارد اللازمة لعملية التخطيط. | 19 |
| | | | | | يُراجع الخطة مع المعنيين من وقت | 20 |

| | | | | | | |
|---|--------|------------|-------|--------|---|------------|
| | | | | | لآخر لمعرفة مدى تحقق الأهداف. | |
| | | | | | يستخدم من التغذية الراجعة في بناء الخُط المُستقبلية. | 23 |
| الرقم | الفقرة | درجة | درجة | درجة | درجة | درجة |
| | | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
| المحور الثاني: مجالات التخطيط التربوي لدى المديرين | | | | | | |
| | | | | | يضع مدير المدرسة خطة سنوية لاستقبال العام الجديد. | 1 |
| | | | | | يتم حصر المجالات التي تشملها الخطة السنوية حسب أولوياتها. | 2 |
| | | | | | يقوم بالتخطيط لمرافق المدرسة المختلفة بحيث تتوافق مع المعايير المعتمدة. | 3 |
| | | | | | يقوم بالتخطيط لتطوير مختبرات المدرسة. | 4 |
| | | | | | يقوم بالتخطيط لتقدير الاحتياجات من الأبنية المدرسية على أساس النمو المنتظر في أعداد التلاميذ. | 5 |
| | | | | | يضع مدير المدرسة خطة تطويرية للمكتبة المدرسية. | 6 |
| | | | | | يقوم مدير المدرسة بوضع خطة سنوية لتطوير العلاقة مع المجتمع المحلي. | 7 |
| | | | | | تشمل الخطة التربوية المدرسية التطوير المهني للمعلمين. | 8 |
| | | | | | تشمل الخطة التربوية كيفية إثراء المنهاج المدرسي. | 9 |
| | | | | | يقوم مدير المدرسة بالتخطيط لتفعيل الأنشطة المدرسية. | 10 |
| | | | | | تشمل الخطط التربوية في المدرسة معالجة جوانب القصور في أداء المعلمين. | 11 |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|----|
| | | | | | يضع مدير المدرسة خطأً تربيوية لمعالجة الهدر التعليمي في المدرسة. | 12 |
| | | | | | تشمل الخطط التربوية معالجات لتدني التحصيل لدى الطلبة. | 13 |
| | | | | | تشمل الخطط التربوية آليات لمحاصرة العنف المدرسي. | 14 |
| | | | | | تسعى الخطط التربوية لتعزيز الإنتماء المدرسي لدى الطلبة. | 15 |

ثانياً: الصعوبات التي تواجه عملية التخطيط التربوي لدى مدير المدرسة

| الرقم | الفقرة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | أعارض | أعارض بشده |
|-------|---|------------|-------|-------|-------|------------|
| 1 | أعباء مدير المدرسة الكتابية تعيق عملية التخطيط. | | | | | |
| 2 | إشغال المدير بمشكلات الطلبة اليومية. | | | | | |
| 3 | عدم الاستقرار الناتج عن المتغيرات السياسية. | | | | | |
| 4 | نقل مديري المدارس من مواقعهم. | | | | | |
| 5 | غياب الحوافز للقائمين على إعداد الخطط وتنفيذها. | | | | | |
| 6 | عدم تزويد المدارس بتغذية راجعة تطويرية من قبل المسؤولين عن التخطيط. | | | | | |
| 7 | عدم قناعة المديرين بجدوى التخطيط التربوي. | | | | | |
| 8 | تعدد الجهات التي تتدخل في إدارة شؤون المدرسة. | | | | | |
| 9 | الاعتماد على خطة تربيوية واحدة لجميع المدارس دون مراعاة ظروف المدرسة. | | | | | |
| 10 | قلة وجود جهات محلية داعمة لعملية | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | التخطيط. |
| | | | | | 11 محدودية الدعم المالي المتوفر للمدير لتطوير التعليم. |
| | | | | | 12 ضُعب رغبة المُعلمين في التطوير الذاتي. |
| | | | | | 13 ضُعب فهم المُعلمين لأهمية التخطيط التربوي. |
| | | | | | 14 نِصاب المُعلمين الكبير من الحصص. |
| | | | | | 15 قِلة مشاركة الأهالي في عملية التخطيط التربوي. |
| | | | | | 16 ضعف اهتمام المُعلمين بالتعاون والتفاعل مع المجتمع المحلي للمدرسة. |
| | | | | | 17 ضُعب فاعلية مجالس الآباء في المدارس. |
| | | | | | 18 المركزية في عملية التخطيط التربوي(محسوراً في الوزارة). |
| | | | | | 19 غياب وعي قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم بالتخطيط التربوي. |
| | | | | | 20 عدم متابعة وزارة التربية والتعليم للتخطيط التربوي في المدارس. |
| | | | | | 21 ضُعب خبرة مدير المدرسة في عملية التخطيط التربوي. |
| | | | | | 22 عدم مراعاة التجديد في الخطط التربوية. |
| | | | | | 23 انخفاض الدافعية لدى العاملين في المدرسة. |

ملحق رقم (3)

أسماء محكمي الاستبانة

| الجامعة | الإسم | الرقم |
|--|--------------------------|-------|
| جامعة بيت لحم | د. سامي عدوان | 1 |
| جامعة بيت لحم | د. معين جبر | 2 |
| جامعة بيت لحم | د. مازن قطاطو | 3 |
| جامعة بيت لحم | أ. هيام علاوي | 4 |
| مديرة مدرسة بنات الدهيشة | أ. فاطمة القيسي | 5 |
| مدير مدرسة الرعاية للروم الأرثوذكس | أ. جورج سعادة | 6 |
| مديرة المدرسة البطريركية للروم الكاثوليك-بيت ساحور | أ. سوسن اسطفان | 7 |
| مدير مدرسة الرجاء اللوثرية/رام الله | أ. ميخائيل أبو غزالة | 8 |
| مديرية التربية والتعليم/ بيت لحم | أ. وليد عبد الرحمن رضوان | 9 |

ملحق رقم (4) الاستبانة بعد التحكيم

استبانة

حضرة المعلم/ة _____ المحترم/ة.

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بدراسة بعنوان:

" التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم كما يراه المعلمون"، وذلك استكمالاً
لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس.

لذا أرجو التفضل بقراءة فقرات الاستبانة والإجابة عليها، علماً بأن البيانات التي ستقدمونها من خلال
هذه الاستبانة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وستُعامل بسرية تامة.
مع فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم ومساعدتكم.

الباحث: جهاد أبو عمشا

المشرف: الدكتور محمود أبو سمرة

القسم الأول: المعلومات الشخصية

1 - الجنس: ذكر أنثى

2- عدد سنوات الخبرة في التدريس:

أقل من 10 سنوات من 10 - 20 سنوات أكثر من 20 سنة

3 - المؤهل العلمي: دبلوم بكالوريوس فقط أعلى من بكالوريوس

4 - التخصص: علوم إنسانية علوم طبيعية

5 - جنس المدرسة: ذكور إناث مختلطة

6- جهة الإشراف على مدرستك: وكالة حكومة خاصة

القسم الثاني: واقع التخطيط التربوي

فيما يلي مجموعة من الفقرات، الدالة على واقع عملية التخطيط التربوي لدى مدير المدرسة، الرجاء وضع علامة (√) وفق الدرجة التي تعبر عن رأيك لكل فقرة من الفقرات التالية:

| الرقم | الفقرة | درجة كبيرة جداً | درجة كبيرة | درجة متوسطة | درجة قليلة | درجة قليلة جداً |
|---|--|--------------------|---------------|----------------|---------------|--------------------|
| المحور الأول: مبادئ وأسس عملية التخطيط التربوي | | | | | | |
| 1 | يُشرك المدير كل من لهم علاقة بالعملية التعليمية في عملية التخطيط. | | | | | |
| 2 | يُحدد المدير أدوار كل فرد من المعنيين في خطة المدرسة. | | | | | |
| 3 | يحرص المدير على تبني منظومة قيمية عند البدء في عملية التخطيط. | | | | | |
| 4 | يعمل المدير ضمن رؤية واضحة ومفهومة لدى جميع المعنيين. | | | | | |
| 5 | يُحدد المدير نقاط القوة والضعف في بيئة المدرسة الداخلية. | | | | | |
| 6 | يُحدد المدير الفرص المتاحة والتهديدات في البيئة الخارجية للمدرسة . | | | | | |
| 7 | يُحدد المدير الفرص المتاحة في البيئة الخارجية للمدرسة. | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--------|--------------------|---------------|----------------|---|--------------------|
| | | | | | يُقدّم المدير في بداية العام خطة زمنية واضحة لتنفيذ الاهداف المعروفة لدى العاملين. | 19 |
| | | | | | يقوم المدير بتوفير جميع الموارد اللازمة لعملية التخطيط. | 20 |
| | | | | | يضع المدير ادوات مناسبة تضمن تنفيذ الخطة. | 21 |
| | | | | | يستفيد المدير من التغذية الراجعة من العاملين معه في بناء الخطة التربوية المستقبلية. | 22 |
| الرقم | الفقرة | درجة كبيرة جداً | درجة كبيرة | درجة متوسطة | درجة قليلة | درجة قليلة جداً |
| المحور الثاني: مجالات التخطيط التربوي لدى مديري المدارس | | | | | | |
| | | | | | يضع المدير خطة سنوية لاستقبال العام الأكاديمي الجديد. | 1 |
| | | | | | يتم حصر المجالات التي تشملها الخطة السنوية حسب أولوياتها. | 2 |
| | | | | | يقوم المدير بالتخطيط لمرافق المدرسة المختلفة بحيث تتوافق مع المعايير المعتمدة. | 3 |
| | | | | | يقوم المدير بوضع خطة لتطوير مختبرات المدرسة. | 4 |
| | | | | | يقوم المدير بوضع خطة لتقدير الاحتياجات من الأبنية المدرسية على أساس النمو المنتظر في أعداد الطلبة. | 5 |
| | | | | | يضع المدير خطة تطويرية للمكتبة | 6 |

| | | | | | |
|--|--|--|--|----|--|
| | | | | | المدرسيّة. بالتعاون مع امين المكتبة. |
| | | | | 7 | يقوم المدير بوضع خطة سنوية لتطوير العلاقة مع المجتمع المحلي. |
| | | | | 8 | تشمل الخطة التربوية المدرسية التطوير المهني للمعلمين. |
| | | | | 9 | تشمل الخطة التربوية للمدرسة كيفية إثراء المنهاج المدرسي. |
| | | | | 10 | يقوم المدير بوضع خطة تنفيذية لتفعيل الأنشطة المدرسية. |
| | | | | 11 | تشمل الخطة التربوية في المدرسة معالجة جوانب القصور في أداء المعلمين. |
| | | | | 12 | يضع المدير خطة تربوية لمعالجة الهدر التعليمي في المدرسة. |
| | | | | 13 | تشمل الخطة التربوية معالجة الطلاب ذوي التحصيل المتدني. |
| | | | | 14 | تشمل الخطة التربوية استراتيجيات وخطوات للحد من العنف بين طلاب المدرسة. |
| | | | | 15 | تحوي الخطة التربوية خطوات عملية تعزز قيم الانتماء للمدرسة لدى الطلبة. |

ثانياً: الصعوبات التي تواجه عملية التخطيط التربوي لدى مديري المدارس

| الرقم | الفقرة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | أعارض بشده | أعارض |
|-------|--|------------|-------|-------|------------|-------|
| 1 | كثرة أعباء مدير المدرسة الكتابية تعيق عملية التخطيط. | | | | | |
| 2 | إنشغال المدير بمشكلات الطلبة اليومية. | | | | | |
| 3 | عدم الاستقرار الناتج عن المتغيرات | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|----|
| | | | | | السياسية. | |
| | | | | | نقل مديري المدارس من مواقعهم. | 4 |
| | | | | | غياب الحوافز المقدمة لمديري المدارس على إعداد الخطط وتنفيذها. | 5 |
| | | | | | عدم تزويد المدارس بتغذية راجعة تطويرية من قبل المسؤولين عن التخطيط. | 6 |
| | | | | | عدم قناعة المديرين بجدوى التخطيط التربوي. | 7 |
| | | | | | الاعتماد على خطة تربوية واحدة لجميع المدارس دون مراعاة ظروف المدرسة. | 8 |
| | | | | | غياب وجود جهات محلية داعمة لعملية التخطيط. | 9 |
| | | | | | محدودية الدعم المالي المتوفر للمدرسة لتطوير التعليم. | 10 |
| | | | | | ضعف رغبة المعلمين في التطوير الذاتي. | 11 |
| | | | | | ضعف فهم المعلمين لأهمية التخطيط التربوي. | 12 |
| | | | | | نصاب المعلمين الكبير من الحصص. | 13 |
| | | | | | قلة مشاركة الأهالي في عملية التخطيط التربوي في المدارس. | 14 |
| | | | | | ضعف اهتمام المعلمين بالتعاون والتفاعل مع المجتمع المحلي للمدرسة. | 15 |
| | | | | | عدم تفاعل مجالس الآباء في المدارس. | 16 |
| | | | | | المركزية في عملية التخطيط | 17 |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|----|
| | | | | | التربوي (محصوراً في الوزارة). | |
| | | | | | عدم متابعة وزارة التربية والتعليم للتخطيط التربوي في المدارس. | 18 |
| | | | | | قلة خبرة مدير المدرسة في عملية التخطيط التربوي. | 19 |
| | | | | | عدم مراعاة التجديد في الخطة التربوية سنوياً. | 20 |
| | | | | | انخفاض الدافعية لدى العاملين في المدرسة. | 21 |

مع الاحترام ،،،،

ملحق رقم (5)
أوراق تسهيل المهمة



الرقم: 1434/19

التاريخ:

2013/5/29م

الموافق: 19 / رجب / 1434هـ

مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة المحترمين

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

لا مانع من تسهيل مهمة الطالب جهاد منير ابو عمشنا والسماح له بتوزيع استبانته البحثية بعنوان: واقع التخطيط التربوي لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم كما يراها المعلمون، على ألا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ.سامي مروّه

مدير التربية والتعليم /

التعليم العام

ن.ح/ف.ن

هاتف (00970-2741271/2) / فاكس (00970-2-2744392)



عاصمة الثقافة العربية
Capital of Arab Culture
al-QUDS
2 0 0 9



فهرست الجداول

| الصفحة | عنوان الجدول | رقم الجدول |
|--------|---|------------|
| 59 | توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والجهة المشرفة. | 1.3 |
| 61-60 | خصائص أفراد عينة الدراسة الديمغرافية. | 2.3 |
| 63 | نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة. | 3.3 |
| 67 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التخطيط التربوي لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة بيت لحم. | 1.4 |
| 69-68 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال مبادئ وأسس لعملية التخطيط التربوي مرتبة تنازلياً. | 2.4 |
| 71-70 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال "مجالات التخطيط التربوي" مرتبة تنازلياً. | 3.4 |
| 73-72 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات محور صعوبات التخطيط التربوي مرتبة تنازلياً. | 4.4 |
| 75 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت (-t) (test) للفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير الجنس. | 5.4 |
| 76 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. | 6.4 |

| الصفحة | عنوان الجدول | رقم الجدول |
|--------|---|------------|
| 77 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. | 7.4 |
| 78 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. | 8.4 |
| 79 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. | 9.4 |
| 80 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت (t-test) للفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير التخصص. | 10.4 |
| 81 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير جنس المدرسة. | 11.4 |
| 82 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير جنس المدرسة. | 12.4 |
| 83 | نتائج اختبار توكي (Tukey test) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير جنس المدرسة. | 13.4 |
| 84 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير جهة الاشراف على المدرسة. | 14.4 |

| الصفحة | عنوان الجدول | رقم الجدول |
|--------|---|------------|
| 85 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التخطيط التربوي تبعاً لمتغير جهة الاشراف على المدرسة. | 15.4 |
| 86 | نتائج اختبار توكي (Tukey test) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسات التخطيط التربوي تبعاً لمتغير جهة الإشراف على المدرسة. | 16.4 |

فهرست الملاحق

| الصفحة | عنوان الملحق | رقم الملحق |
|---------|--------------------------|------------|
| 109-108 | مدارس عينة الدراسة | 1 |
| 115-110 | الاستبانة قبل التحكيم | 2 |
| 116 | أسماء محكمي أداة الدراسة | 3 |
| 123-117 | الاستبانة بعد التحكيم | 4 |
| 125 | أوراق تسهيل المهمة | 5 |

فهرست الموضوعات

| رقم الصفحة | الموضوع | الرقم |
|--|----------------------------|-------|
| | صفحة الغلاف الداخلية | - |
| | صفحة العنوان | - |
| | صفحة إجازة الرسالة | - |
| | الإهداء | - |
| أ | الإقرار | - |
| ب | الشكر والعرفان | - |
| ج | مصطلحات الدراسة | - |
| د | الملخص | - |
| هـ | Abstract | - |
| الفصل الأول: مشكلة الدراسة والإطار النظري | | |
| 2-1 | المقدمة | 1.1 |
| 4-2 | مشكلة الدراسة | 2.1 |
| 4 | أسئلة الدراسة | 3.1 |
| 6-5 | فرضيات الدراسة | 4.1 |
| 6 | أهداف الدراسة | 5.1 |
| 7-6 | أهمية الدراسة | 6.1 |
| 35-8 | الإطار النظري | 7.1 |
| 36 | محددات الدراسة | 8.1 |
| الفصل الثاني: الدراسات السابقة | | |
| 49-37 | الدراسات العربية | 1.2 |
| 55-49 | الدراسات الأجنبية | 2.2 |
| 57-56 | تعقيب على الدراسات السابقة | 3.2 |

| رقم الصفحة | الموضوع | الرقم |
|---|--|-------|
| الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها | | |
| 58 | المقدمة | 1.3 |
| 58 | منهج الدراسة | 2.3 |
| 58 | مجتمع الدراسة | 3.3 |
| 59 | عينة الدراسة | 4.3 |
| 61 | أداة الدراسة | 5.3 |
| 62-61 | صدق الأداة | 1.5.3 |
| 62 | ثبات الأداة | 2.5.3 |
| 64 | إجراءات تطبيق الدراسة | 6.3 |
| 64 | متغيرات الدراسة | 7.3 |
| 65 | المعالجات الإحصائية | 8.3 |
| الفصل الرابع: نتائج الدراسة | | |
| 66 | المقدمة | 1.4 |
| 66 | عرض النتائج | 2.4 |
| 74-66 | نتائج سؤال الدراسة الأول | 1.2.4 |
| 86-74 | نتائج سؤال الدراسة الثاني | 3.2.4 |
| 88-87 | ملخص نتائج الدراسة | 3.4 |
| الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات | | |
| 92-89 | مناقشة نتائج إجابة سؤال الدراسة الأول | 1.5 |
| 98-92 | مناقشة نتائج إجابة سؤال الدراسة الثاني | 2.5 |
| 99 | التوصيات | 3.5 |
| 104 -100 | المراجع العربية | - |
| 106-105 | المراجع الأجنبية | - |
| 125-107 | الملاحق | - |
| 128-126 | فهرست الجداول | - |
| 129 | فهرست الملاحق | - |
| 131-130 | فهرست الموضوعات | - |

