

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

رؤية إدارية مقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة
استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة.

سامية عمر فارس الديك

أطروحة دكتوراة

القدس - فلسطين

1446 هـ / 2024 م

رؤية إدارية مقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة
استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة.

إعداد

سامية عمر فارس الديك

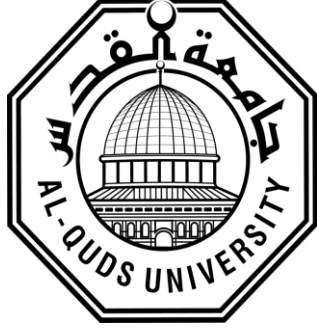
المشرف

الأستاذ الدكتور: خالد علي السرحان

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة
في القيادة والإدارة التربوية

من البرنامج المشترك بين جامعة القدس وجامعة الخليل

1446 هـ / 2024 م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج دكتوراة القيادة والإدارة التربوية

إجازة الأطروحة

رؤية إدارية مقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب
الدول الصناعية المتقدمة.

إسم الطالب: سامية عمر فارس الديك.

الرقم الجامعي: 22111778.

المشرف: أ. د. خالد علي السرحان.

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2024/07/07م من قبل لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتوافقهم:

- | | |
|------------|---|
| التوقيع: / | 1. رئيس لجنة المناقشة: أ.د. خالد السرحان. |
| التوقيع: / | 2. ممتحناً داخلياً: د. أشرف أبو الخيران |
| التوقيع: / | 3. ممتحناً خارجياً: أ.د. راتب السعود. |
| التوقيع: / | 4. ممتحناً خارجياً: أ.د. مجدي زامل. |

القدس-فلسطين

1446 هـ / 2024 م

إقرار

أنا الموقّعة أدناه، مقدّمة الأطروحة التي تحمل العنوان: رؤية إدارية مقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة.

أقرّ بأنّ هذه الأطروحة قدمت لجامعة القدس لنيل درجة دكتوراة الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية، وأنّ ما اشتملت عليه إنّما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الأطروحة كاملة، أو أيّ جزء منها، لم يقمّ من قبل لنيل أي درجة علميّة، أو لقب علمي، أو بحث لدى أي مؤسّسة تعليميّة أو بحثيّة أخرى.

Declaration

I, the undersigned, submit the dissertation with the title:

“A Proposed Administrative Vision for Transforming Palestinian Public Schools based on the Experiences of Advanced Industrial Countries”

I acknowledge that this thesis was submitted to Al-Quds University to obtain a doctorate degree in Leadership and Educational Administration, and that what it contains is the product of my own effort, except for what has been referred to wherever it is mentioned, and that this thesis as a whole or any part of it, has not previously been submitted to obtain a degree or A scientific or research title at any other educational or research institution.

students name : Samia Omer Faers Deek

اسم الطالب: سامية عمر فارس الديك

Signature:

التوقيع: سامية الديك

Date:

7/7/2024

التاريخ: 24/7/24

الإهداء

إلى روح والدي الحبيب، الذي كان المنارة والسند، ومصدر إلهامي وقوتي، رحمه الله.

انتظر تخرجي بفارغ الصبر، ولكن شاءت الأقدار أن لا يكون معي

ومع ذلك، كان رفيقي في كل حرف من هذه الأطروحة، نكراك حية في قلبي،

ملهماً لي ومشعلاً يضيء دربي وحياتي

واليوم ابنتك تكمل مرحلة الدكتوراة على نفحات أترك الطيب وسيرتك الملهمة

جمعنا الله وإيّاك في جنة عرضها السموات والأرض وأكرمنا بأعلى شهادات الرضا والصبر على

مصاب فقدك الجلل...

إلى والدتي رمز العطاء وتاج الوقار سر نجاحي ومثلي الأعلى

إلى الحبيب ورفيق الدرب زوجي الغالي

إلى نور عيوني ومصدر قوتي وإصراري أبنائي الأعمام الذين تحملوا غيابي وأنا بينهم

" وليد ورولين "

إلى إخوتي وأخواتي الأعمام

إلى من زرعوا الأمل والتفاؤل في دربي حتى صار الحلم حقيقة

وإلى من هم أكرم منا جميعاً شهداء فلسطين

إليكم جميعاً أقدم هذا الجهد المتواضع عرفاناً مني بكثير فضلكم وعظيم عونكم.

شكر وتقدير

"وفوق كل ذي علم عليم" [يوسف: 76]

الحمد لله حمدا يليق بجلال قدره وعظيم سلطانه،

الشكر لله أولا وآخره الذي يسر لي إنجاز هذا العمل

وخالص الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور الفاضل المشرف خالد السرحان لدعمه ومساندته، وإلى أعضاء

لجنة المناقشة أ.د راتب السعود وأ.د مجدي زامل ود. أشرف أبو الخيران المحترمين، وإلى كل من

ساعد في إنجاز هذا العمل من الأساتذة محكمي أداة الدراسة، والأساتذة محكمي أسئلة المقابلات

والرؤية المقترحة في الجامعات الفلسطينية والأردنية ووزارة التربية والتعليم العالي

وأخيرا، أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى جامعتي الموقرة، جامعة القدس ممثلة بأعضاء الهيئة

التدريسية والإدارية فيها، ولا يفوتني إلا أن أتوجه بالشكر والتقدير إلى كل من قدم لي المساعدة، أو

أسهم في إبداء النصح والمشورة في مسيرتي العلمية، فجزاهم الله عني كل خير.

الباحثة

سامية عمر الديك

المخلص

هدفت الدراسة إلى اقتراح رؤية إدارية لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية ومديراتها في فلسطين، وعددهم (1896)، ومعلميها وعددهم (32685)، وبلغت عينة الدراسة (921) مديراً ومديرة ومعلماً ومعلمة، وأُستخدِم المنهج الوصفي التطويري، واستخدمت استبانة تم تطويرها كأداة لجمع البيانات الكمية تكونت من (49) فقرة توزعت على سبعة مجالات، وهي التخطيط، التنظيم، التنفيذ، البيئة، التطوير المهني للمعلمين، المنهاج، والتشاركية، كما تم استخدام المقابلات شبه المقننة والمجموعة البؤرية لجمع البيانات النوعية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها كانت منخفضة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.13) بانحراف معياري (0.52)، كما جاءت جميع مجالات أداة الدراسة بالدرجة المنخفضة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين تعزى لمتغيرات المسمى الوظيفي في الدرجة الكلية، وفي مجال التشاركية، ولصالح المديرين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في الدرجة الكلية ولجميع المجالات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير المنطقة التعليمية ولصالح مديريات الوسط والجنوب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي وبتغير مرحلة المدرسة، وسنوات الخدمة. وأظهرت النتائج النوعية إجراءات مقترحة تعزز التحوّل من إصلاحات إدارية وتنظيمية، واعتماداً على النتائج قامت الباحثة بتطوير رؤية إدارية مقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة، وتحققت من مدى ملاءمتها وأوصت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية باعتماد هذه الرؤية الإدارية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: المدارس المنتجة، المدارس الحكومية الفلسطينية، تجارب الدول الصناعية المتقدمة.

A Proposed Administrative Vision for Transforming Palestinian Public Schools based on the Experiences of Advanced Industrial Countries

Prepared by

Samia Omar Fares Al-Deek

Supervised by

Prof. Khaled Ali Al-Sarkan

Abstract

This study aimed to propose an administrative vision for transforming Palestinian Public schools into productive schools based on the experiences of advanced industrial countries. The study population Consisted Of (1896) school principals and (32,685) teachers. The study sample consisted of (921) male and female school principals, and male and female teachers. A Descriptive Developmental Approach was used. A questionnaire was used that was developed as a tool to collect quantitative data. It consisted of (49) items distributed over seven domains: planning, organization, implementation, environment, professional development for teachers, and curriculum and participatory.

Semi-structured interviews and focus group were also used to collect qualitative data. The results of the study showed that the degree of availability of requirements for applying the productive school concept from the point of view of school principals and teachers was low, as the mean reached (2.13) with a standard deviation of (0.52). All domains of the study tool also received a low score. The results of the study also showed that there were statistically significant differences at the level of ($\alpha=0.05$) in the degree of availability of the requirements for applying the concept of productive school in Palestine due to the job title variable in the total score, as well as in the domain of participation, in favor of the principals. There were statistically significant differences at $\alpha=0.05$ in the total Score and for all domains due to the gender variable, in favor of females, and the educational district Variable, in favor of the central and southern districts, and there were no statistically significant differences at the ($\alpha=0.05$) level due to the variables of academic qualification and school stage. The qualitative results showed proposed measures to enhance the transition: from administrative reforms. Based on the results, the researcher developed a proposed administrative vision for transforming Palestinian schools into productive schools based on the experiences of advanced industrial countries. The researcher recommended that the Palestinian Ministry of Education adopt this proposed administrative vision.

Keywords: Productive schools, Palestinian public schools, Experiments of advanced industrial countries.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

يشهد العالم ثورة علمية وتقنية تتطلب الأستثمار الأمثل للموارد البشرية بوصفها المورد الاستراتيجي لنهضة الأمم وتطورها واستمرار بقائها وتميزها، مما يتطلب التحسين والاصلاح المستمر للنظم التربوية والتعليمية لتحقيق الفاعلية والجودة في التعليم. وفي ظل اقتصاد معرفي أصبح فيه تمكين الأفراد من اكتساب المعرفة وإدراتها ونتاجها ومشاركتها واستخدامها، قيم مضافة، تحقق ميزات تنافسية تمكنهم من التوافق مع متطلبات المجتمع، وسوق العمل، وأهداف التنمية المستدامة.

وفي ظل تساؤلات مهمة يطرحها الفكر التربوي عن الفرد الذي يجب أن يتعلم، ولماذا يتعلم؟ وماذا يتعلم؟ وأمد التعليم وضوابطه، وآليات انتقال الطلبة من مرحلة إلى أخرى، والطريقة المثلى لتوزيعهم على أنماط التعليم المختلفة، ومسؤولية تمويل التعليم، ونوع المعارف وطبيعتها التي يجب أن يقدمها النظام التربوي التعليمي للمتعلمين، وآليات اختيار القيادات التعليمية ومعاييرها من منطلق أن النظام التربوي التعليمي يمثل الركيزة الأساسية والقلب النابض لأنظمة المجتمع المختلفة؛ السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ودوره الفاعل في عملية التنمية (السعود، 2024). إن نجاح عملية التنمية تبدأ منذ النشأة الأولى للأبناء من خلال التربية على أسس القيم الإيجابية، ونجاح العملية التعليمية التعلمية، التي تشهد تحولات سريعة ومتلاحقة تستوجب ربط أهداف التعليم بأهداف المجتمع واحتياجاته، ومتطلبات المستقبل. وقد اتجهت كثير من دول العالم إلى تطوير التعليم وتحديثه وتطوير مناهجها لتتضمن الممارسة والعمل والمشاركة النشطة للمتعلم في عملية التعلم.

لقد عدت التربية شكلاً من أشكال الإستثمار في رأس المال البشري في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر وفق ما أكده آدم سميث (Adam Smith) وألفرد مارشال (Alfred Marshall) وجون ستوروات ميل (John Stuart Mill)، إلا أن رجال الاقتصاد في فترة من الزمن لم يكونوا يعترفون بدور التعليم كعامل أساسي في التنمية الاقتصادية. فقد كان هناك تخوف من رجال التربية من صبغ التعليم بصبغة اقتصادية بحتة تجعله يبعد عن أهدافه، كي لا تصبح المدرسة مؤسسة اقتصادية تهدف إلى الربح بدرجة أساسية مع ما يستتبعه ذلك من ربط التعليم بالانتاج، وأن التعليم قبل الحرب العالمية الثانية لم يكن يهتم بإعداد القوى البشرية لمجالات الإنتاج والخدمات. ومن هنا كان الاهتمام في مرحلة ما بعد الحرب لتخطيط التعليم من أجل تنمية القوى البشرية لأثرها المباشر في تقدم الشعوب وظهرت

مفاهيم تعليمية اقتصادية منها: تنمية رأس المال البشري، العائد من التعليم، وتمويل التعليم (حجّي، 2002).

وكانت تجربة اليابان وتقدمها بمختلف المجالات وتطورها الأكثر بروزاً لاستنادها إلى التطور النوعي في مواردها البشرية على الرغم من شح مواردها الطبيعية، وتجربة ألمانيا التي استعادت تطورها لتصبح أكثر الدول الأوروبية تطوراً وتقدماً لربطها التعليم بالنشاطات الاقتصادية وبالذات الإنتاجية منها وبتأكيدها على التعليم الفني والمهني الذي يخدم المجالات الإنتاجية عموماً والصناعية منها خصوصاً، ولتزويد طلبتها بالمعلومات والمعارف والمهارات التي ترفع من كفاءة أدائهم وفعاليتهم في مواقع العمل وتعينهم على اكتساب المعرفة وتطبيقها. على خلاف كثير من الدول التي لها موارد مالية وطبيعية إلا أنها لم تستطع التطور والتقدم بسبب ضعف تطور التعليم فيها كماً ونوعاً ولضعف ارتباطه بحاجات المجتمع ومتطلباته وضعف الجانب الانتاجي فيها، وطاقاتها الانتاجية (خلف، 2007).

إن التربية والتعليم من عناصر التنمية التي يجب ان تعد الطلبة للنسق القيمي والتعلمي وللمواطنة وللإنتاجية في العمل والتعليم (الصبري، 2015). فالتعليم يناط به القيام بأدوار تنموية كتزويد الطالب بالمهارات الحياتية والخبرات العلمية العملية، والمشاركة المجتمعية، والقيم والمعارف التي تمكنهم من التجديد والابتكار، والكشف عن المقدرات الكامنة والعمل على تنميتها، وغرس العادات والتقاليد التي تسهم في تحقيق التنمية. إن جعل التعليم أكثر استجابة للتغيرات العصرية، يتطلب من الحكومات صنع سياسات تعليمية تركز على تطوير موارد بشرية مبدعة وموثوق بها تعمل كعامل للتنمية الاقتصادية كأفراد منتجين مما يتطلب جعل المدرسة الحاضنة الرئيسة لإعداد جيل منتج يستفيد من التطورات العلمية والتكنولوجية، ويمتلك الدافعية والحماس والاهتمام والمهارات. لتصبح المدارس أكثر مقدرة على مجابهة التحديات والتغيرات المتطورة والمتلاحقة فهي معقل التعليم الأول، والأساس في المنظومة التربوية (Simanullang et al., 2021).

والمدرسة مؤسسة اجتماعية وتربوية تعنى بتربية الطلبة تربية شاملة تؤهلهم في المجتمع، ولها أثرها في التنمية الاجتماعية، وهي أداة تواصل نشيطة تصل الماضي بالحاضر والمستقبل، وتتقل للأجيال الجديدة تجارب الآخرين ومعارفهم والمعايير والقيم التي تبناها، وتراثهم، وتعمق التماسك الاجتماعي، وتزود سوق العمل بالأيدي العاملة، وتسهم في إعداد نخب وظيفية وسياسية واقتصادية، ورجال الغد وبناء المستقبل (محمود، 2019). وذكر عبد الهادي (2008) أن المدرسة تحتضن الانسان في أكثر مراحل حياته أهمية، وتميزها أدواتها ووسائلها وهي المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، إذ تعمل في مجال التنمية البشرية.

ومن أبرز أهداف المدرسة التي تلبى ما ينتظره أولياء الأمور والمجتمع المحلي من تطلعات أن تكون بينتها حاضنة لجميع الطلبة بمختلف فروقهم الفردية تعدهم وتكشف عن ميولهم واستعداداتهم، وتنمي مقدراتهم ليكونوا مواطنين منتجين في سوق العمل، وتشجعهم على الابتكار. وتركز في دورها على تربية النشء لخدمة المجتمع وتعزيز عملية الاندماج به. وعلى الإدارة المدرسية أن لا يقتصر دورها على العملية التعليمية فقط، بل تعرف حاجة المجتمع ودراسة واقعه الاقتصادي، ودفع الطاقة الإنتاجية فيه ورفده بالتقنيين والاختصاصيين في حقول الصناعة والزراعة والتجارة والخدمات (محسن، 2019).

ونظراً للدور المهم للمدرسة ظهرت كثير من حركات التجديد والإصلاح والتطوير لتناسب تطورات العصر وتحدياته وتدعو للخروج عن نمط المدرسة التقليدية، والتحول إلى المدرسة المنتجة (Maclean, 2017). أو تلك التي تعزز الفكر الإنتاجي لإعداد الطلبة للألفية الثالثة من خلال ربط التعليم بالعمل، أو تلك التي تقوم على الإبداع والابتكار وصولاً للإنتاج الذي هو الأساس في بناء المجتمع (الدسوقي، 2004). وإن تحويل المدارس إلى حاضنات لرجال الأعمال للمستقبل، يجعل العمل المنتج مكوناً رئيساً من مكونات منهجها وأنشطتها. فالمدرسة الفاعلة في المستقبل هي التي ستكون أشد ارتباطاً وتفاعلاً بل واندماجاً مع مواقع العمل والإنتاج لتمكين المتعلم من التعامل مع سوق العمل والإنتاج بكل ديناميكية، إذ سينتهي فيها التمييز بين العمل العقلي واليدوي والإداري (اليحيائية وآخرون، 2017).

والمدرسة المنتجة Productive School هي عملية إرساء نظرة حديثة مختلفة ومتطورة لدور المدرسة في المجتمع بوصفها منظومة تحقق الإستثمار البشري والتنمية الوطنية المستقبلية الواعدة لروادها المتعلمين ويتم فيها استثمار جميع الموارد والإمكانات البشرية (المهانية والزبون، 2022). وهي تلك المدرسة التي ظهرت نتيجة للتوجه العالمي إلى تحسين التعليم مما يتطلب تدريباً تنافسياً لا يمكن توفيره إلا بالبحث التطبيقي وجذب الطلبة والمعلمين الموهوبين وتحفيزهم على تقديم أفضل ما لديهم، والتوصل إلى اختراعات جديدة وحلول مبتكرة والذي من شأنه أن يخرج طلبة منتجين وقادرين على الإبداع والبدء بأعمالهم الخاصة (السعود، 2021:177).

وتمتاز المدرسة المنتجة ببيئة تعلم نشطة تشجع الطلبة على تطوير أسئلتهم واستنباط الطرق للتحقق منها وتفسيرها ومشاركة نتائج استفساراتهم لنشر الخبرة كأساس من ممارسة العلم والاستمرار بعد تجربة الفشل للوصول إلى لحظة من البصيرة الجديدة ضمن سياقات داعمة اجتماعياً وعاطفياً، ومجتمع تعليمي داعم يلهمهم للمشاركة وفق مساعٍ مشتركة، تستجيب فيه لاهتمامات الطلبة وخبرتهم وممارساتهم

وتجعل تعلمهم له معنى، وتوفر استراتيجيات التعلم التعاوني في تلك البيئة مناهج تعلم قائمة على حل المشكلات سياقات مرنة لاستفادة الطلبة من نقاط قوتهم واهتماماتهم ومهارتهم لضمان نجاح عمل الفرق التعاونية والاستفادة من موارد المجتمع وشراكاته للتعلم في بيئات أخرى (National Research Council, 2015).

والمدرسة المنتجة تحفز المعلمين للبحث الدؤوب عن أفكار جديدة من مختلف المصادر بما فيها مصادر التعلم المفتوحة، وتمنحهم الحرية في تقديم مناهج مختلفة للتعلم، وتتيح لقيادتها حرية تجربة أساليب جديدة للإنتاج. ولديها طريقة فعالة للغاية لبناء المعرفة والمهارات وتحفز الطلبة على الانتباه والدراسة بجد وتفكير وثنري تعلمهم، ويتم فيها تجنب إنفاق الأموال على إعادة تعليم الطلبة الأشياء التي يعرفونها بالفعل، وتكون خاضعة للمساءلة بموجب الحوكمة ويحصل المعلمون الذين يعملون فيها على دخل وأمن وظيفي إعتامادا على معيار الإنتاجية، إذ يمكنها التوسع أم كسب المال أم تقديم خدماتها في حين قد يخسرون إذا أغلقت مدرستهم بسبب انخفاض الإنتاجية أو هجرها الأباء الذين وجدوا مدارس أفضل (Hill, 2014). وأن المدرسة التي تولد الإنتاجية تركز على أن المعرفة التي يتم تدريسها مفيدة، ويجب أن يتم اكتساب التعلم عن طريق المشاريع، وتطوير التفكير الريادي (International Labour Office, 2008).

ويهدف تحويل المدرسة إلى مدرسة منتجة إلى رفع كفاءة التعليم وإنتاجيته، وكذلك المقارنة بين تكلفة التعليم والعائد منه، وقياس فاعلية العملية التعليمية في تنمية المعارف والقدرات واكتشاف المواهب والمهارات الفردية والانتفاع منها (Murphy & Torre, 2014). وترى أروى أخضر (2020) أن فلسفة المدرسة المنتجة تقوم على بناء الشخصية الإيجابية التي تبحث عن المعرفة وتشارك في إنتاجها، وترتكز على الانفتاح البيئي، والمشاركة المجتمعية والعمل ضمن الجماعة وإعداد متعلمين يمتلكون مهارات شخصية وتقنية وتجارية ولديهم روح المبادرة والمبادأة، تعتمد في تمويلها على الدعم الحكومي والتمويل الذاتي الإضافي.

ويذكر أحمد (2015) أن تحويل المدرسة إلى وحدة إنتاجية يوفر لها مصادر ذاتية للإنفاق على الأنشطة التربوية المختلفة، وعلى صيانة المدرسة، وتحقيق معدل ربح في المشروعات الإنتاجية الصغيرة، فهي تُعد مشروعاً تربوياً حديثاً يدعم العملية التعليمية، ويربط مخرجاتها بالاقتصاد الوطني، وبذلك فهي تتماشى مع متطلبات العصر ومعطياته وتجمع بين الأصالة والمعاصرة. وهي تقوم على مبادئ تفويض السلطة والمشاركة في توزيع المسؤولية، قيام التعليم على الإنتاج والاستثمار باعتبار أن الإنتاج أحد مقومات المؤسسة التعليمية وهذا يتطلب أن تتوفر في مخرجاتها الكفاءة والالتقان والابداع والجودة، لتصبح المدرسة المنتجة مساراً جديداً في تمويل التعليم.

وفي إطار السعي الدائم والمستمر للإفادة من الخبرات والاتجاهات العالمية والتجارب الدولية الناجحة والمعاصرة في تحديد منظومة العمل التربوي وتطويرها وفق متطلبات العصر، فقد ظهرت عديد من التجارب في مجال المدارس والمعاهد المنتجة فقد أشارت آية المهانية والزبون (2022) إلى أنه تم تطبيق المدرسة المنتجة في نيويورك من خلال مشروع التعليم المنتج والذي يسمى City as School، وفي كاليفورنيا الجنوبية كتجربة رائدة في مدرسة باسندا الثانوية (PHS) Pasinda Secondary School، والتي ركزت على إعداد المتعلمين لإشباع ميولهم ورغباتهم التعليمية وتنمية مهاراتهم الفنية اللازمة لمتطلبات سوق العمل من خلال الربط بين المعرفة الأكاديمية والتطبيقية وتجربتهما بطرق علمية وتعليم مستمر مدى الحياة. والصين التي أنشئت عديداً من المدارس الريفية في الولايات المتزامية التي تقف وراء نهضتها الصناعية، وتركيا التي خصصت (347) مدرسة من إجمالي (1473) مدرسة ثانوية فنية لتصبح مدارس منتجة يتعلم فيها الطالب، وينتج ويربح في آن واحد بالتعاون مع البنك الدولي، وتجربة نيوزيلندا التي خصصت المدارس المنتجة في التعليم الأساسي وأطلقت عليها المدرسة الفعالة (صالح، 2015).

وتتطلب المدرسة المنتجة تفعيل قادة المدارس على كيفية تفعيلها، وتسهيل قنوات الاتصال ما بين المدارس والمجتمع المحلي لدعم المشروعات الريادية والإنتاجية ضمن سياسات وأهداف عامة لتفعيلها في مدارس التعليم العام من خلال تطوير الهيكل التنظيمي للمدرسة ليتوافق مع مفهوم المدرسة المنتجة، مع ادراج معايير الإنتاجية في معايير تقويم أداء الطلبة وتطوير المناهج وورش العمل (الحربي والخثلان، 2020).

وقد تبنت عديد من الدول ضمن سياستها التعليمية ورؤيتها وغاياتها التربوية وخططها الموجهة لتحسين التعليم المدرسة المنتجة كأنموذج تربوي يعمل على ربط فكرة التعليم بالعمل الإنتاجي. وفي رؤية نقدية ترى الباحثة أن المتابع للخطط الاستراتيجية والسياسات التعليمية في فلسطين قدمت مبادئ عامة وخطوطاً عريضة لم تصل في طروحاتها إلى تبني استراتيجيات شاملة تكون واضحة الأهداف والوسائل بصورة محددة ودقيقة، تبنى عليها برامج تنفيذية تعزز مفهوم المدرسة المنتجة. إذ لم يكن في مضمونها أفكار جديدة ورؤى تربوية تسهم في صياغة سياسات تعزز الانتاجية والتعليم المنتج يستلهم منها القيادات التربوية والمدرسية الإجراءات للسير على نهجها. وضعف المواءمة بين السياسات التعليمية وحاجة المجتمع الفلسطيني وسوق العمل ومتطلبات التنمية الشاملة، وغياب واضح لمفهوم المدرسة المنتجة في رؤية المدارس ورسالتها.

وعلى الرغم من أهمية المدرسة المنتجة إلا أنها تواجه كثيراً من التحديات أهمها ضعف الوعي بفكرتها وأهدافها، واقتصار مفهومها على جانب تحقيق الربح وإقامة المعارض، وقلة الدعم المادي لتنفيذها وقلة وضوح رؤيتها في المشاركة المجتمعية (سعد الدين، 2005).

هناك تحديات وصعوبات كثيرة تواجهها المدرسة الفلسطينية أبرزها، الانتهاكات الاسرائيلية المستمرة، ومحاولة أسرلة المناهج، وأزمات اقتصادية (السعود، 2024). فقد أجرت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مسحا وطنياً شاملاً للمرافق المدرسية في القدس والمحافظات الشمالية والجنوبية عام 2020 وخلصت إلى أن نسبة المدارس التي تحتاج إلى تأهيل جزئي بلغت (28%) وأن المدارس التي تحتاج إلى تأهيل كلي (8%) وأن هناك حاجة مستمرة للمدارس للصيانة الدورية بمبلغ يتراوح ما بين (2000) دولار إلى (5000) دولار سنوياً وعليه فقد أقرت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مشروع تبني المدارس الذي يهدف إلى تعظيم المساهمة المجتمعية في دعم التعليم بتمويل بناء المرافق المدرسية وتأهيلها وصيانتها والاستجابة لاحتياجاتها التطويرية؛ وبما يعزز منعة نظام التعليم، ويحمي استقلاليته، ويوفر مقومات استدامته (<https://moe.edu.ps/tabani-about>).

وفي ظل هذه التحديات برزت الحاجة إلى تحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة تهتم بإعداد الإنسان المنتج الذي يجمع بين المعرفة والانتاج معاً، وترسي منطق التنمية في التعليم لتحقيق تنوع في مصادر التمويل المدرسي من خلال تأهيل الطلبة وإعدادهم بكفاءة وفاعلية وربط تعلمهم بحاجات سوق العمل وبناء المشروعات التنموية ذات الطابع التجاري للحد من مشكلة زيادة النفقات التعليمية التي تزداد عاماً بعد عام نتيجة النمو السكاني، وتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم في ظل ضعف الشراكة المجتمعية.

وفي هذا الإطار تأتي هذه الدراسة لتطویر رؤية إدارية مقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يتطلب الانتقال والتحول بالمدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة تبني أفكار ريادية لتحويل ثقافة الطلبة من مستهلكين إلى منتجين، وبيئة فاعلة تهيئ المناخ التنظيمي الملائم لتجربة الأفكار الابتكارية وتحويلها من مجرد أفكار نظرية إلى ممارسات عملية تعتمد ومعايير الجودة، وتحقق عوائد مالية، وتتضمن الاستثمار الأمثل للوقت، وهذا يتطلب وعياً أكثر بالحياة ومشكلات المجتمع لتحقيق تنمية متواصلة للمجتمع. ومن الملاحظ أن النظام الحالي يركز أكثر على تنمية الجوانب المعرفية مقارنة بالجوانب المهارية على الرغم من حرص وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على تنمية

المهارات الحياتية عند الطلبة وتعزيز توجه الطلبة نحو التعليم المهني والالتحاق بالمدارس الصناعية إلا أن هناك عدم وضوح لفكرة المدارس الفلسطينية المنتجة، وهذا لا يتفق مع ما تسعى له الوزارة من جهة وما تؤكد الجهود العالمية من الاهتمام بهذا النوع من المدارس من جهة أخرى.

وبرزت مشكلة الدراسة أيضاً تبعاً لما توصلت له العديد من الدراسات السابقة، فقد أشارت دراسة خليل (2020) بضرورة جعل مدارس التعليم الفني (التجاري والصناعي والزراعي) مدارس منتجة، ودراسة حامد وعبدالله (2020) التي أوصت بضرورة نشر فكرة التعليم المنتج في المؤسسات التعليمية وربط التعليم باحتياجات سوق العمل. وأهمية تفعيل دورها في الدول النامية على وجه الخصوص (اليحيائية وآخرون، 2017)، ودراسة حمدان (2024) التي دعت إلى توعية المعلمين والإداريين بأهمية المدرسة المنتجة ودورها في تحسين جودة التعليم، وفي ضوء ما سبق فإن الحاجة تبدو ماسة للاستفادة من تجارب الدول الصناعية المتقدمة في هذا المجال، وخاصة في الربط بين التعليم والعمل لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة.

ومن خلال عمل الباحثة رئيس قسم النشاطات في مديرية التربية والتعليم جنوب نابلس لاحظت تضرر مديري المدارس من نقص تمويل المدارس ودعمها، ووجود النمط أحادي التمويل، وافتقار دراسة جدوى المشروعات المنتجة الصغيرة، وضعف تأهيل المعلمين بمستوى يضمن تحقيق الأهداف المنشودة من المدرسة المنتجة، مما حدا بها لإجراء هذه الدراسة. ومن هنا فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما الرؤية الإدارية المناسبة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، والجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، ومرحلة المدرسة، والمنطقة التعليمية)؟

السؤال الثالث: ما الإجراءات المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين؟

السؤال الرابع: ما الرؤية الإدارية المناسبة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة؟

السؤال الخامس: ما درجة ملاءمة الرؤية الإدارية المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى :

- التعرف إلى درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الحكومية الفلسطينية وفقاً لتجارب الدول الصناعية المتقدمة.
- التعرف فيما إذا كانت هناك فروق دالة احصائياً في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة وفقاً لتجارب الدول الصناعية تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، مرحلة المدرسة، والمنطقة التعليمية).
- التعرف إلى الإجراءات المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس ومعلميها.
- التعرف إلى الرؤية الإدارية المناسبة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة.
- التعرف إلى درجة ملاءمة الرؤية الإدارية المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة.

أهمية الدراسة:

تتجلى الأهمية النظرية المفاهيمية للدراسة فيما يأتي:

- نشر مفهوم المدرسة المنتجة وإبرازها وزيادة الوعي بأهميتها في الميدان التربوي.
- تدعيم أسس الشراكة ما بين المدرسة والمجتمع والبيئة المحيطة لتعزيز ثقافة الإنتاج والتعليم المنتج، في ظل تطور وظائف المدرسة على المستوى المحلي والعالمية.
- تنويع مصادر تمويل التعليم.
- تزويد الطلبة بالمهارات المطلوبة لوظائف المستقبل وتغييرات سوق العمل من إبداع وابتكار وإجراء البحوث وحل المشكلات لخدمة المجتمع.
- تقديم إطار نظري للمدرسة المنتجة من حيث المفهوم، والأهداف، والفلسفة، والمبررات، والمتطلبات، والمشروعات المنتجة، والمعوقات.
- إبراز تجارب الدول الصناعية المتقدمة في تبني فكرة المدارس المنتجة.

وتتجلى الأهمية العملية التطبيقية لهذه الدراسة فيما يأتي:

- من المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة مديري المدارس ومعلميها من خلال تحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة من خلال تطبيق إجراءات الرؤية.
- من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة جميع العاملين في وزارة التربية والتعليم من مشرفين وإداريين، في التخطيط وتضمين المناهج مفاهيم جديدة نظرية وتطبيقية تتعلق بالمدرسة المنتجة، والمشروعات المنتجة.
- من المؤمل أن تتوصل هذه الدراسة إلى نتائج وتوصيات تساعد المسؤولين في إدارة التدريب التربوي على تحديد الاحتياجات التطويرية والبرامج التدريبية وورش العمل للإرتقاء بأداء مديري المدارس ومعلميها لتنمية المهارات الحياتية والإنتاجية والالتقان والجودة والابداع والابتكار عند الطلبة ولتطوير البرامج والمشروعات المنتجة وإعداد البحوث العلمية التي تخدم أغراض التنمية والاهتمام بالتكنولوجيا الصناعية.
- من المؤمل أن تفيد المسؤولين وصناع القرار لرسم السياسات وصياغة التشريعات لتحقيق التحول في المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة وبيان الإجراءات ومتطلبات التنفيذ وإصلاح سائر مراحل التعليم ومواقع الإنتاج والخدمات إصلاحاً تدريجياً.
- من المؤمل أن تفيد الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول المدرسة المنتجة ومعوقات تنفيذها وسبل تطبيقها وواقع استخدام تطبيقات التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي الداعمة لدورها.

مصطلحات الدراسة:

تشتمل هذه الدراسة على عدد من المصطلحات، التي تم تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً، وذلك على النحو الآتي:

- الرؤية Vision:

عرّفها السعود (2024: 500): "بأنها التصورات والتوجهات لما يتوجب أن تكون عليه منظمة ما في المستقبل. إنها صورة ذهنية للغايات المستقبلية التي لا يمكن تحقيقها في الوقت الحاضر، وضمن الظروف المتاحة، وهي استشراف للمستقبل، في ضوء الواقع، وعن طريق وضع أهداف استراتيجية يمكن تحقيقها، وتتطوي على مبادرات ومشروعات وبرامج يمكن تنفيذها خلال مدة زمنية متوسطة أو طويلة المدى".

- المدرسة المنتجة **Productive School** :

عرّفها الماضي (2021:245): " أنها المدرسة التي تفعل مبدأ الشراكة المجتمعية والعمل التعاوني للأخذ بيد الطالب إلى سوق العمل والاندماج في الحياة الطبيعية، مما يحقق ذاته ويكون عضواً صالحاً في المجتمع، وتستخدم إمكانياتها المادية والبشرية وتحولها إلى مواقع إنتاج حقيقية مما يوفر بعض المصادر المالية الضرورية لتسيير العمل التقليدي وسد بعض النفقات، فضلاً عن توفر هذه المدارس لطلبتها المهارات والمعارف اللازمة لتحقيق النجاح في الحياة والعمل".

وتعرف الباحثة المدرسة المنتجة إجرائياً: بأنها تلك المدرسة القادرة على استثمار مواردها استثماراً أمثل بكفاءة وفاعلية وبما يحقق لها مصادر تمويل ذاتية، ويقلل من فرص الهدر فيها، وبما يسهم في بناء شخصية متعلمة منتجة تمتلك خبرات علمية وعملية وأنماطاً سلوكية تربوية تمكنها من التعامل مع سوق العمل ومتطلباته، وقادرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على الذات في اختيار مجالهم المهني والإنتاجي وفي تبني مشروعات منتجة وإدراتها وتسويقها، وتتميّز بمقدرات طلبتها البحثية وتعزز لديهم الإبداع والابتكار، وتقديم خدمات ضمن مجتمعها، وتكون رسالتها جامعة لبعدين البعد التعليمي والبعد الإنتاجي فتكون منتجة للأفكار والمبادرات والمشروعات لخدمة الطلبة أنفسهم ومجتمعها المحيط، كما تقيسها أداة الدراسة التي طورتها الباحثة لهذا الغرض.

- تجارب الدول الصناعية المتقدمة **The Experiences of Advanced Industrialized Countries** :

عرّفها إيناس محمود (2018:453): " بأنها مجموعة الدول التي حققت تقدماً في المجال الاقتصادي والإنتاج (أساساً الصناعة)، أي أنها دول قادرة على التصنيع والابتكار والاختراع بشكل فعال وقوي مما يسمح لها بالتصدير مما تصنع وتنتج، وتتميز هذه الدول بارتفاع مستوى المعيشة فيها وارتفاع الناتج القومي الإجمالي على عكس الدول النامية".

حدود الدراسة:

تحدد نتائج الدراسة وفق الحدود الآتية:

- **الحد البشري:** اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس الحكومية ومعلميها والمشرفين القائمين بمتابعة الوحدات المهنية في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية بفلسطين.

- **الحد المكاني:** اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية بفلسطين.
- **الحد الزمني:** تتحدد نتائج هذه الدراسة بالسياق الزمني الذي أجريت فيه وهو الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023-2024.
- **الحد الإجرائي:** يتمثل الحد الإجرائي لهذه الدراسة من خلال اختيار عينة ممثلة من مديري المدارس الحكومية ومعلميها والمشرفين القائمين بمتابعة الوحدات المهنية في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية في فلسطين، واستخدمت الاستبانة والمقابلات شبه المقننة ومجموعة التركيز لجمع البيانات، ثم تحليلها باستخدام الوسائل الإحصائية مناسبة لفهم درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ويليها تفسير النتائج وصياغة رؤية إدارية مقترحة بإجراءات عملية تعزز تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين.
- **الحد الموضوعي:** تقتصر الحدود الموضوعية للدراسة في الكشف عن درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ضمن عدة مجالات (التخطيط، التنظيم، التنفيذ، البيئة، التطور المهني للمعلم، المناهج، التشاركية)، والتعرف على الإجراءات المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة، وصياغة رؤية إدارية مقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة.
- **الحد المفاهيمي:** تناولت الدراسة المفاهيم الآتية، المدرسة المنتجة، تجارب الدول الصناعية المتقدمة، التعليم المدرسي في فلسطين.

محددات الدراسة:

- تتحدد الدراسة بالخصائص السيكوموتيرية لأدوات الدراسة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يشتمل هذا الفصل على مراجعة للأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الأدب النظري

تعرض الباحثة في هذا الجزء الأدب النظري لهذه الدراسة، الذي يتكون من ثلاثة محاور رئيسية، تناول المحور الأول منها المدرسة المنتجة، وتناول المحور الثاني تجارب الدول الصناعية المتقدمة في تحويل مدارسها لمدارس منتجة، بينما تناول المحور الثالث نبذة عن التعليم في فلسطين، وعلى النحو الآتي:

المحور الأول: المدرسة المنتجة Productive School

تناولت الدراسة الحالية العناصر الأساسية لموضوع المدرسة المنتجة، وذلك على النحو الآتي:

دور التعليم في إعداد النشء:

يعد التعليم في حد ذاته حقاً من حقوق الإنسان طبقاً للمادة 26 من الاعلان العالمي لحقوق الانسان. ويجب أن يكون مجاناً في مرحلتيه الابتدائية والأساسية على الاقل ويكون التعليم الفني والمهني والعالي متاحاً للجميع تبعاً للكفاءة (محمود، 2017).

ومع دخول الألفية الثالثة باتت تساؤل أي نوع من التعليم نحتاج إليه وطبيعة مدرسة المستقبل التي تحتضن النشء، والحاجة إلى ما وراء المعرفة والمهارات المرتبطة بالعمل. فالتعليم لا ينحصر في إعداد النشء للعمل بل يتوجب عليه إحياء خيال الطلبة وتوسيع مداركهم، وإثارة فضولهم، ومساعدتهم على تعلم كيف يفكرون، بهدف إعدادهم للمواطنة الصالحة وتسلحهم بروح الانتماء للمجتمع الذي هم

جزء منه، إلا أن ما نسبته من (20-30%) من الطلبة لا يتوقع أن يحققوا نجاحاً كبيراً في مدارسهم. وان التوقعات المتدنية للطلبة تترك أثراً سلبياً في إنجازاتهم فيتسربون عادة تاركين مدارسهم بالحد الأدنى من الاستعداد الأكاديمي ليبقوا بعد ذلك في الدرجة الدنيا من السلم الاجتماعي والاقتصادي. مما أدى إلى ظهور استراتيجيات إقليمية لنظام المدرسة إلى العمل كمنظومة لتعليم النشء في الولايات المتحدة الأمريكية للجمع بين التعليم الأكاديمي والتعلم أثناء العمل (أولسون ومجاهد، 2000).

ويعد بوطيبة (2013) أن إرتفاع معدلات الرسوب من أسوأ المدخلات المثبطة للعملية التعليمية التعليمية في المدرسة ودليلاً على قصور النظام التعليمي القائم فيها. إذ أن مخرجات الأنظمة التعليمية في الدول العربية تقتقد لعدد من المهارات والمعارف في عالم شديد التنافسية (يخلف، 2020).

وفي ظل الأزمات الاقتصادية التي يعيشها العالم اليوم وندرة الموارد الطبيعية لابد من استثمار الموارد البشرية المبدعة المنتجة لمواكبة مستجدات العصر والتي بدورها تفرض ليكون الطلبة أكثر إبداعاً لتهيئتهم للحياة الحقيقية وتحفيزهم على التفكير الإبداعي (الدعجة، 2019). والمدرسة مؤسسة تعليمية يمضي فيها الطلبة فترات طويلة من عمرهم، فهي لم تعد مكاناً لاكتسابهم المعرفة والمعلومات فقط، بل إنها مكان لصقل شخصيتهم وتزويدهم بالخبرات الحياتية والمقدرات الخاصة لمجابهة التحديات، ولكي تكون قادرة على أداء دورها يجب أن تكون أولاً مكاناً محبباً للطلبة لا مكاناً ينتظر فيه كل فرصة للابتعاد عنها. فهي إحدى منظمات المجتمع الرئيسة التي تقدم الخدمات التعليمية التي يتوقعها المجتمع منها، والمدرسة الحديثة Modern School أصبحت لها وظائف أخرى إلى جانب الوظيفة التعليمية Educational Function، والوظيفة التربوية Disciplinary Function والوظيفة الاجتماعية Social Function الوظيفة الانتاجية Productive Function والتي تتمثل في تنمية الموارد المالية والمادية للمدرسة لتصبح كياناً منتجاً وليس مستهلكاً فقط فالمدرسة يمكن أن تصنع الأثاث، وصيانتها، ويمكن أن تنتج بعض السلع، أو تقدم الخدمات (أبو النصر، 2017).

وأشار عبد الغفار (2010) إلى الغايات الأربع للتعليم وفق ما أورده تقرير اليونسكو الذي وصف التعليم بأنه ذلك الكنز المكنون وأكد فيه على أن القرن الحادي والعشرين هو قرن انتاج وتسويق المعرفة، وتتمثل هذه الغايات بالتعلم للمعرفة والتعلم للعمل، والتعلم للتكيف مع الآخرين، والتعلم لتكون. وجل ذلك يتم داخل بيئة تعليمية كالمدرسة.

وبرزت عدة أساليب وصيغ تمكن المدارس وغيرها من المؤسسات التعليمية من تفعيل استثمار مواردها ومقدراتها المتاحة، لرفع كفايتها وفعاليتها والإرتقاء بمستوى أدائها لتحقيق أهدافها المنوطة بها منها، ظهور المدرسة المنتجة لتساعد الطالب على الربط بين العلم والعمل، إذ سيظل طالباً ويضاف

إليه المقدرة على الإنتاج، وبالتالي مزيد من التركيز والإبداع والابتكار (لاشين والقرينية، 2017). والمدرسة علاقة بين التربية والحياة، وأن الاشتقاق اليوناني القديم لها تعني (الفراغ) أي أنها جاءت كمؤسسة لتسد هذا الفراغ فهي تعني بتربية الطفل من جميع نواحيه فعنيت بتربية جسمه، وإدراكه، وتكوين أخلاقه، وسلوكه وشخصيته وأعدته إعداداً سليماً ولحياته المستقبلية من الناحية الاجتماعية والفردية وزودته بالمعارف والمهارات التي يحتاجها مجتمعه لضمان استمراره (بودبزة، 2016).

وبرزت الضرورة لتجهيز النشئ لمستقبل منتج في محيط متغير بشكل مستمر. ودعا المفكر جون ديوي (1987) إلى ضرورة ربط المدرسة بالمجتمع فهي جزء لا يتجزأ منه، وادخال المهن إلى المدرسة إذ ان هذه المهن تجدد روح المدرسة وتربطها بالحياة.

دور المدرسة يتعدى فئاتها ويذهب إلى عمق المجتمع ليطلق العنان لرسالتها لتزيد من التواصل الفاعل مع المجتمع بإيجاد البرامج الاجتماعية التي يدعى إليها فئات المجتمع المختلفة والمشاركة في مناسبات المجتمع المختلفة، ولعب الأدوار الإيجابية في تفعيلها كإسهامها في خفض مستوى الأمية والوصول إلى كل بيت وفرد في المجتمع، مدرسة ذات تأثير اجتماعي واضح من خلال معالجة المشكلات الطارئة والقضايا التربوية بطرق هادفة، وبأسس علمية تربوية سليمة، تفعل ما يسمى بمراكز الأحياء والمراكز الصيفية ومراكز التوعية، وتوثق العلاقة مع الأسرة (عبد الرحمن، 2015).

ويعاني التعليم في العالم العربي من عجز عن تحقيق أهدافه وعن الاستجابة لحاجات المجتمع بسبب اتسامه بالجمود والفصل بين التعليم العام والفني. ويمتاز بأنه تعليم تلقيني وبنكي وفق ما أسماه باولو فريري فالمتعلم يدرس ولا يعمل والأخطر من ذلك أنه يحتقر العمل ولا سيما العمل اليدوي والحرفي ولا يشارك في الأنشطة الحياتية (علي، 2004).

لذا لابد من تطبيق مبادئ الجودة الشاملة باعتبار أن التعليم خدمة كغيره من الخدمات التي يجب أن تحقق رضا المستفيد: طلبة، أولياء الأمور والمجتمع، مما يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات لتوفير ظروف مناسبة لضمان تحقيق المستوى المطلوب من خلال إجراءات عملية تتمثل في التركيز على التخطيط المستقبلي والرؤى المستقبلية وتعميم التعليم وتكافؤ الفرص، وتحقيق التعلم المستمر مدى الحياة واحتضان الكفاءات والبحث العلمي، وصقل المواهب والمهارات بتقنية المعلومات في عالم المعرفة، وبناء القدرات وامتلاك أدوات الابتكار (جديدي، 2020).

ولابد من إعادة بناء المدارس وتطويرها بصورة تمكنها من التأقلم. والنظر للطلبة على أنهم شركاء في عملية التعليم والتعلم، وفي قيادة أنشطة المدرسة وتحسينها، وفي وضع المناهج وتقييمها

وتحسينها، واستخدام التكنولوجيا؛ لأن الطلبة وحدهم يعرفون الإجابة عن التساؤلات: ماذا؟ كيف؟ لماذا؟ وأين؟ ومتى يتم تعليمهم؟ (فريجات والكيلاني، 2016).

ومن الجدير بالذكر أن الأميين في القرن الحادي والعشرين لن يكونوا أولئك الذين لا يستطيعون القراءة الكتابة ولكن أولئك الذين لا يستطيعون التعلم وغير مقبلين على التعلم وإعادة التعلم، ولا يقتصر الأمر على حقيقة أن الآلات ستتولى المهام التي يقوم بها البشر اليوم ووفقاً لتقرير Dell Technologies and Institute for the Future (IFTF)، فإن (85%) من الوظائف في عام 2030 لم تكون موجودة من قبل، فلم يعد التعليم المنظم ينتهي بعد ترك المدرسة أو الكلية والجامعة، فقد أصبح التعليم مسعى مدى الحياة، وأصبح تعليم الفرد وتأهيله مدى الحياة أمراً ضرورياً، وهذا يتطلب جعل المدارس مساحات الصُّنَّاع (Make school makerspaces) من خلال توفير بيئات تعليمية تعاونية وإبداعية تتيح للطلبة الإبداع وتسمح لهم بممارسة حب الاستطلاع، وحل المشكلات مع أهداف تعليمية متغيرة ومرنة (حسن، 2021).

ويعد تمويل التعليم التحدي الرئيس في تطوير التعليم وتحسين مستوى أداء مؤسساته ورفع كفاءتها، مما يتطلب تمويل يتميز بالاستمرارية والتصاعدية لكي يلبي الاحتياجات المتزايدة للخدمة التعليمية، والانفتاح على تجارب الدول المتقدمة في التعليم والاستفادة من الخبرة التي تنبته منذ وقت مبكر إلى أهمية خفض الاعتماد على الدعم الحكومي في تمويل المدارس أبرزها تجربة الولايات المتحدة الأمريكية التي بحثت عن مصادر بديلة للتمويل من خلال الشراكات المجتمعية، والمدارس المنتجة، ولا مركزية التمويل وبما يسمح لها بخدمة الطلبة استناداً إلى اهتماماتهم وأساليب التعلم بدلاً من النهج الموحد للتعليم الذي يشيع في الأسلوب التقليدي للمدارس (سفر، 2022).

وترى الباحثة أن تمويل التعليم يتفاوت حجمه من دولة إلى أخرى تبعاً لعدد من العوامل ذات الصلة بالكثافة السكانية، والموارد المادية والبشرية، والأوضاع الجغرافية، فضلاً عن الاتجاهات المركزية في إدارة التعليم جعلت تمويل التعليم من مسؤولية الدولة.

نشأة المدرسة المنتجة:

يعد عالم الإقتصاد آدم سميث أول من أسهم بشكل ملموس في فتح قناة الاتصال بين مجالي الإقتصاد والتربية عام (1776) ونادى بضرورة وجود سياسة جديدة لإصلاح المجتمع من خلال التعليم والاهتمام برأس المال البشري، لجعل النظم التربوية أكثر كفاءة وفاعلية. وبعد ذلك جاء "الفرد مارشال" عام (1920) ليجدد ثورة التغيير التي أحدثها آدم سميث وبين أن أكثر أنواع الاستثمارات الرأسمالية

قيمة ما يستثمر في البشر، وأن التعليم العام والمهني ضروريان لجعل الإنسان أكثر فطنة وتهيؤاً وأكثر ثقة في عمله، ثم تلاها ظهور نظرية رأس المال البشري على يد عالم الاقتصاد شولتز خلال دراسته للتعليم وعلاقته بالدخل القومي في الولايات المتحدة الأمريكية بين عامي (1929 و 1957) الذي أوضح أن أي زيادة في الانتاج القومي لا يكون مصدرها الحقيقي التقدم التكنولوجي وانما التعليم لذا يجب ان يكون ذي قيمة وثروة استثمارية وان على النظام التعليمي البحث عن المهارات التي تتطلبها الوظائف، فيجب ان نضع أنفسنا ونبني مقدراتنا (غنيمة، 1996: 31). وركز شولتز على أن القيمة الاقتصادية للتعليم تقوم على افتراض مفاده ان الناس يعززون مقدراتهم كمنتجين ومستهلكين من خلال الاستثمار في ذواتهم وان التعليم هو اكبر استثمار في رأس المال البشري (Carnoy, 2024).

ثم جاء بعد ذلك ماركس بفكر مضاد للنظام الرأسمالي، فنادى بتدعيم مفهوم راس المال البشري وبرز النظام الاشتراكي، وظهرت انتفاضة المدارس الصناعية والزراعية وأسست المدارس الابتدائية بناء على قرارات المصانع كخطوة اولى من خطوات حركة التطوير. ودحض النظرية الأفلاطونية بأن "التعليم الفني للراسبين والمتسربين والفاشلين من أبناء المجتمع (غنيمة، 1996). وأصول مفهوم المدرسة المنتجة وفكرتها يعود له إذ أشار أن أساس أي مجتمع يقوم في الإنتاج، أي في العمل الذي ينتجه الانسان من خلال ذاته وينتجه للمجتمع (المهانية والزبون، 2022: 82). ونادى بإعادة النظر للمدرسة ودورها لتكون مدرسة منتجة. ووفقا لنظريته (Mature Marx Theory (MMT فإن المدرسة مكان للإنتاج الاقتصادي يتم فيها تطوير الكائن البشري، من خلال إكتسابه المهارة واليدوية في فرع معين من الصناعة، ويصبح قوة عمل من نوع خاص، ويتم تعديل الطبيعة العامة للبشر من خلال التعليم أو التدريب (Baldino & Cabral, 2013).

وقد ظهر مفهوم المدرسة المنتجة لوصف الأنظمة التعليمية ذات النتائج المصممة لتلبية الاحتياجات المجتمعية ومن أهدافها تعليم عالي الجودة بدلا من تحصيل الطلبة، والتطوير المستمر في المناهج وطرائق التدريس ومهارات المعلمين في بيئة لامركزية يغلب عليه التعاون بدلاً من التسلسل الهرمي البيروقراطي وظهر ذلك جلياً في المنشورات الصادرة عن وزارة التعليم الأمريكية عام (1995) (Lockwood, 1996)، وهو ما أكده الدسوقي (2004) أن المدرسة المنتجة والمدرسة كوحدة منتجة مفاهيم أخذت بطريقها للتطبيق العملي في النصف الثاني من تسعينيات القرن العشرين. وأوضح ديليك (Delyk, 2018) أن مصطلح التعلم المنتج تم استحداثه لأول مرة من قبل الباحثين والمعلمين الألمان بوهيم (Böhm) وجي شنايدر (Schneider) خلال التسعينيات.

مفهوم المدرسة المنتجة:

تبنّت عديد من الدول ضمن سياستها التعليمية ورؤيتها وغاياتها التربوية وخططها الموجهة لتحسين التعليم المدرسة المنتجة كأنموذج تربوي يعمل على ربط فكرة التعليم بالعمل الإنتاجي. وقد ورد تعريف المدرسة لغويا في قاموس المحيط بأنها دار للتعليم الجماعي العام أو الاختصاصي أو مجموع التلاميذ والمعلمين في تلك الدار، وأن كلمة منتج اسم ومصدرها نتج ومنتج الشيء (ما يعطي غلة، أو من يؤمن المواد الاستهلاكية) أو كثير الانتاج (أبادي وبن يعقوب، 2010).

وقد عرفت أروى أخضر (2010: 129): "بأنها تطوير مدارس التعليم العام من مفهومها التقليدي لتصبح وحدات إنتاجية حقيقية تقوم على مبدأ إيجاد كوادر صغيرة من رجال الأعمال تسهم في تنمية البيئة المحيطة والمجتمع من خلال التوعية والتسويق والإنتاج". وهي المدرسة التي تعمل بمبدأ المشاركة المجتمعية والعمل التعاوني للأخذ بيد الطالب إلى سوق العمل والاندماج في الحياة الطبيعية؛ مما يحقق ذاته، ويكون عضوا صالحا في المجتمع (رزق، 2011: 447).

وهي تلك المدرسة التي توفر بيئة تعليمية تلبي احتياجات الطلبة، وفضولهم، وتحفزهم للمشاركة والتفاعل في التعلم النشط، وتقدم لهم مهمات تعليمية أصيلة لبناء معرفي هادف، ويتم فيها استخدام التعلم الموجه نحو الأهداف كأحد المعايير للحكم على بيئة التعلم الإنتاجية والتعلم الأصيل والمبني على الواقع لاستخدام المعرفة والمهارات في الحياة الواقعية (Ansyari, 2014: 21). وقد عرف أحمد (2015: 398) المدرسة المنتجة (Productive School) اصطلاحاً بأنها تجديد تربوي يستوجب إعادة صياغة العملية التعليمية لتتحول من تعليم ينمي ثقافة الاستهلاك إلى تعليم ينمي ثقافة الإنتاج والادخار واكتساب مهارات الابداع والابتكار والتميز وهي فكرة تتناغم مع معطيات العصر ومتطلباته.

وعرفها معهد التعلم الإنتاجي في أوروبا Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE, 2016:1) بأنها تلك المدرسة التي تشجع التعلم الإنتاجي كشكل من أشكال التعليم القائم على النشاط والذي يحل محل التعليم القائم على الموضوع ويحفز الطلبة للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، والحياة المهنية في اطار التعليم العام ويتيح فيها للطلبة التدريب في مواقع العمل واكتساب الخبرة بالممارسة العملية في السياقات الحياتية. وعرفتها أمل أبو يحيى والسرحان (2017: 31) أنها "المدرسة التي تهدف إلى إكساب طلبتها بعض الخبرات والمهارات من خلال عمل بعض المشروعات في المدرسة، واستثمار الموارد والإمكانات المتاحة، وزيادة مواردها المتاحة من خلال عملها على الطلبة والعاملين في المدرسة ككل".

وعرفها الشيمي ومخلوف (2018: 74) بأنها تلك المدرسة التي تستخدم مواردها بكفاءة وفاعلية، بحيث تحقق مخرجات ذات جودة عالية وهي القادرة على تنوع بدائل التمويل المختلفة مع استمرارية الدعم الحكومي، من خلال أساليب ووسائل متعددة منها: الأنشطة والمشروعات المنتجة التي يقوم بها المشتركون فيها، وتسويق المنتجات أم تقديم الخدمات أم تأجير المنشآت والمرافق التي يمكن أن تقدمها الوحدة، وجميعها تعد من المصادر التي تزيد من دخلها وتقلل فرص الهدر بها، على أن يكون الدخل لصالح المدرسة. وهي تلك المدرسة التي تعزز الطالب على التكيف مع الظروف المتغيرة، وفي الانخراط في التعلم المنظم ذاتياً، وبشكل مستقل للحصول على الخبرة الضرورية وتطبيقها لحل المشكلات الحياتية، ضمن بيئة تضمن دمج التدريب النظري مع الخبرة العملية، واكتساب المعارف والمهارات لتكون داعمة قوية للطلبة في المستقبل ضمن سلسلة من الاجراءات التي توجه الأفراد بشكل منتج في مواقف الحياة المختلفة، ويتم فيها التركيز على العلاقة بين مدخلات وعمليات التعلم ومخرجاته (Delyk, 2018: 79).

وعرفها الحربي والختلان (2020: 469) بأنها المدرسة القادرة على استثمار إمكاناتها المادية والبشرية بكفاءة وفاعلية، وبما يحقق لها مصادر تمويل ذاتية، وبما يسهم في تزويد طلبتها بالخبرات العلمية والعملية، للتعامل مع سوق العمل ومتطلباته، وتنمية مقدراتهم ومهاراتهم على الانتاج والتسوق. وهي ذلك النوع من المدارس التي تعمل على تنمية المهارات عند الطلبة مثل إدارة المشروعات والأعمال اليدوية إلى جانب المهارات العقلية والأكاديمية (الشاهد، 2022:1569). بينما عرفت منال سفر (2022: 488) المدرسة المنتجة بأنها تلك المدرسة التي تستخدم مواردها بكفاءة وفاعلية؛ بحيث تحقق مخرجات ذات جودة عالية، وهي القادرة على تنويع مصادر التمويل لزيادة دخلها وتقليل فرص الهدر على أن يعود هذا الدخل لصالح المدرسة.

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن مفهوم المدرسة المنتجة يختلف باختلاف السياق وفلسفة المجتمع الذي يتبنى هذا النظام وهو لا يتناقض مع المفهوم العام للمدرسة ووظائفها الأساسية، بل يعمق من دور المدرسة في التربية والتعليم ويوسعه، ويساعدها على الانفتاح على المجتمع بتفعيل الشراكات المجتمعية وتطوير العلاقات لتطوير برامجها ودعم الأنشطة والمشروعات المنتجة ورفع جودتها، وتبني أفكار طلبتها الريادية واحتضان الموهوبين منهم، أم تطوير مهارات طلبتها وكفائاتهم واتجاهاتهم لتناسب مع سوق العمل واحتياجات المجتمع، وقد تقدم هذه المدارس خدمات مثل برامج تعليمية، تدريبية، استثمارية أو تأجير لمرافقها، أم تقديم بحوث علمية وحلول لقضايا مجتمعية وعلى الرغم من تعدد التعريفات للمدرسة المنتجة لكنها جميعا تتفق على مبادئ أساسية عدة منها:

- بناء الشخصية المنتجة في إطار التعليم المنتج على مستوى مراحل التعليم المختلفة.

- أنها تحقق التكامل ما بين التعليم والانتاج وبما لا يؤثر في التعليم وأهدافه بل يسهم في تمكين المتعلم وتعزيز المهارات الحياتية ومهارات العمل لديه، ويربط تعلمه بالواقع والسياقات الحياتية، لامتلاك الخبرات العملية.
- أداؤها يرتبط بانتاجية الطلبة وفقاً للمشروعات المنتجة التي يؤدونها في المدرسة وضمن الأنشطة الطلابية والمناهج الدراسية جميعها. فمهما كان العائد المادي من مشروعات المدرسة المنتجة قليلاً إلا أنّ العائد التربوي المتمثل في نقل الخبرة للطلبة وتنمية مقدراتهم التحليلية الابتكارية، واكتساب الثقة في مقدراتهم الذاتية يعدّ ربحاً عظيماً وهدفاً نبيلاً تسعى المدرسة المنتجة لبلوغه.
- أنها تتمكن من تمويل ذاتها بشكل جزئي ويمكنها أن تصبح مستقلة مالياً أو ذاتية الاكتفاء.
- أنها مدرسة مجتمعية تفعل الشراكة المجتمعية وتفتح أبوابها للداعمين والممولين لمشروعات الطلبة، ولاحتضان الموهوبين ورعايتهم، ولتقديم التدريب وتطوير الخبرات.
- تهيئ الطلبة للانتقال بنجاح إلى سوق العمل ومن تطبيق الكفايات التي اكتسبها خلال مسيرتهم التعليمية ليكونوا أفراداً ناجحين ومنتجين قادرين على تحقيق الإنجازات ومجابهة التحديات.

فلسفة المدرسة المنتجة:

إن الفلسفة التي تنطلق منها المدرسة المنتجة تقوم على عديد من الأطر الفكرية العامة وفقاً للفكر التربوي والتعليمي المعاصر، والذي ينعكس على جميع الممارسات التربوية داخل المدرسة، وأن قضية تحويل المؤسسة التعليمية لمنتجة لا يمكن حلها من طرف واحد وهو التعليم، بل تتطلب رؤية متكاملة من جميع المهتمين بالفكرة وإعادة النظر في أساليب التخطيط والتنظيم والإدارة مع وضع تصور شامل لتنفيذها لتسليح الطلبة بالمقدرات والخبرات العملية للتعامل مع سوق العمل ومتطلباته وسد الفجوة بين التعليم النظري والعملية لتحقيق تقدم للمجتمع (خلف، 2021).

وتكمن فلسفتها في العمل على توفير مصادر تمويل جديدة عن طريق تحويل المدرسة لوحدات إنتاجية ذاتية التمويل، إذ يُعد التمويل الذاتي أحد تطبيقات الإدارة الذاتية التي يتم من خلالها صنع القرار من قبل هيئة العاملين داخل المدرسة، وهدم الفكرة التقليدية باعتبار المتعلم متلق سلبي للمعلومات والمعارف، وجعله طالباً ذو شخصية منتجة يسهم في الدور التنموي للمجتمع (المهانية والزبون، 2022).

وتقوم فلسفة المدرسة المنتجة على القضاء على الفصل اللامنتقي بين المدارس الفنية والمهنية ومدارس التعليم العام لكونهما عنصريين متكاملين من عملية تعليم شامل هدفها الرئيس اكتساب المبادئ الأساسية لكل من المعارف النظرية والمهارات العملية وعمليات الانتاج واستخدام الأدوات اللازمة إذ أن الفجوة بين التعليم العام والفني لم تعد تتناسب والتقدم العلمي والتكنولوجي، وأصبح من المحتم أن يرتفع مستوى التعليم الثقافي العام والانصراف عن تعليم التفاصيل في التعليم الفني والمهني والتركيز على الأساسيات وما هو مشترك وعام لمواجهة التبدل المستمر في بنية المهن وأساليب التشغيل والأجهزة والمعدات في ظل تطور مستمر وثورة تكنولوجية (علي، 2004).

- وذكر أحمد (2015) الأسس والمبادئ التي تنطلق منها فلسفة المدرسة المنتجة أهمها:
- إن العملية التعليمية لها دور مهم في الاقتصاد والتنمية؛ من خلال التكامل بين التعليم والإنتاج وإتقان العمل، فالتنمية لا تتحقق إلا بوجود نمط تعليمي قادر على تأهيل الكوادر البشرية المدربة للمشاركة في الأنشطة الاقتصادية والتنموية بكل فاعلية وجدارة.
 - ان التعليم انتاج واستثمار له عوائده المباشرة وغير المباشرة وليس خدمة استهلاكية تقدم للفرد لتكون المدرسة وحدة تعليمية منتجة توظف الإمكانيات المتاحة لرفع كفاءتها الداخلية والخارجية.
 - تحقيق القيمة الإنتاجية المضافة للمؤسسة التعليمية (Productive Value-added) من خلال التوظيف الأمثل للموارد المدرسية المتاحة البشرية والمادية للحصول على أكبر عائد ممكن وهو ما أكدته توصيات الشبكة الدولية للمدارس المنتجة International Network Of Productive School (INEPS) في العام (2004).
 - توفير مقومات التمويل الذاتي ومصادر مالية إضافية للمدرسة لتدعم العملية التعليمية من خلال الأنشطة الإنتاجية والخدمات التي تقدمها المدرسة المنتجة للمجتمع المحلي.
 - تعزيز المقدر التنافسية بين المؤسسات التعليمية، من خلال بناء الشخصية المنتجة الفاعلة، وتزويد المتعلمين بالمهارات والخبرات اللازمة كافة؛ لتلبية احتياجات سوق العمل وتحقيقاً للمقدرة التنافسية محلياً وعالمياً.

مما سبق ترى الباحثة أن فلسفة المدرسة المنتجة لا تتمثل بتلقين الطالب المعارف النظرية وتحصيلها طيلة مدة دراستهم قبيل التحاقهم بمؤسسات التعليم العالي أو سوق العمل بل أصبح منوطاً بها ربط التعليم بالإنتاج، وتطبيق التعلم على المشكلات المهمة الواقعية وابتكار أفكار ريادية، وتوظيف الموارد المدرسية بشكل فعال؛ وتحقيق التكامل مع المجتمع لتوفير فرص لتدريب الطلبة لتنمية مهاراتهم العملية وإعدادهم بشكل متوازن، وبما يتيح لهم إقامة مشروعات منتجة داخل المدرسة إذ يصبحون

قادرون على الاحساس بالمشكلات وتحديد الاحتياجات والتخطيط للمشروعات وتنظيمها ودراسة جدواها وقيادتها وآليات استدامتها وسبل تحقيق الربح منها وإدارتها، وتسويق نتائجها، وقياس مدى جودتها والرضا عنها والتفاوض مع المستفيد حولها، وتوظيف التقنية للاعلان عنها، وبما يساعدهم على إقامة مشروعات مشابهة لهم في المستقبل بعد انتهاء دراستهم، وبما يتناسب وحاجة سوق العمل، وتطوير المجتمع، وجل ذلك بإشراف معلمهم بهدف تربية رجال أعمال ناجحين قادرين على استثمار مهاراتهم العملية لمساراتهم المستقبلية، لتحقيق التنمية الشاملة والمقدرة التنافسية بين المؤسسات التعليمية وتحقيق قيمة مضافة للمدرسة بما تتيحه لأفرادها من اكتساب مهارات كتقدير العمل واحترام المهن، وتحمل المسؤولية، وتأمل الممارسات، والإتقان والجودة، والابداع والابتكار والاكتشاف، والبحث العلمي، والجرأة بالمبادأة والمبادرة، والمخاطرة، ومهارات تقنية وتجارية وشخصية كفن التفاوض والقدرة على الإقناع ملتزمة بالقيم وأخلاقيات العلم والعمل، والابتعاد عن الحفظ والاستظهار.

ولابد من تطبيقها في المراحل الأساسية الدنيا لزيادة أهتمام المتعلمين وتقديرهم مبكرا للعمل والانتاج بدءاً من المراحل الأولى من تعليمهم إلى المرحلة الثانوية؛ ومواصلة نشاطهم واهتماماتهم الوظيفية المستقبلية واختياراتهم المهنية وصقل اتجاهاتهم لتكون أساسا لتعلمهم اللاحق.

أهداف المدرسة المنتجة:

تهدف المدرسة المنتجة إلى ربط التعليم بالعمل وذلك لتحقيق الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية، وربط المناهج بالبيئة المحلية واحتياجات المجتمع بأسلوب غير تقليدي، واكتساب الطلبة مهارات التفكير وأسلوب حل المشكلات بطريقة عملية، واكتسابهم قيم احترام العمل وتعزيز العمل اليدوي (مصطفى، 2017). ورأى أبو النصر (2017) أن المدرسة المنتجة تهدف إلى تشجيع الطلبة على الإشتراك في أعمال إنتاجية تعود عليهم وعلى أسرهم والمجتمع بالفائدة، كذلك تكوين شخصية المستثمر الصغير في نفوسهم، وتنمية مهارات عمل مشروع مدر للربح، والاستفادة من الطاقات المادية والبشرية للمدرسة، وتسليح الطلبة بالمقدرات والخبرات العلمية، والقضاء على الفجوة بين المدرسة وسوق العمل، وإعطاء الطلبة الثقة في مهارة المبادرة والاعتماد على الذات، ومعالجة مشكلات عمالة الأطفال والتسرب الدراسي بتهيئة بيئة جاذبة لهم، وإكساب الطلبة قيم التخطيط والدقة والأمانة والاحترام. وذكر الشاهد (2022) أن الهدف الرئيس من المدرسة المنتجة هو جعل الأجيال القادمة منتجة، ونشر الإنتاج كثقافة في المجتمعات المدرسية. وتهيئة البيئة المدرسية المناسبة لذلك، فالتعليم المنتج والمدرسة المنتجة يساعد على اكتشاف المواهب والمهارات لدى الطلبة.

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن المدرسة المنتجة تهدف إلى تعميق ولاء الطالب وانتمائه للمدرسة والمجتمع لكونها تتيح له الممارسة العملية للأنشطة والمشروعات المنتجة التي تتسجم واهتماماته وميوله، ولترسيخها فناعة لديه بأهمية ما يتم تعلمه في المواقف والسياقات الحياتية، وهذا يجعل المدرسة بيئة تربوية تجذب الطلبة إليها وتحد من تسربهم، واستثمار ما لدى المدرسة من موارد مادية وإمكانيات بشرية لتقديم خدمات حقيقية للمجتمع والإفادة أيضا من موارد المجتمع، وإمكانياته المختلفة في تعليم الطلبة وتحقيق أهدافهم المستقبلية. وتسهم في تقدير المتعلم لأهمية العمل اليدوي، وتحديد ميله المهني، واكتسابه معلومات وخبرات متنوعة في مختلف المهن والأعمال مما يحقق الانتماء لديه، وحب الوطن، ودعم الاقتصاد الوطني، وتكوين أفكار إيجابية نحو التربية الإنتاجية للسير في طريق المشروعات الصغيرة كاتجاه قومي للقضاء على البطالة.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف يجب اتباع استراتيجيات تسهم في تحقيق هذه الأهداف ويمكن

تلخيصها بالآتي (خلف، 2021):

- تكوين خطة عمل تتضمن الجوانب الإدارية أم المالية أم التعليمية أم البحثية أم التقنية.
 - تكوين خطة تسويقية يتم فيها تحديد وسائل تسويق أهداف المدرسة وبرامجها من أجل استقطاب الدعم الحكومي والخاص لهذه البرامج.
 - تنمية الكفاءات الإدارية والتجارية التي ستقوم بتنفيذ خطة المدرسة ومتابعتها بما يحقق أهدافها المنتجة.
 - توفير أماكن ومساحات للتعليم واستثمار مبنى المدرسة ذاته لاختبار ما يتم تعلمه ولتحقيق استدامته، وخفض تكلفة التشغيل فيه.
 - استثمار ذوي الخبرة لتقديم الخدمات الاستشارية والبحثية وفي مجالات التطوير الإداري والمالي وحاضنات الاعمال والتقنية وغيرها من المجالات.
 - عقد اتفاقيات مع مؤسسات القطاع الخاص والعام من أجل تنفيذ تحالفات استراتيجية في مجال التدريس والتدريب والبحث العلمي المشترك والتطبيقات التجارية والصناعية والابتكار والاختراعات.
 - الاستفادة القصوى من مصادر التمويل الخارجي.
 - التخفيف من المركزية الإدارية خاصة في مجال صنع القرارات المتعلقة بتمويل الأنشطة التعليمية والتدريبية والبحثية وعملية اتخاذها.
- وترى الباحثة لكي تحقق المدرسة المنتجة أهدافها لابد من اقتناع الطلبة وأولياء أمورهم بدور المدرسة المنتجة، وجدوى المشروعات المنتجة المنفذة فيها ودورها المهم في تنمية مهارتهم ومقدراتهم، ودور المهن والعمل اليدوي والحرف في الصناعات وتطور المجتمعات، وأن سوق العمل لا يتعامل مع

فصل للتعليم الأكاديمي والتعليم المهني والحرفي والفني بل مع متعلم يمتلك الكفايات تؤهله للتعامل بمرونة مع متطلبات سوق العمل، وقادر على تنمية ذاته مهنيًا، وممارس للتأمل الذاتي، ويمتلك مهارات شخصية تمكنه من العمل من خلال الفريق، واحترام مقدراتهم ومهارتهم، ودعم آليات تكامل الخبرات والمهارات وتحمل مسؤولية ما يناط به من مهمات، وما يفوض له من صلاحيات، والتشاور لتفعيل أعمال المدرسة المنتجة وتطبيقها، والتعامل مع التحديات، والأفكار المتنوعة والشخصيات المتباينة، والتسامح، واستثمار الوقت وتقديره، ولا بد من إتاحة العنان والحرية الفكرية للطلبة ليكونوا قادرين على الإبداع والابتكار، والتخلي بروح إيجابية لتعلم ما هو جديد أو تغيير ما هو قائم، والاستعداد للتدريب وتقبل توجيهات الخبراء، وضبط الانفعالات لتحقيق الاستقرار النفسي والالتزان، وتأكيد الذات، وامتلاك سمات القيادة، وتقدير العمل وتنفيذه وفق مراحلها بأسلوب علمي وضمن الزمن المحدد، وتحقيق التكامل بين الجانبين النظري والتطبيقي بأسلوب التجريب العملي، والسيطرة على معطيات المواد الخام ومشكلاتها التقنية، وتعلم مواجهة المواقف الحياتية. وامتلاك عادات سليمة كالثقة بالنفس والاعتماد على الذات. وإدراك قيمة العمل ودوره في بناء المجتمع. وتحديد احتياجات البيئة المحيطة ومواجهتها وعمل تصور مستقبلي للتغلب عليها. وإدراك التشابه والاختلاف، وعقد المقارنات، وربط الأسباب بالنتائج، وتكوين الميل نحو الاستطلاع والاستفسار والمقدرة على تكوين الأحكام.

وعليه، حتى تحقق المدرسة المنتجة الأهداف التي وضعت من أجلها، لا بد أن تتضافر الجهود لذلك من قبل الحكومة والمجتمع بأفراده ومؤسساته والمدرسة، ولا بد من توفر إدارة تتمتع بالمرونة الإدارية، ولها الصلاحيات في استثمار موارد البيئة والمجتمع المحيط بها، وقادرة على إدارة المشروعات المنتجة والدمج بين العلم والعمل (أحمد، 2015).

خصائص المدرسة المنتجة:

فيما يأتي أبرز وأهم خصائص المدرسة المنتجة التي تعكس بدقة وضوح الأهداف التي تعمل عليها وهي على النحو الآتي وفق ما ذكرها ديليك (Delyk, 2018).

- يكون فيها الطالب فاعلا ومشاركاً، ويكون دور المعلم فيها موجها ومرشدا يقدم الدعم والمشورة والتعاون ويعزز الشراكة الذاتية مع الطالب ويستخدم أساليب التعلم التي تتوافق مع أنماط تعلمهم ونكاهاتهم المتعددة، ويتم تحديث مقدرات كل منهم وتكييفها وفق الاحتياجات الحديثة لسوق العمل.
- يتم فيها إنشاء علاقة قوية بين مجتمع التعلم والحياة الحقيقية لضمان انفتاح نظام التعلم الإنتاجي ومرونته فيتم فيها تحقيق علاقة تكاملية لتمكين الطالب ونجاحه في بيئته، ويتحقق فيها التواصل

الفاعل بين الطلبة والعاملين في المدرسة والخبراء وأشخاص من مختلف المهن والاهتمامات والأعمار.

- تولي اهتماماً خاصاً لاستخدام طريقة التعلم القائم بالمشروع، يتلقى خلالها الطلبة مجموعة متنوعة من الخبرات بغية تحقيق الذات، والتنظيم الذاتي، والانضباط، وإتقان المهارات العالمية العملية.
- تواكب استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة وتوظيفها.
- تركز على تقييم الأقران والممارسة والفهم والتأمل الذاتي لأنشطة التعلم بهدف تقييم إنجازاتها ونتائجها، وقد تحقق منتجاً فكرياً غير ملموس جديد ذاتياً له قيمة عملية للتعليم بشكل عام، والتعلم المنظم ذاتياً بشكل خاص يسهم في التنمية الذاتية الشخصية للطالب.
- يتوفر فيها التوجيه المهني، ويتم فيها تقدير الوقت واستثماره ضمن بيئة تعلم إيجابية توفر جواً مريحاً وآمناً يشجع على المخاطرة والتفاعل الإيجابي، والمحادثة المفتوحة والاحترام والثقة والبحث الإنتاجي الفعال، والإبداع والتحفيز والتخطيط الجيد من أجل مواجهة التحديات التي يقدمها سوق العمل، ومواكبة أي تغييرات قادمة في المستقبل.
- أساس العمل المستقل للطلبة هو بيئة المعلومات، إذ يتقن الطلبة الأساليب الأساسية للتعلم فضلاً عن التعرف إلى الأساليب الإبداعية لحل المهمات التعليمية والعلمية والمهنية.
- أهم نتيجة نهائية للمدرسة المنتجة هي إنتاج شخصية قادرة على الإسهام في التنمية ورفع مستوياتها، من خلال بيئة موثقة تسمح بالتشكيك في الممارسات التعليمية التقليدية أو المسلم بها، وعليه تكون النتيجة هي ظهور مادة أو منتج فكري جديد ذاتياً، حيث تتكون النتيجة الداخلية للعملية من خلال تغيرات نوعية في طبيعة نشاط الطالب الذهني، أما على صعيد النتيجة الخارجية فإنها تتمثل في إيجاد مادة أو منتج إعلامي للنشاط.
- تنظر إلى الإتقان كعملية تتكون من أربعة مستويات، حيث تسمى المرحلة الأولى " المعرفة بالتعرف (knowledge – acquaintance)، والتي يتضمن المقدر على تعليم الطلبة كيفية تحديد تلك المواضيع والظواهر والبيانات التي يعرفونها بالفعل، أما المرحلة الثانية فتعرف بإسم المعرفة بالنسخ (knowledge copies)، والتي بدورها تقترض المقدر على إعادة إنتاج وإعادة إنتاج المعلومات التي تم الحصول عليها وتحليلها من قبل، والمرحلة الثالثة هي المعرفة بالمهارات (knowledge – skills) وتشمل المقدر على وضع المعرفة المكتسبة في إطار الممارسة، المرحلة الرابعة وهي المعرفة بالتحويل (knowledge – transformations) (الإبداع) والتي تعني المقدر على استخدام المعرفة المكتسبة لحل مهمات وقضايا جديدة.

مبررات التوجه نحو المدارس المنتجة:

تمثل المدرسة النواة الأساسية للتعليم والتعلم، وفيها يتم التجديد والاصلاح والتطوير والعناية الخاصة بالمعلم والطالب بوصفهما ركيزتين أساسيتين للعملية التعليمية التعلمية، وبناء على ذلك تبرز عدة مبررات للتوجه نحو المدارس المنتجة منها: نتائج الأبحاث التربوية التي أكدت على أن الاصلاح التربوي، الذي ينبع من داخل المدرسة هو الاصلاح المؤهل للنجاح بشكل كبير. ولإنهاء الفجوة بين التعليم الأكاديمي، وسوق العمل، والفجوة بين المدرسة والبيئة. ولكون التعليم العام والتعليم الثانوي غير قادر على تحقيق أهدافه سواء بالإعداد لمواصلة التعليم في مؤسسات التعليم العالي أو بالإعداد للحياة (أخضر، 2010).

وان العالم يقف على أعتاب الثورة الصناعية الرابعة، التي تستوجب من نظام التعليم أن يكون أكثر استجابة للمستجدات المعرفية والتكنولوجية التي تفرضها هذه الثورة في سوق العمل، إذ أن الطلبة سوف يفشل تعليمهم في إعدادهم إذا سار بالوتيرة ذاتها، إذ أن الطلب على أصحاب المهارات الأقل تطوراً أخذاً بالإنخفاض وارتفع الطلب على أصحاب المهارات المعرفية المتقدمة والاجتماعية والوجدانية ومجموعة المهارات المرتبطة بزيادة المقدرة على التكيف (نصار، 2020).

وفي ضوء ما سبق ظهرت عديد من المبررات التي تستدعي وجود المدرسة المنتجة وتصنفها الباحثة إلى مسوغات تعليمية تربوية لعجز نظم التعليم الحالية عن انتاج طلبة ذوي كفاءة عالية تحقق تطلعات سوق العمل، ومسوغات تكنولوجية رقمية في ظل ثورة صناعية وتقنية تستوجب إعادة صياغة المهارات اللازمة للعمل، وإثبات الذات، ومسوغات اجتماعية تتطلب الحد من مشكلة البطالة بشراكة مجتمعية تسهم في تدريب الطلبة والحد من تسربهم وتنمية مهاراتهم وبما ينسجم واحتياجات سوق العمل وحاجاتهم، ومسوغات تنمية لتطوير المدرسة ومقدرات طلبتها الانتاجية والمجتمع لتحقيق التنمية الشاملة الاقتصادية والاجتماعية، ومسوغات تقترن بالعولمة وتداعيات القرية الكونية التي أسهمت في سهولة انتقال السلع ورؤس الأموال والموارد البشرية بحرية، مما زاد من التنافسية في الأسواق العالمية، ومسوغات وداوعي مجتمعية لوجود شك في نوعية التعليم الذي يتلقاه الطلبة، وما إذا كان ذا صلة بفرص العمل المتاحة أم لا؟ وكيف يمكن توظيف معارفهم ومهاراتهم على المدى الطويل لمواكبة التطورات؟ وإلى أي مدى يلتزم صناع القرار بالاستثمارات المطلوبة لرفع مقدرات الطلبة وامكانياتهم، ومسوغات ذات صلة بالتمويل لحاجة المدارس إلى دعم وتمويل غير الدعم الحكومي.

معايير اختيار مشروعات المدرسة المنتجة:

إن اختيار المشروع المناسب للمدرسة يتطلب تحديد احتياجات البيئة، والموارد المتاحة، وتوافر الخبرة الفنية والإدارية، ودراسة متطلبات السوق، ووجود الحوافز، وحسن إدارة الوقت، وملاءمة المشروع للأنشطة الموجودة في المدرسة (رزق، 2011). وإن معايير اختيار مشروعات المدرسة المنتجة تتمثل بالعمل على تحديد الأهداف التربوية للمشروع، وبيان الفوائد الاقتصادية والاجتماعية التي سيحققها المشروع للمدرسة، والمجتمع المحلي، ووضع تصور أولي لمدى حاجة المجتمع للمشروع، ودرجة ملاءمة المشروع للتعليم، والفئة العمرية للطلبة، ووضع خطة عمل للمشروع، وبيان دور كل مشارك ومسؤوليته وتحديد الزمن اللازم لتنفيذ المشروع، وتكلفة الربح المتوقع، وأسلوب المتابعة والتقييم، وتحديد الموارد المالية والمادية والبشرية اللازمة لإنجاز المشروع، وبيان أسلوب التسويق لمنتجات المشروع، وطريقة توزيع العوائد، وتحديد مصادر الدعم والتمويل، وألية جمع التبرعات اللازمة (سعد الدين، 2005).

ومهما كان نوع المشروع يجب أن يمر بمراحل منظمة تم تحديدها وهي مرحلة التفكير في إنشاء المشروع والتخطيط له، دراسة السوق والواقع والجدوى الاقتصادية للمشروع، وتنظيم خطوات العمل لاتخاذ قرارات التنفيذ، وتحديد بيئة المشروع وموقعه، ومنافذ التسويق، وتقييم المشروع ، فضلاً عن مرحلة يجب أن تكون في المراحل الأولى والمتعلقة بإيجاد التمويل والدعم المناسب. وتمويل المشروع هو من أهم دعائم نجاح المدرسة المنتجة ورسالتها وأهدافها الذي يمكن أن يتم من خلال صندوق دعم المشروعات التعليمية الصغيرة وتمويلها بقرض يرد، أو دعم من مجلس أولياء الأمور وترد خلال فترة زمنية محددة، أو اسهام الطلبة بأسهم يتم تحديد قيمتها وترد للطلاب في نهاية مرحلة التعليم الأساسي أو المرحلة الثانوية، ويجوز مساهمة المعلمين في المشروع، تبرعات رجال الأعمال وأفراد من المجتمع المحلي، وقروض مؤقتة من أنشطة مدرسية أو بنك قريب على أن ترد في نهاية السنة المالية (اليحيائية وآخرون، 2017). أو قروض ميسرة من الصندوق الاجتماعي لإنشاء ورش إنتاجية، أو صندوق تمويل المشروعات التعليمية بالوزارة، أو تأجير مرافق ومعدات لمختلف الأفراد والجماعات بالمجتمع المحيط بالمدرسة أو طلب التبرعات من المؤسسات والجمعيات الأهلية (الشمي ومخولف، 2018).

مشروعات المدرسة المنتجة:

- يمكن تقسيم المشروعات التي يتم تنفيذها في المدرسة المنتجة وفق ما ذكرها أبو يحيى والسرطان (2017) إلى ما يأتي:
- مشروعات إنتاجية: تهدف للتأكيد على الصناعات ذات الطابع الأصيل والحرف اليدوية التي تشتهر بها البيئة، مثل صناعات إلكترونية وكهربائية، والحفر على الخشب، والخزف، وصناعة العطور والألبان، والمنظفات والصابون، والطباعة على النسيج وصناعة عشب الغراب، والمشغولات الجلدية، والمنسوجات والتطريز وغيره.
 - مشروعات خدمية: تهدف للاستفادة من إمكانيات المدرسة ومرافقها لخدمة الطلبة والبيئة المحيطة وتدريب الطلبة على المهن والحرف أو على الحاسب الآلي، أو اللغات، أو التدريبات الرياضية مثل استخدام الملاعب، وعقد دورات تدريبية في مجال اللغات، الحاسوب، تأجير المسارح، إنشاء مراكز لإصلاح الأجهزة الكهربائية والإلكترونية، ومشروعات سبابة وكهرباء وصيانة أثاث، وتأجير الصالات الرياضية والملاعب والساحات، كتابة الرسائل العلمية وطباعتها، تصوير المستندات، تعليم الموسيقى والرسم، وإعداد إعلانات وتصاميم جرافيك.
 - مشروعات تسويقية: تهدف إلى التعاون مع تجار الجملة، والتجزئة لبيع منتجاتهم بالمدرسة على سبيل الأمانة، وتوفير احتياجات العاملين بالمدرسة والبيئة المحيطة من السلع، ويمكن تنظيم سوق شهري بالمدرسة من خلال التفاعل مع الشركات والمصانع التسويقية للبضائع والتعامل مع الشركات والمحلات لعرض منتجاتها، والقيام بالوساطة بين الشركات والمصانع وبين المستهلكين مقابل ربح يعود على المدرسة بالنفع.
 - البرمجيات: تهدف لاستثمار إمكانيات المدرسة في إنتاج برمجيات مساعدة، حسب الهدف المراد تحقيقه مثل برمجيات تعليم حروف، برامج ألعاب وتسلية، برامج للصيديات، تطبيقات ذكية، برامج للإدارة المدرسية وتخزين البيانات، برامج لتعليم اللغات، برامج لتخزين الملفات المختلفة سواء الثقافية أم الاجتماعية، وتصميم صفحات إنترنت.
- وترى الباحثة أن على كل مدرسة أن تتخذ من المشروعات وفق ما ينسجم وحاجات المجتمع المحيط بها، وتبعا لدوافع الطلبة واهتماماتهم ووفقاً للإمكانيات المتاحة.

متطلبات تحقيق المدرسة المنتجة:

توجد عديد من المتطلبات لتحقيق المدرسة المنتجة منها، متطلبات خاصة بالإمكانيات والموارد المالية والمادية وفي طريقة تمويل المشروعات، ومتطلبات خاصة بالمنهاج إذ يجب أن يتضمن الفكر الاستراتيجي للمشروعات الصغيرة، والتكنولوجيا الحديثة وحل المشكلات، والمهارات الحياتية، وربط التقويم فيه بالعوامل المؤثرة في عملية التعليم والتعلم، ومتطلبات خاصة بالمباني والتجهيزات من أماكن مخصصة للتدريب والانتاج، ومراعاتها لشروط السلامة والأمان، وتوفير ظروف العمل الطبيعية من إنارة وتهوية جيدة، ومتطلبات خاصة بالأنشطة الصفية واللاصفية، ومتطلبات خاصة بالمعلم بوصفه الركيزة الأساسية في أي نظام تعليمي وهذا يتطلب أن يكون لديه اتجاهات ايجابية للتعليم في بيئة منتجة، متمرساً ومتدرباً يعي دوره بشكل شامل، ويمتلك المهارات والخبرات الفنية والمهنية والأكاديمية، يشارك في برامج التنمية المهنية المستمرة والتي تتوافق وأهداف المدرسة المنتجة، ويطلع على كل ما هو جديد، ويمارس التعلم الذاتي، والحصول على المعلومات من مصادر متعددة، وقادر على تبصر مشكلات وحاجات الطلبة، ويوظف طرائق التدريس والتقنيات التي تحقق أهداف المدرسة المنتجة، وتتناسب وانماط تعلم الطلبة، ومتطلبات خاصة بالإدارة كالمقدرة على الاتصال والتواصل الفاعل، والمحاسبية من خلال متابعة ممارسات المسؤولين عن تحقيق أهداف المدرسة المنتجة ومهامهم في ضوء ما منح لهم من صلاحيات تتمشى مع المسؤوليات الملقاة على عاتقهم والواجبات المسندة إليهم، والوقوف على أي خلل أو نقصير(خليل، 2020).

وأضاف سايتون (Clayton, 2014) لا مركزية الإدارة إذ يجب أن تكون المدارس مركز صنع القرار لما لها من صلة وثيقة بالأوساط الشعبية إقليمياً ومحلياً، وقدرتها على تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في المدرسة ومعرفتها باهتمامات الطلبة وحاجات المجتمع. بينما ذكر علي (2017) متطلبات تتعلق بجودة المنتج: (product): هو كل شيء مادي ملموس، أو غير ملموس، يتلقاه الفرد أو المؤسسة من خلال عملية التبادل، وفي هذا الإطار فإن المنتج قد يكون في صورة سلعة (Good) أو خدمة (Service) أو فكرة (Idea) أو تركيبة (Combination) تجمع بين عنصرين أو أكثر من العناصر السابقة لإشباع رغبات المستهلكين. ويوجد للمنتج نوعان منافع وخدمات. في حين أشار أنصاري (Ansyari, 2014) للشروط الأساسية التي تميز بيئة التعلم المنتجة منها، التركيز على التعليم الموجه نحو الهدف وتضمينها في خطة المدرسة، ويكون المعلمون والطلبة على دراية بالأهداف وسبل تحقيقها، كما يجب الأخذ بعين الاعتبار التعلم الحقيقي المبني على الواقع، لتصبح بيئة تشجع التعلم التألمي (reflective learning) وبناء المعرفة النشط.

المدرسة المنتجة وعلاقتها ببعض المفاهيم:

تعرض الباحثة عددا من المفاهيم ذات الصلة بمفهوم المدرسة المنتجة وعلى النحو الآتي:

المدرسة المنتجة وعلاقتها بمفاهيم التعليم المهني والتطبيقي والحرفي والفني:

تعد مفاهيم التعليم المهني والتطبيقي والحرفي والفني مفاهيم متشابهة مترابطة متداخلة لكنها جميعا تختلف عن مفهوم التعليم التقني الذي يقصد به التخصص في بعض العلوم المهنية والتقنية ضمن مؤسسات التعليم العالي. ويطلق مفهوم التعليم المهني على أي شكل من أشكال التدريب بهدف رفد الطلبة بالمهارات والكفاءات التي تهيئهم لممارسة مهنة معينة، وهو يجمع بين الخبرتين النظرية والتطبيقية ويمكن تلقيه في المدارس المهنية والصناعية وفي الكليات التقنية والمهنية ومن خلال برامج التدريب أثناء العمل أو الخدمة. في حين يركز التعليم الحرفي على تعلم الحرف، والمهن اليدوية، أو التطبيقية بمراكز تدريبية مهنية مخصصة ومزودة بكل التجهيزات والتقنيات اللازمة لتدريب أي مهنة، أو حرفة ترفد سوق العمل وتحسن الدخل القومي بشكل عام، وتقل نسبة البطالة في صفوف الشباب. والتعليم الفني هو التعليم الذي يعد الطلبة لانتقان حرفة ما تتطلب من المهارات اليدوية والتدريبية أكثر مما تتطلب من الإلمام بعلوم أكاديمية متنوعة. والتعليم التطبيقي هو نهج تعليمي يتعلم فيه الطلبة من خلال الانخراط المباشر في تطبيق النظريات والمعارف والنماذج، إذ تتحول تلك المعلومات والمهارات المكتسبة نظريا في الصفوف الدراسية إلى جوانب عملية تطبيقية من خلال التدريب العملي، أو المشروعات الإبداعية، أو البحث المستقل أو الموجه ويمكن أن يحدث خارج الصفوف الدراسية أو تضمينه كجزء من دورة دراسية أو برنامج دراسي وقد يبدأ في المدرسة ويستمر في الكلية أو الجامعة (السعود، 2024).

والتعليم الفني والحرفي والتطبيقي والمهني هو المناخ الملائم لتحقيق فاعلية المدارس المنتجة على اعتبار أن مدارس التعليم الفني (الصناعي والتجاري والزراعي) هي مدارس منتجة بحكم طبيعتها التعليمية والفنية وارتباطها بالمجتمع (أحمد، 2015: 400).

والمدرسة المنتجة ليست مؤسسة إنتاجية حرفية تبيع وتكسب وتنافس غيرها من مؤسسات العمل في المجتمع بل هدفها الأساسي هو إكساب خبرة العمل لجميع مراحل التعليم، وربط الدراسات النظرية

بالدراسات التطبيقية وإعداد الطلبة للإنتاج وللعمل في المستقبل وتعدّها أساساً للتعليم الفني (خليل، 2020: 285).

يمثل التعليم المهني والتدريب في الدول المتقدمة (80%) من الإنتاج الصناعي العالمي، بينما انشغلت الدول النامية بالنزاعات الداخلية والإقليمية التي استنزفت مواردها وأدت إلى ضعف نموها الاقتصادي ولم تستطع برامجها التعليمية والأكاديمية أن تسد الفجوة في احتياجات سوق العمل (مراد، 2017: 155). وترى الباحثة لكي يتميز التعليم المهني في المدارس المهنية لا بد من ارتباطه المباشر بحاجات سوق العمل، وجودة مخرجاته وإنتاجه السلعي والخدمي المنافس لنظيره المنتج في حقل العمل، وتوظيف مشروعاته المنتجة لتمويل المدرسة ذاتياً، ولتطويرها.

المدرسة المنتجة وعلاقتها بالتعليم والتعلم المنتج:

يسعى التعليم المنتج لإدخال الإنتاج في مناهجه بهدف الجمع بين الدراسة النظرية والعمل المنتج. ليصبح العمل مكوناً أساسياً من مكونات المنهج وأنشطة المؤسسات التربوية والتعليمية، ولا يعد التعليم منتجاً إلا إذا توافرت فيه الشروط الأتية: أن تكون له طرائق وأساليب عميقة ومؤثرة وأن يكون ذا عوائد إقتصادية واجتماعية، وأن تكون شيمته التخطيط الدقيق والإدارة الفاعلة وإلا سيكون ضرباً من ضروب التعليم النظري وله فوائد على الفرد والمجتمع لدوره في تنمية المقدرات الابتكارية في المجتمع مما يدفع بالمجتمع نحو التقدم، ويهيئ الفرد لاختيار مهنته واستقراره وتكيفه الوظيفي وفقاً لسوق العمل ويمكن الفرد من مباشرة مهماته الاقتصادية كالحسابات وغيرها على المستوى الشخصي والعام (حامد وعبدالله، 2020: 296). وعرفه الجاويش (2011: 169) بأنه ممارسة التعلم من خلال الأنشطة المنتجة في المجتمع، إذ يكون الطالب قادراً على إنجاز شيء نافع ومفيد لنفسه ولبيئته، ويقوم على ربط التعليم النظري بممارسة العمل في الحياة، وبما يسهم في اكتشاف الطالب لما هو مناسب لشخصه، وما نمط التعليم المناسب لمقدراته.

وعلى المستوى العالمي يعد أنموذج التعلم المنتج (Productive Learning Model) من النماذج الأساسية في تنظيم بنية التعليم الثانوي يقوم على تعليم الطلبة من خلال ممارسة العمل والأنشطة المنتجة في المجتمع وهذا الأنموذج يجمع الطلبة في مدرسة منتجة تقدم لهم برامج مهنية فضلاً عن الدراسات الأكاديمية وقد تم الأخذ بهذا الأنموذج منذ بداية التسعينيات من القرن العشرين في عديد من دول أوروبا منها ألمانيا والمجر بهدف حماية الشباب من البطالة والإدمان وجعل التعليم أكثر جاذبية أثناء ممارسة العمل. وأسست الشبكة الدولية للمدارس المنتجة (INEPS) عام (1990) ومقرها مدينة

برلين بمشاركة (12) دولة أوروبية بالإضافة إلى الولايات المتحدة الأمريكية لتقديم وصف لتعريف التعلم المنتج بأنه: "عمليات تربوية تعزز النمو الفردي ضمن الجماعة، ونمو الجماعة ذاتها، وهذه العمليات صيغت بطريقة تربوية تعتمد على الأنشطة المنتجة والموجهة في مواقف الحياة الحقيقية، وهي تنظم السياق التعليمي لدعم فريق العمل بواسطة مربين" (الجاويش، 2011:181).

وأشار ديليك (Delyk, 2018) إلى أن التعلم المنتج يمثل النهج البنائي للتعلم وفقاً لنظرية جون ديوي، استناداً إلى نظرية جان بياجيه للتطور المعرفي، والنظرية البنائية الاجتماعية ليف فيجوتسكي (Lev Vygotsky) في التطور الاجتماعي والثقافي، ونظرية جيروم برونر (Jerome Bruner) في النمو المعرفي والتعلم بالاكشاف، وبالتالي فإن أساس التعلم المنتج هو التعلم المبني على الكفاءة. عندما يقوم الطلبة ببناء معارفهم الخاصة، تحدث عمليات أخرى، وهي التفكير، والتوتر الفكري، والبصيرة، والتفكير غير الخطي، والنمذجة البصرية، والترقب، وحل المشكلات، والاستدلال وما إلى ذلك. وعرف التعلم المنتج بأنه الوصول لمستوى جديد من التعليم المنظم بشكل إبداعي بناءً على اهتمامات الطلبة وتطلعاتهم. وأن الإنتاجية هي تلك المعرفة والمهارات التي يعتمد عليها الخريجون الذين قد يجدونها دعمًا قويًا لهم في المستقبل، فهي دائماً ضرورية وفعالة ودائمة وموضوعية. والوحدة المنتجة هي جزء من التعلم المنتج (سعد الدين، 2005).

والمدرسة المنتجة جزء من التعلم المنتج: إذ يتضح مفهومها من خلال فكرة إضافة الإنتاج إلى المدرسة لدعم العملية التعليمية. وهي لا تنقص من دور المدرسة الأساسي في التعليم، بل هدفها الأساسي هو إكساب خبرة العمل لجميع مراحل التعليم فهي لا تقتصر على مرحلة تعليمية بعينها (أخضر، 2020).

المدرسة المنتجة وعلاقتها بمفهوم التعلم القائم على المشروع:

يعد التعلم القائم على المشروع أحد أهم متطلبات تحقيق أهداف المدرسة المنتجة وأثبتت عديد من الدراسات فاعليته في إكساب الطلبة المهارات العملية الحياتية وهو أحد مداخل الإصلاح والتجديد التربوي في إعداد شخصية منتجة يمكن استخدامها لتحقيق كفاءة المدرسة المنتجة وفعاليتها ففيه يتلقى الطلبة المعارف وعناصر المناهج الدراسية الأساسية ولكي يتم تطبيق ما يعرفونه من أجل حل مشكلات حقيقية والحصول على نتائج قابلة للتطبيق (Celik et al., 2018). ويعتمد تنفيذه على العمل في مجموعات ومع زملاء وخبراء لهم الاهتمامات ذاتها، وتقع عليهم مسؤولية البحث عن معلومات

وصياغتها وبما يساعدهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد، ويكون التركيز على إنتاج المنتج النهائي للمشروع كأساس للتقييم (حسين، 2020).

وترى الباحثة أن المدرسة المنتجة تتضمن تطويراً وارتقاءً بكفايات المتعلم من معارف ومهارات وقيم واتجاهات، وبما يمكنه من توظيف تلك المهارات والخبرات في المستقبل، وبما يمكنه من تقديم خدمات قد لا تكون بالمفهوم التقليدي الذي يتضمن تقديم الخدمة مقابل جانب مادي بل مفهومه الحديث عن ارتقاء مقدرات الآخرين ورفع مهاراتهم كتعليمهم لغة أجنبية، أو رفع مقدراتهم التكنولوجية أو تعليمهم ومحو الأمية. أو تنفيذ المشروعات أو حل مشكلات وقضايا المجتمع.

المدرسة المنتجة في ضوء الإنتاجية التربوية

تولدت الفكرة العامة للإنتاجية من منتصف الستينيات حتى التسعينيات وكان كيزني (Queseny) العالم الفرنسي هو أول من ذكر كلمة الإنتاجية عام (1766)، ثم جاء ليتري (Littre) بعد قرن ليعرّف الإنتاجية بأنها: الرغبة في الإنتاج وفي العشرينيات من القرن العشرين، تم تعريف إنتاجية المدرسة (Productivity of school) بأنها تتمثل في نسبة مخرجات المدرسة إلى مدخلاتها وتكون المخرجات إما خدمة تفيد منها طائفة من الأفراد أو فكرة ينتفع بها عدد معين من الأفراد، مثل تأهيل الطلبة وتزويدهم بالمعلومات، أما المدخلات فهي ساعات العمل والأموال والخامات والآلات والطرائق والأسباب (أخضر، 2020).

المدرسة المنتجة في ضوء العمل المنتج:

برزت الاتجاهات لربط التعليم بالعمل المنتج منذ أن نشر تقرير إدغار فور وفريقه عام (1973) باعتباره أحد عناصر العمل التربوي، وفي عام (1976) جاءت توصيات مؤتمر "لاجوس" لوزراء التربية في البلدان الأفريقية لتؤكد على ضرورة ربط المدرسة بالحياة. وفي صوفيا عقد المؤتمر الثالث لوزراء التربية في الدول الأوروبية الأعضاء عام (1980) الذي أشاروا فيه إلى أن المشكلة الرئيسية التي يطرحها إدخال العمل المنتج في التربية ما زالت تكمن حتى الآن في الفصل اللامنطقي بين مدارس التعليم العام من جهة والمدارس الفنية والمهنية من جهة أخرى. والعمل المنتج هو كل عمل مفيد اجتماعياً يشتمل على النشاطات الإنتاجية، الصناعية، الزراعية والحرفية والفكرية والفنية،

والخدمات، وزرع حب العمل في نفوس التلاميذ، وتكوين الإيمان العميق بدوره في تقدم المجتمع. وقد دعا بورستل عام (1982) إلى إدخال العمل المنتج في التعليم، إذ رأى أن عملية الربط بين التربية والإنتاج يمكن أن تتطوي على منافع اقتصادية واجتماعية وتربوية جمة (أخضر، 2020). وعليه ترى الباحثة أن العمل المنتج أساساً يستند عليه في المدرسة المنتجة لتحقيق أهدافها المرجوة.

المدرسة المنتجة والشراكة المجتمعية:

على المدرسة المنتجة إيجاد شراكات حقيقية مع مؤسسات المجتمع المحلي والمدني بهدف دعم مشروعات الطلبة وتسويقها. ويجب أن يكون لكل مدرسة منتجة ارتباط مباشر بجامعة ليتم التنسيق والاشراف على بعض المشروعات من قبل أساتذة ذوي اختصاصات متنوعة ومرتبطة بمشروعات المدرسة المنتجة. كما يجب على المدرسة البحث عن تمويل خارجي داعم لمشروعاتها الاقتصادية (الحيائية وأخرون، 2017).

ويتعين على المجتمعات المعنية ببناء المجتمعات القوية ألا تتغاضى عن الإسهام الذي يمكن أن تقدمه المدرسة للمجتمع المحلي، إذا ما أعيد تنشيط دورها وقبلت علاقتها التبادلية مع المجتمع وتتجاوز هذه العلاقة التبادلية في معناها الإسهام الذي يقدمه المجتمع إلى الطفل أو إلى المدرسة، فيجب ان تشمل هذه العلاقة ايضاً إسهام المدرسة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما أن المشاركة الحقيقية تتطوي على تبادل الموارد ومن الامثلة على ذلك: استخدام المرافق من مبان وملاعب ومكتبات وقاعات اجتماعات، واستخدام المعدات والتجهيزات من أجهزة حاسوب ووسائل سمعية وبصرية، وقيام المدرسة بشراء التجهيزات والخدمات من الشركات المحلية، والاستفادة من خدمات موظفي المدارس مقابل اجر معين، مع إعطاء الأولوية للمواطنين المحليين، وقيام المعلمين والمتخصصين التربويين بتقديم خبراتهم ومعرفتهم لمنظمات المجتمع وأنشطتها خارج المدرسة. في وسع الطلبة أن يسهموا في خدمة مجتمعهم بطاقتهم كمتدربين وعاملين في مؤسسات المجتمع. وفي وسع المدارس ان تقدم إسهاماً فاعلاً لبناء أو إعادة بناء رأس المال الاجتماعي المتاح للأسر (مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، 2000).

التحديات التي تواجه تطبيق المدرسة المنتجة:

برزت عديد من المعوقات في تطبيق المدرسة المنتجة وهي على النحو الآتي كما ذكرتها خليل (2020):

- معوقات إدارية قيادية: قلة توافر مديري مدارس يؤمنون بفكرة المدرسة المنتجة، ومبدعين.
 - معوقات بشرية: تتمثل بإهدار الطلبة قيم الاتقان للعمل في المدرسة المنتجة والعجز عن مواجهة متطلبات العصر وقصور في تنمية المهارات ومعوقات تتعلق بالمعلم وعدم تدريبهم في أثناء الخدمة على الأنشطة الإنتاجية وزيادة نصيب المعلم من الطلبة بالنسبة للمعلمين الممارسين فقط وانشغالهم بطرق كسب أخرى لضعف رواتبهم وعدم كفاية الحوافز بالنسبة للمعلمين والاستقلال الذاتي المحدود، وعدم اهتمام إدارة المدرسة المنتجة بالتعاون مع أولياء الأمور لترسيخ مفهوم المدرسة المنتجة.
 - معوقات فنية: معظم برامج التدريب في المدرسة المنتجة تتم في مجال التخصص دون غيرها من المجالات الأخرى، وتدني مستوى التنسيق بين خطط التعليم المنتج والتدريب والبحث العلمي وبين قطاعات الدولة الإنتاجية والخدمية، واتساع الفجوة بين مستوى الانتاج المتوقع والانتاج الفعلي في معيار الجودة المحدد مسبقاً.
 - معوقات تشريعية إدارية: تُعد الممارسات الحكومية عائقاً خصوصاً في جانب الأنظمة والتعليمات التي تهتم بتنظيم عمل المؤسسات التعليمية المنتجة وتُعد الضرائب أحد أهم المعوقات التي تواجه المشروعات الصغيرة والمتوسطة في جميع أنحاء العالم، وتفتقر قوانين إدارة المدرسة المنتجة إلى رؤية فلسفية بعيدة المدى وغلبة التخطيط المرحلي على الاستراتيجي.
 - معوقات مالية ومادية: تزايد التضخم من حيث تأثيره في ارتفاع أسعار المواد الأولية وكلفة العمل بالمدرسة المنتجة مما يؤدي حتماً إلى ارتفاع تكاليف التشغيل، وقلة الأبنية المدرسية المخصصة للأنشطة الإنتاجية والصالحة للعملية التعليمية، ونقص الأدوات والإمكانيات والتجهيزات الإنتاجية والتربوية المناسبة، مما يترتب عليه التلقين والشرح على السبورة بدون تدريبات عملية.
- وأشار الغامدي والغامدي (2018) إلى أن تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة قد يواجه بعض المعوقات كغياب الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، وضعف الشراكة مع المجتمع المحلي ومؤسسات القطاع الخاص، ومحدودية ميزانية المدارس، وقيود الصرف والانفاق وفق تعليمات ولوائح معينة، ومعوقات فكرية لاعتقاد سائد أن الدولة هي من عليها أن تتحمل تمويل التعليم، وقلة الوعي المجتمعي في دعم المدارس وتنمية ميول الطلبة المهنية، وضعف التواصل بين الأسرة والمدرسة،

وضعف الإعلام التربوي في توصيل فكرة المدرسة المنتجة، ومعوقات تتعلق بالمدرسة ومرافقها، وازدحام البرنامج الدراسي للمعلمين بالحصص الدراسية، ووجود بعض الأبنية المستأجرة غير الملائمة لفكرة المدرسة المنتجة، والوقت، وكثرة الاعباء الملقاة على مديري المدارس وخاصة الأعمال الكتابية الروتينية، وازدحام الصفوف من الطلبة، إضافة إلى أنّ أغلب الطلبة وأولياء أمورهم يهتمون بالحصول على أعلى الدرجات في الاختبارات التحصيلية على حساب التفكير في عمل مشروع مُنتج. بالإضافة إلى نوعية المناهج وما تحتويه من دروس طويلة، مثقلة بكمية كبيرة من المعلومات التي لا تحتل أي إضافة، كما أنّها لا تلبي احتياجات العصر واحتياجات المجتمع، ولا تتوافق مع متطلبات التنمية الشاملة.

وقد تكون المدرسة المُنتجة كما ذكر الشيمي ومخولف (2018) مُعَوِّقاً يزيد أعباء الإدارة المدرسية؛ كونها تحتاج مزيداً من الجهد والمتابعة والإشراف والتوجيه المستمر بشكل روتيني والوقوف عند المشكلات التي تواجه العمل والتركيز على إيجاد حلول لها، كما إنّ هناك بعض الاختلافات بين مديري المدارس والهيئات التدريسية والإدارية بشأن تقبل فكرة العمل المُنتج؛ إذ أنّ كثيراً منهم لديه التخوف بشأن جوانب المشروع المادية، وضعف مهارة الاتصال بين منفعدي المشروع والمجتمع المحيط والإدارات والمديريات التعليمية.

مما سبق تلخص الباحثة المعوقات إلى ما يأتي: السياسات والتشريعات، عدم وضوح مفهوم المدرسة المنتجة وأهدافها وفلسفتها لكل من المعلمين وإدارة المدرسة والمجتمع المحلي وأولياء الأمور وعدم الفعالية بنجاحاتها وأهميتها، وشح الموارد المالية ونقص الموارد البشرية المؤهلة والمدرّبة، وضعف الاتصال والتواصل وإدارة العلاقات الداخلية والخارجية وضعف المشاركة المجتمعية في التخطيط والتنظيم والمتابعة والتقييم للمدرسة المنتجة وتزويد التغذية الراجعة، وغياب الحوافز، واقتصار مفهومها على تحقيق الربح وإقامة المعارض، ومعوقات تتعلق بالبناء المدرسي القائم، ومرافقه التطويرية، ومشاغله الفنية والحرفية، ومعوقات مادية تتعلق بالمستلزمات والمواد الخام، وضعف برامج التدريب، وأعباء مثقلة على كاهل المعلم ومدير المدرسة، وغياب دافعية الطلبة للتعلم، ولتحقيق نجاح المدرسة المُنتجة، يجب التغلب على هذه المعوقات وتعزيز الوعي بدور المدرسة المنتجة وفعاليتها. وتأسيساً على ما سبق سعت عديد من الدول لتحويل مدارسها إلى مدارس منتجة لتسهم في التنمية والتقدم.

المحور الثاني : تجارب الدول المتقدمة في تحويل مدارسها لمدارس منتجة:

أولت كثير من دول العالم اهتماماً خاصاً بالتعليم لمجابهة التحديات الجديدة في مجال القوى العاملة ومجال العولمة، وخاصة في الدول الصناعية المتقدمة، وتبنت تجارب تحويل مدارسها إلى مدارس منتجة ومن الجدير بالذكر أن النظام الاقتصادي العالمي مر في تكوينه بخمس مراحل تاريخية نجم عنها انقسام الاقتصاد العالمي إلى قسمين نظام رأسمالي باتباعه، والنظام الإشتراكي باتباعه، ودول متقدمة، ودول نامية (المجالي، 2021).

وتجدر الإشارة إلى أن القرن العشرين شهد فيه العالم انقسام للدول منها دول صناعية متقدمة يقع على عاتقها بحكم تطورها التاريخي وواقعها الاقتصادي مسؤولية تطوير التكنولوجيا الصناعية، ودول نامية ليس عليها إلا نقل هذه التكنولوجيا، فالتصنيع هو أحد أركان عملية التنمية (محمد، 2019).

وبدأ أنموذج المدرسة المنتجة في الظهور في النظام التعليمي لبعض الدول في بدايات القرن العشرين؛ وتعرض بعضاً منها على النحو الآتي:

1- التجارب العالمية

تعرض الباحثة في هذا الجزء تجارب بعض الدول في هذا المجال عالمياً على النحو الآتي:

أ- تجربة الولايات المتحدة الأمريكية: طبقت الولايات المتحدة المدرسة المنتجة منذ العام (1989) من أجل زيادة فرص التعلم والحصول على تعليم ذو جودة عالية لجميع الطلبة، وتشجيع ممارسات التعليم الابتكاري، وإيجاد فرص مهنية للمعلمين، وتشجيع مشاركة الأسر والمجتمع في التعليم، وتم التخلص من بيروقراطية الأنظمة والمركزية الشديدة في إدارتها، ومنحت الصلاحيات للأنظمة التعليمية للحصول على مصادر تمويل ذاتية تساعدها على ابتكار برامج أكثر فاعلية لخدمة المستفيدين، وتحسين نظامها التعليمي، واحتضان المواهب واستثمارها كجزء من دعم الابتكار في سبيل تطوير التعليم، وإعداد برامج تعليمية خاصة بالموهوبين لدعم إنتاج المعرفة، وتبني المشروعات الطلابية وتوسيع مشاركتهم في المسابقات العالمية، وإقامة برامج تعليمية مساندة لرفع المستوى التحصيلي للطلبة المتعثرين من خلال الاستفادة من الطلبة الموهوبين، وإقامة المعارض لتسويق منتجات الموهوبين والاستفادة من عوائدها المالية، فضلاً عن عقد شراكات مع القطاع الخاص لتحويل أفكار الطلبة إلى منتجات وتسويقها، ليكون مصدر تمويل للمدرسة. وقد أثبت هذا النوع من التمويل نجاحه،

واستثمرت الولايات المتحدة الأمريكية الشراكة المجتمعية بهدف توفير فرص التدريب للمستفيدين قبل تخرجهم، والقطاع الخاص المنافس الذي يدخل في منافسة مع المدارس الحكومية ويسهم في تطوير الخدمات التعليمية المقدمة وتحسين أداء الطلبة، والقطاع الخاص المشغل وتمثله المؤسسات التي تتولى إدارة المدارس بهدف تطوير مخرجاتها وتحقيق الربح في الوقت ذاته (سفر، 2022).

ب- تجربة جمهورية الصين الشعبية: تعد الصين ثاني أكبر اقتصاد في العالم إذ قامت بدراسة افكار كارل ماركس ومفاهيمه على نطاق واسع في ظل النظام الشيوعي، وركزت على إنتاجية الأفراد كل وفق موهبته، لتلبية احتياجات المجتمع. وقد قرر قادة الصين تغيير الشعار الماركسي إلى شعار التعلم مدى الحياة (Wang & Parker, 2014). ومن الجدير ذكره عند وصول الحزب الشيوعي الصيني إلى السلطة عام (1949) أصدرت وزارة التربية والتعليم (MOE) توجيهًا في 19 سبتمبر 1958 تضمن إطلاق الإصلاحات التربوية، وطالبت الجامعات بملء المناصب القيادية الأكاديمية والإدارية بأعضاء الحزب، وأصبح العمل المنتج جزءاً من المناهج الدراسية في جميع المدارس على جميع المستويات، وبصورة أكثر تحديداً أُقيمت مدارس نصف العمل / نصف الدراسة (علي، 2002). واهتمت الصين بتوظيف التعليم في البناء الوطني، واستطاعت أن تقدم أنموذجاً فريداً من نماذج التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وقد صدر قرار عام (1951) لإصلاح نظم التعليم وتطويره (خليل، 2005).

وخلال العام (1958-1959) أطلق مشروع "القفزة الكبرى إلى الأمام" و"الثورة الثقافية الكبرى" (1966-1976) التي كان جوهرها ربط نظام التعليم بالعمل والإنتاج، من قبل قائد الحزب الشيوعي الصيني ماو تسي تونغ الذي كانت إحدى سياساته تحسين التعلم مدى الحياة هي توحيد النظرية مع الممارسة من خلال التفاعل المباشر بين التعليم والعمل. وانشئت المدارس ذاتية الدعم التي من الممكن ادارتها دون مساعدة مالية من الدولة وتم إرسال الطلبة وأعضاء هيئة التدريس إلى المزارع والمصانع. وتمت صياغة المناهج الدراسية على أساس الاحتياجات الزراعية والصناعية المباشرة؛ وإدارة مشتركة للمدارس والمصانع والمزارع؛ تم استبدال التعليم الذي يركز على الصفوف الدراسية ببرامج الدراسة العملية؛ وتم إرسال العمال والمزارعين لتولي مناصب التدريس وإدارة المدارس؛ بدوام كامل أو بدوام جزئي (Wang & Parker, 2014). مع العلم أنه خلال الفترة (1966-1976)، تم الجمع بين التعليم والعمل الإنتاجي في خدمة السياسة البروليتارية الصينية (Fan & Zou, 2020)

وفي عام (1985) بدأ الإصلاح الشامل للتعليم وتمت إعادة هيكلة التعليم المهني، وفي عام (1991) صدرت وثيقة ربط التعليم بالإنتاج والجمع بين العمل والدراسة، وفي عام (1996) صدرت الاحكام المتعلقة بالتعاون بين المدرسة والمؤسسات ضمن قانون التعليم المهني الذي نص على أنه

يجب على مؤسسات التدريب المهني والمدارس المهنية تحقيق التكامل بين الانتاج والتعليم لخدمة التنمية الاقتصادية (Zhou & Xu, 2023).

ت- تجربة اليابان: اليابان من الدول الصناعية الكبرى على المستوى العالمي، فمنذ عام (1959) اتجهت نحو الصناعة والتجارة بشكل كبير والاهتمام بصيد الأسماك، وهذا أثر كثيراً في النظام التعليمي الذي سعى إلى ترسيخ مفهوم العمل بكل قوة في عقل الطفل الياباني منذ المرحلة الابتدائية، من خلال التركيز على كيف تستطيع اليابان أن تعيش؟ فقامت بالتركيز في التعليم على البرامج التعليمية التي يتطلبها النظام الاقتصادي سواء على مستوى التعليم العام أم التعليم الفني التقني أم التعليم العالي، فضلاً عن حاجة سوق العمل إلى الأيدي العاملة إذ يتطلب التحاق كثير منهم بالعمل قبل أن يكملوا تعليمهم، لذا أوجد النظام التعليمي مدارس تعمل لنصف الوقت أو التعليم بالمراسلة لكي يتمكنوا من الجمع بين التعليم والعمل (القمبري، 2020).

ويركز النظام التعليمي الياباني على تكوين شخصية الطالب المنتجة التي تمتلك مهارات متعددة كالصبر والتعاون والأصالة والابداع والابتكار والتي تعد كافية للمجتمع الصناعي ضمن سياسات تعليمية تبنتها وزارة التربية والثقافة والعلوم لمعالجة الركود الذي طال أمده في التسعينيات، تتضمن تلك السياسات الحفاظ على شمولية النظام التعليمي وتقليل التسرب من خلال برامج التوجيه والارشاد للخريجين، وتوسيع الشراكة بين التعليم وسوق العمل، واصلاح المناهج والتركيز على موضوعات مثل اللغات الأجنبية، والتكنولوجيا، والتدريب المهني المرتكز على الفكرة الكونفوشيوسية التي تتمحور حول مسؤولية الفرد عن تطوره وتنمية ذاته بشكل شامل ومستمر، والتعلم العملي المنتج، تبادل الخبرة بين المعلمين والطلبة ومواقع العمل والصناعة، وتقديم دورات مدرسية منذ العام (1994) لتطوير الفردية والاستقلالية، وزيادة التوجيه المهني في المدارس الثانوية (Van & Simone, 2005).

وفي اليابان يركز التعليم العام على المهارات العامة، بينما يركز التعليم المهني على مهارات محددة يمكن تطبيقها في سوق العمل، وقد يشكل شبكة أمان يعزز الانتاجية، لأنه يتم اتخاذ اجراءات للانتقال السلس للطلبة من المدرسة إلى العمل، ويتم توفير فرص عمل من خلال المدرسة التي تقدم توصيات لأصحاب العمل التي يعتمد عليها كإشارات في التوظيف والتطوير والتدريب الداخلي في موقع العمل ذاته (Ogawa, 2023). وتم خفض العوائق التي تحول دون التعاون بين المدارس والصناعة والتعليم في القطاع الخاص، والمعاهد، والمجتمع الاقليمي (Ishii, 2022).

واليابان لديها تحيز تجاه التعليم العام بدلاً من تعلم مهارات محددة والسبب في ذلك أنه وقت التغيير التكنولوجي السريع تكون الخلفية القوية للمعرفة العامة أكثر فائدة من المهارات المهنية المحددة التي قد تصبح قديمة، وفيما يتعلق باكتساب المهارات يتم توفير أنواع مختلفة من المؤسسات مثل

المدارس الثانوية التي تقدم دورات مهنية ومدارس تدريب خاصة ومدارس تدريب مهني. وبعد توظيفهم فإن خريجها يتدربون في مواقع العمل والشركات التي يعملون بها لاحقاً. لكن تتوفر في اليابان مدارس متنوعة توفر فرصاً لاكتساب المهارات وتغطي مجالات مثل الاقتصاد والرعاية الطبية والتجارة والفنون والثقافة إذ أن هناك حوالي (4700) مدرسة متنوعة، تستجيب بسرعة لاحتياجات مواقع العمل وتقدم التدريب المهني وبما ينسجم والتطور التكنولوجي، وترتبط عديد من دوراتها ارتباطاً وثيقاً بالمؤهلات المهنية واختبارات المهارات التجارية (خليفة، 2020).

ووضعت خطة أساسية لتعزيز التعليم عام (2008) لرفع مقدرات الطلبة اليابانيين ومهارتهم من خلال تطوير المناهج في مراحل التعليم الأساسي والثانوي، وتوفير أفضل المعلمين لأحداث توازن بين تحصيل المعرفة والمهارات الأساسية والتركيز على بناء شخصية الطالب ليجمع بين التعليم والشخصية المنتجة القادرة على التفكير واتخاذ القرارات والتعبير عن الذات، تجابه التحديات وتكون فاعلة في مجتمعها (السيد، 2020).

ث- تجربة جمهورية ألمانيا الاتحادية: تم تطبيق مشروع "المدرسة المنتجة" في المدارس الثانوية الشاملة عام (1990)، وتم ربط مؤسسات التعليم العام بالمؤسسات المهنية بهدف حماية الطلبة من مشكلات البطالة، وتطوير الصفات الإيجابية في شخصياتهم وأن يحددوا من خلال ذلك أي المهنة تناسب مقدراتهم، وتقدم برامج التعلم المنتج ضمن برامج المدرسة الثانوية الشاملة وهي تركز على الجانب العملي، ويقوم الطالب بالبحث عن ثلاثة أماكن كل عام ليقضي وقته في التعلم والعمل والإنتاج؛ من أمثله مصانع المنتجات اليدوية والمحلات التجارية، والإذاعة والتلفزيون، والشركات التي يؤسسها طلبة المدرس (الجاويش، 2011).

وهناك ما يقارب من (100) مدرسة منتجة معظمها مستوحى من فكرة المدارس المنتجة الدنماركية وتم تشكيل تحالف من أجل العمل عام (1999) وعقدت ورش عمل منتظمة في هامبورغ منذ عام (2000) وتأسست الجمعية الاتحادية لمدارس الإنتاج عام (2007). وتركز المدرسة المنتجة في ألمانيا على ربط التعليم بالعمل، والتعلم بطريقة المشروعات، والتعلم الجماعي والتجربة وتعزيز المعرفة والمهارات وأنماط السلوك اللازمة لتلقي التدريب المهني داخل المدرسة أو في مواقع العمل والشركات، وهذه المدارس لتعزيز الإدماج، ولأولئك الطلبة الذين هم بحاجة ماسة إلى الدعم للاندمج المهني والاجتماعي، وتقبل المدارس المنتجة الطلبة المعرضين لخطر الاستبعاد (الرافضين للدراسة) من الصف الثامن فأعلى، وتعددهم للعودة إلى المدارس العادية أم تزودهم بشهادة ترك المدرسة، كما توفر فرص عمل للشباب الذين لم يعودوا مجبرين على الذهاب إلى المدرسة ولم يكونوا بعد مستعدين للتدريب، أو تسربوا من التلمذة الصناعية، يمكن أن تعمل المدارس المنتجة في ألمانيا كمراكز تدريب،

وكمؤسسات اجتماعية في سياق التأهيل اللاحق. ولا يوجد نوع موحد للمدارس المنتجة في ألمانيا بل هنالك قواسم مشتركة مركزية أبرز هذه القواسم تحقيق التعليم الإلزامي في مدارس التعليم العام أو المدارس المهنية، وهنالك ستة مجالات لجودة المدارس المنتجة وهي وحدة مكان التعلم والعمل، يلتحق بها الطلبة من عمر (14-27). ويتم تأهيلهم بشكل فردي على أساس طوعي بهدف الاندماج في التعليم والتوظيف، مجتمع مصمم في بيئة تعلم وعمل مواتية ومحفزة، بيئتها تحرص على التواصل والتعاون المنهجي، يعمل فيها فريق متعدد من المهنيين والخبراء ممن يمتلكون مهارات مهنية وتجارية وتربوية لتلبية الميزات الخاصة لمتطلبات التعليم المنتج والتدريب، تمتلك نظام إدارة الجودة (Derparitatische, 2013).

وتم تأسيس المدرسة الشاملة منذ عام (1952) وزاد الطلب عليها من أولياء الأمور والطلبة لكونها مدرسة ذات مسارات تعليمية مرنة وتركز على التعلم الاجتماعي، وتكافؤ الفرص للجميع والمسؤولية الذاتية، والتحفيز يتمتع فيها الطلبة بظروف اجتماعية أكثر ملاءمة مثل المؤهلات التعليمية والمهنية العليا ودعم أولياء الأمور، ويتم فيها التركيز على جودة التدريس، والمهام متعددة التخصصات، والأنشطة اللامنهجية والدوام الكامل، وتعزز التعاون بين المهنيين في سياقات بناء الديمقراطية، وتقديم الدعم الفردي (Graalman et al., 2023).

ويركز التعلم المنتج على تطوير الطلبة لتعلمهم بشكل مستقل، ويبحثون من خلاله عن مواقع تعلم عملي، ويطورون أسئلتهم في ضوء الممارسة والتواصل، وينفذون مهمتهم الإنتاجية المستقلة التي هي مشروع نشاطهم الخاص، ويقومون بجمع نتائج تعلمهم وعرضها وتوثيقها، ويمكن أن تصبح المشكلات التي تواجههم موضع استشارة ومشروعات فردية إذا رغب الطالب في ذلك، ويتم اشراك الأباء والمعلمين كمحترفين في مهنتهم أو كموجهين عمليين. ويتم تقييم الطلبة باستمرار من قبل أنفسهم ومعلميهم والخبراء (Ministeriums für Bildung Wissenschaft und Kultur, 2014).

ج- تجربة بريطانيا: تعد بريطانيا من أكبر الدول ذات الاقتصاد الصناعي والتجاري المستقر عالمياً، وعلى الرغم من أن التعليم في بريطانيا يعد مسؤولية الدولة. وتمويل المؤسسات التعليمية يقع على عاتق سلطاتها المحلية (دياب، 2022). إلا أن هناك اهتماماً متزايداً لتطوير مدارسها كمنظمات تعليمية تتيح للمعلمين تبادل خبراتهم وأفكارهم، وتركز على استقلالية قادة المدارس، والتطور المهني المستمر للمعلمين، وتقديم الدعم للطلبة لتطوير أدائهم ومساعدتهم للعمل التعاوني، ومشاركة أفكارهم والاستماع إلى وجهات نظر الآخرين والبحث عن طرق جديدة لتوضيح الاختلافات وحل المشكلات (Al-Harbi, 2021).

وبحلول أواخر الثمانينيات وأوائل التسعينيات، فإن (40%) تقريباً من المدارس الثانوية أشرفت على المشاريع الصغيرة، وعُدّت وسيلة فعالة للطلبة للتعلم بغض النظر عن التدريب لصناعات محددة أو وظائف معينة (أخضر، 2020).

وتوجد هيئة تدريب المدارس وتطويرها يقع على عاتقها تدريب العاملين في المدارس بهدف تحقيق الجودة، وتقييم نوعية التعليم بغية تطويره وتحسينه، وتوفير معلومات فاعلة للشركاء حول نوعية التعليم بناء على الأهداف والأغراض، وضمان الحصول على مردود ذي قيمة المال العام الذي يستثمر في التعليم، وتم إنشاء وكالة ضمان جودة التعليم داخل كل مؤسسة تعليمية الهدف منها إجراء تقييم ذاتي وإجراء تقييم أولي للتقييم الذاتي، وتنفيذ زيارات ميدانية، وإعداد التقرير النهائي للجودة (ابراهيم، 2011).

وتم ادخال دور الشريك في تحسين المدارس كصديق مهني للمدرسة، يساعد قيادتها على تقييم أدائها وتحديد أولويات التحسين، والتخطيط للتغيير الفعال، وقياس إلى أي مدى تعمل المدرسة (المنظمة) بطريقة صحيحة، وتحقق أهدافها، وتحقق الرضا لعملائها، ومدى توفر المعلومات التي تساعد في الرقابة على عملية المنظمة، وتحديد التحسينات الضرورية (السلطان، 2023).

وانطلاقاً من أهمية التعليم الثانوي ودوره في التنمية، تم الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية داخل إطار مدرسة ثانوية واحدة بدلاً من وجود مدارس ثانوية نظرية (أكاديمية)، وأخرى مهنية فنية، لذا ارتفعت الأصوات في بريطانيا تنادي بالمدرسة الشاملة نتيجة للهجوم العنيف الذي شنّه حزب العمال ضد الطبقة وعدم تكافؤ الفرص، وفي هذه المدرسة يجد الطالب ما يحتاج إليه من دراسات أكاديمية وعملية مهنية فنية تتماشى وميوله واستعدادته، وتتميّ مهاراته ومقدرته على الانتاج، وتترك له الخيار بعد انتهاء مرحلة الإلزام عند سن السادسة عشرة إما لمواصلة التعليم العالي، أو الدخول لميدان العمل (حجي، 1985). ويركز التعليم البريطاني على التفكير النقدي على أمل أن يكتسب الطلبة مهارة التفكير الجدلي، وبمتابعة وتوجيه من المعلم لاستكشاف مقدراتهم العملية والمبتكرة وتنميتها وتحديد اهتماماتهم (Zhang, 2023).

وقد أنشئت المدارس الفنية عام (1905) وكانت تهتم بالعلوم والتكنولوجيا التي تستند إليها الصناعات الكبرى (السلطان، 2019). وبحلول عام (1944) صدر قانون باتلر للتعليم تم فيه السماح بإنشاء المدارس الثانوية الصناعية في مختلف المدن البريطانية، وتم سن السياسات التعليمية لتلبية احتياجات أرباب العمل، وجعل لمؤسسات التعليم العالي الصناعي القدر ذاته من الاحترام الذي تتمتع به مؤسسات التعليم العالي العام، ورفع جودة التعلم فيها، وفتح قنوات اتصال وانتقال بين التعليم الثانوي الصناعي والعام بمرونة من مسار إلى آخر، وتنويع التخصصات، وتحديد الأطر العامة للمناهج. ودعا

تقرير التعليم الناجح من أجل الجميع لعام (2014) لتنفيذ برنامج قومي لتطوير القوى العاملة في اسكتلندا من خلال تصميم مناهج مرنة تمزج بين مداخل التعلم التقليدية ومداخل التعلم الالكترونية والتعلم عن بعد وتشجيع التعاون بين المدارس وأرباب العمل في تصميم تخصصات صناعية ومهنية متنوعة تتناسب واحتياجات سوق العمل واحتياجات المتعلمين. واعتماد المؤهلات الدراسية الناجمة من تدريب الطلبة في مواقع العمل، وتقويم أدائهم بصورة منتظمة، وصياغة مؤشرات لقياس الأداء، وإقامة الشراكات التي توفر الرعاية التعليمية وبرامج التنمية المهنية، والأنشطة التدريبية، وتقديم لهم خدمات الإرشاد المهني، وترفع من مستوى طموحاتهم الوظيفية، وتقديم لهم نصائح مستقاة من توجيهات أرباب العمل، وتسهل انتقالهم إلى عالم العمل أو الالتحاق بالتعليم العالي، وتتابع تطورهم وأدائهم، فنادى تقرير ولف بأنه من الضروري التكامل بين وزارة التربية والتعليم في المملكة المتحدة مع وزارة قطاع الأعمال والابتكار والمهارات حول المستقبل المناسب والأدوار الملائمة للمعايير المهنية القومية للتعليم والتدريب، وحول كيفية التكامل بين مهمات منظمات رجال الأعمال وأرباب الصناعات، وآليات التكامل بين كل هذه الهيئات عند تصميم المناهج الدراسية والمؤهلات الدراسية (حسب النبي، 2016).

ح- تجربة فرنسا: تدير الحكومة المركزية النظام التعليمي في فرنسا، وتصوغ السياسات التعليمية، وتصمم المناهج، وتدريب المعلمين ونظار ومديري المدارس أثناء الخدمة، وتوفر الحكومة غالبية ميزانيات المدارس الحكومية، وإن شغل المناصب المرموقة اجتماعيا يتأثر في فرنسا والدول الأوروبية العريقة الأخرى بمستوى التعليم الذي يحصل عليه الفرد، ويؤثر النظام التعليمي على سوق العمل فالتعليم هو صانع النخب والإدارة التي تكسب الأفراد المهارات (حسب النبي، 2017). وتشير مقدمة الدستور (1946) إلى مبدئين أساسيين وهما جعل التعليم الحر والمجاني من واجبات الدولة، والثاني يلزم الدولة بتوفير فرص متكافئة في مجالات التعليم والتدريب المهني، وتسمح السياسة التعليمية في فرنسا بمشاركة ممثلي رجال الأعمال والعمال والحرفيين والموظفين في تقرير احتياجاتهم، ومتطلبات سوق العمل التي يحتاجونها من خريجي النظام التعليمي، وإسهامهم في إعداد البرامج التدريبية والإجراءات التنفيذية لتعليم الطلبة المهارات المتنوعة وتمكينهم وزيادة مقدرتهم على الإنتاج لشغل الوظائف المختلفة (جرجس، 2003).

ومنحت المدارس الإدارة الذاتية لتقليل العبء عن السلطة المركزية لإعادة بناء النظام المدرسي ونقل جزء من سلطة صنع القرار واتخاذها إلى مجالس المدرسة والمشرفين والمعلمين. ومنحها المقدره على إدارة المدارس وما يتعلمه الطلبة، وتوظيف الموارد المتاحة كافة لحل المشكلات من خلال تنفيذ أنشطة تعليمية فعالة ومشروعات منتجة تسهم في إرضاء الأسرة والعاملين بالمدرسة والمجتمع المحلي،

وهذا يتطلب التعاون والمشاركة من ذوي العلاقة في المدرسة، ووجود المساءلة والمحاسبية (جرجس، 2013).

وأصدرت الحكومة الفرنسية عددا من القوانين بهدف تحسين الارتباط بين التعليم ومتطلبات سوق العمل، من خلال توفير برامج تدريبية للطلبة داخل المصانع والشركات، وتمكينهم من مواصلة تعليمهم حتى الحصول على الأقل على شهادة الاستعداد المهني، وزيادة صلاحيات حكومات الأقاليم في تقديم التدريب والتعليم الفني والمهني وإجراء دراسات تقييمية كل ثلاث سنوات عن برامج الإرشاد الوظيفي، وبرامج التدريب المهني وبرامج التعليم المهني المستمر، وتسهيل الانتقال من المدرسة إلى عالم العمل، وتشجيع المصانع لتحويل التدريب العملي إلى تعاقد رسمي دائم لتوظيف الطلبة بعد تخرجهم من المدرسة الثانوية الفنية، وتحسين برامج الإرشاد المهني، وإشراك أرباب العمل والنقابات المهنية في تصميم المناهج والتخصصات المهنية وفق للمعايير الأوروبية، وإسهام المؤسسات في توفير المعدات وتقديم فرص التدريب العملي للطلبة، وتقديم منح تدريبية لطلبة المدارس (حسب النبي، 2016).

خ- تجربة إيطاليا: تركز المدارس الثانوية الفنية (Istituti Tecnici) على تدريب الطلبة وتعليمهم ضمن موضوعات القطاع الصناعي (الإدارة والمالية، والتسويق والسياحة) والقطاع التكنولوجي (ميكانيكا، نقل، خدمات لوجستية، هندسة الكترونية)، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (اتصالات كيميائية، التكنولوجيا الحيوية، زراعة، تجهيز أغذية، صناعة زراعية، البناء والبيئة) ويتم تنفيذ التدريب الداخلي بالتعاون مع الخبراء لإثراء التعليم وتطويره، والمدارس الثانوية المهنية يطلق عليها المعاهد المهنية المنتجة (Istituti Professionali) تقوم بتنفيذ تعليم للطلبة وتدريبهم في مجال الخدمة كالزراعة والتنمية الريفية، وفن الطهي والترويح والاستقبال السياحي، والتجارة، وفي المجال الصناعي الحرفي لتحقيق الانتاج الصناعي الحرفي وتقديم خدمات الصيانة والدعم (Ministero dell'Istruzione, 2013, "Miur" dell'Università e della Ricerca).

وفي العقد الأول من القرن العشرين، تسارعت الصناعة مما دفع إيطاليا للإصلاح في النظام التعليمي وفي يوليو (1912) تم إطلاق قانون إعادة تنظيم التعليم المهني الذي يمنح الشخصية الاعتبارية للمدارس والاستقلالية، والإدارة الذاتية للمدارس الفنية الصناعية من أجل الحث على الإنتاج والتدخل لدعم التعليم الفني والمهني المنتج ويسمح القانون بإقامة اتحادات خاصة بين البلديات والمقاطعات والغرف التجارية والهيئات لتأسيس مدارس التعليم المهني المنتج (Accornero, 2019). ويرى الإيطاليون أن سوق العمل بات يتطلب نوعاً من المهارات الفنية المحددة أكثر من أي وقت مضى كمهارات العمل الجماعي والحزم بالتعبير عن الحقوق والآراء والأفكار والاحتياجات والمشاعر

بطريقة واعية واضحة وصادقة وصريحة دون الإضرار بالإخريين والمقدرة على إقناع الآخرين، والمقدرة على تحمل ضغط العمل و مهارات شخصية (الناعمة) التي تعد ضماناً للانتقال الفعال من المدرسة إلى سوق العمل، إذ يرون أن المهارات التقنية تطرح في المناهج الأكاديمية ويتم تعلمها (Caggiano et al., 2020). وتعد السياسات التي تتبناها الحكومة الإيطالية وفق القانون رقم (3) لعام (2015) داعمة للإنتاج والمشروعات منها تشجيع البحث العلمي والتطبيقي ودعمه، وتطوير معدات الإنتاج ونقل التكنولوجيا المتطورة، ودعم المشروعات ومساندتها، وتحسين الجودة، وتقديم البرامج التدريبية (بيوض، 2015).

د- **تجربة كندا:** تعد كندا من المجتمعات التعددية التي استطاعت أن تصبح مركزاً ثرياً للإبداع وجذب الموهوبين من كل أنحاء العالم، وأدركت أهمية التعليم لتحقيق تقدم المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وصحياً، وتهدف أنظمة التعليم للمواءمة مع احتياجات سوق العمل من خلال تزويد الطلبة بمعلومات عن سوق العمل، وربطهم بمستشاري التوظيف في سن مبكرة، وتوسيع برامج التدريب المهني والشراكة مع مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية وأرباب العمل. وتقدم برامج تساعد الطلبة على استكشاف مجموعة واسعة من الوظائف، مع التركيز على الحرف الماهرة، والوظائف في المهن الماهرة عالية الطلب وهناك برنامج المهارات العالية المتخصصة (SHSM) Specialized High Skill Major الذي يتيح لطلبة المدارس الثانوية التركيز على مسار وظيفي يتناسب مع مهاراتهم واهتماماتهم. وتم تفعيل المشاركة المجتمعية وزيادة الوعي بأهمية الرقابة المجتمعية على أداء المدارس ونتاجيتها، وتم تطوير شراكات محلية لتلبية احتياجات الطلبة المتعثرين دراسياً وهذا يعطي قدراً كبيراً من المرونة للمدارس والمناطق المحلية، وفي المرحلة الابتدائية يتم تصنيف الطلبة حسب مقدراتهم وغالباً ما يوضع الأطفال بحسب المقدرة ضمن صفوف غير متجانسة، وإعداد مناهج التعليم العام لتركز على الإعداد للمهنة والانتقال من المدرسة إلى عالم العمل (الصحفي، 2021).

ذ- **تجربة روسيا الاتحادية:** من أهداف التعليم الروسي الربط بين المدرسة والعمل المنتج النافع للمجتمع من خلال الربط بين المعرفة النظرية والمعرفة العملية التطبيقية، وبما يسهم في اكتساب الأفراد مهارات العمل المنتج من خلال تطبيق ما تعلموه. وفي عام (1920) ظهرت الحاجة إلى محو الأمية المهنية، وأنشئت مدارس المصانع والورش داخل المدارس عام (1921) هدفت إلى اكتساب الطلبة عادة التعامل مع الآلات العمل وحب العمل اليدوي وتقديره، وتنمية المقدرات المنتجة، وإمدادهم بخلفية فنية وتقنية واسعة، وإعطائهم فرصة اختيار العمل المناسب والإبداع في نوعيات العمل التي تحتاجها مواقع الإنتاج، وفي عام (1958) أجريت إصلاحات للتعليم تم بموجبها إقرار قانون تقوية ارتباط المدرسة مع الحياة والتدريب المدرسي مع العمل، والممارسة الصناعية لطلبة

المدارس، وأصبح العمل المنتج جزءاً من المناهج الدراسية التي تبنت النظرية البولتكنيكية التي تربط التعلم بالعمل والنظرية بالتطبيق، وأصبحت المدرسة المنتجة أكثر صيغ التعليم المنتج شيوعاً وبات التعليم الابتدائي والثانوي الأساس لتطوير نطاق واسع من المهارات وتهيئ الطلبة ليصبحوا متعلمين مدى الحياة وأعضاء منتجين في المجتمع (الشاهد، 2022).

ر- **تجربة نيوزيلندا:** المدرسة المنتجة في نيوزيلندا مدرسة مستقلة مدارة ذاتياً إذ تتحمل إدارة المدرسة مسؤولية رسم السياسات والقرارات الاستراتيجية، وكذلك عملية التمويل في ظل منح الصلاحيات للإدارة الذاتية، وصنع القرار المالي. وبذلك أصبحت المدرسة المنتجة مدرسة فاعلة عالية الكفاءة، فهي تشجع طلبتها على التعلم الذاتي وتعدده لحياة عملية وتعلم مستمر مدى الحياة (أحمد، 2015).

ز- **تجربة الدنمارك:** المدارس المنتجة في الدنمارك هي مؤسسات ذات قوانين معتمدة من السلطة المحلية التي توفر التمويل الأساسي للمدارس الثانوية أو المهنية والتجارية. وهناك ثمان وسبعون مدرسة منتجة. وتقع أساساً في المدن الصغيرة والمتوسطة، يقوم بإدارتها مجلس إدارة المدرسة وتجمع المدارس المنتجة بين البرامج التعليمية والإنتاجية، ومن خصائصها أنها تمارس مرونة أكبر في المناهج وطرائق التدريس ولها علاقة وثيقة مع السوق، إذ يتم بيع المنتجات بحسب ظروف السوق، ولا توجد مشاريع ثابتة (خليل، 2020).

س- **تجربة تركيا:** تم تطبيق المدرسة المنتجة بالتعاون مع البنك الدولي إذ يتعلم الطلبة وينتجون ويتسلمون رواتب في أول كل شهر نتيجة بيع المنتجات والتي تحقق ربحاً صافياً في نهاية العام يتم توزيعه على المعلم والطالب ويرتكز إنتاج هذه المدارس المنتجة في قطاعات الأثاث المنزلي والمكتبي القائمة على الأخشاب والبلاستيك والملابس والمنسوجات والديكور وقطع الأجهزة الالكترونية (أحمد، 2015).

2- التجارب العربية

سعت بعض الدول العربية لتبني فكرة المدرسة المنتجة لتطوير نظام التعليم في مدارسها؛ أهمها:

أ- **تجربة جمهورية مصر العربية:** أنشأت مصر المدارس الراقية في العام (1916) يتم فيها تعليم الطلبة عملياً ونظرياً، وتضمنت خطة الدراسة التدريبات العملية مثل النجارة والنسيج والمعادن والغيت في العام (1925)، وفي العام (1923) تم إنشاء مدارس "العمالة المنتجة" أو "مدرسة الحقول". ومن ثم أنشئت المدارس الأنموذجية للعام (1932) بهدف الجمع بين التعليم النظري والعملي وربط المجتمع المدرسي بالبيئة المحلية، كما تم إنشاء المدرسة الريفية بالمنايل عام (1941) لربط التعليم بالعمل والتطبيق، على أن تستمد المناهج من البيئة المحيطة وحاجاتها (محمد، 2006). وكانت تقوم

على نظام اليوم الكامل إذ يقضي الطلبة نصف اليوم في المدرسة والنصف الآخر في الحقول والبساتين، أما الجانب العملي كان يقوم على الصناعات الزراعية، وصناعة النسيج والسجاد والأحذية واستمرت حتى عام (1954)، وفي مطلع (1963) اتجهت وزارة التربية والتعليم المصرية إلى توحيد جميع أنواع المدارس الإعدادية العامة والعملية الفنية في مدرسة موحدة تجمع بين الدراسات النظرية والعملية في مجالات عملية أربعة: المجال الصناعي، الزراعي، التجاري، الاقتصاد المنزلي ويتم الالتحاق بها اختيارياً حسب استعدادات الطلبة وميولهم واهتماماتهم ولم تهدف المدرسة إلى تخريج حرفي في مهنة محددة (سعد، 2006).

وصدر قرر وزاري رقم (12) لسنة (2002) بإنشاء لجنة دائمة للمدرسة المنتجة بجميع المدارس المصرية. ويتم توزيع صافي أرباح الوحدة المنتجة بواقع (50%) على القائمين بتنفيذ عمليات الوحدة المنتجة (17% للطلبة، و33% للمعلمين)، و(13%) لتطوير المشروعات وإقامة المعارض، (10%) لاحتياجات المدرسة وإعمال صيانة و(10%) مكافأة لجنة الإشراف بالمدرسة (8%) احتياطي لمواجهة الخسائر المستقبلية و(3%) للتوجيه المالي الإداري، و(3%) نصيب الإدارة المركزية، و(2%) نصيب المديرية التعليمية، و(1%) نصيب اللجان المركزية لمشروع الوحدة المنتجة بديوان عام الوزارة (الهنداوي، 2012).

وصدر قرار وزاري رقم (35) في العام (2003) بإنشاء الإدارة العامة للمدرسة المنتجة التي كان الهدف منها جعل المدرسة وحدة إنتاجية مدرة للدخل؛ تقدم خدماتها للبيئة المحلية، تحقيقاً للمواطنة المنتجة وتنمية المجتمع، وتتبع رئيس قطاع التعليم الفني ومن ثم صدر قرار رقم (356) لنقل تبعيتها للتعليم العام (الشيمي ومخولف، 2018).

ب- تجربة المملكة العربية السعودية: تم اطلاق برنامج التحول الوطني عام (2016) لتحقيق رؤية المملكة (2030) ولتكون دولة رائدة تقف في أول مصاف دول العالم، بغية تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، وتطوير المناهج وأساليب التعليم والتقييم، وتعزيز القيم والمبادئ الأساسية، وتعزيز مقدر نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، وتنويع مصادر تمويل وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم، وتقديم المبادرات والمشروعات التعليمية لتحويل الاقتصاد الوطني من اقتصاد معتمد على مصدر دخل واحد إلى اقتصاد يعتمد على الطاقات والعقول البشرية المنتجة، وتحويل منظومة التعليم إلى منظومة تعتمد على المصادر التعليمية الآمنة والهادفة والبرامج والمشروعات الداعمة والمنتجة للفرص الاستثمارية والوظيفية التي تتحقق بتحويل المدارس التقليدية وتطويرها لمدارس منتجة تسهم في تحقيق الرؤية (الحربي والختلان، 2020).

ت- تجربة المملكة الأردنية الهاشمية: حرصت وزارة التربية والتعليم الأردنية على تبني تعليمات العمل الإنتاجي في المؤسسات التعليمية الحكومية عام (2008) بموجب المادة (43) من قانون التعليم رقم (3) لعام (1994) وتعديلاته. وشكلت في كل مدرسة لجنة تضع قواعد العمل المنتج. وفيما يتعلق بالاجراءات الإدارية تتخذ المدرسة جميع الاجراءات الإدارية اللازمة لتوثيق كل ما يتعلق بعملية الإنتاج والاحتفاظ بالسجلات والوثائق اللازمة، ويجري بيع الأعمال الإنتاجية، وتقييد عوائدها في حساب التبرعات المدرسية وفق الاصول المالية بعد خصم قيمة تكاليف الإنتاج، التي يوزع (50%) منها لغايات تطوير التدريب والتعليم المهني الإنتاجي في المدرسة و(50%) منها مكافآت للطلبة والعاملين في تلك المدرسة توزع حصيلتها على النحو الآتي: (5%) لأعضاء اللجنة توزع بينهم بالتساوي، (20%) للطلبة المشاركين في الأعمال الإنتاجية، (25%) للمعلمين المعنيين بالأعمال الإنتاجية. وتعد المدرسة تقريراً فنياً وإدارياً ومالياً ختامياً للأعمال الإنتاجية في نهاية كل فصل دراسي. وتنفذ الأعمال الانتاجية داخل المدرسة أو خارجها خلال أوقات الدوام الرسمي أو خارجه بحسب ما تقتضيه الحاجة (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 1994).

مما سبق تتضح جهود عديد من الدول لربط مخرجات التعليم بحاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل من خلال ربط التعليم والعمل، لإعداد القوى البشرية المنتجة المؤهلة كأداة فاعلة للتنمية الشاملة تمتلك الكفايات التي تمكنها من النجاح مستقبلاً، وتقود التغيير في المجتمع وتسهم في تطوره وتقدمه، وحل مشكلاته. إذ ركزت الولايات المتحدة الأمريكية على تعليم ذو جودة عالية لجميع الطلبة، وتخلصت من النظام البيروقراطي، ومنحت المدارس الصلاحيات للحصول على مصادر تمويل ذاتية للمدرسة، وعلى احتضان المواهب واستثمارها في سبيل تطوير التعليم وتحويل افكارهم لمنتجات، ومساندة الطلبة المتعثرين دراسياً، وعززت الشراكات المجتمعية لتطوير الخدمات التعليمية المقدمة وتحسين أداء الطلبة، في حين ركزت الصين على تطوير المناهج وفق احتياجات المجتمع وجعلت العمل المنتج جزءاً منها، وأنشئت المدارس ذاتية الدعم وأرسل الطلبة والمعلمين إلى المزارع والمصانع، وتم استقطاب الكفاءات من المجتمع لتولي مناصب التدريس وإدارة المدارس.

بينما أوجدت اليابان مدارس تعمل لنصف الوقت أو التعليم بالمراسلة للجمع بين التعليم والعمل، وركزت على تنمية مهارات الطالب لجعله شخصية منتجة، وعلى برامج التوجيه والإرشاد وعلى التعليم العام بدلاً من تعلم مهارات محددة، وجعلت التعليم المهني كشبكة أمان لتيسير انتقال الطلبة من المدرسة إلى العمل، ووفرت مدارس متنوعة تستجيب لاحتياجات مواقع العمل، وتقدم التدريب المهني للخريجين بما ينسجم والتطور التكنولوجي، بينما المانيا عملت على دمج التعليم العام بالمؤسسات المهنية (المدارس الشاملة)، وركزت على تدريب الطلبة في مواقع العمل، وربط التعليم بالعمل وحرصت

على وحدة مكان العمل والتعلم، وعلى جودة التدريس والتعلم القائم بالمشروع. في حين ركزت بريطانيا على استقلالية المدارس والتطوير المهني المستمر للمعلمين، وتقييم نوعية التعليم باستمرار وإدخال دور الشريك في تحسين المدارس كصديق مهني للمدرسة، وعلى ربط الجوانب النظرية والتطبيقية داخل إطار مدرسة ثانوية واحدة (الشاملة)، وأقامت الشراكات المجتمعية التي توفر الرعاية التعليمية وبرامج التنمية المهنية، والأنشطة التدريبية، وخدمات الإرشاد المهني. في حين سمحت فرنسا بمشاركة ممثلي رجال الأعمال والحرفيين والموظفين في تقرير احتياجاتهم ومتطلبات سوق العمل لتصميم المناهج، وإعداد البرامج التدريبية، ومنحت المدارس الإدارة الذاتية، وسهلت انتقال الطلبة من المدرسة إلى العمل بإبرام اتفاقيات وتعاقدات رسمية مع المصانع التي يتدرب فيها الطلبة، بينما ايطاليا ركزت على تنمية المهارات الشخصية عند الطلبة التي تعد ضماناً للانتقال الفعّال من المدرسة إلى سوق العمل، ومنحت المدارس الاستقلالية والإدارة الذاتية، وقامت بسن التشريعات لدعم الإنتاج والمشروعات والبحث العلمي، وتحسين جودة التعليم والبرامج التدريبية.

بينما روسيا أنشأت مدارس المصانع والورش داخل المدارس وأقرت قانوناً تقوية ارتباط المدرسة مع الحياة والتدريب المدرسي مع العمل، وأصبح العمل المنتج جزءاً من المناهج الدراسية، أما نيوزيلندا جعلت مدارسها مستقلة مدارة ذاتياً وتحمل إدارة المدارس مسؤولية رسم السياسات، ومنحت الصلاحيات لإدارة المدارس بما فيها صلاحيات صنع القرار المالي، وشجعت الطلبة على التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة، أما الدنمارك منحت مجلس إدارة المدارس مرونة لتطوير المناهج وطرق التدريس وفق احتياجات المجتمع وسوق العمل وحاجات الطلبة، أما تركيا ركزت على إنتاجية المدارس وصرف عائداتها المالية على الطلبة. بينما الدول العربية ركزت على نظام الحوافز والمكافآت للعاملين في المدارس المنتجة كمصر والأردن، وربط التعليم بالعمل وبالواقع والسياقات الحياتية، وتطوير المناهج لتركز على الإبداع والابتكار والإنتاج، وحل المشكلات والتعلم القائم بالمشروع، وأقرت جهات مختصة لمتابعة سير عملها كما هو الحال في مصر.

المحور الثالث: نبذة عن التعليم المدرسي في فلسطين

تعرض الدراسة الحالية واقع التعليم في فلسطين، والجهات المشرفة على التعليم، ومؤشرات إحصائية حول التعليم، وإشكاليات التعليم في فلسطين وذلك على النحو الآتي:

واقع التعليم في فلسطين:

تتعدد القطاعات الفرعية المنضوية تحت قطاع التعليم والتي تشكل هيكل نظام التعليم الفلسطيني وفق ما أوردته وزارة التربية والتعليم (2021): التعليم ما قبل المدرسي (رياض الأطفال) والتعليم المدرسي (التعليم الأساسي والثانوي) وتبدأ مرحلة التعليم الأساسي من الصف الأول حتى نهاية الصف التاسع، وتقسّم إلى مرحلتين المرحلة الأساسية الدنيا للصفوف (1-4) مرحلة التأسيس، والمرحلة الأساسية العليا (5-9) مرحلة التمكين. أما مرحلة التعليم الثانوي (الامتلاك) تشمل الصفوف (10-12) بمسارها المختلفة الأكاديمية، والمهنية التقنية. والتعليم غير النظامي.

فلسفة التعليم العام في فلسطين:

تتمثل فلسفة التعليم العام في فلسطين في تنشئة جيل يمتلك القيم والعلم والثقافة والتكنولوجيا لإنتاج المعرفة وتوظيفها في التحرر والتنمية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

مصادر الإنفاق على التعليم العام في فلسطين

تقوم الحكومة الفلسطينية بالإنفاق على التعليم ضمن موازنتها المحدودة وبالاعتماد الرئيس على الجهات المانحة، وفي السنوات الأخيرة بدأ تراجع الدعم المالي الخارجي المقدم للتعليم الفلسطيني فقلصت بعض الدول في سلة التمويل المشترك من دعمها، وانسحاب دولة بلجيكا من المساهمة في هذه السلة، ودول أخرى قطعت دعمها بشكل كامل مثل الولايات المتحدة الأمريكية، وتقليص الدعم الموجه لوكالة الغوث وخاصة التعليم فيها، مما يشكل عبئاً كبيراً على الإنفاق على التعليم الفلسطيني وفق ما ورد في تقرير البنك الدولي (2022)، وخطة وزارة التربية والتعليم العالي (2017).

اشكاليات التعليم في فلسطين:

يعاني التعليم المدرسي من عدة تحديات، ومنها: تراجع أوضاع المعلمين الوظيفي، وعدم مواكبتهم للمستجدات التكنولوجية، وتعدد الجهات الممولة للتعليم وعدم ارتباطها بأولوية التعليم فهي مشروعات تنتهي بانتهاء التمويل، وأن هناك تنوعاً في خصوصية المواقع الفلسطينية تبعاً للأوضاع

الاقتصادية ومركزية معظم القرارات. وأن خطط التعليم لا تنفذ لارتباطها بالسياسة، ولعدم وضوح دور المؤسسة التعليمية، وتدني حصة التعليم من موازنات الحكومة، والحاجة إلى إعادة تشكيل الهيكلية لتداخل مهمات الإدارات العامة (الشوبكي، 2021).

وأشار السعود (2024) إلى تأثير التدخلات الإسرائيلية في التعليم الفلسطيني بشكل أعاق المنظومة التعليمية نتيجة الإغلاقات والاعتقالات، وتعطيل للمؤسسات التعليمية، وأسئلة المناهج وتحريفها وسحب الرخص والاعتمادات من المدارس الخاصة، وتضيف الباحثة إلى ذلك اضراب المعلمين المتكرر بسبب اقتطاع رواتبهم في ظل ضعف مقدرة الحكومة الفلسطينية على تمويل التعليم لتدني مستوى الموازنات المرصودة لتطوير التعليم في ظل السيطرة الإقتصادية للاحتلال الإسرائيلي على الموارد الإقتصادية والقطاعات الإنتاجية، والمعابر والموانئ، وكل ذلك انعكس على التعليم.

واقع المدرسة المنتجة في السياسات التربوية في فلسطين:

تبنت عديد من الدول ضمن سياستها التعليمية ورؤيتها وغاياتها التربوية وخطتها الموجهة لتحسين التعليم المدرسة المنتجة لربط فكرة التعليم بالعمل الإنتاجي.

وربما لا يتسع المقام لتتبع صنع السياسات التربوية في فلسطين منذ نشأة التعليم الرسمي الحكومي في فلسطين سنة (1869) فترة الحكم العثماني، إلا أن من الجدير بالذكر أن السلطة الوطنية الفلسطينية عام (1994) انيطت بها مهمات التعليم، وتشكلت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وتم إعداد استراتيجية وطنية للتعليم التقني والمهني في العام (1996) غير أن جميع محاولات بلورة هذه الاستراتيجية وتحويلها إلى نظام وطني وجزء لا يتجزأ من النظام التعليمي الفلسطيني لم يكتب لها النجاح، وتم إقرار قانون التربية والتعليم العام الفلسطيني بتاريخ 7-3-2017 من قبل رئيس منظمة التحرير الفلسطينية ونصت فيه المواد الآتية:

- المادة (9) "تتولى الوزارة دمج التعليم المهني والتقني في اطار البرنامج الدراسي من الصف السادس للتاسع بما يضمن إكساب الطلبة الخبرات والمهارات التقنية اللازمة".
- المادة (11) "تتضمن مرحلة التعليم الثانوي الصفوف عاشر، الحادي عشر، والثاني عشر بمساراتها المختلفة، وقسم التعليم الثانوي لمسارين مسار أكاديمي، ومسار مهني تقني على أن يصدر الوزير التعليمات اللازمة لتحديد التخصصات وشروط القبول في المسارات المختلفة من التعليم الثانوي".
- المادة (43) "يجوز للمؤسسة التعليمية وفقا للمادة تقديم خدمات وأعمال إنتاجية للأفراد أو للمؤسسات والمجتمع مقابل أثمان لأغراض تطوير المؤسسات التعليمية بها، وصرف مكافآت للطلبة

والعاملين، ويتم الصرف والإنفاق وفقاً لتعليمات يصدرها الوزير" (ديوان الرئاسة الفلسطينية، 2017).

وأعدت الخطط الاستراتيجية منها: الاستراتيجية القطاعية للتعليم 2017-2022 تم فيها إدماج التعليم المهني والتقني في التعليم العام لصفوف (7-9) عبر تعريضهم لموضوعات مهنية تشجع التحاقهم بالمسار المهني في المرحلة الثانوية، وتدمجهم في سوق العمل (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017). وتم تبني الخطة الاستراتيجية القطاعية 2021-2023 وطرح فيها عدد من السياسات منها: مواءمة مخرجات التعليم والتدريب التقني والمهني والتعليم العالي مع احتياجات التنمية وسوق العمل وبما ينسجم مع توجه الحكومة للتنمية بالعناقيد، والارتقاء بمستوى البحث العلمي عند الطلبة (وزارة التربية والتعليم، 2021).

حالياً تشرف وزارة التربية والتعليم والتي شهدت حالات فصل ودمج متعددة مع وزارة التربية والتعليم العالي على غالبية المدارس (73.4% من المدارس) منها في المحافظات الشمالية (79,3%)؛ و(55.5%) في قطاع غزة، وتفيد نتائج المسح للعام (2022) بأن في فلسطين (3142) مدرسة منها (2369) مدرسة في المحافظات الشمالية (المحافظات الشمالية)، و(773) مدرسة في المحافظات الجنوبية (قطاع غزة) (السعود، 2024). وبلغ عدد المدارس المهنية (27) مدرسة في المحافظات الشمالية وقطاع غزة للعام 2023، (24) مدرسة بالمحافظات الشمالية، 3 في قطاع غزة منها (22) مدرسة مهنية حكومية (مدرسة واحدة إنتاجية منها في المحافظات الشمالية وأخرى في قطاع غزة)، و(5) مدارس مهنية خاصة بينما يوجد (85) مدرسة أكاديمية تحتوي على وحدات مهنية منها ست مدارس بها وحدات زراعية إنتاجية (وزارة التربية والتعليم، 2021:91).

وتسعى الوزارة جاهدة للارتقاء بواقع المدارس المهنية، وزيادة أعدادها، وإنشاء حاضنات أعمال في عدد منها. وعدت الوزارة المدارس المهنية مراكز إنتاج لتمكينها من بيع نتاجاتها وصرفها بما يحقق تطويرها (وزارة التربية والتعليم، 2021:50).

وإن منظومة التعليم والتدريب المهني في فلسطين مشتتة من حيث أنواع المؤسسات وأهدافها وجهات الإشراف عليها والإطار التاريخي الذي تشكلت فيه. وأن السياسات التربوية ما زالت تتحيز ثقافياً لصالح المنهج الأكاديمي على حساب المنهج المهني وفق ما أكدته لهلوب (2012: 36)، وبما أن مدارس التعليم الفني (الصناعي والتجاري والزراعي) هي مدارس منتجة (أحمد، 2015: 400) فإن أنظمة التعليم ذاتها ما زالت تعزز النظرة السلبية للمجتمع نحوها فهي أدنى سلم أولويات الخيارات المتاحة لدراسة الطالب (السعود، 2024)، مما يستوجب ضرورة تبني السياسات التربوية والتشريعات التي من شأنها تعزيز مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين العمل بها كإطار مرجعي موحد.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة:

أجريت عديد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمتغير الدراسة التي تناول مفهوم المدرسة المنتجة، وتعرض الباحثة أقرب البحوث في مجال اختصاصها، وقد قسمتها إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية، وقامت بترتيبها وفق تسلسلها التاريخي وذلك على النحو الآتي:

أ- الدراسات السابقة العربية

أجرى صالح (2015) دراسة هدفت التعرف إلى الإدارة الذاتية مدخلاً للارتقاء بكفاءة المدرسة المنتجة في ضوء خبرات بعض الدول واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت على أربعة محاور رئيسة تضمنت فلسفة المدرسة المنتجة وأهدافها ومقوماتها في نظام التعليم المصري وخبرات بعض الدول، الإدارة الذاتية كمدخل إصلاحي في المؤسسات التعليمية، وعوامل النجاح في العلاقة الارتباطية بين الإدارة الذاتية وكفاءة المدرسة المنتجة، والمحور الأخير التصور المقترح لتفعيل مدخل الإدارة الذاتية في التنظيم الإداري للمدرسة المنتجة، وكشفت الدراسة عن التحديات التي تعيق تحول المدارس لمدراس منتجة كضعف التشريعات، وعدم ملاءمة الهياكل الإدارية المدرسية لتطبيق اللامركزية.

وقامت أمل أبو يحيى والسرمان (2017) بدراسة هدفت إلى بناء تصور إداري لتحويل المدارس الثانوية في الأردن إلى مدارس منتجة في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التطويري وتم توزيع استبانة مكونة من (88) فقرة موزعة على (11) مجالاً على عينة الدراسة مكونة من (316) مديراً ومديرة. وكان من أهم نتائجها أن درجة توافر عناصر المدارس المنتجة في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة ضعيفة.

وجاءت دراسة اليحيائية وآخرون (2017) لتركز على ضرورة تحويل التعليم إلى حاضنات لرجال الأعمال، وتشجيع الأجيال لاقتحام عالم الابتكار والعمل في سلطنة عمان، وأكدّت ضرورة تغيير أسلوب التعليم المقنن على التلقين والتذكر المعتمد على الاختبارات التحصيلية وربطه باحتياجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل، وتزويده بالعمالة الفنية الماهرة القادرة على تطبيق التكنولوجيا بما يتناسب وظروف العمل، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتم استعراض أهم الأدبيات والدراسات المرتبطة

بأنموذج المدرسة المنتجة في العملية التعليمية، وخلصت الدراسة إلى ضرورة نشر الوعي بثقافة المدرسة المُنتجة، وتعميم ذلك على المدارس الرسمية جميعها لدعم الإنتاج وتفعيل الأنشطة الإنتاجية.

وأجرى الغامدي والغامدي (2018) دراسة هدفت التعرف على درجة وجود معوّقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة بمدارس منطقة الباحة من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات. وأستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (4320) مديرة ومعلمة، وتم توزيع استبانة مكونة من (28) فقرة على عينة طبقية عشوائية بلغت (558) فرداً. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة وجود معوّقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة بمدارس منطقة الباحة جاءت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.03)، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية على مجال المعوّقات الفكرية لصالح المرحلة المتوسطة، وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح بكالوريوس فأعلى، وبتغير سنوات الخدمة لصالح فئة (10) سنوات فأكثر على مجال المعوّقات المالية والتنظيمية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغير طبيعة العمل.

وأجرت أماني البابطين (2019) دراسة هدفت التعرف إلى كيفية تنوع مصادر تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية؛ لمواكبة رؤية 2030، والاستفادة من التجارب العالمية كالتجربة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوثائقي التحليلي المقارن بتحليل (17) دراسة ووثائق وتقارير حكومية ومجموعة من المواقع الإلكترونية، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها: أن مصادر تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية حكومية، ودعم القطاع الخاص ضئيل جداً، ومن التحديات التي تواجه نظام تمويل التعليم ارتفاع نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم ارتفاعاً كبيراً يفوق الدول، وهذا يُمثل عبئاً كبيراً على ميزانية الدولة، ورفض بعض القيادات الشراكة مع القطاع الخاص وقدمت الدراسة بدائل عدة لنظام تمويل التعليم في المملكة؛ منها: نشر ثقافة المشاركة في تكاليف التعليم، وتطبيق الجامعة والمدرسة المنتجة.

وأجرت نهلة خليل (2020) دراسة هدفت إلى تطوير المدرسة الثانوية الفنية التجارية في مصر وذلك من خلال الاستفادة من خبرة الدنمارك وتحديد متطلبات تحويل المدرسة الثانوية الفنية التجارية في الدنمارك كمدرسة منتجة. واعتمدت الدراسة على المنهج المقارن من خلال توظيف أسلوب جورج بيريداي، وتضمنت محاور عدة؛ الأول مفهوم المدرسة المُنتجة ونشأتها وفلسفتها وأهدافها وأهميتها. في حين تناول المحور الثاني متطلبات تطبيق المدرسة المنتجة الإدارية والمالية والمادية، ومتطلبات خاصة بالمنهج، والأنشطة الصفية وغير الصفية. وكشف المحور الثالث عن المعوقات التي تواجه المدرسة المنتجة البشرية والفنية، والتشريعية والإدارية والمالية والمادية. وأظهرت النتائج أهمية العمل

على بث ثقافة المدرسة المنتجة والطالب المنتج في طلبة المدارس عموماً وفي جميع مراحل التعليم، واللامركزية والاستقلالية في إدارة شؤون المدرسة المنتجة، والسعي لتوفير موارد مالية ذاتية للمدرسة المنتجة عبر تدريب الطلبة على الإنتاج والتسويق وعمل الدعاية والإعلان لمنتجات المدرسة وتسويقها، ومنح طلبة التعليم الثانوي الفني التجاري الأموال على سبيل التعزيز أو الأجر حتى يتعلم الطالب آليات التجارة والسوق، والاهتمام بمكانة المعلم ومنحه الثقة، وتطوير المنهج نظرياً وعملياً بحسب متطلبات السوق، وبث ثقافة تجويد المنتج، وإتقان العمل، وتحقيق الجودة في المباني والتجهيزات، والتأكيد على الأنشطة الصفية واللاصفية لتعزيز قيم المشاركة والتعاون والعمل في فريق.

وأجرت إنتصار حسين (2020) دراسة هدفت التعرف إلى مميزات طريقة المشروع وعيوبها والوقوف على مدى ارتباطها بالمدرسة المنتجة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي إذ تم وصف التعلم القائم على المشروع وتحليل فلسفته وأهدافه ومميزاته وعيوبه، وارتباطه بالمدرسة المنتجة من خلال الأدبيات ذات الصلة، وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم القائم على المشروعات أحد مداخل الإصلاح والتجديد التربوي التي تسهم في إعداد الشخصية المنتجة اللازمة لمتطلبات عصر اقتصاد المعرفة وإمكانية استخدامه في رفع كفاءة المدرسة المنتجة وفعاليتها وتعميق ارتباطها بالتنمية والاقتصاد الوطني، وأن التعلم المرتكز على المشروعات وسيلة فاعلة لتعليم الطلبة التخطيط والتواصل وحل المشكلات وصناعة القرار، وإن ذلك النوع من التعلم يسهم في تنمية المهارات الحياتية ويزيد من دافعية الطلبة للتعلم، إلا أنه يواجه تحديات أبرزها الحاجة لوقت طويل عند الإنجاز وجهد كبير، لذا لا بد أن تنفذ في جو من التعاون ويحتاج المعلم إلى تقويم خاص مستمر للتأكد من أن محور الاكتساب لدى الطالب بين القيم والمعارف والمهارات يسير في توافق وبشكل متوازن.

وقام الحربي والختلان (2020) بدراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير دور قادة مدارس التعليم العام لتفعيل مفهوم المدرسة المنتجة وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وتكونت عينة الدراسة من (183) قائداً مدرسياً من قادة مدارس التعليم العام للبنين في محافظة الخرج. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من (39) فقرة موزعة على ثلاثة محاور. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات أفراد الدراسة حول واقع دور قادة مدارس التعليم العام في تفعيل المدرسة المنتجة، متطلبات تطوير دور قادة مدارس التعليم العام لتفعيل مفهوم المدرسة المنتجة وفق رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، معوقات تطوير دور قادة مدارس التعليم العام لتفعيل مفهوم المدرسة المنتجة وفق رؤية المملكة العربية السعودية (2030) باختلاف متغير المرحلة الدراسية التي تعمل بها. وأن واقع موافقة مديري المدارس على تفعيل المدرسة المنتجة جاء بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة عبير الشويعر (2021) إلى إيجاد بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من خلال الاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن باستخدام أسلوب جورج بيريداي المتضمن لأربعة خطوات الوصف، التفسير، المناظرة، المقارنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى اهتمام المملكة العربية السعودية بالتعليم والأنشطة الطلابية، وصعوبة الاعتماد على مصدر وحيد في تمويل الأنشطة الطلابية والمتمثل في التمويل الحكومي، وضعف الشراكة مع القطاع الخاص وقلة إسهامه في القطاع التعليمي بشكل عام وفي الأنشطة الطلابية بشكل خاص، واقترحت الدراسة بدائل عدة لتمويل الأنشطة الطلابية منها: الاعتماد على نمط التمويل المختلط وتفعيل المدرسة المنتجة، والاستفادة منها في تمويل الأنشطة الطلابية.

وهدفت دراسة الماضي (2021) التعرف إلى واقع تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، ومعوقات تطبيقها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانة مكونة من (32) فقرة موزعة على مجالين تم تطبيقها على قائدات مدارس التعليم العام للبنات في منطقة الرياض، تكونت عينة الدراسة من (334) قائدة مدرسية. وأسفرت نتائج الدراسة عن تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام في منطقة الرياض جاء بدرجة متوسطة، في حين توافرت معوقات تطبيق المدرسة المنتجة في منطقة الرياض بدرجة كبيرة.

وقامت كل من الخليوي وآخرون (2021) بدراسة هدفت التعرف إلى واقع تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية وفي الولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا واليابان، والاستفادة من تجارب هذه الدول في تقديم بدائل مقترحة لتمويل التعليم العامة في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن من خلال جمع معلومات من مصادر أولية وثانوية ناقشت موضوع تمويل التعليم ووصف وتحليل وتفسير لها وتقديم مقترحات في ضوء تجارب الدول، وخلصت الدراسة إلى أن دول المقارنة اتفقت على إلزامية التعليم العام ومجانيته، وأن المملكة العربية السعودية تتفوق على جميع الدول في نسبة تمويل التعليم من الميزانية الحكومية وتشارك المملكة العربية السعودية وفنلندا في نمط تمويل التعليم الأحادي ومصدره من الحكومة فضلاً عن وجود مصادر خاصة ومحدودة جداً، أما نمط التمويل في الولايات المتحدة واليابان فهو مختلط يعتمد على المصادر العامة والخاصة وعلى مصادر أخرى كالتمويل الذاتي في اليابان من خلال تطبيق المدارس المنتجة في المدارس الثانوية.

واجرت المهانية والزيون (2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع تحويل المدارس الثانوية الأردنية العامة إلى مدارس منتجة إستناداً إلى الاتجاهات العالمية المعاصرة، وتكونت عينة الدراسة من

(618) معلماً ومعلمة تم اختيارها بطريقة طبقية عشوائية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من (49) فقرة موزعة على مجالين، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع وجود مدارس ثانوية منتجة إستاناداً إلى الاتجاهات العالمية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة والتحديات التي تواجه المدارس الثانوية الاردنية لتصبح مدارس منتجة جاءت بدرجة تقييم متوسطة.

وأجرت سمر الشاهد (2022) دراسة هدفت إلى تقديم مقترحات تسهم في تطوير فكرة المدرسة المنتجة في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرة روسيا الاتحادية في مجال التعليم البوليتكنيكي وفي إطار السياق الثقافي للمجتمع المصري، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن بشقيه الوصفي التحليلي، والمقارن التفسيري، بالاستناد للأدبيات ذات العلاقة بواقع التعليم في جمهورية مصر في مجال العمل المنتج، ووصف واقع خبرة روسيا والاستفادة منها لوضع توصيات ومقترحات لتفعيلها، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تكامل المدرسة مع الحياة، وذلك بإدخال عنصر العمل في تعليم الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى وضع مقترحات لتطوير هذا التعليم لتحقيق ثورة حقيقة تتضمن مراجعة شاملة لعدد من أساسيات المنظومة التعليمية وتوفير إرادة مجتمعية وسياسية حقيقية بعيداً عن الشعارات الرنانة والإنجازات الورقية، كما أنها تحتاج قناعة تامة بأن الخلاص من كل الأزمات التي يعاني منها المجتمع المصري تبدأ أولاً بتوفير تعليم جيد لكل طبقاته، وذلك من الممكن تحقيقه عن طريق تطبيق العمل المنتج داخل مدارس.

وهدف دراسة سفر (2022) إلى تقديم تصور مقترح لتنوع مصادر تمويل التعليم في المدارس السعودية في ضوء التجربة الأمريكية في المجالات الآتية: (المدرسة المنتجة واستثمار المواهب الطلابية، والشراكة المجتمعية، والقسائم التعليمية)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت المقابلة الفردية أداة لجمع البيانات وطبقت المقابلة على عينة مكونة من (30) من القيادات التربوية بمنطقة مكة المكرمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية التنوع في مصادر تمويل التعليم بالمدارس السعودية وفقاً للمجالات المحددة. كما أشارت إلى وجود عديد من المعوقات في المجالات كافة تعوق تطبيقها، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتنوع مصادر تمويل التعليم بالمدارس السعودية في ضوء التجربة الأمريكية لضمان توفير الموارد المستدامة اللازمة لتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية.

وهدف دراسة بيومي وآخرون (2022) التعرف إلى خبرة استراليا في إدارة المدارس الثانوية الفنية الصناعية المتقدمة والاستفادة منها في تطوير إدارة المدارس الثانوية المصرية المنتجة، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن من خلال الوصف والتفسير وبيان أوجه الشبه والاختلاف، وأوجه الاستفادة من خبرات الدول، وخلصت الدراسة إلى ضرورة تعزيز التطور المهني لقادة المدارس الفنية المنتجة في مصر

من خلال برنامج دعم وطني للمدارس الفنية الصناعية المتقدمة، وتقديم الدعم اللازم مادياً ومعنوياً وإقامة دورات تدريبية داخل المدارس الفنية المنتجة، وإقامة مدارس فنية صناعية متقدمة أنموذجية تكون بمثابة مراكز تدريب للمدارس الفنية الصناعية الأخرى، والعمل بنظام اللامركزية في إدارة التعليم الفني الصناعي مما يتيح الفرصة للعمل وتحقيق الأهداف في ظل نظام ديمقراطي، وأن يتم العمل الإداري داخل المدارس الفنية الصناعية المتقدمة من خلال تشكيل فرق العمل بمشاركة المعلمين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، واختيار مديري تلك المدارس عن طريق خطط مدروسة ووفق معايير محددة، وأنه يمكن الاستفادة من خبرة استراليا في اهتمامها بتطوير إدارة مدارسها الفنية الصناعية المتقدمة، لأن تطويرها ينعكس على تنمية الاقتصاد وتخريج طلبة مهرة ، ذوي كفاءات متميزة.

وقامت سوسن حمدان (2024) بدراسة هدفت التعرف إلى المعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل التغلب عليها، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي والاستعانة باستبانة طبقت على مديري المدارس الثانوية بقطاع غزة، وقد بلغت عينة الدراسة (149) مديراً ومديرة تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج: أن المعوقات التي تعترض تطبيق المدارس المنتجة في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة كبيرة، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تعترض تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخدمة، المنطقة التعليمية.

وأجرت أمل التهامي (2024) دراسة هدفت التعرف إلى فلسفة المدرسة المنتجة، والكشف عن واقعها في نظام التعليم السعودي، وعرض التجارب والخبرات الدولية في ضوءها، وتم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي، وتحليل الوثائق والأدلة، وأظهرت نتائجها اعتماد الولايات المتحدة الأمريكية مصادر متنوعة لتمويل التعليم متمثلة بالمدرسة المنتجة تحت مسمى المدرسة من أجل العمل، بينما الخبرة النيوزيلندية تميزت في تطبيق المدرسة المنتجة لتبنيها أسلوب الإدارة الذاتية لدعم استقلالية المدارس في رسم السياسات والقرارات الاستراتيجية لصنع القرار المالي فيها، أما الخبرة الدنماركية اعتمدت على تأسيس بعض المدارس الثانوية كآلية للتدريب والعمل والإنتاج أطلق عليها المدارس الثانوية المنتجة، وتوصلت الدراسة لعدد من الإجراءات المقترحة لتطبيق فلسفة المدرسة المنتجة في نظام التعليم السعودي.

ب- الدراسات السابقة الأجنبية:

أجرى أوفاي وآخرون (Oviawe et al., 2017) دراسة بعنوان تجسير فجوة المهارات لتلبية متطلبات التعليم التقني والمهني والتدريب وتعزيز التعاون بين المدارس وأماكن العمل في القرن الحادي والعشرين هدفت التعرف إلى دور التعليم والتدريب المهني والتقني Technical vocational education and training (TVET) في تلبية سوق العمل من القوى الماهرة في نيجيريا واعتمدت الدراسة في منهجها على أسلوب تحليل الوثائق والأدبيات المتعلقة بالموضوع، وتوصلت الدراسة إلى أن على مؤسسات التعليم والتدريب المهني والتقني ان تتعاون مع الصناعة، وأن على صانعي السياسات صياغة التشريعات والقوانين التي تلزم مدارس التعليم والتدريب المهني والتقني بإقامة قنوات تواصل فاعلة ومستدامة مع مكان العمل لتدريب الطلبة وتأهيلهم لاكتساب المهارات وأفضل الممارسات حتى خلال الإجازات بين الفصول الدراسية لتعزيز الانتقال السلس من المدرسة إلى العمل وتطوير المناهج، وتهيئة البنية التحتية ومرافق التعلم وتكييفها لتعليم وتدريب الطلبة، وإيجاد نوع من الدعم الأكاديمي والمهني المستدام لمؤسسات التعليم والتدريب المهني والتقني وأصحاب العمل، وضرورة تجميع الإرادة السياسية من أصحاب عمل ومخططي مناهج، وصانعي سياسات وأصحاب مصلحة في مجال التعليم لتعزيز أهداف التعليم والتدريب المهني وفلسفته، وتطوير قاعدة بيانات كافية وحديثة لتتبع نتائج المشاركين في التعاون الصناعي والخصائص الديموغرافية للطلبة وتقييم العائد على الاستثمار.

وقام دافنپورت (Davenport, 2017) بدراسة بعنوان كيف يمكن لمديري مدارس ديترويت العامة أن ينتج بيئة تعليمية منتجة خلال النظام التعليمي الحالي؟ وهدفت الدراسة الكشف عن مدى نجاح بيئات التعلم المنتجة في مدارس ديترويت العامة في مقاطعة ميشيغان الأمريكية. واستخدمت الدراسة المنهج الكيفي من خلال مقابلات مع ثلاثة مديرين منتجين من نظام المدارس في ديترويت، للكشف عن بيئة التعلم المنتجة، والعقبات التي تواجههم في إيجاد بيئة تعليمية منتجة، الصفات التي تحدد المديرين الإنتاجيين في مدارس ديترويت العامة. وتوصلت الدراسة إلى صياغة تعريف مشترك لبيئات التعلم المنتجة يتم فيها تكوين بيئة فاعلة وتجهيز للمباني والمشاغل العاملة ويتم تركيز جهود طلبتها على التعاون كفرق للإنتاج والحرص على سلامتهم، وإتاحة ممارسات التوظيف الفعالة، وإن العقبات التي يواجهها هؤلاء المديرون في خلق بيئة تعليمية منتجة تتمثل بنقص الأموال، والبيئة غير الآمنة، ونقص أعضاء هيئة التدريس المؤهلين. وإن السمات والخبرات المشتركة بين جميع المديرين

الثلاثة الذين تمت مقابلتهم، هي التواصل المفتوح، والعمل كقائد تعليمي، والتمتع بالسلطة والحيوية، والمقدرة على بناء الشراكات.

وفي دراسة قام بها حنبلي (Hambali, 2019) بعنوان مدى "ملاءمة مخرجات المدارس الثانوية المهنية الإندونيسية لسوق العمل" هدفت الاطلاع على إنجازات خريجي المدارس الثانوية المهنية في باسوروان في أسواق العمل البالغ عددهم (120) مشاركًا، منهم (46) طالباً و(74) طالبة، وتم استخدام أساليب كمية ونوعية مختلطة من خلال، الاستبانة والملاحظة والمقابلة وتحليل الوثائق مع مسح استكشافي وأظهرت النتائج أن الخريجين يحققون إنجازاً ناجحاً في سوق العمل في ثلاثة مجالات وهي تنوع الوظائف، والكفاءة القياسية المرضية في سوق العمل، والدخل المرضي، ومع ذلك عند التحضير لأسواق الإنتاج، تفتقر معظم المدارس لإخلاص العملاء وولائهم لمخرجات الإنتاج، وشبكات التسويق وصالات العرض؛ وفي بذل جهود ترويجية كافية للمخرجات الإنتاجية؛ ولموظفي ضمان الجودة، مما أدى إلى عدم استعداد الطلبة للتوظيف.

وأجرى كل من سيتي وآخرون (Siti et al., 2019) دراسة بعنوان قيادة القرن الحادي والعشرين للمدرسة المنتجة في التعليم الإندونيسي هدفت التعرف إلى العوامل التي تؤدي إلى انخفاض الإنتاجية في المدرسة واستخدمت الدراسة تحليل الأدبيات والوثائق وناقشت الدراسة كيف يقوم المعلم بإجراء التعلم، وكيف هي كفاءة المعلم، وكيف هي المرافق والبنية التحتية المتاحة، وهل هي كافية ومؤهلة، وكيف هي قيادة مدير المدرسة. وافترضت الدراسة أن جودة التعليم في المدرسة جزء من جودة الإنتاجية التي تنتجها. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن قيادة القرن الحادي والعشرين هي قيادة مبتكرة يمكن تطويرها ويجب أن تتحلى بسمات القرن الحادي والعشرين والتي تتضمن مهارات التعلم والابتكار والمعرفة الرقمية ومهارة الحياة والوظيفة إذ يجب ان يكون لديه نظرة ثاقبة للأسواق الخارجية والمقدرة على فهم تكنولوجيا المعلومات واستخدامها، ولديه المقدرة على حل المشكلات ولديه مهارات اجتماعية، ومحترف وكفاء في مجال عمله ومبدع، ويمتلك القيم والمواهب اللازمة للتعرف إلى مخاطر المشكلات الحالية وتوقع آثارها السلبية في المستقبل، وقادر على احتضان التغيير حتى يتمكن من قيادة مدرسته، وجعلها تطبق عادات التفكير الإنتاجية لتكون قادرة على المنافسة في بيئة عالمية.

وقام تارنر (Tanner, 2020) بدراسة بعنوان "تاريخ تطور المناهج في المدارس" هدفت لتقصي دور المناهج في تطور المعرفة والحضارة والتعرف إلى المعرفة الأكثر قيمة، وكيف يمكن تقنينها وتنظيمها وتحويلها إلى مناهج لتثقيف الأجيال المتعاقبة وتحقيق نموها بحيث يكون المستقبل أفضل من الماضي؟ وكيف يمكن تصميم المدرسة وتجهيزها لتكون بيئة تعليمية منتجة وديمقراطية؟ واعتمدت الدراسة على تحليل الأدبيات والوثائق وبينت الدراسة أن عديداً من الإصلاحات المفروضة على

المدارس محكوم عليها بالغالب بالفشل لمجرد أنها تضع العوامل الأساسية وهي المتعلم والمنهج والمجتمع في صراع مع بعضها بعضاً، مما يتطلب ان يكون هيكل المنهج المدرسي ووظيفته متطابقين مع طبيعة المتعلم.

وفي دراسة سوبندي وآخرون (Sobandi et al., 2020) بعنوان "مرافق التعلم هل يمكنها تحسين إنتاجية المدارس المهنية" وهدفت للتعرف إلى تأثير مرافق التعلم على إنتاجية المدرسة المهنية في مجال الخبرة التجارية والإدارية في باندونغ. وتم استخدام أسلوب المسح التوضيحي باستخدام استبانة المقياس الترتيبي. وتكونت عينة الدراسة من (1,236) معلماً منتجاً من (40) مدرسة مهنية في مجال الأعمال والخبرة الإدارية في باندونغ. وأظهرت النتائج أن مرافق التعلم لها تأثير إيجابي وكبير على إنتاجية المدارس المهنية.

وأجرى ليموس وآخرون (Lemos et al., 2021) دراسة بعنوان "إدارة الأفراد وإنتاجية المدارس" وهدفت التعرف إلى إدارة المدارس وإنتاجيتها في الهند، واعتمدت الدراسة على تحليل الأدبيات والوثائق، وتوصلت إلى أن جودة الإدارة في المدارس العامة منخفضة مقارنة مع البلدان ذات الدخل المرتفع وأن الجودة في المدارس الخاصة أعلى منها في المدارس الحكومية ويعزى ذلك لخبرة من يتولى قيادة هذه المدارس وأن هناك علاقة بين أجر المعلم وإنتاجيته في المدارس وبالتالي تحافظ هذه الإدارة على المعلم الفعال الذي ينعكس أدائه على إنتاجية مدرسته.

وفي دراسة قام بها أرياني وآخرون (Aryani et al., 2021) بعنوان "من المدرسة الثانوية إلى مكان العمل: دراسة آثار المهارات الشخصية على المشاركة المهنية من خلال دور رأس المال النفسي في مختلف الفئات العمرية" هدفت التحقق من التأثير غير المباشر للمهارات الناعمة أو الشخصية (إدارة الوقت، التواصل، المقدرة على التكيف، حل المشكلات، العمل مع فريق، إدارة الأزمات، التخطيط والتنظيم، والتفاوض، التفكير الناقد، الاحتراف) على المشاركة المهنية من خلال رأس المال النفسي (Psychological Capital (PsyCap) الذي يتضمن المجالات النفسية الأربعة (الثقة بالنفس، والصمود والأمل والتفاؤل) في مختلف الفئات العمرية وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (707) طالبا من طلبة المدارس الثانوية و (150) طالبا جامعيًا و (165) موظفا وتمثلت أداة الدراسة بمقاييس مختلفة للمهارات الناعمة، ورأس المال النفسي، ومستوى الانخراط المهني. أظهرت النتائج أن المهارات الشخصية أثرت بشكل إيجابي في رأس المال النفسي وزادت في النهاية من المشاركة المهنية في جميع الفئات العمرية لصالح الطلبة (سواء في المدرسة الثانوية أم الجامعة) في أماكن العمل.

وفي دراسة تحليلية قام بها بوردينكو وآخرون (Borodiyenko et al., 2021) بعنوان الشراكة بين القطاع الخاص والعام في التعليم كشرط أساسي لنمو أسواق العمل الإقليمية: تحليل التجارب الأجنبية وهدفت التعرف إلى أفضل الممارسات الأجنبية ونماذج الشراكة بين القطاعين العام والخاص في مجال التعليم المهني المنتج وتحديد فرص تكيفها مع الواقع الأوكراني، واعتمدت الدراسة على تحليل الأدبيات والوثائق ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تعميق الشراكة والتواصل بين القطاعين العام والخاص في مؤسسات التعليم المهني لزيادة الإنتاجية في أوكرانيا من خلال تطوير البنية التحتية، وإدارة خاصة للمؤسسات العامة، والاستعانة بمصادر خارجية للخدمات التعليمية، ورعاية الابتكار والابداع والبحث والمبادرات والمشروعات، وتعزيز الشراكات في عملية التدريب المهني وتقسيم واضح للأدوار والمسؤوليات في الشراكة، وتطوير المعايير الوطنية للتعليم المهني المنتج، والإدخال التدريجي لعناصر التعليم المزدوج وتعزيز مكانة التعليم المهني كبديل جذاب للتعليم الأكاديمي، وتسهيل مسار التعلم بين التعليم المهني والتعليم العالي، وإضفاء الطابع الرسمي على التفاعل والشراكات بإبرام اتفاقيات ومذكرات تفاهم، ومراقبة أنشطة مقدمي الخدمات من القطاع الخاص ومؤسسات التعليم المهني، ومراجعة دورية لمؤسسات التعليم المهني وجعلها متوافقة مع المعايير المنصوص عليها في العقود والاتفاقيات، وتوظيف التكنولوجيا في التفاعل والتواصل.

وفي دراسة قام بها أوتامي وفيروزي (Utami & Vioreza, 2021) بعنوان " إنتاجية عمل المعلم في المدارس الثانوية " هدفت لمعرفة التأثير المباشر للرضا الوظيفي والتغيب عن العمل في إنتاجية عمل معلمي المدارس الثانوية في منطقة بيكاسي. وتم تطبيق أسلوب المسح مع منهج تحليل المسار. وقد تم توزيع الاستبانة كأداة للدراسة على (198) معلماً ومعلمة. كشفت نتائج الدراسة أن الرضا الوظيفي له تأثير إيجابي مباشر في إنتاجية عمل المعلم وأن إنتاجية عمل المعلمين تحدد التقدم في جودة التعليم وكفاءة الطلبة العملية ومهارتهم، وأن التغيب له تأثير سلبي مباشر في إنتاجية العمل.

وقام كل من أديولا وأوجو (Adeolu & OJO, 2022) بدراسة بعنوان "أنموذج اتخاذ القرار والإنتاجية في المرحلة الثانوية العامة لمدارس منطقة أوندو الشمالية السيناتورية بولاية أوندو، نيجيريا"، وهدفت الدراسة التعرف إلى عوامل انخفاض إنتاجية المعلمين في المدارس الثانوية، ودراسة مستويات استراتيجيات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس وأثرها في الإنتاجية في تلك المدارس، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وتكونت العينة من (150) من مديري المدارس و(600) معلم بشكل عشوائي من (30) مدرسة ثانوية حكومية وتمثلت أداة الدراسة باستبانة استراتيجيات صنع القرار للمديرين، واستبانة إنتاجية المعلمين، وأنموذج الأداء الأكاديمي للطلبة. وأظهرت النتائج أن استراتيجيات التشاور والتعاون، والتغذية الراجعة والمراجعة المؤسسية حصلت على أعلى القيم للإسهامات الإيجابية

في أداء المعلمين الإنتاجية في حين كانت لاستراتيجية الباب المفتوح أقل إسهاماً في إنتاجية المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار كانت متوسطة، وانعكس ذلك على إنتاجية المعلمين وأداء الطلبة الأكاديمي والإنتاجي.

وفي دراسة قام بها هولت وآخرون (Holt et al., 2022) بعنوان " التوجيه المهني في المدارس الثانوية" هدفت التعرف إلى دور النصيحة والتوجيه المهني في وصول الشباب إلى الوظائف التي تناسب مواهبهم وتطلعاتهم في المدارس المهنية المنتجة. وخاصة لأولئك الذين ينتمون إلى خلفيات اجتماعية واقتصادية منخفضة لقلة احتمالية حصولهم على الدعم من العائلة والأصدقاء، أو لعدم توفر النظرة الثاقبة على مجموعة واسعة من الخيارات المهنية، لتمكين الشباب من اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن مساراتهم المستقبلية، وفي هذه الدراسة استخدم مصطلح التوجيه المهني لتغطية جميع الأنشطة المتعلقة بالمهن المقدمة في المدارس والكليات بموجب معايير غاتسبي (Gatsby benchmarks). يتم تقديم التوجيه المهني في مجموعة متنوعة من الأشكال، من ورش العمل داخل الصف الدراسي إلى زيارات صاحب العمل. وتم جمع بيانات الدراسة من خلال استبانة، وخلصت نتائج الدراسة ان النصيحة تقدم للشباب مجموعة متنوعة من المسارات الوظيفية المحتملة تسهل الانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم الإضافي والتوظيف بسوق العمل وتسلط الضوء من خلالها على التشريعات المعمول بها للتوجيه المهني في إنجلترا.

وقام كل من بارك ويو (Park & Yu , 2023) بدراسة بعنوان "فجوات أداء سوق العمل ودور التعليم المهني الثانوي في مدرسة مايستر الثانوية في كوريا الجنوبية " وبحثت في آلية أداء سوق العمل من خلال التأكيد على دور التعليم المهني الثانوي للموظفين الكوريين الشباب من خريجي المدارس الثانوية وتم استخدام المنهج المقارن لفحص ماذا كان هناك اختلاف في أداء العمل لخريجي المدارس الثانوية من مدرسة مايستر الثانوية (MHS) وMeister High School (MHS) وخريجي المدارس الثانوية المهنية المتخصصة (SVHS) Specialized Vocational High School (SVHS). وتكونت عينة الدراسة من (2344) موظفًا كوريًا تخرجوا في MHS و SVHS وأظهرت النتائج أن أداء خريجي MHS أفضل في مواقع العمل ومعدل التحاقهم للوظائف أعلى، ولديهم رضا وظيفي لتطابق ما يمتلكونه من مهارات مع احتياجات سوق العمل على الرغم من عدم التطابق الأفقي لديهم. فضلاً عن ذلك، كان خريجو MHS الحاصلون على إنجازات أعلى في الدورات المهنية راضين عن حياتهم المدرسية وذلك لوجود سياسة تعزز الريادة في التعليم المهني الثانوي في مدرسة مايستر.

وأجرت ريتا ميسوليون (Mičiulienė, 2023) دراسة بعنوان " نظرية مجذرة: التطوير المهني للمعلمين المهنيين" واعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الكيفي لتطوير إطار عملية التطوير المهني

من وجهة نظر المعلمين المهنيين واستخدمت المقابلات الجماعية شبه المنظمة مع (48) معلماً مهنيًا من مؤسسات التعليم والتدريب المهني في ليتوانيا. هدفت تقصي دور تدريب المعلمين في إنتاجية الطلبة وفي تعلمهم، وأظهرت النتائج أن المعلمين المهنيين يشعرون بضرورة تطويرهم مهنيًا نتيجة التقدم التكنولوجي وسوق العمل وتغيير جيل المعلمين على الرغم من التعقيدات المالية لبرامج التدريب، وحاجتها للتخطيط الدقيق والإشراف، كبرامج تطوير المقدرات وتطوير الكفاءة المتعلقة بالمهنة. وأشارت الدراسة إلى أن استراتيجيات التعلم للمعلمين مرتبطة بأساليب التدريب والذي تؤثر في إنتاجية الطلبة وتعلمهم، وأن التطور المهني للمعلمين ضروري لمشاركة المعرفة ومساعدة الأقران.

وفي دراسة قام بها ألب وآخرون (Alp et al., 2023) بعنوان "هل يؤدي تمديد فترة التدريب في المدارس المهنية للتعليم العالي إلى نتائج توظيف أفضل؟ حالة تركيا" هدفت إلى تقصي أثر تمديد فترة التدريب لخريجي المدارس المهنية على الانتقال من المدرسة إلى العمل ونتائج التوظيف اللاحقة، وتم استخدام المنهج التجريبي لدراسة آثار إطالة فترة التدريب على توظيف خريجي المدارس المهنية المنتجة بسوق العمل إذ أن المجموعة التجريبية تم تمديد فترة تدريبهم، أما (المجموعة الضابطة) بقيت فترة تدريبهم على حالها، ومن ثم تم إجراء استطلاع بعد خمس سنوات من التخرج، وتوصلت الدراسة إلى أن زيادة مدة فترة التدريب وجعلها جزءًا إلزاميًا من المنهج الدراسي يسهل انتقال الخريجين من المدرسة إلى العمل ويجعلهم يجدون وظيفة في وقت أقصر وبأجور أعلى فقد وجد أن أفراد المجموعة التجريبية الذين حصلوا على فترة تدريب ممتدة لديهم معدلات توظيف ومستويات أجور أعلى مقارنة بأولئك الذين هم في المجموعة الضابطة، بعد خمس سنوات من التخرج.

وقام موليانينجسيه وآخرون (Mulyaningsih et al., 2023) بدراسة بعنوان "العلاقة بين كفاءة ريادة الأعمال وكفاءة المعلم المهنية ودافعيته للعمل ونتائج وحدات الإنتاج المهنية في مدارس بانجارماسين - اندونيسيا" وهدفت تحليل العلاقة المباشرة وغير المباشرة بين ريادة الأعمال والكفاءة المهنية للمعلمين ودوافع العمل ونتائج وحدة الإنتاج في المدارس المهنية الحكومية في بانجارماسين - اندونيسيا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وتمثلت أداة الدراسة أدوات الاستبيان وتحليل البيانات باستخدام التحليل الوصفي واختبار الافتراضات الكلاسيكية واختبار الفرضيات وتحليل المسار وتكونت عينة الدراسة من (150) معلماً من (5) مدارس مهنية حكومية تقع في بانجارماسين وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة بين تلك المتغيرات.

وفي دراسة قامت بها هييم (Hiim, 2023) بعنوان "كيف يمكن للتعاون بين المدارس وأماكن العمل أن يساهم في التعليم المهني ذي الصلة؟ نتائج مشروع بحث عملي في التعليم والتدريب المهني النرويجي" هدفت لتقصي أثر التعاون بين المدارس والمؤسسات في مجال التعليم والتدريب المهني في

النرويج. وعرضت الدراسة نتائج دراسة بحثية إجرائية مدتها أربع سنوات، إذ أكمل (30) معلماً مهنيًا كانوا يتلقون برنامج درجة الماجستير أثناء الخدمة في علم أصول التدريس المهني، مشروعات منهجية قائمة على البحث حول تطوير الشراكات بين المدارس والمؤسسات. وكان الهدف هو تعزيز أهمية التعليم المهني من خلال إنشاء روابط أقوى بين محتوى التعليم ومحتوى المهنة. واستندتالنتائج إلى تحليل (30) رسالة ماجستير توثق كل مشروع من مشروعات تطوير المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة مبادئ لكيفية تنظيم التعاون بين المدارس والمؤسسات حول المهمات المهنية وتشمل الاتفاقيات الرسمية بشأن التعاون بين المدارس والمؤسسات، والحوارات المنتظمة بين المعلمين المهنيين والمعلمين والطلبة حول المهمات والمحتوى التعليمي، والتخطيط المشترك ومتابعة تعيين الطلبة في المؤسسات، وتبادل الخبرات والكفاءة بين المعلمين والمدرسين. وأن تطبيق هذه المبادئ أسهم في الأهمية المهنية وتحفيز الطلبة ونتائج التعلم.

وقام ستروم وونج (Strom & Wang, 2024) بدراسة بعنوان "تقييم الأقران والتقييم الذاتي لمهارات العمل الجماعي في المدرسة الثانوية: استخدام طريقة تقييم متعددة التصنيفات لمجموعات التعلم التعاوني" وهدفت الدراسة تقييم المهارات اللازمة لإنتاجية الطلبة في مواقع العمل ومدى جودة أدائهم في فرق التعلم التعاوني، وتم استخدام المنهج الكيفي واستخدم The Teamwork Skills Inventory (TSI) وتقييم الأقران والتقييم الذاتي المتمثل بالملاحظات والتأملات الذاتية للممارسة كأدوات للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (3030) طالبا من المدارس الثانوية في الولايات المتحدة من الطبقة المتوسطة والأسر المتنوعة عرقياً وتوصلت الدراسة إلى أن أصحاب العمل يتفوقون على أن خريجي تلك المدارس الثانوية يفنقرون إلى مهارات العمل الجماعي اللازمة للإنتاجية في مواقع العمل وغياب الاستعداد لدى الطلبة لتلبية توقعات أصحاب العمل مما يستدعي إجراء إصلاحات مدرسية تتضمن تفعيل التفاعل الجماعي، والتعلم التعاوني، والتقييم الذاتي، وتقييم الأقران لزيادة الانتاجية.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية في مجال مفهوم المدرسة المنتجة، نجد أنَّها من الموضوعات التي لاقت اهتمامًا في الأدبيات العالمية والإقليمية، وقد تنوعت الدراسات السابقة واختلفت باختلاف الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، وإختلاف مجتمعات الدراسة التي طبقت فيها، وأطارها العام والمتغيرات التي درستها والأساليب المنهجية المُتَّبَعَة؛ وذلك على النحو الآتي:

إتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اختيارها لموضوع المدرسة المنتجة. إلا أنها اختلفت عنها في كونها ركزت على تطوير رؤية إدارية لتحويل المدارس الفلسطينية لمدارس منتجة استناداً إلى خبرات وتجارب الدول الصناعية المتقدمة. إذ تناولت دراسة أمل أبو يحيى والسرحان (2017) ودراسة الحربي (2020)، ودراسة سفر (2022) بناء تصور لتفعيل مفهوم المدرسة المنتجة، في حين دراسة نهلة خليل (2020) تناولت متطلبات تحويل المدارس لمدارس منتجة، بينما تناولت دراسة سمر الشاهد (2022) مقترحات تسهم في تطوير فكرة المدرسة المنتجة في ضوء خبرة روسيا الاتحادية.

واختلفت عن الدراسات التي بحثت عن العوامل التي تؤثر في تفعيل المدرسة المنتجة في سياقات متنوعة كدراسة صالح (2015) التي تناولت الإدارة الذاتية، بينما دراسة ليموس وآخرون (Lemos et al., 2021) ودراسة بيومي وآخرون (2022) تناولت إدارة المدارس وأثرها على الإنتاجية، في حين تناولت دراسة أماني البابطين (2019) وعبير الشويعر (2021) بدائل تمويل الأنشطة الطلابية، وطرق تنوع مصادر تمويل التعليم، وركزت دراسة اليعيايئية وآخرون (2017) على حاضنات لرجال الأعمال، بينما تناولت دراسة دافنبورت (Davenport, 2017) ودراسة سوبندي وآخرون (Sobandi et al., 2020) بيئة التعلم ومرافقها.

في حين هدفت دراسة أوفاي وآخرون (Oviawe et al., 2017) ودراسة ريتا ميسولين (Mičiulienė, 2023) تقصي دور التطوير المهني للمعلمين في تفعيل المدرسة المنتجة. وهدفت دراسة حنبلي (Hambali, 2019) للتعرف إلى مدى ملاءمة مخرجات المدارس الثانوية المهنية الإندونيسية لسوق العمل. أما دراسة سيتي وآخرون (Siti & et al., 2019) ودراسة أديولا وأوجو (Adeolu & 2022) (OJO, هدفت التعرف إلى العوامل التي تؤدي إلى انخفاض الإنتاجية في المدرسة. وتناولت دراسة تارنر (Tanner, 2020) دور المناهج في تطور المعرفة. وهدفت دراسة أرياني وآخرون (Aryani et al., 2021)، ودراسة أوتامي وفيروزي (Utami & Vioreza, 2021) التحقق من التأثير غير المباشر للمهارات الناعمة أو الشخصية والرضا الوظيفي والتغيب عن العمل في إنتاجية عمل المعلمين، وهدفت دراسة موليانينجسيه وآخرون (Mulyaningsih et al., 2023) إلى تحليل العلاقة المباشرة وغير المباشرة بين قيادة الأعمال والكفاءة المهنية للمعلمين ودوافع العمل ونتائج وحدة الإنتاج في المدارس المهنية الحكومية.

أما دراسة بوردينكو وآخرون (Borodiyenko et al., 2021)، ودراسة هييم (Hiim, 2023) فقد هدفت لتقصي أثر التعاون الشراكات. أما دراسة هولت وآخرون (Holt- White et al., 2022) فهذهت التعرف إلى دور النصيحة والتوجيه المهني، وتناولت دراسة بارك ويو (Park & Yu, 2023) فجوات

أداء سوق العمل ودور التعليم المهني الثانوي، وهدفت دراسة ألب وآخرون (Alp et al., 2023) إلى تقصي أثر تمديد فترة التدريب لخريجي المدارس المهنية على الانتقال من المدرسة إلى العمل ونتائج التوظيف اللاحقة، أما دراسة ستروم (Strom & Wang, 2024) فهذفت إلى استخدام طريقة تقييم متعددة التصنيفات لمجموعات التعلم التعاوني في المدرسة الثانوية المنتجة

وتناولت كل من دراسة الغامدي والغامدي (2018)، وسوسن حمدان (2024) معوّقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة، وتناولت دراسة الماضي (2021) واقع المدرسة المنتجة ومعوقاتهما، أما دراسة دراسة المهانية والزبون (2022) تناولت واقع تحويل المدارس إلى مدارس منتجة. وتناولت دراسة إنتصار حسين (2020) مميزات وعيوب طريقة المشروع والوقوف على مدى ارتباطه بالمدرسة المنتجة.

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الغامدي والغامدي (2018) في مجتمع الدراسة الكمية الذي تكون من مديري المدارس ومعلميها واختلفت عن دراسة كل من أمل أبو يحيى والسرحان (2017)، ودافنبورت (Davenport, 2017)، وسوبندي وآخرون (Sobandi et al., 2020)، والحربي والخثلان (2020) والماضي (2021)، وسفر (2022)، وأديولا وأوجو (Adeolu & OJO, 2022) وحمدان (2024)، إذ تكون مجتمعها من مديري المدارس، بينما دراسة أوتامي وفيروزي (Utami & Vioreza, 2021)، المهانية والزبون (2022)، ريتا ميسولين (Mičiulienė, 2023)، موليانينجسيه وآخرون (Mulyaningsih et al., 2023) تكون مجتمع دراستها من المعلمين، بينما تكون مجتمع دراسة حنبلي (Hambali, 2019)، وأرياني وآخرون (Aryani et al., 2021)، وستروم (Strom, 2024) من الطلبة وتميزت هذه الدراسة بمجتمع دراستها الذي تكوّن من المديرين والمعلمين للدراسة الكمية والمديرين والمعلمين والمشرفين التربويين للدراسة النوعية.

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أمل أبو يحيى والسرحان (2017)، الغامدي والغامدي (2018)، والحربي والخثلان (2020)، سوبندي وآخرون (Sobandi et al., 2020)، والماضي (2021)، أوتامي وفيروزي (Utami & Vioreza, 2021)، أديولا وأوجو (Adeolu & OJO, 2022)، هولت وآخرون (Holt et al., 2022)، المهانية والزبون (2022)، موليانينجسيه وآخرون (Mulyaningsih et al., 2023) وحمدان (2024)، في أداة الدراسة الكمية وهي الاستبانة لجمع البيانات، كما اتفقت مع دراسة دافنبورت (Davenport, 2017)، سفر (2022)، وريتا ميسولين (Mičiulienė, 2023) باستخدامها دليل المقابلة كأداة للدراسة النوعية، وتشابهت مع دراسة حنبلي (Hambali, 2019) باستخدامها المقابلات، والاستبانة معاً كأدوات لجمع البيانات، وتميزت عنهم باستخدام المجموعة البؤرية.

أبرز ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

يلاحظ أن الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة كثيرة، لكن غياب وجود الدراسات التي تطرقت لتحويل المدارس الفلسطينية لمدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة - في حدود علم الباحثة، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

وتميزت باستخدام التثليث (الاستبانة، المقابلات، مجموعة التركيز) كأدوات لجمع البيانات، كما تميزت هذه الدراسة بمجتمع دراستها التي تكوّن من المديرين والمعلمين والمشرفين التربويين.

جوانب الإستفادة من الدراسات السابقة:

الدراسة الحالية استفادت مما سبقها من الدراسات، إذ حاولت أن توظف كثيراً من الجهود السابقة للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة بشكل أشمل، ومن جوانب الإستفادة العلمية من الدراسات السابقة ما يأتي:

- وفرت الدراسات السابقة- العربية والأجنبية- إطاراً تربوياً زاد من وعي الباحثة بمتغيرات الدراسة.
- أعطت الباحثة رؤية واقعية عن مفهوم المدرسة المنتجة، تجارب الدول الصناعية المتقدمة، نبذة عن التعليم في فلسطين ساهمت في إثراء الإطار النظري.
- أفادت الباحثة من هذه الدراسات السابقة وطريقة تحديد مجتمعها، وكيفية إختيار عينتها.
- أفادت الباحثة في الاطلاع على أدوات متنوعة في البحث في الموضوع والتعرف على مجالات وفقرات أدواتها، وتحديد أدوات الدراسة المناسبة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، فضلاً عن المنهجية المستخدمة في الموضوعات، والوسائل الإحصائية المستخدمة، وكيفية مقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.
- أفادت الباحثة في توجيهها للعديد من المراجع والكتب والدراسات التي أثرت الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات:

تناول هذا الفصل وصفا للطريقة والإجراءات التي تم اتباعها لتحقيق أهداف الدراسة، من خلال تحديد منهج الدراسة وطريقتها، ووصف مجتمع الدراسة وعينتها وكيفية تحديدها، كما تم تناول أدوات الدراسة وكيفية تطويرها وطرق التحقق من صدقها وثباتها، وتضمن الفصل كذلك تحديدا لمتغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة لتحليل بيانات الدراسة.

منهجية الدراسة:

هدفت الدراسة إلى اقتراح رؤية إدارية لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة. ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام المنهج الوصفي التطويري؛ والمنهج النوعي لتحقيق أهداف هذه الدراسة، إذ تم دمج النتائج الإحصائية الكمية مع النتائج النوعية من أجل توفير فهم أفضل لموضوعات الدراسة الحالية (Creswell, 2012)؛ ضمن التصميم التفسيري المتتابع المختلط، ويعتمد هذا التصميم على جمع البيانات الكمية وتحليلها أولاً وصولاً للنتائج، ثم جمع البيانات الكيفية وتحليلها لفهم أعمق للبيانات الكمية التي تم الحصول عليها مسبقاً؛ وهذا يعد توضيحياً لأن نتائج البيانات الكمية يمكن شرحها والتعمق فيها على نحو أفضل من خلال البيانات الكيفية، ويعد متتابعاً لأنه يتم البدء بمرحلة البحث الكمي ثم تليها مرحلة البحث الكيفي (الزايدي، 2023).

ونتيجة لذلك، فقد تم استعراض إجراءات الدراسة الكمية وبعدها إجراءات الدراسة النوعية، وذلك ضمن مراحل بناء الرؤية الإدارية المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة، وقد سارت الدراسة وفقاً للمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: مسح الخلفية النظرية

تم مراجعة وجمع الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمفهوم المدرسة المنتجة، وتجارب الدول الصناعية المتقدمة في تحويل مدارسها لمدارس منتجة، وذلك من خلال الاطلاع على ما كتب عنها في الكتب والأبحاث والدراسات العربية والأجنبية والتي تحوي الإجراءات والممارسات المتبعة في تحقيقها للمدارس المنتجة، وذلك من خلال عرض المصادر والدوريات والإفادة منها.

المرحلة الثانية: فرز الاسس والمتغيرات التي يركز عليها بناء الرؤية الادارية

تم فرز الاسس والمتغيرات الأساسية ذات العلاقة باقتراح رؤية ادارية مناسبة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة، وذلك من خلال دراسة أدب الدراسة وتحليله، وتحديد النقاط الجوهرية والركائز الأساسية لبناء الرؤية الادارية المقترحة والتي تشمل مجالات، التخطيط، التنظيم، التنفيذ، البيئة، التطوير المهني للمعلمين، المناهج، التشاركية.

المرحلة الثالثة: دراسة الواقع وجمع البيانات

في هذه المرحلة تم جمع البيانات، بتطبيق المنهج الوصفي التطويري، والمنهج النوعي (المقابلات ومجموعة التركيز)، وفيما يأتي وصفاً للإجراءات:

المنهج الكمي:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التطويري كونه الأنسب لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وذلك من خلال تطوير استبانة كأداة لجمع البيانات، ومن ثم القيام بتحويل استجابات أفراد العينة على الاستبانة إلى قيم كمية تم معالجتها واختبارها إحصائياً للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها للخروج بالنتائج وتفسيرها من خلال ارتباطها بالواقع.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية ومديراتها في المحافظات الشمالية بفلسطين، والبالغ عددهم (1896) مديراً ومديرة، ومعلمي المدارس الحكومية في فلسطين ومعلماتها والبالغ عددهم (32685) وفقاً للإحصائية الرسمية الصادرة من وزارة التربية والتعليم العالي للعام الدراسي 2024/2023 والجدول (1) يوضح ذلك

الجدول (1). توزع أفراد مجتمع الدراسة في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية في فلسطين تبعاً لمتغيرات المنطقة التعليمية والمسمى الوظيفي والجنس والمرحلة التعليمية.

المجتمع	المرحلة						المسمى الوظيفي	المنطقة التعليمية
	ثانوية			أساسية				
	المجموع	انثى	ذكر	المجموع	انثى	ذكر		
874	438	215	223	436	252	184	مدير	الشمال
14682	4698	2584	2114	9984	5990	3994	معلم	
484	260	129	131	224	171	53	مدير	الوسط
8601	2752	1706	1046	5849	4153	1696	معلم	
538	200	106	94	338	192	146	مدير	الجنوب
9402	2162	1211	951	7240	4489	2751	معلم	

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية عنقودية متعددة المراحل، وتضمن ذلك استخدام أسلوب عينة الطبقة والبسيطة العشوائية في جميع مراحل الاختيار؛ ليتم تمثيل مجتمع الدراسة تمثيلاً جيداً في العينة؛ وتم الاستعانة بجدول كريجسي ومورجان لتحديد حجم العينة (Krejcie & Morgan, 1970)، وتكونت عينة الدراسة من (921) مديراً ومديرة ومعلماً ومعلمة منهم (350) مديراً ومديرة، (571) معلماً ومعلمة؛ وفقاً للإجراءات الآتية:

تم تقسيم المديريات وفق المناطق التعليمية إلى منطقة الشمال ومنطقة الوسط ومنطقة الجنوب ومن ثم تم اختيار (4) مديريات من شمال المحافظات الشمالية؛ هي نابلس وجنوب نابلس وجنين وقباطية، كمديريات تربية وتعليم تمثل منطقة الشمال وتم اختيار (3) مديريات من وسط المحافظات الشمالية هي؛ ضواحي القدس و"رام الله والبيرة" وبيريزيت كمديريات تربية وتعليم تمثل منطقة الوسط، كما تم اختيار مديريتين من جنوب المحافظات الشمالية هما؛ الخليل وشمال الخليل كمديريتي تربية وتعليم تمثل منطقة الجنوب. وتم اختيار كل مديرية من كل منطقة جغرافية باستخدام أسلوب القرعة (العينة

العشوائية البسيطة). وبلغ عدد المديريات المختارة تسع مديريات تربية وتعليم، والجدول (2) يوضح توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول 2. توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغيرات التصنيفية	الفئات	مديري المدارس ومديراتها		معلمي المدارس ومعلماتها	
		التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
المنطقة التعليمية	مدارس مديريات شمال المحافظات الشمالية	154	%44	257	%45
	مدارس مديريات وسط المحافظات الشمالية	116	%33	148	%26
	مدارس مديريات جنوب المحافظات الشمالية	80	%23	166	%29
	المجموع	350	%100	571	%100
الجنس	ذكر	154	%44	217	%38
	أنثى	196	%56	354	%62
	المجموع	350	%100	571	%100
المرحلة التعليمية	مدرسة أساسية	180	%51	405	%71
	مدرسة ثانوية	170	%49	166	%29
	المجموع	350	%100	571	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	268	%77	480	%84
	ماجستير فأعلى	82	%23	91	%16
	المجموع	350	%100	571	%100
سنوات الخدمة	أقل من 10 سنوات	113	%32	242	%42
	10 سنوات فأكثر	237	%68	329	%58
	المجموع	350	%100	571	%100

أداة الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تقديم رؤية إدارية مقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة. ولتحقيق غرض الدراسة، قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة والتي تناولت مقياس درجة توافر متطلبات تطبيق المدارس الحكومية الفلسطينية

لمفهوم المدرسة المنتجة استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، كدراسة أبو يحيى 2017؛ أبو يحيى والسرحان، 2017؛ الحربي والختلان، 2020؛ الماضي 2021؛ والمهانية والزيون، 2022؛ Hostas, 2023) وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية والمبينة في الملحق (1) من جزأين رئيسيين هما:

- الجزء الأول: الخصائص الديمغرافية، وهي البيانات المتعلقة بأفراد عينة الدراسة، من حيث المسمى الوظيفي، والجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، ومرحلة المدرسة.

- الجزء الثاني: ويمثل مقياس درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميهم. وقد تكون هذا الجزء من (81) فقرة توزعت على ستة مجالات افترضتها الباحثة في ضوء اطلاعها على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة وهي؛ التخطيط والتنظيم والتنفيذ والبيئة والتطوير المهني للمعلم والمناهج.

صدق أداة الدراسة: استخدمت الباحثة للتحقق من صدق أداة الدراسة كل من:

صدق المحتوى " المحكمين ":

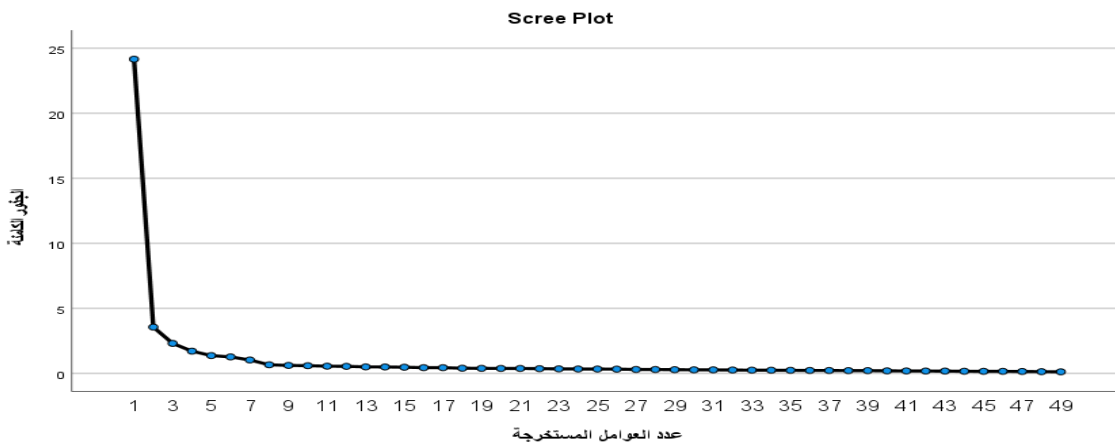
تم التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام صدق المحتوى (Content validity)، إذ تم عرضها بصورتها الأولية على خمسة عشر محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة في الإدارة والقيادة التربوية في الجامعات الفلسطينية والأردنية ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وذلك لتقييم درجة ملاءمة فقرات الأداة لما وضعت لقياسه، وانتمائها للمجالات التي أدرجت ضمنها، ودرجة وضوح صياغتها، واقتراح التعديلات المناسبة، والملحق (2) أسماء المحكمين واختصاصاتهم والجهات التي يعملون فيها. وقد تم اعتماد الفقرات التي حصلت على موافقة بنسبة (80%) من المحكمين أو أكثر، كما تم الأخذ بملاحظات المحكمين ومقترحاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوءها. وكانت الأداة في صورتها الأولية مكونة من (81) فقرة، وأصبحت بعد إجراءات صدق المحكمين مكونة من (50) فقرة (انظر ملحق 3).

الصدق العاملي الاستكشافي: استخدمت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis) بطريقة المكونات الأساسية (Principal Components Method) بتدوير العوامل بطريقة بروماكس (Promax) للتدوير المائل باعتبار المجالات غير مستقلة عن بعضها بعضاً، وفي ضوء توصيات كوستيلو وأوسبورن (Costello & Osborne, 2005) قامت الباحثة بحساب مؤشر كايزر وماير وأولكون (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) للتأكد من مناسبة حجم البيانات

للتحليل العاملي وكفايته، والحد الأدنى للمعامل الذي يحقق كفاية حجم البيانات للتحليل هو (0.60)، كما تم الاعتماد على قيمة مربع كاي (χ^2) في اختبار (Bartlett's Test of Sphericity) التي يجب أن تكون ذات دلالة فهذا يشير إلى كون البيانات تصلح للتحليل العاملي، وبحسب كوستيلو وأوسبورن (Costello & Osborne, 2005) يمكن الحصول على عوامل نقية إذا تم الالتزام بالقواعد الآتية:

- التخلّص من الفقرات التي تتشبع على أحد العوامل بمقدار أقل من (0.30).
- التخلّص من الفقرات التي تتشبع على أكثر من عامل بشرط أن يكون الفرق بين التشبعين أقل من (0.20).

- إذا تشبّع على أحد العوامل فقرتان فقط تم حذف فقراته وبالتالي استبعاد العامل. وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق العاملي الاستكشافي على عينة استطلاعية بلغ حجمها (300) مديرٍ ومديرةً ومعلمًا ومعلمةً، وتم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على اشتراكيات عالية (0.30 فأعلى)؛ وتم كذلك حذف الفقرات التي تشبعت على العامل الواحد بمقدار أقل من (0.40)، وانطلاقاً من القواعد السابقة؛ استقرت في استبانة تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة (49) فقرة من أصل (50) فقرة؛ إذ تم حذف فقرة واحدة؛ لتشبعها أو ارتباطها بأكثر من مجال أو عامل واحد، وتشبعت الفقرات التي استقرت في الأداة على سبعة عوامل نقية، وبلغت قيمة اختبار (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) (0.977)، وهذا يشير بدوره إلى تحقق شرط مناسبة وكفاية حجم البيانات للتحليل العاملي، وبلغت قيمة اختبار (Bartlett's Test of Sphericity) (40658.44) ودرجات حرية (1176) وبمستوى دلالة (أقل من 0.001) وهذا بدوره يحقق شرط صلاحية البيانات للتحليل العاملي، وتراوحت قيم الاشتراكيات بين (0.60-0.83) وهذا بدوره يشير إلى صلاحية فقرات استبانة تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في تفسير التباين، والشكل الآتي يوضّح الرسم البياني لقيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسّر المقابلة للعوامل المختلفة.



الشكل (1). قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر للعوامل المستخرجة لاستبانة تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة. يتضح من الشكل (1) أن عدد العوامل التي حصلت على جذر كامن اعلى من (1) هي سبعة عوامل، فانحدار الشكل البياني استقر بعد العامل السابع، والجدول (3) يوضح اشتراكيات الفقرات في التحليل العاملي استبانة تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة.

الجدول (3). اشتراكيات الفقرات في التحليل العاملي الاستكشافي لاستبانة درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة.

الاشتركايات	نص الفقرة	الرقم
0.685	تعكس رؤية المدرسة المضمون التربوي للمدرسة المنتجة.	1.
0.709	تتبع المدرسة استراتيجية محددة لتتبع مصادر التمويل.	2.
0.695	تشمل الخطة السنوية للمدرسة مشروعات منتجة قائمة على تحليل الاحتياجات.	3.
0.633	يشارك ذوو العلاقة في المدرسة جميعهم في عملية التخطيط للبرامج والمشروعات المنتجة .	4.
0.663	تستند الخطة السنوية للمدرسة إلى قاعدة بيانات لمؤسسات المجتمع المحلي وسوق العمل.	5.
0.736	تعد أهداف الخطة السنوية للمدرسة واضحة لجميع المتعاملين مع المدرسة .	6.
0.723	تحتوي الخطة السنوية للمدرسة على إجراءات لتوجيه الطلبة نحو المهن والتي تناسب ميولهم ومقدراتهم .	7.
0.668	تتضمن الخطة الموارد البشرية والمادية المطلوب استخدامها لتحقيق أهداف المدرسة المنتجة.	8.
0.606	تمنح التشريعات التربوية الصلاحيات اللازمة للمدرسة لإقامة مشروعات منتجة	9.
0.810	تحدد أدوار الكادر المدرسي ومسؤولياتهم بما يحقق الأهداف.	10.
0.615	توجد لوائح وتعليمات تضبط سير العمل المنتج.	11.
0.602	يشارك الطلبة في عملية صنع القرار في العملية الإنتاجية.	12.
0.760	توجد فرق طلابية لتسويق المشروعات الإنتاجية في المجتمع المحلي.	13.
0.751	تتوفر برامج تدريب لتنمية المهارات العملية والتسويقية والتكنولوجية.	14.
0.749	يتوفر التمويل لتنفيذ المشروعات الإنتاجية.	15.
0.623	يوجد تواصل فاعل بين إدارة المدرسة والمجتمع المحلي لخدمة المشروعات	16.

الاشتراكيات	نص الفقرة	الرقم
	المنتجة.	
0.670	يتوفر نظام متابعة وتقييم للمشروعات الإنتاجية.	.17
0.693	تتخذ اجتماعات دورية لمناقشة الجدوى الاقتصادية من مشروعات منتجة.	.18
0.708	تتوفر سجلات لتنظيم العمل (سجل العمليات، سجل المبيعات، سجل الفواتير الخاصة بالشراء أو البيع، ملف الدعاية والإعلان.	.19
0.690	يُتَّوَع في المشروعات المنتجة وفق ميول الطلبة ومواهبهم.	.20
0.662	يخصص نصاب من الحصص للأشغال والأعمال اليدوية.	.21
0.821	تحدد بنود عمل المشروعات وفق الميزانية المخصصة.	.22
0.830	تشجع المدرسة الطلبة على التعلم التعاوني خلال تنفيذ المشروعات المنتجة .	.23
0.756	يفعل نظام الرقابة الداخلي على الوحدات الإنتاجية ومرودها المالي.	.24
0.731	تتبنى المدرسة المشروعات التي تسهم في تمويلها ذاتياً.	.25
0.738	تتبنى المدرسة المشروعات المناسبة لاحتياجات سوق العمل ومطالب أرباب العمل ومؤسسات المجتمع المحلي.	.26
0.670	توجد أماكن مناسبة قابلة للتكيف وفق احتياجات المشروع.	.27
0.778	تتوفر برامج تدريبية لتطوير كفايات الطلبة ومهاراتهم الإنتاجية.	.28
0.775	تتوفر التجهيزات والوسائل اللازمة لتطبيق المشروعات المنتجة.	.29
0.794	تتوفر شراكة مع مؤسسات القطاع الخاص والمجتمع المحلي لتدريب الطلبة في مواقع العمل.	.30
0.794	يتوفر إعلام داعم لنشر ثقافة الإنتاج.	.31
0.711	تستخدم التكنولوجيا للترويج لنتائج المدرسة.	.32
0.675	يتوفر مكان لتخزين المواد الخام والمعدات بشكل آمن ومنظم.	.33
0.677	تتمارس الإدارة الذاتية في المدرسة.	.34
0.729	يوجد تنسيق بين مدارس العقود المنتجة.	.35
0.739	يلتحق المعلم ببرامج التنمية المهنية وفق احتياجات المدرسة المنتجة.	.36
0.806	يمتلك المعلم المهارات اللازمة لسوق العمل والمشروعات منتجة.	.37
0.785	يطلع المعلم على المستجدات العلمية التربوية ذات العلاقة بالتعليم والإنتاج.	.38
0.784	يوظف المعلم الموارد المتاحة لخدمة المشروعات المنتجة بكفاءة وفاعلية.	.39
0.735	يوجد تبادل زيارات وخبرات بين الأقران في المدارس المنتجة.	.40
0.684	يتم تأهيل المعلمين الجدد والمستجدين عند التحاقهم بالمدرسة.	.41
0.676	تركز المناهج الدراسية على التعلم القائم على المشروع.	.42

الاشتراكيات	نص الفقرة	الرقم
0.728	تحقق المناهج التكامل بين حقول المعرفة والمهارات الأساسية لسوق العمل.	.43
0.758	تتيح المناهج للطلبة التواصل مع خبراء ومختصين من سوق العمل.	.44
0.770	تنمي المناهج أنماط التفكير والإبداع والابتكار عند الطلبة.	.45
0.804	تطرح المناهج مشكلات حياتية وتحديات في سوق العمل.	.46
0.769	توفر المناهج المهارات الأساسية اللازمة للمهن الأساسية في المجتمع.	.47
0.710	تعزز المناهج قيم احترام المهن.	.48
0.743	تشجع المناهج إقامة مشروعات منتجة مشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي والشركات المتخصصة.	.49

ملاحظة: تم إعادة ترقيم الفقرات بعد عملية الحذف في ضوء مخرجات الصدق العملي الاستكشافي. وفسرت السبعة عوامل (72.27%) من نسبة التباين، والجدول الآتي يوضح تشبّعات الفقرات على عواملها.

الجدول (4). تشبّعات الفقرات على عوامل استبانة تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة وجذورها الكامنة ونسب التباين المفسر.

العوامل أو المجالات							الفقرات
التنفيذ	التطوير المهني للمعلمين	التنظيم	التشاركية	التخطيط	المناهج	البيئة	
						0.878	31
						0.874	30
						0.836	29
						0.818	33
						0.799	28
						0.767	35
						0.708	34
						0.693	27
						0.637	32
					0.929		47
					0.909		46
					0.814		49
					0.803		44
					0.803		50

العوامل أو المجالات							الفقرات
التنفيذ	التطوير المهني للمعلمين	التنظيم	التشاركية	التخطيط	المنهاج	البيئة	
					0.797		48
					0.763		43
					0.762		45
				0.873			1
				0.861			2
				0.820			3
				0.745			8
				0.683			5
			0.899				10
			0.874				23
			0.836				7
			0.779				22
			0.664				6
			0.533				4
		0.851					13
		0.844					15
		0.842					14
		0.705					17
		0.654					16
		0.644					12
		0.499					9
		0.415					11
	0.855						39
	0.855						38
	0.838						37
	0.769						36
	0.763						41
	0.664						42
0.784							24
0.776							20
0.689							21
0.685							19

العوامل أو المجالات							الفقرات
التنفيذ	التطوير المهني للمعلمين	التنظيم	التشاركية	التخطيط	المنهاج	البيئة	
0.654							26
0.606							25
0.605							18
نسبة التباين المفسر		الجذر الكامن			العامل		
%49.33		24.16					البيئة
%7.27		3.56					المنهاج
%4.71		2.31					التخطيط
%3.50		1.71					التشاركية
%2.80		1.37					التنظيم
%2.59		1.27					التطوير المهني للمعلمين
%2.11		1.03					التنفيذ
%72.27		مجموع التباين المفسر					

فسّرت العوامل السبعة مجتمعةً (72.27%) من نسبة التباين، وكانت لجميع هذه العوامل جذور كامنة أكثر من واحد صحيح، وفسّر العامل الأول وهو "البيئة" (49.33%) من نسبة التباين وتشبّع عليه (9) فقرات هي (27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35)، وبلغ جذره الكامن (24.16)، وفسّر العامل الثاني وهو "المنهاج" (7.27%) من نسبة التباين وتشبّع عليه (8) فقرات هي (42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49)، وبلغ جذره الكامن (3.56)، وفسّر العامل الثالث وهو "التخطيط" (4.71%) من نسبة التباين وتشبّع عليه (5) فقرات هي (1، 2، 3، 5، 8)، وبلغ جذره الكامن (2.31)، وفسّر العامل الرابع وهو "التشاركية" (3.50%) وتشبّع عليه (6) فقرات هي (4، 6، 7، 10، 22، 23)، وبلغ جذره الكامن (1.71)، وفسّر العامل الخامس وهو "التنظيم" (2.80%) وتشبّع عليه (8) فقرات هي (9، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17)، وبلغ جذره الكامن (1.37). وفسّر العامل السادس وهو "التطوير المهني للمعلمين" (2.59%) وتشبّع عليه (6) فقرات هي (36، 37، 38، 39، 40، 41)، وبلغ جذره الكامن (1.27)، وفسّر العامل السابع وهو "التنفيذ" (2.11%) وتشبّع عليه (7) فقرات هي (18، 19، 20، 21، 24، 25، 26).

ومن الجدير بالذكر أن الباحثة افترضت كمون ستة مجالات خلف الفقرات في الأداة، ولكن انبثقت سبعة عوامل وليس ستة، وكان العامل الجديد هو التشاركية؛ ويشير هذا المجال إلى النهج أو الأسلوب الإداري الذي يشجع على التعاون والتفاعل بين جميع أعضاء المنظومة التعليمية سواء أكانوا مديرين أم معلمين أم طلبة، وتوزيع الأدوار والمسؤوليات بينهم على قاعدة الشفافية والوضوح والعدالة

والاتصال الفعال، ويشير ذلك إلى النمط الإداري الديمقراطي؛ إذ يشارك الجميع في اتخاذ القرارات، ويتم تقسيم الأعمال بين الأطراف بطريقة تضمن تحقيق أهداف المدرسة المنتجة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لدرجة تطبيق مديري المدارس الحكومية ومعلميهم في المحافظات الشمالية في فلسطين لمفهوم المدرسة المنتجة، وذلك باستخدام : معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لاستخراج معامل الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة، وذلك على عينة استطلاعية بلغ حجمها (30) مديراً ومديرة ومعلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة، وتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0.86-0.90)، وبحسب أورساتشي وآخرين (Ursachi et al., 2015)؛ فإن الحد الأدنى لقبول ثبات المقاييس النفسية والتربوية وللغايات البحثية هو المعامل (0.60) بالحد الأدنى، وعليه تعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة، كما تم حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية بطريقة سبيرمان-بروان (Spearman-Brown Split-Half Reliability) بعد تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية إذ أن قيم التجزئة النصفية لكل مجال قد تراوحت (0.85 - 0.89). بينما بلغت لجميع فقرات الاستبانة (0.89)، وهذا يعني أن الثبات مرتفع ودال إحصائياً. وبذلك تكون الاستبانة قابلة للاستخدام، والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5). معاملات ثبات الاستبانة ومجالاتها بطريقة كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية.

الرقم	المجال	قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا	معامل ثبات التجزئة النصفية
	الاستبانة ككل	0.91	0.89
1	البيئة	0.90	0.89
2	المنهاج	0.89	0.86
3	التخطيط	0.86	0.85
4	التشاركية	0.89	0.87
5	التنظيم	0.89	0.86
6	التطوير المهني للمعلمين	0.90	0.88
7	التنفيذ	0.90	0.87

وفي ضوء ما تقدّم يوضّح الجدول الآتي وصف استبانة درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من إذ توزيع الفقرات على مجالاتها واتجاهات تصحيحها والجدول (6) يبين ذلك:

الجدول (6). توزّع فقرات اداة الدراسة على مجالات الدراسة واتجاهات تصحيحها.

رقم المجال	المجال	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
1	البيئة	27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35.	9
2	المنهاج	42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49.	8
3	التخطيط	1، 2، 3، 5، 8.	5
4	التشاركية	4، 6، 7، 10، 22، 23.	6
5	التنظيم	9، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17.	8
6	التطوير المهني للمعلمين	36، 37، 38، 39، 40، 41.	6
7	التنفيذ	18، 19، 20، 21، 24، 25، 26.	7
المجموع			49

تصحيح أداة الدراسة:

تم تحديد درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة استنادا إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة ، وذلك باستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس ليكرت الخماسي (Likert) من خمس درجات، مرتبة تنازلياً على النحو الآتي : خمس درجات للبديل (دائماً)، وأربع درجات للبديل (غالباً)، وثلاث درجات للبديل (أحياناً)، ودرجتين للبديل (نادراً)، ودرجة واحدة للبديل (أبداً)، والملحق (4) يبين أداة الدراسة بصورتها النهائية.

وتم تحديد معيار الحكم على متوسطات أداة الدراسة من خلال تقسيمها إلى ثلاثة مستويات :

- منخفض، ومتوسط، ومرتفع، وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{القيمة العليا للبديل} - \text{القيم الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5 - 1}{3} = 1.33$$

وعليه تم تم اعتماد المحك الآتي للحكم على درجة تطبيق الأداة ككل ولمجالات الدراسة وفقراتها:

- درجة تطبيق منخفضة تمثلها الدرجات التي تتراوح بين 1 - 2.33.

- درجة تطبيق متوسطة تمثلها الدرجات التي تتراوح بين 2.34 - 3.67 .
- درجة تطبيق مرتفعة تمثلها الدرجات التي تتراوح بين 3.68 - 5.

إجراءات الدراسة الكمية

لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) وفقاً للخطوات المشار إليها سابقاً، وقد تم تطبيقها على عينة استطلاعية، وبعد التحقق من صدقها وثباتها استقرت في صورتها النهائية، كما يظهر في الملحق (4).
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس لتيسير تطبيق أداة الدراسة، والملحق (5) يبين ذلك.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من مركز البحث والتطوير التربوي الفلسطيني لتيسير مهمة الباحثة عند تطبيق أداة الدراسة، والملحق (6) يبين ذلك.
- تحديد أفراد عينة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية متعددة المراحل من مجتمع الدراسة، وفقاً للخطوات المشار إليها سابقاً.
- توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (921) مستجيباً كان من بينهم (350) مديراً ومديرة و(571) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية.
- جمع الاستجابات إلكترونياً باستخدام خدمة نماذج Google، إذ تم إرسال رابط الاستبانة عبر البريد الإلكتروني لمديري المدارس الحكومية ومديراتها الذين وقع عليهم الاختيار كي يكونوا في العينة؛ وطلبت منهم تعبئة الاستبانة وتمريضها إلى المعلمين في المدارس ذاتها، وقاموا بدورهم بتمرير الاستبانة عبر مجموعات المدارس في واتساب، وبعد الانتهاء من عملية جمع البيانات والمعلومات اللازمة عن متغيرات هذه الدراسة، تم ترميزها في الحاسب الآلي لاستخراج النتائج الإحصائية؛ وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) واستخراج النتائج.
- عرض النتائج ووضع التوصيات.

المنهج النوعي

قامت الباحثة بجمع البيانات من خلال المقابلة شبه المقننة ومجموعة بؤرية (مجموعة تركيز)، إذ تم إجراء المقابلات شبه المقننة مع عينة من مديري المدارس الحكومية ومعلميها في المحافظات الشمالية، أما المجموعة البؤرية فتم تشكيلها من المشرفين والمشرفات القائمين بمتابعة الوحدات المهنية المنتجة. وتهتم المقابلات شبه المقننة بوصف الظاهرة وفهمها بشكل عميق من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المفتوحة؛ وفي هذا النوع من المقابلات، يتم تحديد الأسئلة مسبقاً، وصياغتها، وترتيبها بما يخدم أغراض الدراسة، مما يسمح للباحث بتجاوز حدود هذه الأسئلة إذا اقتضت الحاجة، ويتم إعطاء الأسئلة للمبحوثين بالصياغة ذاتها وبالترتيب ذاته، مع إضافة أسئلة فرعية إذا شعر الباحث أن هناك مزيداً من المعلومات يمكن التنقيب عنها (Galletta, 2013)، أما مجموعة التركيز فهي مجموعة صغيرة مختارة بعناية من المشاركين الذين يساهمون في المناقشات المفتوحة حول موضوع معين، ويتم اختيار المشاركين الذين تنطبق عليهم مواصفات معينة للإفادة منهم حول وجهات نظرهم أو تفسيراتهم تجاه ظاهرة معينة، وتتكون مجموعة التركيز في العادة من (6 إلى 10) أفراد، وبمتوسط (8)، وذلك لاستكشاف موضوع معين ومناقشته؛ إذ يشارك أعضاء المجموعة ملاحظاتهم وآرائهم ومعارفهم ورؤاهم حول الموضوع المطروح، ويتبادل المشاركون آراءهم بحرية ويحرصون على إقناع بقية أعضاء المجموعة بأفكارهم، ويؤدي الباحث دور الوسيط أو الميسر للنقاش بين أعضاء المجموعة، وتوثيق الملاحظات (Escalada & Heong, 2014; Hennink, 2013).

عينة الدراسة النوعية

- أ. المشاركون في المقابلة الشخصية شبه المقننة: قامت الباحثة بإجراء مقابلات شبه مقننة مع عينة قسدية من مديري المدارس الحكومية ومعلميها، وكانت شروط الانضمام لهذه العينة الآتي:
- إبداء الموافقة والجاهزية للمشاركة في المقابلة الشخصية بعد ترشيحهم من رؤساء قسم التعليم المدرسي أو قسم ضبط الأداء المدرسي.
 - أن يكون مؤهلهم العلمي على الأقل ماجستير .
 - أن يكونوا من ذوي الخبرة ومضى عليهم خمس سنوات على الأقل في الخدمة.
 - أن يكونوا ممن استجاب على أداة الدراسة الكمية (الاستبانة).
- وفي ضوء هذه الشروط انضم إلى العينة (15) مديراً ومديرة و(15) معلماً ومعلمة.

ت-المشاركون في مجموعة التركيز (المجموعة البؤرية): تم اختيار عينة قصدية من المشرفين والمشرفات القائمين بمتابعة الوحدات المهنية المنتجة في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية، وهم من الذين أبدوا موافقتهم للمشاركة في الدراسة، وفي ضوء ذلك تكونت مجموعة التركيز من ثمانية مشرفين وقام أحد المشرفين باستدعاء أحد مدراء المدارس المنتجة لتصبح مجموعة التركيز تسعة أفراد.

أداة الدراسة: هدفت هذه الدراسة للكشف عن درجة توافر متطلبات تحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة وبالتالي اقتراح رؤية إدارية للتحويل إلى مدارس منتجة، ولتحقيق هدف الدراسة تم إجراء ما يأتي:

المقابلة شبه المقننة: تُعد المقابلة أداة مهمة لجمع المعلومات، إذ تتميز بمقدرتها على استقاء معلومات معمقة وشاملة بشكل أكبر مقارنةً بأدوات جمع البيانات المستخدمة في البحوث الكمية، وتتيح المقابلات فرصة استكشاف التجارب الفردية للمشاركين وفهم أعمق لآرائهم وتجاربهم الشخصية (Atkinson, 2002). وترتكز المقابلة شبه المنظمة أو المقننة على التفاعل أو المحادثة بين المحاور والمستجيب للإجابة عن أسئلة البحث، ويمكن للباحث في أثناء المقابلة شبه المقننة، توليد أسئلة فرعية مستمدة من الأسئلة الرئيسية التي وضعها مسبقاً، وذلك بناءً على احتياجات المستجيبين والباحثين ورغباتهم في استكشاف بعض الموضوعات بمزيد من التفصيل، وتتميز المقابلة شبه المقننة بالمرونة، مما يتيح للباحث تحقيق فهم أعمق وأشمل للظاهرة المدروسة (Bryman, 2012).

ولتحقيق التكامل بين أهداف الاستبانة وأهداف المقابلة، وبما يحقق أهداف الدراسة بشكل عام، تم إعداد دليل المقابلة بالاستناد إلى الأدب النظري، وتكونت أسئلة المقابلة بصورتها الأولية من سؤالين إذ تم عرض أسئلة المقابلة على المشرف، وللتأكد من صدق الأداة تم عرضها على (10) محكماً من المتخصصين في التربية والإدارة التربوية في الجامعات الفلسطينية والأردنية ووزارة التربية والتعليم، كما ورد بالملحق(2)، وذلك للكشف عن الصدق المنطقي (المحتوى) لأسئلة المقابلة، وللتأكد من مناسبتها لأغراض الدراسة، ولضمان سلامة صياغتها، وتم الاتفاق على ملاءمتها دون إجراء أي تعديلات، وفيما يأتي نص أسئلة المقابلات:

1- ما أسباب قلة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين؟

2- ما الحلول التي تقترحها لمواجهة المعوقات التي تواجه مديري المدارس الحكومية لتطبيق

المدرسة المنتجة ومعلميها؟

وتم التحقق من ثباتها باللجوء إلى طريقتين، وهما: تحليل الثبات عبر الأشخاص، والثبات عبر الزمن، وتم استخدام معادلة هولستي، والتي تكشف عن معامل الاتساق أو الاتفاق بين التحليلين سواء عبر الأشخاص أم عبر الزمن (Schreier, 2012)، وفي طريقة تحليل الثبات عبر الأشخاص؛ قامت الباحثة بتحليل استجابات أفراد العينة، وفي الفترة ذاتها قامت إحدى زميلات الباحثة في التخصص ذاته

بتحليل الاستجابات لأفراد العينة نفسها، ثم قامت الباحثة باستخدام معادلة هولستي للتحقق من ثبات التحليل للمقابلات، وتنص المعادلة على الآتي (Holsti, 1969):

معادلة هولستي = $(2 \times \text{عدد الأفكار المتضمنة في التحليل والمتفق عليها بين المحلين}) /$
مجموع الأفكار المتضمنة في التحليل في مرتي التحليل.

وبلغ عدد الأفكار المتضمنة في التحليل والمتفق عليها بين تحليل الباحثة وزميلتها = 193
فكرة، وكان مجموع الأفكار المتضمنة في التحليلين عبر الباحثة وزميلتها = $(233 + 204 = 437)$ ،
وعليه كان معامل الثبات باستخدام هذه المعادلة يساوي (0.88).

وفي طريقة تحليل ثبات المقابلة عبر الزمن، قامت الباحثة بتحليل استجابات أفراد العينة، وبعد مضي عشرة أيام أعادت التحليل مرة أخرى، واستخدمت معادلة هولستي لحساب الثبات عبر الزمن؛ إذ بلغ عدد الأفكار المتضمنة في التحليل والمتفق عليها بين مرتي التحليل = 202، وكان مجموع الأفكار المتضمنة في مرتي التحليل = $(233 + 215 = 448)$ وعليه كان معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي يساوي (0.90)، ويمكن ملاحظة أن النتيجة تشير إلى ثبات المقابلة.

المجموعة البؤرية

تمثل المجموعة البؤرية أسلوباً بحثياً يتضمن لقاء الباحث مع مجموعات صغيرة ومحددة من الفئة المستهدفة، إذ يتم مناقشة قضية معينة بشكل مكثف من خلال طرح سلسلة من الأسئلة والاستماع إلى ردود أعضاء المجموعة، وتتمحور المناقشة حول موضوع معين؛ بغية التوصل إلى وجهات نظر مشتركة أو اتفاق المشاركين على أفكار أو نقاط مفصلية معينة يمكن الاعتماد عليها عند اتخاذ القرارات أو التخطيط، وبذلك يشعر أعضاء المجموعة البؤرية أنهم شركاء في التخطيط واتخاذ القرارات والرؤى التربوية (جبران، 2006)، واستخدمت الباحثة هذه الطريقة لمناقشة المشرفين والمشرفات القائمين بمتابعة الوحدات المهنية المنتجة في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية، وذلك للوقوف على الإجراءات والمتطلبات اللازمة لتحويل المدارس الحكومية الفلسطينية إلى مدارس منتجة، وقد أعدت الباحثة السؤال الذي ستطرحه على المجموعة البؤرية قبل الاجتماع بأعضائها، وقامت بعرض السؤال على السادة المحكمين، واتفقوا على مناسبة السؤال من حيث كونه شاملاً ومنطقياً بشكل جيد لاستهلال النقاش في المجموعة البؤرية.

اجراءات الدراسة النوعية: تمت المقابلة وفق الخطوات الآتية:

- التواصل مع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية/ مركز البحث والتخطيط التربوي للحصول على موافقة لجمع البيانات النوعية.
- تحديد حجم عينة الدراسة النوعية وطريقة اختيارها.
- بناء أسئلة المقابلة شبه المقننة ومجموعة التركيز في ضوء مخرجات البيانات الكمية، انسجاماً مع المنهج التتابعي التطويري.
- اطلاع خبراء ومختصين في التربية والإدارة التربوية على أسئلة المقابلات.
- التواصل مع أفراد عينة البحث النوعي ومجموعة التركيز واستئذانهم لجمع البيانات، واستخدام أنموذج الموافقة الواعية (Informed Consent) وتم الحصول على مواعيد مناسبة لإجراء المقابلة بناء على مبادرتهم في الإفادة بخبرتهم في مجال الموضوع محل الدراسة..
- التواصل مع المشرفين والمشرفات القائمين بمتابعة الوحدات المهنية المنتجة في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية، لعقد اجتماع المجموعة البؤرية، وتسجيل محضر بذلك.
- لتحقيق الموثوقية (trustworthiness) والمصداقية (credibility) تم الالتزام بإجراءات الدراسة بكل أمانة؛ وتم تعزيز مبدأ السرية، وبناء الثقة والتواصل الفعال مع المشاركين، وجمع البيانات وتسجيلها وتфриغها؛ واستخدام الأساليب الدقيقة لتحليل البيانات وتوضيح اتساقها مع النتائج المستخلصة.
- قامت الباحثة بإجراء المقابلات بشكل شخصي مع أفراد العينة، ومن تعذر الوصول إليه عبر تقنية التمييز وبلغ عددهم (30) فرداً منهم (15) مديراً ومديرة و(15) معلماً ومعلمة ممن يعملون في المدارس الحكومية الفلسطينية التي اختارتها الباحثة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2023/2024، خلال الفترة الواقعة ما بين 2024/3/26 - 2024/4/11.
- تم تسجيل المقابلات صوتياً بعد موافقة المستجيبين للاستماع إليها لاحقاً.
- تم تفرغ المعلومات والبيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات لاستجابة كل فرد من أفراد العينة، وقامت الباحثة بتحليلها وتصنيفها وفق أسلوب التحليل الموضوعي.
- أما مقابلة المجموعة البؤرية: تم عقدها عبر الإنترنت باستخدام Microsoft Teams في نيسان 2024 مع ثمانية من المشرفين والمشرفات القائمين بمتابعة الوحدات المهنية المنتجة ومدير مدرسة منتجة؛ للحفاظ على تفاعل جميع المشاركين ومنع الانتظار لفترة طويلة للإجابة على السؤال عند إجرائها عبر الإنترنت، وتم تسجيل البيانات باستخدام سجل مايكروسوفت تيمز بعد أخذ إذن وكتابة البيانات من المشاركين في الوقت ذاته.

- تم إرسال نصوص مكتوبة إلى المشاركين لقراءتها والموافقة أو عدم الموافقة على أن البيانات المكتوبة تعبر عن كلماتهم. أرسل المشاركون موافقتهم المكتوبة عبر الإنترنت، باستخدام فنية تدقيق المشاركين (Member Checking) من خلال مراجعة مجموعة من المشاركين لمقابلاتهم؛ إذ وصفها لينكلن وجوبا (Lincoln & Guba, 1985) بأنها أهم فنية للتحقق من المصادقية، إذ من خلالها يتم إجراء التغذية الراجعة مع المشاركين لتحليل البيانات والنتائج المستخلصة منها، وكانت إجاباتهم أن النتائج متفقة مع تصوراتهم وتعبر عن آرائهم.

تحليل البيانات النوعية:

للتوصل للنتائج الكيفية تم تحليل البيانات باستخدام طريقة التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، ويتضمن ذلك الخطوات الآتية (Maguire & Delahunt, 2017):

- أ. مراجعة البيانات النوعية وقراءتها مرارا وتكراراً لفهما والألفة بها.
- ب. ترميز البيانات، ويوجد عديد من طرق الترميز، وفي الدراسة الحالية تم استخدام طريقة الترميز الوصفي (Descriptive Code)، ويرى سالدانا (Saldaña, 2021) أن عملية الترميز تعكس ستة أنواع هي؛ (1) التشابه وهي الأشياء أو الظواهر التي تحدث بالطريقة ذاتها، و(2) الاختلاف وهي الأشياء أو الظواهر التي تحدث بطرق مختلفة، و(3) التكرار وهو الأشياء أو الظواهر التي تحدث بشكل متكرر، و(4) التسلسل وهو الأشياء أو الظواهر التي تحدث بترتيب أو نظامية معينة، و(5) التعلق وهو الأشياء أو الظواهر التي تحدث مرتبطة بظواهر أخرى، و(6) السببية وهو الأشياء أو الظواهر التي يُعد حدوثها ناجماً عن ظواهر أخرى، وقد يلجأ الباحث إلى استخدام أكثر من نوع، وذلك بحسب سلوك البيانات وطبيعتها.
- ج. جمع الترميزات (Codes) في موضوعات (Themes)، فعندما ينتهي الباحث من عملية الترميز والتي ستسفر عن ترميزات عديدة وصغيرة، يتم تحويلها واختزالها في موضوعات كبيرة وقليلة، إذ يتم ضم الترميزات المتشابهة في تصنيف أو مجموعة واحدة تسمى موضوع (Theme)
- د. عرض النتائج ومناقشتها.

متغيرات الدراسة:

- اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:
- المتغيرات المستقلة: درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين.
 - المتغيرات المستقلة الوسيطة: تشتمل الدراسة على المتغيرات المستقلة الوسيطة الآتية:
 - المسمى الوظيفي: وله مستويان (مدير، معلم).
 - الجنس: وله فئتان (ذكر، وأنثى).
 - سنوات الخدمة: ولها مستويان هما: (أقل من 10 سنوات، و 10 سنوات فأكثر).
 - المؤهل العلمي: وله مستويان هما: (بكالوريوس وماجستير فأعلى).
 - مرحلة المدرسة: ولها مستويان (أساسية، ثانوية).
 - المنطقة التعليمية: ولها ثلاث مستويات (شمال، وسط، جنوب).
 - المتغير التابع: تشتمل الدراسة على متغير تابع وهو: تصورات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين استناداً لتجارب الدول الصناعية المتقدمة.

المعالجة الإحصائية:

- تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) للإجابة عن الدراسة وذلك على النحو الآتي:
- للإجابة عن السؤال الأول: ما درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية SPSS واختبار ت لعينة واحدة (One Sample T-Test) لتحديد درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها السبعة (البيئة والمنهاج والتخطيط والتشاركية والتنظيم والتطوير المهني للمعلمين والتنفيذ).
 - للإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، والجنس، سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، مرحلة المدرسة، المنطقة التعليمية)؟ تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة (Repeated Measures

(MANOVA) فضلاً عن استخدام اختبار ولكس لامبدا (Wilks Lambda)، لمعرفة الفروق في متوسطات مجالات توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة، واستخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية لتعرف دلالة عائية الفروق إن وجدت.

- للإجابة عن السؤال الثالث: ما الإجراءات المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين؟ تم استخدام المقابلات شبه المقننة، والمجموعة البؤرية.

المرحلة الرابعة: مرحلة تطوير الرؤية الإدارية المناسبة

- إذ تم في هذه المرحلة الإجابة عن السؤال الرابع: ما الرؤية الإدارية المناسبة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة، إذ تم بناء الرؤية الإدارية المقترحة اعتماداً على مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة ونتائج الدراسة الكمية والنوعية التي حصلت عليها الباحثة من تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الأداة المستخدمة في هذه الدراسة (الاستبانة) والتي تناولت السؤالين الأول والثاني، واسئلة المقابلات والمجموعة البؤرية التي تناولت السؤال الثالث ووفق خطوات وإجراءات متسلسلة منظمة ومنطقية، قد تسهم في تحويل المدارس الفلسطينية الحكومية لمدارس منتجة.

المرحلة الخامسة: التحقق من مدى ملاءمة الرؤية الإدارية المقترحة

- إذ تم في هذه المرحلة الإجابة عن السؤال الخامس: ما درجة ملاءمة الرؤية الإدارية المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة من وجهة نظر الخبراء والمختصين، وتم التأكد من درجة ملاءمة الرؤية الإدارية المقترحة من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين التربويين وعددهم لا يقل عن (10) محكمين، للتحقق من مدى الملاءمة وفعاليتها والواقعية وقابليتها للتنفيذ، ليتم في ضوء ذلك تقديم الرؤية للعمل بها وتطبيقها والمصادقة عليها.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى اقتراح رؤية إدارية لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة، وتعرض الباحثة في هذا الفصل نتائج الدراسة المزجية في ضوء أسئلتها والتي تم التوصل إليها من خلال دراسة كمية ويتبعها دراسة نوعية، وذلك على النحو الآتي:

نتائج السؤال الاول الذي ينص على: ما درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، والجدول (7) يبين ذلك:

الجدول (7). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين ومجالاتها مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1.	التشاركية	2.28	0.76	1	منخفضة
2.	المناهج	2.16	0.62	2	منخفضة
3.	التطوير المهني للمعلمين	2.15	0.63	3	منخفضة
4.	التنظيم	2.11	0.58	4	منخفضة
5.	التنفيذ	2.10	0.61	5	منخفضة
6.	البيئة	2.10	0.62	5	منخفضة
7.	التخطيط	2.07	0.57	7	منخفضة
	الدرجة الكلية	2.13	0.52		منخفضة

يبين الجدول (7) أن درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها كانت منخفضة للدرجة الكلية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.13) وانحراف معياري (0.52). وجاءت مجالات أداة الدراسة جميعها منخفضة الدرجة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.07-2.28)، وجاء في الرتبة الأولى مجال "التشاركية" بمتوسط حسابي (2.28) وانحراف معياري (0.76)، يليه مجال "المناهج" بمتوسط حسابي (2.16)، وانحراف معياري

(0.62) وجاء في الرتبة الثالثة مجال " التطوير المهني للمعلمين " بمتوسط حسابي (2.15)، وانحراف معياري(0.63). وجاء في الرتبة الرابعة مجال "التنظيم" بمتوسط حسابي (2.11)، وانحراف معياري (0.58)، وجاء في الرتبة الخامسة مجال " التنفيذ" بمتوسط حسابي(2.10)، ومجال "البيئة" بمتوسط حسابي(2.10)، وانحرافين معياريين (0.61) و(0.62) على التوالي، وجاء في الرتبة السابعة مجال " التخطيط " بمتوسط حسابي (2.07) وانحراف معياري(0.57).

كما قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة استنادا لتجارب الدول الصناعية المتقدمة من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها لفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة على حدة، وذلك على النحو الآتي:

المجال الاول: التخطيط

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة على فقرات مجال التخطيط، والجدول (8) يبين ذلك

جدول (8). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3.	تشمل الخطة السنوية للمدرسة مشروعات منتجة قائمة على تحليل الاحتياجات.	2.09	0.70	1	منخفضة
2.	تستند الخطة السنوية للمدرسة إلى قاعدة بيانات لمؤسسات المجتمع المحلي وسوق العمل.	2.07	0.68	2	منخفضة
5.	تتبع المدرسة استراتيجية محددة لتتبع مصادر التمويل	2.07	0.69	2	منخفضة
1.	تعكس رؤية المدرسة المضمون التربوي للمدرسة المنتجة.	2.07	0.69	2	منخفضة
8.	تتضمن الخطة الموارد البشرية والمادية المطلوب استخدامها لتحقيق أهداف المدرسة المنتجة.	2.04	0.69	5	منخفضة
	مجال التخطيط ككل	2.07	0.57		منخفضة

يتضح من الجدول (8) أن درجة مجال التخطيط كانت منخفضة إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.07)، بانحراف معياري (0.57) أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات

مجال التخطيط فقد تراوحت ما بين (2.04-2.09)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (3) " تشمل الخطة السنوية للمدرسة مشروعات منتجة قائمة على تحليل الاحتياجات" بمتوسط حسابي (2.09)، وانحراف معياري (0.70) وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (8) " تتضمن الخطة الموارد البشرية والمادية المطلوب استخدامها لتحقيق أهداف المدرسة المنتجة " بمتوسط حسابي (2.04) وانحراف معياري (0.69).

المجال الثاني: مجال التنظيم :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التنظيم، والجدول (9) يبين ذلك

جدول (9). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنظيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
12.	يشارك الطلبة في عملية صنع القرار في العملية الإنتاجية.	2.18	0.78	1	منخفضة
9.	تمنح التشريعات التربوية الصلاحيات اللازمة للمدرسة لإقامة مشروعات منتجة	2.17	0.73	2	منخفضة
13.	يتوفر التمويل لتنفيذ المشروعات الإنتاجية.	2.12	0.73	3	منخفضة
15.	يوجد فرق طلابية لتسويق المشروعات الإنتاجية في المجتمع المحلي	2.12	0.74	3	منخفضة
14.	تتوفر برامج تدريب لتنمية المهارات العملية والتسويقية والتكنولوجية.	2.10	0.74	5	منخفضة
17.	يتوفر نظام متابعة وتقييم للمشروعات الإنتاجية.	2.08	0.71	6	منخفضة
16.	يوجد تواصل فاعل بين إدارة المدرسة والمجتمع المحلي لخدمة مشروعات منتجة.	2.06	0.72	7	منخفضة
11.	توجد لوائح وتعليمات تضبط سير العمل المنتج.	2.03	0.71	8	منخفضة
	مجال التنظيم ككل	2.11	0.58		منخفضة

يتضح من الجدول (9) أن درجة مجال التنظيم كانت منخفضة إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.11) بانحراف معياري (0.58)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التنظيم فقد تراوحت ما بين (2.03-2.18)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط

حسابي هي الفقرة (10) " يشارك الطلبة في عملية صنع القرار في العملية الإنتاجية " بمتوسط حسابي (2.18) وانحراف معياري (0.78)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (11) " توجد لوائح وتعليمات تضبط سير العمل المنتج " بمتوسط حسابي (2.03) وانحراف معياري (0.71).

المجال الثالث: التنفيذ:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التنفيذ، والجدول (10) يبين ذلك

الجدول (10). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنفيذ مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
20.	يُنوع في المشروعات المنتجة وفق ميول الطلبة ومواهبهم.	2.15	0.71	1	منخفضة
18.	تنفذ اجتماعات دورية لمناقشة الجدوى الاقتصادية من المشروعات المنتجة.	2.13	0.74	2	منخفضة
21.	يخصص نصاب من الحصص للأشغال والأعمال اليدوية.	2.12	0.74	3	منخفضة
26.	تتبنى المدرسة المشروعات المناسبة لاحتياجات سوق العمل ومطالب أرباب العمل ومؤسسات المجتمع المحلي.	2.07	0.75	4	منخفضة
25.	تتوفر سجلات لتنظيم العمل (سجل العمليات، سجل المبيعات، سجل الفواتير الخاصة بالشراء أو البيع، ملف الدعاية والإعلان).	2.06	0.71	5	منخفضة
19.	تتبنى المدرسة المشروعات التي تسهم في تمويلها ذاتياً.	2.06	0.75	5	منخفضة
24.	يفعل نظام الرقابة الداخلي على الوحدات الإنتاجية ومرودها المالي.	2.04	0.71	7	منخفضة
مجال التنفيذ ككل		2.10	0.61		منخفضة

يتضح من الجدول (10) أن درجة مجال التنفيذ كانت منخفضة إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.10) بانحراف معياري (0.61)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التنفيذ فقد تراوحت ما بين (2.04-2.15)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (20) " يُنوع في المشروعات المنتجة وفق ميول الطلبة ومواهبهم " بمتوسط حسابي

(2.15) وانحراف معياري (0.71)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (24) " يفعل نظام الرقابة الداخلي على الوحدات الإنتاجية ومرودها المالي " بمتوسط حسابي (2.04) وانحراف معياري(0.71).

المجال الرابع: مجال البيئة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة عن فقرات مجال البيئة، والجدول (11) يبين ذلك

الجدول (11). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال البيئة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
32	تستخدم التكنولوجيا للترويج لنتائج المدرسة.	2.16	0.75	1	منخفضة
27	توجد أماكن مناسبة قابلة للتكيف وفق احتياجات المشروع.	2.13	0.73	2	منخفضة
28	تتوفر برامج تدريبية لتطوير كفايات الطلبة ومهاراتهم الإنتاجية.	2.13	0.73	2	منخفضة
29	تتوفر التجهيزات والوسائل اللازمة لتطبيق المشروعات المنتجة.	2.12	0.74	4	منخفضة
30	تتوفر شراكة مع مؤسسات القطاع الخاص والمجتمع المحلي لتدريب الطلبة في مواقع العمل.	2.10	0.74	5	منخفضة
31	يتوفر إعلام داعم لنشر ثقافة الإنتاج .	2.10	0.74	5	منخفضة
33	يتوفر مكان لتخزين المواد الخام والمعدات بشكل آمن ومنظم.	2.09	0.73	7	منخفضة
35	يوجد تنسيق بين مدارس العنقود المنتجة.	2.05	0.74	8	منخفضة
34	تمارس الإدارة الذاتية في المدرسة.	2.04	0.72	9	منخفضة
	مجال البيئة ككل	2.10	0.62		منخفضة

يتضح من الجدول (11) أن درجة مجال البيئة كانت منخفضة إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.10) بانحراف معياري (0.62)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال البيئة فقد تراوحت ما بين (2.04-2.16)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط

حسابي هي الفقرة (32) " تستخدم التكنولوجيا للترويج لنتائج المدرسة " بمتوسط حسابي (2.16) وانحراف معياري (0.75)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (34) " تمارس الإدارة الذاتية في المدرسة " بمتوسط حسابي (2.04) وانحراف معياري (0.72).

المجال الخامس: مجال التطوير المهني للمعلمين

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التطوير المهني للمعلمين، والجدول (12) يبين ذلك

الجدول (12). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التطوير المهني للمعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
37.	يملك المعلم المهارات اللازمة لسوق العمل والمشروعات المنتجة.	2.16	0.72	1	منخفضة
38.	يطلع المعلم على المستجدات العلمية التربوية ذات العلاقة بالتعليم والإنتاج.	2.16	0.72	1	منخفضة
36.	يلتحق المعلم ببرامج التنمية المهنية وفق احتياجات المدرسة المنتجة.	2.15	0.73	3	منخفضة
41.	يتم تأهيل المعلمين الجدد والمستجدين عند التحاقهم بالمدرسة.	2.15	0.74	3	منخفضة
39.	يوظف المعلم الموارد المتاحة لخدمة المشروعات المنتجة بكفاءة وفاعلية.	2.13	0.71	5	منخفضة
40.	يوجد تبادل زيارات وخبرات بين الأقران في المدارس المنتجة.	2.12	0.74	6	منخفضة
	مجال التطوير المهني للمعلمين ككل	2.15	0.63		منخفضة

يتضح من الجدول (12) أن درجة مجال التطوير المهني للمعلمين كانت منخفضة إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.15) وانحراف معياري (0.63)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التطوير المهني للمعلمين تراوحت ما بين (2.16-2.12)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (37) " يملك المعلم المهارات اللازمة لسوق العمل والمشروعات المنتجة " والفقرة 38" يطلع المعلم على المستجدات العلمية التربوية ذات العلاقة بالتعليم والإنتاج. بمتوسطين حسابيين (2.16) و(2،16) على التوالي وبانحرافين معياريين (0.72) و (0.72)

على التوالي وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (40) " يوجد تبادل زيارات وخبرات بين الأقران في المدارس المنتجة " بمتوسط حسابي (2.12) وانحراف معياري (0.74).

المجال السادس: مجال المناهج

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة عن فقرات مجال المناهج، والجدول (13) يبين ذلك

الجدول (13). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المناهج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
43.	تحقق المناهج التكامل بين حقول المعرفة والمهارات الأساسية لسوق العمل.	2.21	0.75	1	منخفضة
45.	تممي المناهج أنماط التفكير والإبداع والابتكار عند الطلبة.	2.18	0.73	2	منخفضة
42.	تركز المناهج على التعلم القائم على المشروع.	2.18	0.73	2	منخفضة
47.	توفر المناهج المهارات الأساسية اللازمة للمهن الأساسية في المجتمع.	2.17	0.73	4	منخفضة
44.	تطرح المناهج مشكلات حياتية وتحديات في سوق العمل.	2.16	0.71	5	منخفضة
46.	تتيح المناهج للطلبة التواصل مع خبراء ومختصين من سوق العمل.	2.16	0.73	5	منخفضة
48.	تعزز المناهج قيم احترام المهن.	2.12	0.70	7	منخفضة
49.	تشجع المناهج إقامة مشروعات منتجة مشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي والشركات المتخصصة.	2.12	0.72	7	منخفضة
	مجال المناهج ككل	2.16	0.62		منخفضة

يتضح من الجدول (13) أن درجة مجال المناهج كانت منخفضة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.16) بانحراف معياري (0.62)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال المناهج فقد تراوحت ما بين (2.12-2.21)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (43) " تحقق المناهج التكامل بين حقول المعرفة والمهارات الأساسية لسوق العمل " بمتوسط حسابي (2.21) وانحراف معياري (0.75)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (48) " تعزز المناهج قيم احترام المهن " والفقرة (49) " تشجع المناهج إقامة

مشاريع إنتاجية مشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي والشركات المتخصصة" بمتوسطين حسابيين (2.12) وانحرافين معياريين (0.70) و(0.72) على التوالي.

المجال السابع: مجال التشاركية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التشاركية، والجدول (14) يبين ذلك

الجدول (14). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التشاركية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
10.	تحدد أدوار الكادر المدرسي ومسئولياتهم بما يحقق الأهداف.	2.37	0.98	1	متوسطة
23.	تشجع المدرسة الطلبة على التعلم التعاوني خلال تنفيذ المشروعات المنتجة.	2.36	0.99	2	متوسطة
22.	تحدد بنود عمل المشروعات وفق الميزانية المخصصة.	2.32	0.90	3	منخفضة
7.	تحتوي الخطة السنوية للمدرسة على إجراءات لتوجيه الطلبة نحو المهن والتي تناسب ميولهم ومقدراتهم.	2.29	0.95	4	منخفضة
4.	يشارك ذوو العلاقة في المدرسة جميعهم في عملية التخطيط للبرامج والمشروعات المنتجة.	2.22	0.81	5	منخفضة
6.	تعد أهداف الخطة السنوية للمدرسة واضحة لجميع المتعاملين مع المدرسة.	2.12	0.76	6	منخفضة
مجال التشاركية ككل		2.28	0.76		منخفضة

يتضح من الجدول (14) أن درجة مجال التشاركية كانت منخفضة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.28) بانحراف معياري (0.76)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التشاركية فقد تراوحت ما بين (2.12-2.37)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (10) " تحدد أدوار الكادر المدرسي ومسئولياتهم بما يحقق الأهداف " بمتوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (0.98)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (6) " تعد أهداف الخطة السنوية للمدرسة واضحة لجميع المتعاملين مع المدرسة " بمتوسط حسابي (2.12) وانحراف معياري (0.76). وبما أن العينة ممثلة للمجتمع وأخذت عشوائياً فيمكن الاستدلال على المتوسط الحسابي للمجتمع كمعلمة من خلال المتوسط الحسابي للعينة وبا اعتماد التقدير بفترة،

ولمعرفة درجة تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة على صعيد الدرجة الكلية والمجالات لدى مديري ومعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية؛ تم استخدام اختبار ت لعينة واحدة (One Sample T-Test)؛ إذ يستخدم هذا الاختبار للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع النظري أو الفرضي، وذلك عند القيمتين المحكيتين (2.34) و(3.67) كونهما تمثلان أطراف التقدير المتوسط في نظام تصحيح ليكرت الخماسي وتم مقارنة متوسطات العينة في تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاته مع هاتين القيمتين المحكيتين، والجدول (15) يبين ذلك.

الجدول (15). نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسطات العينة ومتوسط درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها لدى مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها.

مستوى الدلالة	القيمة المحكية = 3.67	مستوى الدلالة	القيمة المحكية = 2.34	درجات الحرية	العينة		مجالات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة
	قيمة ت		الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي		
**0.001	76.19-	**0.001	11.53-	920	0.62	2.10	البيئة
**0.001	73.89-	**0.001	8.82-	920	0.62	2.16	المنهاج
**0.001	85.29-	**0.001	14.49-	920	0.57	2.07	التخطيط
**0.001	55.54-	*0.015	2.43-	920	0.76	2.28	التشاركية
**0.001	81.60-	**0.001	12.09-	920	0.58	2.11	التنظيم
**0.001	73.95-	**0.001	9.46-	920	0.63	2.15	الإثراء المهني للمعلمين
**0.001	78.72-	**0.001	12.43-	920	0.61	2.10	التففيذ
**0.001	89.37-	**0.001	11.96-	920	0.52	2.13	الدرجة الكلية

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، *دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

بلغ متوسط العينة في الدرجة الكلية لتوافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها (2.13) وبانحراف معياري (0.52)، وعند مقارنة متوسط الدرجة الكلية مع القيمة المحكية (2.34) جاءت قيمة (ت) المحسوبة سالبة ودالة إحصائياً، وهذا يعني أن متوسط العينة في الدرجة الكلية لتوافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة أقل من القيمة المحكية (2.34) بشكلٍ دالٍ إحصائياً، وعند مقارنة متوسط الدرجة الكلية لتوفر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة مع القيمة المحكية (3.67) جاءت قيمة (ت) المحسوبة سالبة ودالة إحصائياً، وهذا يعني أن متوسط العينة في الدرجة الكلية لتوفر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة أقل من

القيمة المحكية (3.67) بشكلٍ دالٍ إحصائياً، وعليه فإن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتوفر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها جاء أقل من القيمتين المحكيتين (2.34 و 3.67) بشكلٍ جوهري، وبناءً على ذلك يمكن القول أن درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها جاءت منخفضة.

وعند مقارنة متوسط مجالات الاستبانة مع القيم المحكية جاءت قيمة (ت) المحسوبة سالبة ودالة إحصائياً وعليه يمكن القول أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة عند جميع مجالات الأداة جاءت منخفضة.

ولفحص دلالة الفروق بين متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها؛ استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة (Repeated Measures MANOVA) فضلاً عن لاستخدام اختبار ولكس لامبدا (Wilks Lambda)، والنتائج الخاصة بذلك يوضحها الجدول (16).

الجدول (16). نتائج اختبار ولكس لامبدا لدلالة الفروق بين متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها.

قيمة ولكس لامبدا	قيمة ف	درجات حرية البسط	درجات حرية المقام	مستوى الدلالة
0.861	24.55	6	915	**0.001

** دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.001$)

يتضح من نتائج الجدول (16) أن الفروق بين متوسطات متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها كانت دالة إحصائية (ف = 24.55، $\alpha > 0.001$)، ولمعرفة طبيعة الفروق بين متطلبات مجالات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة؛ تم استخدام اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات الثنائية وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (17). نتائج اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات الثنائية بين متوسطات متطلبات مجالات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها.

التنفيذ (0.61 ± 2.10)	التطوير المهني للمعلمين	التنظيم	التشاركية	التخطيط	المنهاج	مجالات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة
0.01	0.04-	0.006-	**0.18-	0.04	*0.06-	البيئة (0.62 ± 2.10)
**0.07	0.02	*0.05	**0.12-	**0.09		المنهاج (0.62 ± 2.16)
0.02-	**0.08-	0.04-	**0.21-			التخطيط (0.57 ± 2.07)
**0.19	**0.13	**0.17				التشاركية (0.76 ± 2.28)
0.02	0.04-					التنظيم (0.58 ± 2.11)
**0.05						التطوير المهني للمعلمين (± 2.15) (0.63)

** دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.001$)، * دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول (17) أن الفرق بين متوسطي مجالي البيئة والمنهاج كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ولصالح مجال المنهاج، ويتضح أن الفرق بين متوسطي مجالي البيئة والتشاركية كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$) ولصالح مجال التشاركية، أي أن تقدير مجال التشاركية من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها كان أفضل من تقدير مجال البيئة، كما أن الفرق بين متوسطي مجالي المنهاج والتخطيط كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$) ولصالح مجال المنهاج.

كما أن الفرق بين متوسطي مجالي المنهاج والتشاركية كان دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$) ولصالح مجال التشاركية، وكان الفرق بين متوسطي مجالي المنهاج والتنظيم دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ولصالح مجال المنهاج، أي أن تقدير مجال المنهاج من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها كان أفضل من تقدير مجال التنظيم.

وكان الفرق بين متوسطي مجالي المنهاج والتنفيذ دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$) ولصالح مجال المنهاج، وكما كان الفرق بين متوسطي مجالي التخطيط والتشاركية دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$) ولصالح مجال التشاركية.

وكان الفرق بين متوسطي مجالي التخطيط والتطوير المهني للمعلمين دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$) ولصالح مجال التطوير المهني للمعلمين، وكما كان الفرق بين متوسطي مجالي التشاركية والتنظيم دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$) ولصالح مجال التشاركية، أي

أن تقدير مجال التشاركية من جهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها كان أفضل من تقدير مجال التنظيم.

وكان الفرق بين متوسطي مجالي التشاركية والتطوير المهني للمعلمين دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$) ولصالح مجال التشاركية، كما كان الفرق بين متوسطي مجالي التشاركية والتنفيذ دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$) ولصالح مجال التشاركية، وكان الفرق بين متوسطي مجالي التطوير المهني للمعلمين والتنظيم دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$) ولصالح مجال التطوير المهني للمعلمين، أما باقي الفروقات بين مجالات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة فلم تكن ذات دلالة إحصائية، ويمكن ترتيب مجالات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من جهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها تنازلياً بحسب متوسطاتها على النحو الآتي:

- في المرتبة الأولى جاء مجال التشاركية.
- في المرتبة الثانية جاء مجالي المنهاج والتطوير المهني للمعلمين.
- في المرتبة الثالثة جاءت مجالات التنظيم والبيئة والتنفيذ والتخطيط.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، والجنس، سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، مرحلة المدرسة، المنطقة التعليمية)؟"

للإجابة عن هذه السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين ومجالاتها في ضوء متغيرات المسمى الوظيفي والجنس وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، ومرحلة المدرسة، والمنطقة التعليمية والجدول (18) يوضح ذلك.

الجدول (18). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها تبعاً لمتغيرات المسمى الوظيفي والجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي ومرحلة المدرسة، والمنطقة التعليمية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	المتغيرات المستقلة ومستوياتها	
0.53	2.18	350	مدير	المسمى الوظيفي
0.51	2.10	571	معلم	
0.57	2.04	371	ذكر	الجنس
0.47	2.20	550	أنثى	
0.58	1.99	411	مديريات شمال المحافظات الشمالية	المنطقة التعليمية
0.46	2.22	264	مديريات وسط المحافظات الشمالية	
0.41	2.28	246	مديريات جنوب المحافظات الشمالية	
0.53	2.12	585	مدرسة أساسية	المرحلة التعليمية
0.51	2.15	336	مدرسة ثانوية	
0.51	2.16	748	بكالوريوس	المؤهل العلمي
0.57	2.04	152	ماجستير فأعلى	
0.56	2.06	355	أقل من 10 سنوات	سنوات الخدمة
0.49	2.18	566	10 سنوات فأكثر	

يتضح من نتائج الجدول (18) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها بحسب متغيرات المسمى الوظيفي والجنس والمنطقة التعليمية والمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة، ولفحص دلالة أو جوهرية هذه الفروق استخدمت الباحثة اختباري ولكس لامبدا وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) وذلك لوجود أكثر من متغير تابع واحد (متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها)؛ وذلك في ضوء متغيرات المسمى الوظيفي والجنس والمنطقة التعليمية والمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة، والجدول (19) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

الجدول (19). نتائج اختبار ولكس لامبدا لفحص دلالة الفروق في متوسطات درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها تبعاً لمتغيرات المسمى الوظيفي والجنس والمنطقة التعليمية والمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

المتغير المستقل	Wilks' Lambda	قيمة ف	مستوى الدلالة
المسمى الوظيفي	0.673	63.09	**0.001
الجنس	0.970	4.01	**0.001
المنطقة التعليمية	0.788	16.39	**0.001
المرحلة التعليمية	0.990	1.27	0.261
المؤهل العلمي	0.989	1.38	0.211
سنوات الخدمة	0.988	1.53	0.155

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$)

بحسب النتائج الظاهرة في الجدول (19)؛ يتبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها تعزى لمتغيرات المسمى الوظيفي والجنس والمنطقة التعليمية، بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توفر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها لمتغيرات المرحلة التعليمية والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة؛ ولفحص طبيعة الفروق في متوسطات درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها تبعاً لمتغيرات المسمى الوظيفي والجنس والمنطقة التعليمية؛ تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد والجدول (20) يوضح هذه النتائج.

الجدول (20). نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروق في متوسطات درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها تبعاً لمتغيرات المسمى الوظيفي والجنس والمنطقة التعليمية.

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مجالات توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة	المتغيرات المستقلة/ مصدر التباين
0.686	0.163	0.061	1	0.061	البيئة	المسمى الوظيفي
0.060	3.837	1.394	1	1.394	المناهج	
0.232	1.433	0.425	1	0.425	التخطيط	
**0.001	156.711	64.339	1	64.339	التشاركية	
0.669	0.183	0.058	1	0.058	التنظيم	
0.097	2.754	1.008	1	1.008	التطوير المهني للمعلمين	
0.512	0.431	0.152	1	0.152	التنفيذ	
*0.017	5.709	1.396	1	1.396	الدرجة الكلية لتطبيق مفهوم المدرسة المنتجة	
**0.001	14.959	5.551	1	5.551	البيئة	الجنس
**0.001	22.719	8.256	1	8.256	المناهج	
**0.002	10.075	2.989	1	2.989	التخطيط	
*0.010	6.672	2.739	1	2.739	التشاركية	
**0.001	19.033	6.059	1	6.059	التنظيم	
**0.001	16.985	6.220	1	6.220	التطوير المهني للمعلمين	
**0.001	17.875	6.308	1	6.308	التنفيذ	
**0.001	22.527	5.509	1	5.509	الدرجة الكلية لتطبيق مفهوم المدرسة المنتجة	
**0.001	9.404	3.490	2	6.980	البيئة	المنطقة التعليمية
**0.001	9.684	3.519	2	7.038	المناهج	
**0.001	33.541	9.926	2	19.852	التخطيط	
**0.001	96.314	39.543	2	79.085	التشاركية	
**0.001	13.568	4.319	2	8.638	التنظيم	
**0.001	15.795	5.785	2	11.569	التطوير المهني للمعلمين	
**0.001	9.867	3.482	2	6.965	التنفيذ	
**0.001	28.356	6.934	2	13.868	الدرجة الكلية لتطبيق مفهوم المدرسة المنتجة	

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، *دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

بحسب النتائج الظاهرة في الجدول (20)؛ يتبين أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجة الكلية لتوفر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من وجهات نظر مديري

المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها بحسب متغير المسمى الوظيفي في الدرجة الكلية، وفي مجال التشاركية، ولصالح المديرين؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتطبيق المدرسة المنتجة للمديرين (2.18) وبانحراف معياري (0.53)، وبلغ المتوسط الحسابي للمعلمين (2.10) وبانحراف معياري (0.51)، وبلغ المتوسط الحسابي للمديرين في مجال التشاركية (2.62) وبانحراف معياري (0.92)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين (2.07) وبانحراف معياري (0.55)، بينما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مجالات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة بحسب متغير المسمى الوظيفي، والمتمثلة بالبيئة والمنهاج والتخطيط والتنظيم والتطوير المهني للمعلمين والتنفيذ.

ويتبين أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجة الكلية لتوفر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها بحسب متغير الجنس في الدرجة الكلية، وفي جميع المجالات؛ ولصالح الإناث.

ويتبين أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجة الكلية لتوفر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها بحسب متغير المنطقة التعليمية في الدرجة الكلية، وفي جميع المجالات، ولفحص دلالة الفروق في درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها المتمثلة بالبيئة والمنهاج والتخطيط والتشاركية والتنظيم والتطوير المهني للمعلمين والتنفيذ؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، والجدول (21) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

الجدول (21). نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) للفروق في درجة توافر متطلبات مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها بحسب متغير المنطقة التعليمية.

مجال البيئة		المنطقة التعليمية
الجنوب (0.51 ± 2.23)	الوسط	
**0.22-	**0.17-	الشمال (0.70 ± 1.99)
0.05-		الوسط (0.57 ± 2.16)
مجال المنهاج		المنطقة التعليمية
الجنوب (0.55 ± 2.26)	الوسط	
**0.22-	**0.18-	الشمال (0.67 ± 2.05)
0.03-		الوسط (0.58 ± 2.23)
مجال التخطيط		المنطقة التعليمية
الجنوب (0.51 ± 2.24)	الوسط	
**0.34-	**0.27-	الشمال (0.60 ± 1.89)

0.07-		الوسط (0.50 ± 2.17)
مجالات التشاركية		المنطقة التعليمية
الجنوب (0.71 ± 2.56)	الوسط	
**0.62-	**0.58-	الشمال (0.62 ± 1.94)
0.04-		الوسط (0.80 ± 2.53)
مجالات التنظيم		المنطقة التعليمية
الجنوب (0.47 ± 2.23)	الوسط	
**0.24-	**0.19-	الشمال (0.66 ± 1.99)
0.05-		الوسط (0.55 ± 2.18)
مجالات التطوير المهني للمعلمين		المنطقة التعليمية
الجنوب (0.54 ± 2.30)	الوسط	
**0.29-	**0.21-	الشمال (0.68 ± 2.00)
0.08-		الوسط (0.57 ± 2.21)
مجالات التنفيذ		المنطقة التعليمية
الجنوب (0.53 ± 2.21)	الوسط	
**0.23-	**0.16-	الشمال (0.66 ± 1.98)
0.07-		الوسط (0.57 ± 2.14)
الدرجة الكلية لتطبيق مفهوم المدرسة المنتجة		المنطقة التعليمية
الجنوب (0.41 ± 2.28)	الوسط	
**0.29-	**0.24-	الشمال (0.58 ± 1.99)
0.06-		الوسط (0.46 ± 2.22)

** دالة إحصائياً عند $(\alpha = 0.01)$ ، * دالة إحصائياً عند $(\alpha = 0.05)$.

يتضح من نتائج الجدول (21)؛ أن الفروق في متوسطات درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها كانت ذات دلالة عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.01)$ بين مديري مديريات التربية والتعليم ومعلميها في شمال المحافظات الشمالية ومديريات وسط المحافظات الشمالية، ولصالح مديري مديريات التربية والتعليم ومعلميها في وسط المحافظات الشمالية؛ بمعنى أن مديري مديريات التربية والتعليم ومعلميها في وسط المحافظات الشمالية أكثر تقديراً لتوفر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها المتمثلة بالبيئة والمنهاج والتخطيط والتشاركية والتنظيم والتطوير المهني للمعلمين والتنفيذ مقارنةً بمديري مديريات التربية والتعليم ومعلميها في شمال المحافظات الشمالية، كما يتضح من نتائج الجدول (21)؛ أن الفروق في متوسطات توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها كانت ذات دلالة عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0.01)$ بين مديري مديريات التربية

والتعليم ومعلميها في شمال المحافظات الشمالية ومديريات جنوب المحافظات الشمالية، ولصالح مديري مديريات التربية والتعليم ومعلميها في جنوب المحافظات الشمالية؛ بمعنى أن مديري مديريات التربية والتعليم ومعلميها في جنوب المحافظات الشمالية أكثر تقدراً لتوفر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها المتمثلة بالبيئة والمنهاج والتخطيط والتشاركية والتنظيم والتطوير المهني للمعلمين والتنفيذ مقارنةً بمديري مديريات التربية والتعليم ومعلميها في شمال المحافظات الشمالية.

نتائج السؤال الثالث للدراسة والذي ينص على: "ما الإجراءات المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين؟" وتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

نتائج السؤال الأول للمقابلة والذي ينص على: "ما أسباب قلة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظرك؟ (برجاء وضع أربع أسباب على الأقل وفق أولويتها لديك)"

أظهر التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) للمقابلات مع المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات عديداً من النتائج، والمتعلقة بأسباب قلة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية، وقامت الباحثة في البداية بترميز استجابات المشاركين في رموز فريدة وذات مغزى ومعنى، ثم قامت بتجميع الرموز ذات الصلة في موضوعات فرعية (Sub-Themes)، وفي المرحلة الثالثة قامت بتصنيف الموضوعات الفرعية في موضوعات رئيسية (Main Themes)، وتسعى هذه الطريقة في التحليل إلى تصنيف استجابات المشاركين بأسلوب هرمي، وأسفر التحليل النوعي الموضوعي عن وجود ثلاثة موضوعات الرئيسية تغطي جميع الموضوعات الفرعية، وذلك على النحو الآتي:

أ. المعوقات المتعلقة بالجوانب الإدارية والتربوية.

ب. المعوقات المتعلقة بالجوانب المادية والبنى التحتية.

ت. المعوقات المتعلقة بالصعوبات العامة السياسية والمجتمعية.

وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أ- المعينات المتعلقة بالجوانب الإدارية والتربوية.

تضم هذه المجموعة التصنيفية العديد من المظاهر التي تعيق تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية؛ وتجلت هذه المظاهر بالمحاور الفرعية الآتية:

1. الاتجاهات والتشريعات والنمط الإداري السائد.
2. مشكلات التوظيف والتعيين.
3. الإدارة المدرسية.
4. غياب الريادية والإبداع.
5. الفلسفة الراهنة للتعليم.
6. مشكلات متعلقة بالمعلمين.
7. مشكلات متعلقة بالمتعلمين.
8. مشكلات المنهاج.

وبلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي جميع المعينات المتعلقة بالجوانب الإدارية والتربوية (49) رمزاً، والتي تم جمعها وتصنيفها في ثمانية موضوعات فرعية (Sub-Themes)، والجدول (22) يوضح توزيعات الرموز والموضوعات الفرعية. الجدول (22). تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للمعينات الإدارية والتربوية المعرّقة لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المديرين والمعلمين.

الترتيب	نسبة التكرار	عدد تكرارات الرموز	عدد الرموز	الموضوعات الفرعية (Sub-Themes)	الرقم
1	%40	118	15	التشريعات والنمط الإداري السائد	1
2	%12	35	5	مشكلات متعلقة بالمعلمين	2
3	%10	30	6	الإدارة المدرسية	3
3	%10	29	5	الفلسفة الراهنة للتعليم	4
5	%9	27	6	مشكلات التوظيف والتعيين	5
6	%7	22	5	غياب الريادية والإبداع	6
7	%6	19	3	مشكلات متعلقة بالمنهاج	7
7	%6	17	4	مشكلات متعلقة بالمتعلمين	8
%100		297	49	المجموع	

يتضح من خلال إجابات المشاركين عن أسباب قلة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين هو التشريعات والنمط الإداري السائد إذ أيد ذلك معظم المشاركين بنسبة (40%)، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

" الفكرة غير رائجة في المجتمع الفلسطيني وتحتاج إلى تبني من جهات رسمية".

بالإضافة إلى اتباع النمط الإداري البيروقراطي في المعاملات المالية وغير المالية، مما أدى إلى ضعف رواج فكرة المدارس المنتجة بين الطلبة وأعضاء المجتمع الفلسطيني؛ وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

" لا توجد مرونة في التعاملات المالية والتسويق لقلّة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس وتحديدًا في معاملات البيع والشراء ... فالصلاحيات محدودة وإذا أردت أن تشتري عليك إحصار فاتورة ضريبية رغم عدم توفرها عند بعض الجهات التي تنوي الشراء منها بالجودة المطلوبة "
فضلاً عن غياب التشريعات التي تدعم الطلبة الموهوبين وتبنيهم، وغياب نظام الحوافز والمكافآت للمديرين والمعلمين من ذوي المبادرات، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"غياب احتضان الطلبة الموهوبين وأفكارهم الإبداعية لا يوجد من يتبناهم"

وحول تحفيز المديرين والمعلمين، قال مشارك آخر:

"لا يوجد من يهتم أو يحفز أو يعزز مدير أو معلم، فكيف سيصبح هناك مبادرات وأفكار

ريادية؟!"

كما أشارت نتائج المقابلات أن مشكلات النظام التربوي التعليمي الفلسطيني لها إفرزات عديدة، طالت المعلمين من حيث أدائهم أم تأهيلهم أم رضاهم الوظيفي أم روحهم المعنوية؛ إذ ظهرت مشكلات متعلقة بالمعلمين بنسبة (12%) وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

" عدم الرضا الوظيفي (مادياً، نفسياً) للمعلم"

وأخر قال: **"كثرة المهام التربوية الموكلة إلى المعلم"**

كما أظهرت نتائج المقابلة مشكلات متعلقة بالإدارة المدرسية بنسبة (10%) إذ يسيطر التفكير النمطي على الطواقم التربوية والإدارية في مديريات التربية والتعليم وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين: **"عدم امتلاك المدير سمات القائد المبدع ممن لديه روح المبادرة والمبادرة وتحمل المسؤولية"**؛ ناهيك عن اكتظاظ الطلبة في الصفوف أم في المشاغل والوحدات الإنتاجية مما يحد من متابعة إدارة المدارس للأفكار الريادية، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

" فكرة المدرسة المنتجة تتطلب تحديد عدد الطلبة في الغرف والمشاغل بحيث لا يتجاوز عددهم باعقادي عن 12 لانه قد يعمل الطلبة بأدوات حادة وهذا يتطلب المتابعة الحثيثة، فالمشاغل مثل المحددة والصناعة عدد المقاعد المتوفرة للطلبة محدودة عليك ألا تغفل الأعمال الكتابية الكثيرة والمهام الإدارية فكيف ستتابع إبداعات ومشروعات"

كما أظهرت نتائج المقابلات أن الفلسفة الراهنة للتعليم هي من أسباب قلة توافر متطلبات تطبيق المدرسة المنتجة إذ أيد المشاركون ذلك بنسبة (10%) ويعتقدون أن التعليم قائماً على التلقين والحفظ؛ لذا يغيب التعلّم القائم على الإبداع وحل المشكلات والمشروع، وما زال توظيف التكنولوجيا في التعليم المهني ضعيفاً، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

" التركيز على التعليم التلقيني وأنظمة التقييم التي تركز على اختبارات وتحصيل الطلبة وتغفل جوانب الابداع والمهارات الأخرى عندهم"

فضلا عن كثرة الأعباء والضغوط المهنية وضيق الوقت أمام المعلمين للتفرغ للوحدات الإنتاجية ومتابعة الطلبة، مع عدم وجود متابعة من جهات اشرافية متخصصة في المدارس الفلسطينية لوجود مشكلات في التوظيف والتعيين إذ ايد المشاركون ذلك بنسبة(9%) ، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

" نصاب المعلم 22 حصة في الفروع المهنية ويتطلب منه متابعة الوحدات الإنتاجية والقيام بالأعمال الروتينية الكتابية وعليه أن يقدم الحصة الدراسية ويوضح المهارة ويتابع تعلمها وتطبيقها وهذا يحتاج إلى معلم متفرغ لأعمال الوحدة، والاصل أن يتم تعيين معلمين ومهندسين".

إذ لا يوجد تعيين مهندسين أو مهنيين متخصصين من ذوي الخبرة، وعدم وجود معلمين متفرغين لمتابعة الوحدات الإنتاجية، فضلاً عن قلة الايادي العاملة في المشاغل والوحدات الإنتاجية، مع ضعف الخبرة والتدريب اللازم، وعليه فهناك حاجة ملحة لمراكز وظيفية إضافية وتعيين معلمين متفرغين؛ وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"يوجد عبء وظيفي ... معلم الوحدة الانتاجية يعمل بمقدار 3 معلمين ويعاني الضغوط"

ومشارك آخر قال: "التعيينات غير الملائمة للشاغل الوظيفي"

وأظهرت نتائج المقابلة مشكلة غياب تبني الأفكار الريادية وتشجيع التفكير الإبداعي بنسبة (7%) تجنباً للمخاطرة وعدم الرغبة في تحمّل المسؤولية من جانب ذوي العلاقة سواء الإداريين في المستويات العليا أم الوسطى أم الدنيا، وكذلك المعلمين؛ مما يحول دون تطوير المدارس الحكومية وتحويلها إلى مدارس منتجة؛ وهذا الأمر ينعكس على أساليب التدريس فيغيب التعلّم القائم على الإبداع

وحل المشكلات والمشروعات، وعدم دعم وتبني الطلبة الموهوبين، وعدم تنفيذ مشروعات وفق احتياجات المجتمع المحلي، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"عدم القناعة بجودة المدارس المنتجة في ثقافتنا التي تركز على التحصيل والاختبارات والجانب الأكاديمي"

كما أظهرت نتائج المقابلة وجود مشكلات في المنهاج الفلسطيني بنسبة (6%) وأنه يتسم بالكثافة والتركيز على المحتوى النظري أكثر من المحتوى التطبيقي أو المهاري، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"زخم المنهاج فهي بحاجة إلى وقت "

وقال مشارك آخر:

"افتقار المناهج للقيم التي تعزز احترام المهن"

كما أظهرت نتائج المقابلة مشكلات تتعلق بالطلبة بنسبة (6%) فالطلبة ليسوا مقتنعين بأهمية التعليم المهني وجدواه، وتنقصهم الدافعية والرغبة، وعادةً ما يتوجه نحو التعليم المهني الطلبة من ذوي التحصيل المتدني؛ فمعظمهم يقبلون على التعليم الأكاديمي، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

" توجه الطلبة ذوي التحصيل المتدني للمدارس المهنية، والاصل ان يتم الالتحاق وفق الدافعية والرغبة"

ب- المعوقات المتعلقة بالجوانب المادية والبنى التحتية:

تضم هذه المجموعة التصنيفية مظهرين يعيقان تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية؛ وتجلت ذلك في المحورين الفرعيين الآتيين:

1. المشكلات المالية والدعم المادي.

2. الخصائص المادية للبيئة المدرسية.

وبلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي جميع المعوقات المادية والمتعلقة بالبنى التحتية (11) رمزاً، والتي تم جمعها وتصنيفها في موضوعين فرعيتين (Sub-Themes)، والجدول (23) يوضح توزيعات الرموز والموضوعات الفرعية.

الجدول (23). تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للمعوقات المادية والمتعلقة بالبنى التحتية المعرّقة لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المديرين والمعلمين

الرقم	الموضوعات الفرعية (Sub-Themes)	عدد الرموز	عدد تكرارات الرموز	نسبة التكرار	الترتبة
1	المشكلات المالية والدعم المادي	5	38	67%	1
2	الخصائص المادية للبيئة المدرسية	6	19	33%	2
	المجموع	11	57	100%	

وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أظهرت نتائج المقابلات مشكلات تتعلق بالدعم المالي والتمويل بنسبة (67%)، واعتماد تمويل المدارس على التمويل الحكومي الذي يعاني من مشكلات مستعصية، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"الاعتماد على التمويل الحكومي سيبقي تطور الوحدة المنتجة ضعيفاً"

وأظهرت نتائج المقابلات ضعف البنية التحتية في المدارس الحكومية الفلسطينية إذ اتفق (33%) على مشكلات تتعلق بالخصائص المادية للبيئة المدرسية وعدم مناسبتها من حيث مساحتها وهيكلية البناء، وموقعها والمشاكل والأدوات اللازمة، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"عدم توفر موقع مناسب ومساحات ومشاكل ومعدات"

وأخر "الموقع الجغرافي للمدارس + تصميم البناء" ومشاركة أخرى قالت: "بناء المدرسة يؤدي دور في إنخفاض تطبيق المدرسة المنتجة فمعلمي الوحدات المنتجة بحاجة إلى مكاتب مستقلة، مشاغل، أماكن لتخزين المواد والأدوات والمعدات، إذ إنها من الأمور الأساسية اللازمة للنهوض بالمدرسة المنتجة فبدون التدريب وتوفير المبنى الخاص لا يمكن تحقيقها".

ت- المعوقات المتعلقة بالصعوبات العامة السياسية والاجتماعية:

تضمّ هذه المجموعة التصنيفية عديداً من المظاهر التي تعيق تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية؛ وتجلّت هذه المظاهر في المحاور الفرعية الآتية:

1. مشكلات مجتمعية ومشكلات عامة.

2. وجود الاحتلال الصهيوني.

3. العلاقة مع المجتمع المحلي ومؤسساته.

وبلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي جميع المعوقات المتعلقة بالصعوبات العامة السياسية

والمجتمعية (14) رمزاً، والتي تم جمعها وتصنيفها في (3) موضوعات فرعية (Sub-Themes)، والجدول (24) يوضح توزيعات الرموز والموضوعات الفرعية.

الجدول (24). تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للمعوقات المتعلقة بالصعوبات العامة السياسية والمجتمعية المعرّلة لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المديرين والمعلمين.

الرقم	الموضوعات الفرعية (Sub-Themes)	عدد الرموز	عدد تكرارات الرموز	نسبة التكرار	الرتبة
1	مشكلات مجتمعية ومشكلات عامة	7	29	%54	1
2	وجود الاحتلال الصهيوني	5	19	%35	2
3	العلاقة مع المجتمع المحلي ومؤسساته	3	6	%11	3
	المجموع	14	54	%100	

أظهرت نتائج المقابلات مشكلات مجتمعية بنسبة (54%) تتعلق بقلة وعي أبناء المجتمع الفلسطيني، وعدم اهتمامه بدعم المدارس وتمويلها، وعزوف الطلبة عن التعليم المهني، وعدم رواج فكرة المدرسة المنتجة في المجتمع الفلسطيني؛ فقد أشار بعض المشاركين إلى غياب دور الأهالي في دعم المشروعات المنتجة وتمويلها، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"غياب دور الاباء في دعم ورعاية المشاريع الطلبة واحتضان أفكارهم"

وقال مشارك آخر:

"فهم فكرة الانتاج والمشاريع بطريقة خاطئة إذ يتم إعدادها وإحضرها جاهزة إلى المدرسة"

أما في مجال المشكلات العامة؛ فيمكن حصرها في التحول إلى التعليم الإلكتروني، فقد تضررت منظومة التعليم الفلسطيني من انتشار وباء كوفيد-19، وما عقب ذلك من أحداث سياسية وأمنية طالت جميع المناطق الفلسطينية وأثرت في انتظام الدوام المدرسي وهذا بدوره انعكس سلباً على متابعة التدريب المهني والوحدات الانتاجية، ومن جانب آخر رأى المشاركون في المقابلة أن كثيراً من العاملين في سلك التربية والتعليم يرفضون التغيير والتجديد، وما زالوا يقفون ضد فكرة المدرسة المنتجة، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"مشاكل التعليم المتقطع منذ كورونا إلى الإضرابات إلى الحرب تراجع الالتزام بالتعليم"

وتطويره في المحافظات الشمالية منذ ثلاث سنوات على الأقل ... العقلية التربوية الحالية من معلمين ومدراء وموجهين غير متوافقة مع مبدأ المدرسة المنتجة" وقالت مشاركة أخرى **"غياب ثقة القطاع الخاص بمستوى خريجي المدارس"**

كما أظهرت النتائج مشكلة الاحتلال الصهيوني في المقابلات بنسبة (11%) وأثرها على منظومة التربية والتعليم، وانفق المشاركون أن مصادرة الاراضي ومنع الوصول اليها، وتواجد الكثير من المدارس في مناطق المصنفة (ج)، وما يتبع ذلك من اعتداءات المستوطنين، والإغلاقات المستمرة وكثرة الحواجز التي تفصل القرى والبلدات والمدن الفلسطينية عن بعضها البعض، أثر سلبياً في انتظام الدوام المدرسي، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

" الواقع الأمني والاغلاقات المستمرة الاحتلال الصهيوني والعراقيل التي يمارسها على التعليم بأنواعه لا يساعد بأن تصبح مدارسنا منتجة" وقال مشارك آخر
" الاحتلال الصهيوني، وهذا ما لا يمكن السيطرة عليه فهذا الواقع والتحدّي الكبير الذي يعاني منه التعليم في فلسطين".

أشار كثير من المشاركين في المقابلات أن من معيقات تحويل المدارس الحكومية الفلسطينية إلى مدارس منتجة وجود فجوة كبيرة بين ما يتعلّمه الطالب في المدرسة وما يتطلبه المجتمع نتيجة وجود مشكلة في العلاقة مع المجتمع المحلي ومؤسساته والتي ظهرت بنسبة (11%) من استجابات المشاركين، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين: " غياب ثقة القطاع الخاص بخريجي المدارس".

نتائج السؤل الثاني للمقابلة والذي ينص على: " ما الحلول التي تقترحها لمواجهة المعوقات التي تواجه مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها للتحوّل إلى مدارس منتجة؟"

أظهر التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) للمقابلات مع المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات عديداً من النتائج، المتعلقة بالحلول المقترحة التطورية لمواجهة المعوقات التي تواجه مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها للتحوّل إلى المدارس المنتجة في المحافظات الشمالية، إذ أسفر التحليل النوعي الموضوعي عن وجود ستة موضوعات رئيسة تغطي جميع الموضوعات الفرعية، وذلك على النحو الآتي:

- أ. حلول متعلّقة بالإصلاح الإداري والتربوي.
- ب. حلول متعلّقة بتطوير الطواقم التربوية وتأهيلها.
- ت. حلول متعلّقة بالدعم والمتابعة.
- ث. حلول متعلّقة بتغيير الاتجاهات وأنماط التفكير.
- ج. حلول متعلّقة بتطوير الطلبة والمنهاج.
- ح. حلول متعلّقة بالتواصل والشراكات مع المجتمع المحلي والجهات ذات الصلة.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ- حلول متعلقة بالإصلاح الإداري والتربوي:

تضمّ هذه المجموعة التصنيفية العديد من الحلول المقترحة لتحويل المدارس الحكومية الفلسطينية إلى مدارس منتجة في المحافظات الشمالية، وتجلّت هذه الحلول بالموضوعات الفرعية الآتية:

1. التخطيط والإصلاح الإداري.
2. إصلاح التعليم.
3. سياسات التعيين والتوظيف.

وبلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي الحلول المقترحة والمتعلقة بالإصلاح الإداري والتربوي (19) رمزاً، والتي تم جمعها وتصنيفها في (3) موضوعات فرعية (Sub-Themes)، والجدول الآتي يوضح توزيعات الرموز والموضوعات الفرعية.

جدول (25). تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للحلول المقترحة المتعلقة بالإصلاح الإداري والتربوي لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المديرين والمعلمين.

الرقم	الموضوعات الفرعية (Sub-Themes)	عدد الرموز	عدد تكرارات الرموز	نسبة التكرار	الترتبة
1	التخطيط والإصلاح الإداري.	12	86	%48	1
2	إصلاح التعليم.	5	64	%35	2
3	سياسات التعيين والتوظيف.	2	31	%17	3
المجموع		19	181	%100	

يتضح من إجابات المشاركين أنه التخطيط والإصلاح الإداري هو أحد الحلول المقترحة لمواجهة المعوقات التي تعرقل التحوّل إلى المدارس المنتجة؛ إذ شكلت نسبة (48%) مما يتطلب وجود دعم سياسي حكومي لفكرة المدرسة المنتجة، وتخطيط استراتيجي على مستوى الحكومة ووزارة التربية والتعليم العالي؛ تتبنى فكرة المدرسة المنتجة، وما يلزم ذلك من سن التشريعات الناظمة للتحوّل إلى هذه المدارس، وما يتضمنه ذلك من توفير دليل مرجعي تنفيذي واضح يتضمن الإجراءات اللازمة للتحوّل إلى المدارس المنتجة؛ وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

«وضع الخطة الاستراتيجية وبلورتها لتدعيم هذه الفكرة باتخاذ اجراءات عملية»

ورأى بعض المشاركين في المقابلات؛ أنه من بين الحلول المقترحة لمواجهة المعوقات التي تعرقل التحوّل إلى المدارس المنتجة هو إصلاح التعليم الحكومي الفلسطيني؛ إذ شكل ما نسبته (35%) من استجابات المشاركين وذلك من خلال جعل بيئة التعلّم شيقة وجاذبة ومرنة والاتجاه نحو التعليم الذي يواكب متطلبات العصر، وأكدوا على ضرورة تعلّم الطلبة إدارة الأعمال وإدارة المشروعات، وتأهيل المعلمين في هذا المجال، والقيام برفد المدارس بمختلف التخصصات الانتاجية في مجالات الزراعة والصناعة والأعمال وغيره، وحثّ المدارس على التنافس فيما بينها على مستوى إنتاجي، وضرورة تعزيز قيم الصدق والتعاون واحترام الوقت والاخلاص في العمل والمواطنة بين الطلبة والطواقم التربوية، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

".... مدارس ذات بيئة مشوقة وجاذبة للمعلمين والطلبة"

وقال مشارك آخر:

"تحفيز الطلاب على الانتاج، وذلك بتخصيص جزء من ارباح بيع المنتجات لصالح الطلاب"

كما أظهرت نتائج المقابلات أن سياسات التعيين والتوظيف هي من الحلول المقترحة لمواجهة المعوقات التي تعرقل التحوّل إلى المدارس المنتجة؛ إذ شكلت نسبة (37%) مما يتطلب إعادة النظر في سياسات وتوظيف المعلمين والمديرين، وإجراءات تعيينهم والمفاضلة فيما بينهم تبعاً للكفاءة، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

" أفراد ذوي كفاءة وكادر بشري متخصص مستعد ولديه القناعة والإرادة الحقيقية والثقة

ويمتلك قدر من الاستقلالية والحرية"

ب- حلول متعلّقة بتطوير الطواقم التربوية وتأهيلها:

تضمّ هذه المجموعة التصنيفية عديداً من الحلول المقترحة لتحويل المدارس الحكومية الفلسطينية إلى مدارس منتجة في المحافظات الشمالية، وتجلّت هذه الحلول بالموضوعين الفرعيين الآتيين:

1. التطوير والتدريب المهني.

2. تحسين الظروف المهنية للكوادر التربوية.

وبلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي الحلول المقترحة والمتعلّقة بتطوير الطواقم التربوية وتأهيلها تسعة رموز، والتي تم جمعها وتصنيفها في موضوعين فرعيين (Sub-Themes)، والجدول (30) يوضح توزيعات الرموز والموضوعات الفرعية.

الجدول (26). تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للحلول المقترحة المتعلقة بتطوير وتأهيل الطواقم التربوية لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المديرين والمعلمين.

الرقم	الموضوعات الفرعية (Sub-Themes)	عدد الرموز	عدد تكرارات الرموز	نسبة التكرار	الرتبة
1	التطوير والتدريب المهني.	6	45	61%	1
2	تحسين الظروف المهنية للكوادر التربوية.	3	29	39%	2
	المجموع	9	74	100%	

يتضح من إجابات المشاركين أن التطوير والتدريب المهني للطواقم والكوادر الإدارية والتربوية هو أحد الحلول المقترحة لمواجهة المعوقات التي تعرقل التحوّل إلى المدارس المنتجة؛ إذ شكلت نسبة (61%) من استجابات المشاركين مما يستدعي الاهتمام بتطوير الكوادر التربوية وتدريبها من معلمين ومديرين، ومتابعتها؛ وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"وجود جهات مرجعية اشرافية متخصصة ذات علاقة بالإنتاجية والمدرسة المنتجة"

وقال مشارك آخر:

"توفير برامج تدريبية لتطوير الكفايات وتعزيز المهارات الإنتاجية"

ورأى بعض المشاركين أنه من بين الحلول المقترحة لمواجهة المعوقات التي تعرقل التحوّل إلى المدارس المنتجة؛ تعزيز مكانة المعلم الوظيفية والاقتصادية، إذ شكلت نسبة (39%) من استجابات المشاركين كي يتمكنوا من الإنتاج ومتابعة الطلبة وتدريبهم؛ ويتطلب هذا تقليل نصاب المعلمين وتهيئة كافة الظروف لهم لتمكينهم من المتابعة كوحدة مكان العمل والتعلم، والاهتمام بالتحفيز المادي والمعنوي للمعلمين والمديرين، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"تحسين أوضاع المعلمين الاقتصادية"

كما قال مشارك آخر:

"تقدير ومكافأة المعلمين العاملين في هذا المجال بعدل"

وقال مشارك آخر:

"تسيير 2 كيلو لمتابعة منتجات الوحدة ثم نعود للغرفة الصفية لتدريس الطلبة واحيانا لا يكون هنالك 5 دقائق بين الحصص مفروض البناء مع مكان التنفيذ وحدة واحدة وأن لا توجد مسافات بينهما تستغرق وقت كبير"

ت- حلول متعلّقة بالدعم والمتابعة:

تضمّ هذه المجموعة التصنيفية العديد من الحلول المقترحة لتحويل المدارس الحكومية الفلسطينية إلى مدارس منتجة في المحافظات الشمالية، وتجلّت هذه الحلول بالموضوعين الفرعيين الآتيين:

1. الدعم الفني والمالي.
2. المتابعة والتقييم.

وبلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي الحلول المقترحة والمتعلّقة بالدعم والمتابعة (6) رموز، والتي تم جمعها وتصنيفها في موضوعين فرعيين (Sub-Themes)، والجدول (27) يوضح توزيعات الرموز والموضوعات الفرعية.

الجدول (27). تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للحلول المقترحة المتعلّقة بالدعم والمتابعة لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المديرين والمعلمين.

الرقم	الموضوعات الفرعية (Sub-Themes)	عدد الرموز	عدد تكرارات الرموز	نسبة التكرار	الترتبة
1	الدعم الفني والمالي.	3	36	68%	1
2	المتابعة والتقييم.	3	17	32%	2
	المجموع	6	53	100%	

يتضح من إجابة المشاركين أن الدعم الفني والمالي هو احد الحلول المتعلقة بتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة إذ شكل ما نسبته (68%) مما يستوجب تصميم المدارس بطريقة عصرية؛ وتهيئة أبنيتها وإعادة النظر في مواقعها، وترميم البنية التحتية وإعادة النظر في تصميمها، وتطوير عدد المختبرات في المدارس وزيادتها وتوفير المشاغل والتجهيزات اللازمة للتحوّل إلى المدارس المنتجة وهذا يتطلب توفير الدعم المالي والفني من جهات حكومية وغير حكومية، ومن خلال المردود المالي للوحدات الإنتاجية، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"ضخ الاموال اللازمة لجعل بيئة المدرسة ومرافقها ولوازمها قادرة ومستعدة"

وأظهرت نتائج المقابلات أن المشاركون تناولوا موضوع المتابعة والتقييم الذي شكل ما نسبته (32%) من زاويتين؛ الأولى تتعلق بالمتابعة المستمرة والمهنية والمتخصصة للوحدات الانتاجية والتنسيق بينها، وقرار نظام متابعة وتقييم للمدارس المنتجة والكوادر التربوية في ضوء محكات إجرائية

وقابلة للقياس، والعمل على توظيف كوادر ومهنيين للمساعدة في الحفاظ على الوحدات المنتجة، ومن زاوية ثانية الاهتمام بطرق تقييم الطلبة وتنويع طرق التقييم، وإدراج ساعات العمل الميداني في شهادة الطالب، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"إيجاد نظام متابعة وتقييم أداء المدارس المنتجة وللعاملين فيها"

وقال مشارك آخر:

"البدء بالتفكير بجعل علامة الطالب المدرسية فارقة لمستقبله"

ث- حلول متعلقة بتغيير الاتجاهات وأنماط التفكير:

تضم هذه المجموعة التصنيفية عديداً من الحلول المقترحة لتحويل المدارس الحكومية الفلسطينية إلى مدارس منتجة في المحافظات الشمالية، وتجلت هذه الحلول بالموضوعين الفرعيين الآتيين:

1. التوعية وتغيير الاتجاهات نحو التعليم المهني والمدارس المنتجة.

2. تشجيع الريادية والابتكار.

وبلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي الحلول المقترحة والمتعلقة بتغيير الاتجاهات وأنماط التفكير (6) رموز، والتي تم جمعها وتصنيفها في موضوعين فرعيين (Sub-Themes)، والجدول الآتي يوضح توزيعات الرموز والموضوعات الفرعية.

الجدول (28). تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للحلول المقترحة المتعلقة بتغيير الاتجاهات وأنماط التفكير لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

الرقم	الموضوعات الفرعية (Sub-Themes)	عدد الرموز	عدد تكرارات الرموز	نسبة التكرار	الترتيب
1	التوعية وتغيير الاتجاهات نحو التعليم المهني والمدارس المنتجة.	4	36	59%	1
2	تشجيع الريادية والابتكار.	2	25	41%	2
	المجموع	6	61	100%	

يتضح من إجابة المشاركين أن التحوّل إلى المدارس المنتجة يستوجب تنمية الاتجاهات الايجابية نحو التخصصات المهنية، إذ شكلت ما نسبته (59%) مما يتطلب الدعم السياسي لفكرة

المدارس المنتجة، والترويج الإعلامي الرسمي والتربوي، وحث الطواقم التربوية على الإيمان بفكرة المدرسة المنتجة، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"ان تتبنى الدولة في سياستها التعليمية أولا فكرة المدرسة المنتجة وتحدد مفهوم الإنتاج من وجهة نظرها"

وقال مشارك آخر:

" إعداد نشرات وادلة ووسائط تكنولوجية للتعريف بالوحدات المنتجة وزيادة قناعة اولياء الامور والطلبة بها وتزويد المدارس ببرشورات إذ عانينا بعد 5 سنين من التعب وتأسيس فرع زراعي في المدرسة بأن كثير من اولياء الأمور ليسوا على دراية به "

كما أظهرت نتائج المقابلات أهمية تشجيع الريادية والابتكار والابداع إذ شكلت نسبة (41%)؛ فهذا من متطلبات التحول إلى المدارس الانتاجية، وهذا لن يتأتى إلا من خلال احتضان الموهوبين وتشجيعهم بين أوساط الطلبة، وتشجيع الأفكار الريادية التي يقترحها المعلمون والمديرون، ودعم الابتكار مادياً ومعنوياً، وإجراء المسابقات التنافسية بين المدارس في مجال الإنتاجية، وتضمين التفكير الإبداعي في المناهج وطرائق التدريس، وتعزيز ريادة الأعمال، والإقلاع عن التفكير النمطي في مجال الإنتاج والتعليم المهني، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"تنظيم العمل في المدرسة المنتجة على أساس الإبداع والابتكار والإنتاج"

وقال مشارك آخر: **"تشجيع ثقافة التغيير نحو الانتاج والابداع"**

ج- حلول متعلقة بتطوير الطلبة والمنهاج:

تضمّ هذه المجموعة التصنيفية كل الحلول المتعلقة بتطوير الطلبة من جهة وتطوير المنهاج من جهة أخرى، وتجلّت هذه الحلول بالموضوعين الفرعيين الآتيين:

1. تطوير إمكانات الطلبة.

2. تطوير المنهاج.

وبلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي الحلول المقترحة والمتعلقة بتطوير الطلبة والمنهاج تسعة رموز، والتي تم جمعها وتصنيفها في موضوعين فرعيين (Sub-Themes)، والجدول (29) يوضح توزيعات الرموز والموضوعات الفرعية.

الجدول (29). تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للحلول المقترحة المتعلقة بتطوير الطلبة والمنهاج لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المديرين والمعلمين.

الترتيب	نسبة التكرار	عدد تكرارات الرموز	عدد الرموز	الموضوعات الفرعية (Sub-Themes)	الرقم
1	%75	44	7	تطوير إمكانات الطلبة.	1
2	%25	15	2	تطوير المنهاج.	2
%100		59	9	المجموع	

يتضح من إجابات المشاركين أنه من بين الحلول المقترحة لمواجهة المعوقات التي تعرقل التحوّل إلى المدارس المنتجة؛ تطوير إمكانات الطلبة إذ شكلت نسبة (75%) وتقديم التحفيز المادي والمعنوي للطلبة المنتجين، وتبادل زيارات الطلبة للوحدات الإنتاجية في المدارس لتعزيز خبراتهم الإنتاجية، وعند التحاق الطلبة في المدارس المهنية؛ والعمل على تطوير مهارات البحث العلمي لديهم، وتوظيف التكنولوجيا في التعلّم، والاهتمام بطرق تقييم الطلبة وتنويعها وإدراج ساعات العمل الميداني في الشهادة، فضلاً عن توفير خدمات الإرشاد المهني؛ كي يستبصر الطلبة بإمكاناتهم ومقدراتهم وميولهم المهنية، وفي هذا الصدد قال المشاركون:

"اعتماد المقابلات للمتحقين بالمدارس المهنية"

ورأى عديد من المشاركين أن التحوّل إلى المدارس المنتجة يستوجب تطوير المنهاج إذ شكل ما نسبته (25%)، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"المنهاج يشارك في اعداده الوزارة والخبراء وافراد من المجتمع المحلي والقطاع الخاص"

ح- حلول متعلّقة بالتواصل والشراكات مع المجتمع المحلي والجهات ذات الصلة:

تضمّ هذه المجموعة التصنيفية كل الحلول المتعلّقة بأهمية التواصل وبناء الشراكات مع المجتمع المحلي ومؤسساته والجهات ذات الصلة للتحوّل إلى المدارس المنتجة، وبلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي الحلول المقترحة والمتعلّقة بذلك أربعة رموز، والتي تم جمعها وتصنيفها في موضوع فرعي واحد (Sub-Theme)، والجدول الآتي يوضح توزيعات الرموز على الموضوع الفرعي.

جدول (30). تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للحلول المقترحة المتعلقة بالتواصل والشراكات مع المجتمع المحلي والجهات ذات الصلة لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المديرين والمعلمين.

الترتيب	نسبة التكرار	عدد تكرارات الرموز	عدد الرموز	الموضوعات الفرعية (Sub-Themes)	الرقم
1	%100	35	4	التواصل والشراكات مع المجتمع المحلي والجهات ذات الصلة.	1

يتضح من إجابة المشاركين أن التواصل والشراكات شكلت ما نسبته 100% مما يحتم ضرورة بناء الشراكات وتفعيلها مع المجتمع المحلي ومؤسساته وبناء شراكات خارجية، والقيام بتعاقد بين المدارس ومؤسسات القطاع الخاص وسوق العمل لتحقيق التحول إلى مدارس منتجة، وتأسيس وحدات إنتاجية تفيد المجتمع المحلي والعمل على توسعتها واستمراريتها، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين:

"عمل وحدة صناعية مشتركة لعدد من القرى لتوفير وتخفيض التكلفة"

نتائج السؤال الرئيس للمجموعة البؤرية والذي ينص على: "ما الإجراءات المقترحة لتحويل المدارس الحكومية الفلسطينية إلى مدارس منتجة من وجهات نظركم؟"

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتشكيل مجموعة بؤرية ضمت تسعة مشرفين ومدير مدرسة منتجة؛ كان من بينهم (5) مشرفات و(3) مشرفين ومدير مدرسة منتجة جاءوا من مختلف مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية، وتم إجراء المقابلة معهم بأسلوب جمعي من خلال الانضمام إلى اجتماع نظّمته الباحثة باستخدام منصة (Microsoft Teams)، واستغرق الاجتماع ساعتين؛ إذ قامت الباحثة في بداية الاجتماع بالترحيب بالمشرفين والمشرفات، وأوضحت لهم الهدف من الاجتماع، ثم طرحت السؤال أعلاه على كامل أعضاء المجموعة البؤرية، وبدأت بتلقي إجاباتهم، في جو من التفاعل وتبادل الأفكار بين المشاركين.

وأظهر التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) لمخرجات المجموعة البؤرية عديداً من النتائج، المتعلقة بإجراءات تحويل المدارس الحكومية الفلسطينية إلى مدارس منتجة، وقامت الباحثة في البداية بترميز استجابات المشرفين والمشرفات في رموز فريدة وذات مغزى ومعنى، ثم قامت بتجميع الرموز ذات الصلة في موضوعات فرعية (Sub-Themes)، وفي المرحلة الثالثة قامت بتصنيف

الموضوعات الفرعية في موضوعات رئيسة (Main Themes)، وتسمى هذه الطريقة في التحليل إلى تصنيف استجابات المشرفين والمشرفات بأسلوب هرمي، وأسفر التحليل النوعي الموضوعي عن وجود ستة موضوعات رئيسة تغطي جميع الموضوعات الفرعية، وذلك على النحو الآتي:

أ. التطوير التربوي وإصلاح التعليم.

ب. الإصلاح الإداري والتنظيمي.

ت. الإدارة الإنتاجية والتسويقية.

وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أ- التطوير التربوي وإصلاح التعليم:

تضم هذه المجموعة التصنيفية عديداً من الإجراءات والخطوات الإصلاحية التي تتعلق بالتطوير التربوي وإصلاح التعليم، وتجلت هذه الإجراءات بالموضوعات الفرعية الآتية:

1. إصلاح التعليم والمنهاج.

2. تأهيل الكوادر التربوية وتدريبها وتطويرها.

3. تطوير مقدرات الطلبة وامكاناتهم.

وبلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي التطوير التربوي وإصلاح التعليم (15) رمزاً، والتي تم جمعها وتصنيفها في (3) موضوعات فرعية (Sub-Themes)، والجدول (31) يوضح توزيعات الرموز والموضوعات الفرعية.

الجدول (31). تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها لإجراءات التطوير التربوي وإصلاح التعليم لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المشرفين والمشرفات.

الترتيب	نسبة التكرار	عدد تكرارات الرموز	عدد الرموز	الموضوعات الفرعية (Sub-Themes)	الرقم
1	35%	11	8	تطوير مقدرات الطلبة وامكاناتهم.	1
1	35%	11	4	إصلاح التعليم والمنهاج.	2
3	30%	9	3	تأهيل الكوادر التربوية وتطويرها وتدريبها.	3
100%		31	15	المجموع	

يتضح من إجابة المشرفين والمشرفات في المجموعة البؤرية أن تطوير مقدرات الطلبة وامكاناتهم هو من الإجراءات المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة، إذ أيد المشاركون ذلك بنسبة (35%) من خلال تشجيعهم على التفكير العلمي والإبداعي واحتضان مواهبهم، وتوفير المنح

الدراسية لهم للاطلاع على تجارب الآخرين في العالم، كما أشار بعض المشرفين إلى وجوب التنوع في طرائق التدريس، وتقليل أعداد الطلبة في الشعبة الواحدة، والتركيز على التدريب العملي الميداني وزيادة ساعاته، وحثّ الطلبة على ممارسة البحث العلمي التطبيقي، الذي يقود إلى الإنتاجية، ومن جانب آخر وجوب تفعيل خدمات الإرشاد النفسي؛ لا سيّما خدمات الإرشاد المهني، وفي هذا الصدد قالت إحدى المشرفات:

"ثقافة مدرسية تشجع الابداع والابتكار"

وقال أحد المشرفين:

"إعطاء الحرية للطلبة لاختيار مجالات الحياة العملية التي تتلاءم مع هواياتهم ومواهبهم"

وأظهرت نتائج المقابلات للمشرفين والمشرفات أن إصلاح التعليم والمنهاج هو من الإجراءات المقترحة وخطوات التحوّل إلى مدارس منتجة، إذ شكل ما نسبته (35%)؛ وهذا يتضمن إعادة الاعتبار لمهنة التعليم، والعمل على تطوير المناهج وفقاً للاحتياجات المجتمعية وحاجات الطلبة والمستجدات العصرية، مع ضرورة الاهتمام وتعزيز الأنشطة اللامنهجية، وفي هذا الصدد قالت إحدى المشرفات:

"مناهج تحقق الاهداف المرجوة من المدرسة المنتجة"

وأكد المشرفون والمشرفات في المجموعة البؤرية على ضرورة الاهتمام بتأهيل المعلمين والمديرين وتطويرهم بما ينسجم مع متطلبات التحوّل إلى المدارس المنتجة، وهذا شكل ما نسبته (30%) وفي هذا الصدد قالت إحدى المشرفات:

"تدريب الكادر المدرسي من مديرين ومعلمين على نشاطات خاصة بالمدارس المنتجة"

ب- الإصلاح الإداري والتنظيمي:

تضمّ هذه المجموعة التصنيفية عديداً من الإجراءات والخطوات الإصلاحية التي تتعلّق بالنواحي الإدارية والتنظيمية على مستوى الوزارة والمديريات والمدارس الحكومية، وتجلّت هذه الإجراءات بالموضوعات الفرعية الآتية:

1. التخطيط الإداري الرشيد والحوكمة.
2. الدعم المالي والفني والإعلامي.
3. تغيير الاتجاهات وانماط التفكير.

وبلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي الإصلاح الإداري والتنظيمي (36) رمزاً، والتي تم جمعها وتصنيفها في (3) موضوعات فرعية (Sub-Themes)، والجدول (32) يوضح توزيعات الرموز والموضوعات الفرعية.

الجدول (32). تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها لإجراءات الإصلاح الإداري والتنظيمي لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المشرفين والمشرفات.

الرقم	الموضوعات الفرعية (Sub-Themes)	عدد الرموز	عدد تكرارات الرموز	نسبة التكرار	الترتيب
1	التخطيط الإداري الرشيد والحوكمة.	20	58	65%	1
2	الدعم المالي والفني والإعلامي.	10	19	21%	2
3	تغيير الاتجاهات وانماط التفكير.	6	12	14%	3
المجموع		36	89	100%	

يتضح من إجابات المشرفين والمشرفات في المجموعة البؤرية على ضرورة إجراء إصلاحات إدارية وتنظيمية، والتي يجب أن تستند إلى رؤية تربوية وتعليمية واضحة وتخطيط استراتيجي يتصف بالواقعية، ويلبي احتياجات التحوّل إلى المدارس المنتجة ويأخذ بعين الاعتبار ظروف المجتمع الفلسطيني، ولا بدّ أن يكون جلياً في رؤية الوزارة ورسالتها لتعزيز مفهوم المدرسة المنتجة مع وجود دليل إجرائي وتنفيذي واضح للقيام بالتحوّل المنشود، وفي هذا الصدد قالت إحدى المشرفات:

"وضوح فكرة المدرسة المنتجة في الخطة الاستراتيجية للوزارة كمفهوم وإجراءات ومعايير تقييم وخطوات تنفيذ"

وأضافت مشاركة أخرى:

"اعداد تعليمات واضحة ومفصلة للمدارس المنتجة"

ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد؛ فرأى كثير من المشرفين والمشرفات أنه لا بدّ من إعادة النظر في سياسات وإجراءات وطرق تعيين الكوادر التربوية من مديرين ومعلمين، وفي هذا الصدد قالت إحدى المشرفات:

"التركيز على تعيين المديرين والمعلمين الكفاء ممن لديهم القناعة"

كما يتضح من إجابات المشرفين والمشرفات في المجموعة البؤرية أن ما نسبته (21%) رأوا أن من الإجراءات والخطوات اللازمة للتحوّل إلى المدارس الإنتاجية توفير الدعم المالي والفني والإعلامي، ومن جانب آخر هذا التحوّل يتطلب دعماً سياسياً حقيقياً يتجلى بنشر ثقافة التغيير نحو الإنتاجية وتجنييد الاعلام الداعم لتعزيز الفكرة، وفي هذا الصدد قالت إحدى المشرفات:

"توضيح مفهوم الإنتاجية والهدف منه داخل المدرسة ولجميع أفراد المنظومة التعليمية من"

طالب ومعلم ومدير وشركاء"

وقالت مشرفة أخرى:

"زيادة عدد الموارد بحيث لا يقتصر المشغل على وجود معلم واحد"

كما يتضح من إجابات المشرفين والمشرفات في المجموعة البؤرية على ضرورة أن تطل الإجراءات المقترحة اللازمة للتحوّل على المدارس الإنتاجية تغيير الاتجاهات وأنماط التفكير إذ شكلت ما نسبته (14%) من استجاباتهم وفي هذا الصدد قال أحد المشرفين:

"قناعة وإرادة حقيقية للمديرين والمعلمين"

ب- الإدارة التسويقية والإنتاجية:

تضمّ هذه المجموعة التصنيفية عديداً من الإجراءات والخطوات الإصلاحية التي تتعلّق بالنواحي التسويقية والإنتاجية، وتجلّت هذه الإجراءات من خلال الموضوعين الفرعيين الآتيين:

1. تبادل الخبرات وبناء الشراكات.

2. إدارة التسويق وإدارة الإنتاج.

وبلغ عدد الرموز (Codes) التي تغطي الإدارة التسويقية والإنتاجية ثمانية رمزاً، والتي تم جمعها وتصنيفها في موضوعين فرعيين (Sub-Themes)، والجدول (39) يوضح توزيعات الرموز والموضوعات الفرعية.

جدول (33). تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها لإجراءات الإدارة التسويقية والإنتاجية لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المشرفين والمشرفات.

الرقم	الموضوعات الفرعية (Sub-Themes)	عدد الرموز	عدد تكرارات الرموز	نسبة التكرار	الترتيب
1	تبادل الخبرات وبناء الشراكات.	3	10	59%	1
2	إدارة التسويق وإدارة الإنتاج.	5	7	41%	2
	المجموع	8	17	100%	

يتضح من إجابات المشرفين والمشرفات في المجموعة البؤرية أن ما نسبته (59%) يتفقون على ضرورة القيام ببناء علاقات وشراكات مع الجهات ذات الصلة داخل الوطن وخارجه، مما يستوجب الشراكة مع المجتمع المحلي والقطاع الخاص، الاطلاع على تجارب دول أخرى، وتعميم تجارب المدارس الناجحة، وفي هذا الصدد قالت إحدى المشرفات:

"إشراك القطاع الخاص وأرباب العمل والنقابات المهنية في تصميم المناهج والتخصصات المهنية لتحديد طبيعة المهن والأنشطة التعليمية والمعارف والمهارات المطلوب من الطلبة اكتسابها ومتطلبات التخرج"

ويتضح من إجابات المشرفين والمشرفات في المجموعة البؤرية أن من الإجراءات المقترحة والخطوات اللازمة للتحويل إلى المدارس الإنتاجية إدارة التسويق والإنتاج على نحو منهجي ومدرّس، إذ شكل ما نسبته (41%) وهذا يتضمن تحسين الجودة الإنتاجية، وإدارة المشاريع بفاعلية، واتباع طرق جاذبة للتسويق والترويج، وإجراء منافسات بين المدارس المنتجة وتخصيص نسبة من الأرباح لجميع المنتجين من طلبة ومعلمين وعاملين ومديرين، وفي هذا الصدد قالت إحدى المشرفات:

"عمل نظام مكافآت للطلبة والعاملين من ريع المنتجات"

وفي ضوء ما سبق تلخص الباحثة الإجراءات المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة في ضوء الدراسة النوعية إلى إصلاحات إدارية وتربوية وتنظيمية وتطوير وتأهيل للطواقم التربوية وتوفير الدعم والمتابعة، وتغيير اتجاهات وأنماط التفكير لمديري المدارس ومعلميها وللطلبة وأولياء الأمور، وتطوير مقدرات الطلبة والمناهج، وتعزيز الشراكات المجتمعية، وتغيير فلسفة التعليم الراهنة، وتعزيز الإدارة التسويقية والإنتاجية والإعلامية، وتطوير نظام حوافز ومكافآت للطلبة والعاملين في المدارس المنتجة، وبذلك تعزز هذه النتائج الإجراءات المقترحة التي كشفت عنها نتائج الدراسة الكمية.

نتائج السؤال الرابع والذي ينص على: ما الرؤية الإدارية المناسبة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة ببناء رؤية إدارية مقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً لتجارب الدول الصناعية المتقدمة وفقاً للخطوات الآتية:

1- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة للاسترشاد بهما في بناء الرؤية، وتحديد النقاط الجوهرية والركائز الأساسية لبناء الرؤية الإدارية المقترحة.

2- مسح درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية ومعلميها في فلسطين، وتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الأداة المستخدمة في هذه الدراسة والاستفادة من نتائج الدراسة النوعية في استخراج الإجراءات والمبادرات والتي تندرج تحت متطلبات تحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة وتساعد في بناء الرؤية.

3- التحقق من الصدق العالمي.

اسم الرؤية: رؤية " (سامية الديك، 2024) المقترحة " لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً لتجارب الدول الصناعية المتقدمة.

تمهيد:

شهد العالم تطورات علمية وتقنية تستوجب على المؤسسات التعليمية مواكبتها واستثمارها لتحقيق التنافسية والإنتاجية للحاق بركب الدول المتقدمة، التي تحتضن الطاقات البشرية وتؤهلها لرفع كفاءتها للارتقاء بواقع مجتمعاتها، ودفع عجلة التقدم والرقى بها من خلال تحقيق التنمية الشاملة، وتبني صيغة المدارس المنتجة وفق ما تقدمه من أفكار ريادية، وممارسات تعزز روح الإبداع والابتكار والإنتاج لدى طلبتها النشء، وبرامج تعليمية ومشروعات مواكبة للتغيرات الخارجية تلبي الحاجات المجتمعية وترتبط التعلم بالسياقات الحياتية، وبما يمكنها من الانفتاح على المجتمع لمجابهة مشكلات العصر وتحدياته.

ومن هذا المنطلق تم بناء هذه الرؤية لمساعدة المديرين والمعلمين لتحويل مدارسهم إلى مدارس منتجة من خلال توفير متطلبات هذا التحول والاستفادة من تجارب الدول الصناعية المتقدمة، وبما ينعكس على جميع أطراف العملية التعليمية وبما يحقق الأهداف التربوية، ويحسن المخرجات التعليمية، ويطور أداء العاملين في الميدان التربوي، ويحسن نوعية التعليم وفق مبادئ الحرية والاستقلالية، واللامركزية، والمساءلة، والتفويض، والعمل بروح الفريق، والتمركز لتجويد مستوى تعلم الطلبة لتحقيق غاية التربية في تطوير المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة.

تعريف الرؤية الإدارية المقترحة:

تصور إداري أو تخطيط مستقبلي، لتحويل المدارس الحكومية الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً لتجارب الدول الصناعية المتقدمة، بناء على درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة الحالية، وبناء على نتائج الدراسة الكمية والنوعية والدراسات السابقة؛ من خلال الأخذ بعين الاعتبار ما هو إيجابي ويساعد على تحقيق التحول وبما ينسجم مع الواقع الفلسطيني، وتجنب ما هو سلبي، ويعيق التحول لمدارس منتجة.

أهداف الرؤية الإدارية المقترحة:

يتمثل الهدف العام للرؤية الإدارية المقترحة في تحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً لتجارب الدول الصناعية المتقدمة وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

1. الارتقاء بواقع المدارس الفلسطينية وتعزيز مكانتها التنافسية كمدارس فلسطينية منتجة.
2. نشر ثقافة الريادة والإنتاج بين ذوي العلاقة (طلبة، معلمين، أولياء أمور وجهات الاشراف والمتابعة) في المدارس الحكومية.
3. توفير بيئة تعليمية جاذبة ومنتجة تسهم في الإرتقاء بكفايات طلبتها والمعلمين فيها.
4. تحسين مقدره الهيئة الإدارية والتدريسية على إدارة التغيير والتكيف مع المستجدات الطارئة، وتطوير مقدرات طلبتها لتقديم مشروعات منتجة ريادية وأفكار إبداعية لتطوير مجتمعاتهم.
5. تحديد المتطلبات اللازمة للمدارس الفلسطينية لتصبح منتجة.
6. معالجة معيقات تحول المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة.
7. تطوير العمل الإداري المدرسي وبناء شراكات مع ذوي العلاقة، والاستثمار في البحث العلمي وخاصة البحوث التطبيقية لتقديم حلول للمشكلات التي تواجه قطاعات سوق العمل والمجتمعات المحلية، وتطبيق التعلم القائم على النشاط والمشروع وحل المشكلات ورعاية الأفكار الريادية ودعمها.
8. الاستفادة من تجارب الدول الصناعية المتقدمة في تطوير استراتيجية حكومية فلسطينية للترويج بأن تصبح مدارس فلسطين مدارس منتجة تجذب الطلبة، والسعي الدؤوب لبناء شراكات واتفاقات وتعاون مع المدارس المنتجة التي تتبوأ مكانة متميزة في تلك الدول.
9. ربط التعليم بالعمل، والنظرية بالتطبيق، والمناهج الدراسية بالبيئة المحلية واحتياجات المجتمع المحلي.
10. تفعيل دور المجتمع والقطاع الخاص في دعم المشروعات واحتضان المواهب والأفكار الريادية.

حدود الرؤية الإدارية المقترحة:

تشتمل الرؤية الإدارية على مجموعة من الإجراءات والعمليات لتحقيق رسالتها ضمن مجموعة من الأنشطة ذات الخطوات المتسلسلة والواضحة، يقوم بها مديرو المدارس ومعلموها بوصفهم قادة تربويين، ويؤدي تنفيذها لتطوير كفايات الطلبة ومهارتهم الإنتاجية وبما ينعكس على فاعلية أدائهم، ومهارتهم الحياتية وعلى مستوى العملية التعليمية في مدارسهم، وعلى واقع مدارسهم ومجتمعهم.

أهمية الرؤية الإدارية المقترحة:

تكتسب هذه الرؤية أهمية خاصة بوصفها فكرة جديدة في المجتمع الفلسطيني، فمن خلال تحويل المدارس الفلسطينية إلى مؤسسات تعليمية منتجة وريادية، تتعزز المقدرة التنافسية للمدارس محلياً وعالمياً، إذ تتطلب تبني رؤية شاملة تتضمن تطوير المناهج وفق احتياجات سوق العمل والطلبة، وتحسين البنية التحتية، وتدريب المعلمين، وإدارة الموارد، واستخدام التكنولوجيا، وتطبيق نظام تقييم فعال، هذه الرؤية المستندة لتجارب الدول الصناعية المتقدمة يمكن أن تسهم في تحسين جودة التعليم وربطه بمتطلبات سوق العمل المحلي. وتنمية روح المبادرة والريادة لدى الطلبة والعاملين في المدارس، وتطوير البيئة التعليمية بما يجذب الطلبة ويحفزهم على الإبداع والابتكار. كما ستعزز التعاون والشراكات بين المدارس والمؤسسات المجتمعية والدولية. وبذلك تسهم هذه الرؤية في إحداث نقلة نوعية في منظومة التعليم الفلسطيني ليواكب المعايير العالمية ويلبي احتياجات المجتمع المحلي.

الفئات المستهدفة من الرؤية الإدارية المقترحة:

يتوقع أن يستفيد من هذه الرؤية المقترحة القيادات التربوية وأصحاب المصلحة وصانعو القرار في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لتبني السياسات والتشريعات التي تحقق تحول المدارس لمدارس منتجة، والقائمون على برامج تأهيل المديرين والمعلمين وتدريبهم لإعادة النظر في طبيعة محتوى البرامج التدريبية، ومصممو المناهج الدراسية لتطوير المناهج وتكييفها بما ينسجم والتحول، كذلك يؤمل أن يستفيد منها مديرو المدارس والمعلمون من خلال تطوير ممارستهم وأساليب إدارة مدارسهم وأساليب التدريس وإدارة المواقف التعليمية، وحلهم للمشكلات التي تطرأ عليهم، وعند اتخاذهم القرارات التربوية، واختياراتهم المناسبة للأنشطة والمشروعات المنتجة المناسبة للواقع وحاجات الطلبة ومجتمعهم، وفي كيفية التقييم وإدارة العلاقات الداخلية والخارجية، للارتقاء بمدارسهم وتحولها لمدارس منتجة، كما يتوقع أن يستفيد منها كل مهتم وباحث في الميدان التربوي.

مكونات الرؤية الإدارية المقترحة:

تم صياغة الرؤية لوضع تصور لما يجب ان تكون عليه المدارس الفلسطينية من خلال التحول لمدارس منتجة ضمن سلسلة من الخطوات المنظمة، إذ تتكون من:

1- منطلقات بناء الرؤية الإدارية المقترحة:

تتلخص منطلقات الرؤية الإدارية المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً لتجارب الدول الصناعية المتقدمة بالآتي:

أ. تزايد الطلب المجتمعي على التعليم، وعدم مقدرة التمويل الحكومي وحده على تحقيق الجودة في التعليم ومواكبة التغيرات، مما يوجب الاستثمار في التعليم ورسم سياسات جديدة لتعزيز مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الحكومية وتنويع مصادر التمويل.

ب. أظهرت نتائج الدراسة الحالية انخفاضاً في مستوى السياسات التربوية الحالية، وقصوراً في توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة، مما يتطلب نشر ثقافة هذا المفهوم في جميع المؤسسات التربوية والمراحل التعليمية.

ج. اهتمام وزارة التربية والتعليم بالارتقاء بكفايات الطلبة وتنمية مهاراتهم الحياتية وعده مسؤولية مشتركة بين المدرسة والمجتمع.

د. سعي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية الدؤوب لربط المدرسة بمجتمعها المحلي وإيجاد عديد من الآليات لتحقيق ذلك مثل تشكيل مجالس أولياء الأمور، ومشروع دعم المدارس وتبنيها.

هـ. تطبيق قرار قانون رقم () لسنة 2017م بشأن قانون التربية والتعليم العام.

2- المنهجية المتبعة في بناء الرؤية

تتضح خطوات المنهجية المتبعة في بناء الرؤية لوضع تصورٍ وفق المراحل الآتية:

- المرحلة الأولى: الخلفية النظرية

لقد تم اتباع الخطوات الآتية لبناء الرؤية الإدارية المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً لتجارب الدول الصناعية المتقدمة.

- مراجعة الأدب النظري عن موضوع المدارس المنتجة والتي شملت الخلفية النظرية والمعرفية التي تم الاعتماد عليها في بناء إطار معرفي مفاهيمي يساعد على فهم موضوع المدرسة المنتجة وتحليله من جميع جوانبه.

- البحث عن التجارب العربية والعالمية للمدارس المنتجة، وقامت الباحثة بالاطلاع على بعض التجارب التي لها علاقة مباشرة في موضوع الدراسة، ولقد تم الاستفادة منها في بناء هذا الرؤية وفق ما له علاقة مباشرة مع موضوع الدراسة. كما تم تحليل الدراسات السابقة وما توصلت إليه المدرسة المنتجة في تحقيق الأهداف التعليمية والاقتصادية للطلبة والتي تتطلع إليها وزارة التربية والتعليم العالي.

- تطوير استبانة للدراسة لمعرفة درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين، وتوزيعها على عينة الدراسة المتمثلة بمديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية ومعلميها وذلك لمعرفة آرائهم حول درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين كما وتم جمع البيانات من خلال المقابلات والمجموعة البؤرية لفهم أعمق لموضوع الدراسة.
- المرحلة الثانية: (مرتكزات الرؤية)

انطلقت هذه الرؤية من عدة مرتكزات رئيسة تتمثل فيما يلي:

أ. فلسفة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وأهدافها.

ب. الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

ج. نتائج الدراسات السابقة والتي أكدت ضرورة التحول إلى مدارس منتجة.

- المرحلة الثالثة: دراسة واقع مجتمع الدراسة / متطلبات التحول (تحليل SWOT).

تم جمع المعلومات من خلال الاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة، وتجارب الدول الصناعية المتقدمة، فضلاً عن خطة الوزارة الاستراتيجية، ومن النتائج المستخلصة من الدراسة الكمية والنوعية وتحليل واقع البيئة الداخلية والخارجية للمدارس الحكومية الفلسطينية من خلال استخدام أسلوب SWOT Analysis، وذلك للتعرف إلى نقاط القوة ونقاط الضعف في البيئة الداخلية للمدارس الحكومية؛ كذلك تحديد الفرص والتحديات للبيئة الخارجية؛ وتم التوصل إلى مجموعة من نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات، وبما يمكن من استثمار الفرص ونقاط القوة للتغلب على التحديات ونقاط الضعف والاستفادة منها في وضع إجراءات وآليات مقترحة لتحويل المدارس الحكومية الفلسطينية لمدارس منتجة.

جدول(34). تحليل SWOT لواقع المدارس الحكومية الفلسطينية.

نقاط القوة Strengths	نقاط الضعف Weaknesses
توفر خبرات وطنية من مديري المدارس والمعلمين متطلعة للتحسين والتطوير.	رؤية المدرسة ورسالتها وخطتها السنوية: رؤى معظم المدارس لا تعكس المضمون التربوي للمدرسة المنتجة ولا تتضمن الخطة السنوية للمدرسة الموارد البشرية والمادية المطلوب استخدامها لتحقيق أهداف المدرسة المنتجة، ولا تشمل على مشروعات منتجة قائمة على تحليل الاحتياجات وعدم وجود استراتيجيات محددة لتنويع مصادر التمويل، ولا تستند عند إعدادها لقاعدة بيانات ذات صلة باحتياجات سوق العمل والمجتمع المحلي .
توافر وصف وظيفي لمديري المدارس معتمد.	

توافر أدلة ارشادية لمديري المدارس والمعلمين.

طلبة لديهم أفكار ريادية وخلاقة

توظيف التكنولوجيا في التعليم

تطبيق منحى ستييم STEM في التعليم

تنظيم العمل في المدرسة: قلة وجود اللوائح والتعليمات التي تضبط سير العمل المنتج، وضعف أنظمة المتابعة والتقييم، وضعف تسويق منتجات المشروعات من قبل الفرق الطلابية، وضعف مهارات الاتصال والتواصل لدى بعض المعلمين والمديرين، وقلة مشاركة الطلبة في عملية صنع القرار واتخاذها .

التنفيذ: قلة تفعيل نظام الرقابة الداخلي على الوحدات الإنتاجية ومرودها المالي، وقلة توافر السجلات التي تنظم عمل الوحدات المنتجة، وقلة تخصيص نصاب من الحصص للأعمال والحرف اليدوية، وتدني اعتماد مشروعات منتجة تتناسب ميول الطلبة ومواهبهم واحتياجات سوق العمل وتحقق التمويل الذاتي للمدرسة.

البيئة: ضعف البنية التحتية للمدارس وحاجتها إلى تجهيزات ودعم مالي ومادي وإعلامي لدعم التعلم وتشجيع الابداع. وإفتقار تطبيق الإدارة الذاتية للمدارس لتوفير المرونة لها لتكيف برامجها وأدواتها وفقاً لإمكاناتها واحتياجات طلبتها المستمدة من واقعهم. ضعف توظيف الموارد المتاحة من تكنولوجيا وموارد تقنية على الرغم من توافرها، قلة احتضان الأعمال الإبداعية والمشروعات التطويرية.

التطوير المهني للمعلمين والمديرين وحاجتهم للتدريب والتمكين: قلة توفر الكفاءات المؤهلة لمتابعة المشروعات المنتجة وتطوير الأفكار الريادية وتطبيقها وغلبة النمط التقليدي على الأداء في المدارس الحكومية ومقاومة التغيير، وانخفاض الروح المعنوية والرضا الوظيفي .

الطلبة: أعداد الطلبة بالغرف الصفية ومقدراتهم وامكانياتهم وقناعتهم. **التشاركية:** ضعف التكامل بين أداء العاملين بالمدرسة والشراكة في تحديد بنود عمل المشروعات وتكلفتها المالية، وفي التخطيط للبرامج والمشروعات المنتجة، وفي شراكة الطلبة وفق الميول والرغبات، وفي وضوح الخطة السنوية للمدرسة لجميع المتعاملين مع المدرسة.

التحديات Threats

التعيين والتوظيف والحاجة لزيادة المراكز الوظيفية.
التمويل: الموازنة غير المستقرة للدولة ومحدودية مصادر التمويل واعتماد المدارس على التمويل الحكومي فقط.
المركزية وتعقيد التعاملات المالية.

الفرص Opportunities

فتح مسار التعليم المهني اعتباراً من الصف العاشر وحتى الصف 12، وتوفر له مناهج مطورة اعتمدت منهجية الكفايات والمواقف التعليمية العملية، ويتضمن المسار المهني 35 مهنة.

الوقت: للمواءمة بين التعليم الأكاديمي وأنشطة العمل المنتج ولإنهاء المناهج.

برامج التدريب والتأهيل: تتمتاز بالضعف وبأنها مرحلية وأنية وضعف برامجها في المجالات العملية والتسويقية والتكنولوجية، والإنتاج والريادة والابتكار وحل المشكلات وإدارة المشروعات، والبحث العلمي.

الشراكة المجتمعية: ضعف الشراكة بين المدرسة والقطاع الخاص في مجالات التخطيط والتدريب وفي صياغة المناهج، والبحث العلمي، وفي تبادل الخبرات مع المدارس المنتجة في الدول الصناعية المتقدمة وفي التنسيق والتخطيط المشترك بين وحدات المدارس المنتجة.

الاقبال المتزايد من قبل الطلبة على التعليم الأكاديمي.

المتابعة والتقييم: ضعف أنظمة المتابعة والتقييم.

السياسات والتشريعات: غياب التشريعات الناظمة لتحقيق التحول إلى مدارس منتجة، وبما يخول المدرسة الاستثمار، وفق لخصوصية البيئة المحيطة بها، وما يتيح لها فرصة البحث عن مصادر تمويل متنوعة من تنفيذ مشروعات أو تقديم خدمات أو تحويل أفكار لمنتجات، ومرونة في اختيار الوقت المناسب للتوفيق ما بين التعليم الأكاديمي والمهني فحاليا المدارس إما مسائية أو صباحية .

غياب نظام الحوافز للقائمين على المشروعات المنتجة للطلبة.

تسرب الطلبة من المدرسة بسبب الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية.

الفلسفة الراهنة للتعليم: بتركيزها في انظمة التقييم على الاختبارات التحصيلية، وغلبة التعليم التقليدي وغياب التعليم القائم على المشروع والابداع والابتكار وحل المشكلات والبحث العلمي في قضايا المجتمع ومشكلاته، وطبيعة الأنشطة الصفية واللاصفية.

الاحتلال الصهيوني: إعاقته لتطوير مسيرة التعليم وفي حركة الطواقم التدريسية والإدارية والطلبة وفي إنشاء المدارس وفي محاولات أسرلة المناهج.

هدف التعليم العام في فلسطين: الذي يتمحور في تنشئة جيل يمتلك القيم والعلم والثقافة والتكنولوجيا لإنتاج المعرفة وتوظيفها في التحرر والتنمية.

قانون التربية والتعليم لعام 2017 الذي يتضمن المواد الأتية:

المادة 43 (الخدمات والأعمال الإنتاجية) بتقديم خدمات وأعمال إنتاجية مقابل أثمان لأغراض تطوير المؤسسات التعليمية بها، وصرف مكافآت للطلبة والعاملين وفق تعليمات يصدرها الوزير .

مادة 3 أهداف النظام التعليمي: تهيئة طالب ليكون عضواً فاعلاً في بناء مجتمعه لديه مهارات التحليل النقدي ويتبع الأسلوب العلمي في التعلم والبحث وحل المشكلات والاستعداد العلمي والعملية.

مادة 4 مهمات الوزارة إنشاء مراكز التخطيط والتطوير والإبداع ودعمها والأبحاث لمواكبة التطورات العلمية والتربوية ووضع سياسات تفعل العلاقة بين المؤسسة التربوية والتعليمية ومجتمعاتها المحلية، وإنشاء مجالس تعليم مجتمعية، ومجالس لأولياء الأمور والمعلمين، وتفعيل الأنشطة التي تخدم المجتمع وتوثق دور المؤسسة بمحيطها الاجتماعي، وتوظيف التكنولوجيا، وتهيئة بيئة تشجع على الابتكار، وتشجع مشاركتهم بالأنشطة والمسابقات على مستوى وطني وعربي ودولي.

مادة 13 تسريع التعليم باكتشاف المبدعين وتحديد البرامج اللازمة لرعايتهم.

مادة 28 تأهيل العاملين لتنمية مهاراتهم ورفعها للمستوى المطلوب.

مادة 38 تقييم أداء الطلبة في ضوء أهداف العملية التعليمية التي تركز على إنتاج المعرفة والتعلم العميق على أن يشمل المستويات التعليمية كافة وفقاً لتعليمات يصدرها الوزير .

مادة 39 استعمال أبنية المؤسسات ومرافقها في غير أوقات الدوام المدرسي لتحقيق أغراض اجتماعية وثقافية وترفيهية بعد موافقة الوزارة

مادة 41 التعاون مع جميع المؤسسات المحلية والدولية العاملة في فلسطين لتعزيز العملية التعليمية التعلمية في إطار تشاركي فعال.

مادة 48 ضريبة التربية والتعليم

الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم.

الدليل الإجرائي لمدير المدرسة الصادر عن الإدارة العامة للمتابعة الميدانية 2020 : إدارة العلاقات الداخلية والخارجية للمدرسة بفاعلية.

وجود مجلس أولياء أمور على مستوى المدارس، وموحد على مستوى المديرية ومركزي على مستوى الوزارة .

وجود مدرسة منتجة وهي مدرسة العروب الزراعية/ شمال الخليل وستة وحدات مهنية انتاجية في كل من: بورين الثانوية المختلطة/ جنوب نابلس. وعزون بيت أمين الثانوية/ قلقيلية.وحجة الثانوية المختلطة/ قلقيلية. مدرسة ذكور اتحاد صفا الثانوية/ رام الله والبييرة.مدرسة عرابة الزراعية/ قباطية. مدرسة طولكرم الزراعية/ طولكرم..

استحداث المحطات الكشفية كوحدات إنتاجية في مدارس التعليم العام.

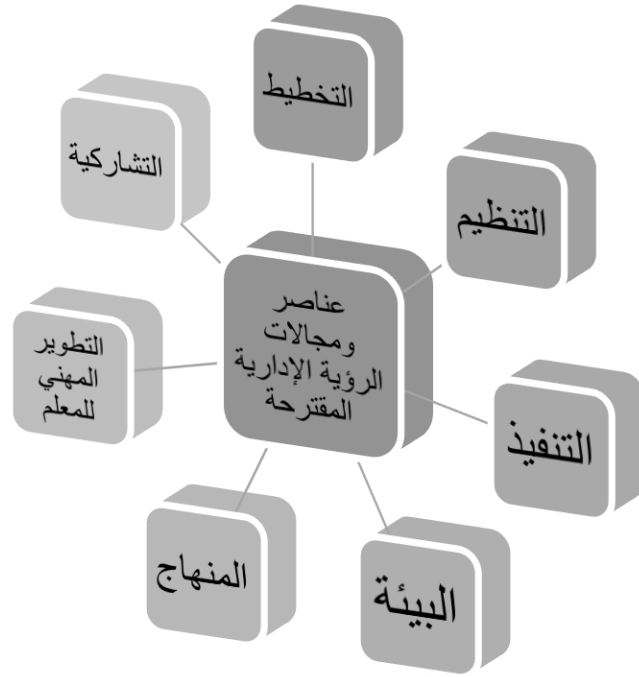
- المرحلة الرابعة: صياغة الرؤية الإدارية المناسبة وتطويرها

تم تحليل نتائج الدراسة الكمية والنوعية، والعمل على بناء الرؤية بصورتها الأولية، بعد تحديد جميع الأمور المتعلقة بهذا المجال.

3- عناصر ومجالات الرؤية الإدارية المقترحة

تم صياغة هذه الرؤية لتقديم الدعم والإرشاد والتوجيه للقيادات المدرسية والمعلمين ضمن سلسلة من الخطوات والإجراءات المنظمة لتحقيقها، بتوفير متطلبات تطبيقها وهي، التخطيط، التنظيم، التنفيذ،

البيئة، التطوير المهني للمعلمين، المناهج، التشاركية والشكل (2) يبين عناصر ومجالات الرؤية الإدارية المقترحة.



شكل رقم(2): عناصر ومجالات الرؤية المقترحة

المصدر: الباحثة

4- **التكلفة المالية المتوقعة:** يتطلب توفير موازنة لتطوير برامج التدريب، وتصميم المناهج، وزيادة رواتب الطواقم العاملة بالمدرسة المنتجة، وتحسين وتطوير البنية التحتية للمدارس، وتوفير التجهيزات.

5- **التحديات المتوقع أن تواجه تطبيق هذه الرؤية:**

- شح الموارد المادية والبشرية للمدارس الفلسطينية.
 - ضعف الشراكات المجتمعية مع القطاع الخاص.
 - انخفاض قناعة لجنة السياسات بأهمية الرؤية الإدارية المقترحة.
 - القصور في أنظمة المتابعة والتقييم، وفي متابعة إجراءات تحقيق الرؤية وتقويمها.
- ولابد من بناء خطة منهجية تتضمن عدة خطوات وإجراءات عملية وهي: تحسين البنية التحتية وتوفير التجهيزات في ظل التقييم الشامل للمدارس وتحديد الاحتياجات اللازمة لتحسينها، وتطوير

المرافق وتوفير المعدات، وتدريب المعلمين، وتطويرهم بتنظيم ورش عمل ودورات مستمرة للمعلمين بالتعاون مع خبراء محليين ودوليين لتطوير مهاراتهم في التعليم التطبيقي واستخدام التكنولوجيا، وتبادل الخبرات والمعرفة مع معلمي مدارس الدول الصناعية المتقدمة، وتطوير المناهج، وإقامة الشراكات، وتفعيل مشاركة المجتمع المحلي في العملية التعليمية، والاستثمار في المشاريع المدرسية، وتعليم الطلبة مهارات التسويق وبيع المنتجات واستخدام العائدات لدعم الأنشطة المدرسية، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم، وتشجيع الابداع والابتكار وتفعيل نظام دوري للتقييم والمتابعة يشمل تقييم الطلبة والمعلمين والبرامج التعليمية ومشروعات الطلبة، وتحليل نتائج التقييم واجراء التحسينات اللازمة على المناهج والبرامج التعليمية بناءً على النتائج، وتتبع خريجي المدارس المنتجة لمعرفة تأثير التعليم المنتج على حياتهم المهنية والاستفادة من ملاحظاتهم لتحسين النظام، ودعم ممارسات مديري المدارس ومعلميهم لتحقيق التحول إلى مدارس منتجة، وفي ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج من الدراسة الكمية والنوعية وكذلك التحليل الرباعي SWOT أصبح بالإمكان تحديد أبرز المحاور التي لها تأثير في بناء الرؤية المقترحة، وتتضمن هذه المرحلة محاولة تحقيق متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من خلال خطوات وإجراءات تساعد مديري المدارس والمعلمين على تحويل مدارسهم لمدارس منتجة وفيما يأتي تفاصيل لفقرات كل من هذه العناصر على النحو الآتي:

المجال الأول: التخطيط ومتطلباته

يرتكز هذا المجال على التخطيط المدرسي لربط مخرجات المدرسة التعليمية برؤيتها ضمن مناخ تنظيمي داعم لعملية التعليم والتعلم، ينمي شعور الإنتماء لها ويدعم تطبيق الأفكار الجديدة. وهي عملية يقوم بها فريق عمل وممثل للقيادة المدرسية وبمشاركة أفراد المجتمع المدرسي والمحلي بطرق ديمقراطية وشفافة وحسب المقدرات والرغبة لوضع تصور لمستقبل المدرسة، وتطوير الاجراءات والعمليات والوسائل الضرورية لتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها على أرض الواقع من خلال التهيئة والاستعداد واستثمار الموارد، والتقييم الذاتي للمدرسة بإجراء تحليل بيئي، وتحديد أولويات التطوير المدرسي ومن ثم بناء الخطة المدرسية الشاملة، وتحديد معايير قياس تحقيق أهدافها، وحصر الامكانيات اللازمة لتنفيذها ومصادر التمويل والدعم، والترويج لأنشطتها، وبناء الثقافة الداعمة للإنتاج بين أفراد المجتمع المدرسي والمحلي، وإقرار خطة المدرسة بمشاركة فرق العمل وإعلانها للمجتمع المدرسي والمحلي ومن أهم متطلباته ما يأتي:

- سياسات تربوية تعزز مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الحكومية وهذه السياسات تتمثل في تعزيز مكانة التعليم المنتج والابداع والابتكار في الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم، لتكون

داعمة لفكرة المدرسة المنتجة من حيث المضمون والهدف تتبثق عنها خطة المدرسة السنوية. وتعديل أسس اختيار مديري المدارس والمعلمين وتعيينهم، وتشكيل فرق مختصة بمتابعة خطط المدارس المنتجة مكوّنة من ممثلين من وزارة التربية والتعليم وفريق التخطيط المدرسي، وأولياء أمور، وأفراد من المجتمع المحلي والقطاع الخاص وأرباب العمل، وتمكين إداري لمدير المدرسة من صلاحيات، واتخاذ قرار، وتقليل الأعباء الإدارية، وإقرار سياسي لتعزيز القناعة بفكرة المدرسة المنتجة وأهميتها لدى المعلمين والمديرين والطلبة وأولياء الأمور من خلال اللقاءات وبرامج التوعية والتوجيه والإرشاد.

- **علاقات فاعلة مع المجتمع المدرسي والمحلي** قائمة على الاحترام والتعاون والديمقراطية يقوم فيها المديرين والمعلمين بالاصغاء إلى احتياجات الطلبة وتلمس احتياجات المجتمع المحلي، بالاعتماد على سياسة الباب المفتوح والتعاون والتشاور، والتغذية الراجعة حول مخرجات تعلم الطلبة، وجودة المدرسة، ودورها في تقديم خدمات أو حلول لقضايا ومشكلات مجتمعية، أو منتجات تلبي مطالبه أو بطلبة يمتلكون مهارات تمكنهم من النجاح في الحياة والعمل.
- **إعلام داعم** لبناء العلامة التجارية للمدرسة على وسائل التواصل الاجتماعي، للترويج للعناصر كافة التي ستسهم في إنتاجيتها.
- **مصادر دعم وتمويل.**
- **مرونة الخطة السنوية:** للتكيف مع سوق العمل واحتياجات المجتمع وحاجات الطلبة.
- **اجتماعات دورية وتغذية راجعة مستمرة.**
- **نتائج تحليل SWOT**

إجراءات لتحقيق الرؤية الإدارية المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً لتجارب الدول الصناعية المتقدمة.

الرقم	إجراءات الرؤية الإدارية المقترحة
الخطوات المتعلقة في مجال التخطيط	
1	تبني مدير المدرسة لفكرة المدرسة المنتجة ونشر ثقافتها في المجتمع المدرسي.
2	قيام مدير المدرسة بتحليل بيئي يتضمن تحليل البيئة الخارجية للمدرسة لتحديد الفرص والتهديدات، وتحليل البيئة الداخلية لتعرف نقاط القوة والضعف، فيقوم بتحديد ما ضمن قائمة يسهل مراجعتها والعمل بناء عليها من أجل استثمار الفرص وتعزيز نقاط القوة، ومواجهة التهديدات ومعالجة نقاط الضعف.
3	اجتماع مدير المدرسة مع كادر المدرسة لتعرف أفكارهم وطموحاتهم حول المدرسة المنتجة والعملية

	التعليمية فيها، ومن ثم العمل على الاتفاق على نقاط محددة تشكل الأساس ونقطة الانطلاق لرؤية المدرسة، والتي تمثل الصورة المستقبلية المرغوب الوصول إليها، حتى تكون رؤية المدرسة واضحة الأهداف، وممكنة التحقيق، وليتم مناقشة الرسالة التي تتضمن الإجراءات المؤدية لتحقيق الرؤية ويجب أن تنطلق رؤية المدرسة ورسالتها من أنشطة المدرسة، وتناسبها لفكرة المدرسة المنتجة وفلسفتها. وتستثمر مواردها وإمكاناتها وتتضمن خطط التنفيذ والمتابعة لضمان تحقيقها وتتسجم مع أهداف خطة الوزارة الاستراتيجية، والاستماع إلى وجهات نظر الطلبة لتوضيح الاحتياجات والمشكلات.
4	الاطلاع على دراسات وإحصاءات سوق العمل للاستفادة منها.
5	الاطلاع المستمر على مستجدات وتطورات قطاع التعليم وتجارب الدول في تطبيق المدرسة المنتجة من سياسات وبرامج وأنشطة ومسارات.
6	رصد احتياجات مؤسسات المجتمع المحلي وسوق العمل وتأسيس قاعدة بيانات يسهل الرجوع لها خلال عملية التخطيط.
7	تشكيل فريق تطويري وفق الرغبة والمقدرات من طلبة ومعلمين وأفراد مجتمع محلي، ومؤسسات القطاع الخاص.
8	اجتماع مدير المدرسة مع الفريق التطويري لتحديد الأولويات التطويرية، ومع معلمي اللجان المدرسية ومعلمي المباحث لدراسة الواقع وتحديد احتياجات المجتمع المحلي وقضاياه وإعطاؤه الأولويات لتنفيذ أنشطة ومشروعات تتفق واحتياجات الطلبة والمجتمع المحلي وبما يدعم تعلم محتوى المناهج. وتحديد الأهداف المرغوبة، والمشروعات المنتجة، والخطط اللازمة للعمل، وبدائل للخطط فعالة بإذ تتناسب الإجراءات وطرق التنفيذ مع الإمكانيات المتاحة، على أن تتم مراجعة الخطط بشكل دوري لتوفير التغذية الراجعة وتحديد حجم العمل المنجز، وتعديل الخطط تبعاً للظروف المستجدة من توفر فرص أو ظهور معيقات.
9	إشراك ذوو العلاقة في المدرسة جميعهم في عملية التخطيط للبرامج والمشروعات المنتجة، والاستعانة بخبرات المتخصصين الأكاديميين والاجتماعيين أثناء وضع خطة لأنشطة المدرسة المنتجة وبرامجها وفق أسس موضوعية علمية تتفق واحتياجات الطلبة من ناحية، ورؤية المدرسة ورسالتها، ومتطلبات المجتمع من ناحية أخرى وحسب رؤية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
10	تحديد الموارد المادية المطلوب استخدامها من مواد وعدد وأدوات وأجهزة والموارد البشرية واحتياجاتها التدريبية وأهم من يخدمها من فئات المجتمع لتحقيق أهداف المدرسة المنتجة .
11	يحرص مدير المدرسة على التواصل المستمر مع جميع اطراف العملية التعليمية، ويتعاون ويتشاور معهم، و يفتح باب مكتبه للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور وأرباب العمل، ومسؤولي القطاع الخاص لتلقي ملاحظاتهم والاستماع لأرائهم ومشكلاتهم لبحثها ومناقشتها والعمل على إيجاد الحلول المناسبة، والقرارات الصائبة، ومعالجة التحديات أولاً بأول والموازنة بين وجهات النظر دون تحيز، وتجنب الانعزال عما يدور من خدمات مقدمة، او مشروعات منتجة، او أفكار ريادية وخلاقة تطرح، والحرص على عدم قمع الآراء أم تجاهل المشكلات. والاستماع إلى التغذية الراجعة المقدمة من متخرجي

المدرسة	
12	إعلام جميع المتعاملين مع المدرسة من معلمين وطلبة ومجتمع محلي وقطاع خاص بأهداف الخطة السنوية.
13	وضع إطار زمني لتنفيذ الخطة
14	إقرار الخطة في ضوء سياسات وتوجهات وزارة التربية والتعليم.
15	تقييمات مستمرة ومتابعة دورية لتنفيذ الخطة من قبل الفريق التطويري.
مؤشرات الأداء	
<p>أ- خطة سنوية للمدرسة متكاملة تحقق رؤية المدرسة المنتجة ورسالتها، واضحة الأهداف، الإجراءات.</p> <p>ب- شمولية الخطة ومرونة إجراءاتها.</p> <p>ت- خطة متضمنة مشروعات منتجة وتركز على إبداعات الطلبة واحتضان أفكارهم، ومنفتحة على المجتمع تحقق الأهداف المجتمعية المرجوة منها وتواكب الجديد في العلم والتقنيات وسوق العمل.</p> <p>ث- دقة معايير قياس تحقق أهداف الخطة.</p> <p>ج- لجان متخصصة تعنى بمجال البحث وتطوير وتفعيل برامج ومناهج التعليم والمشروعات الطلابية المنتجة.</p> <p>ح- لجان مدرسية تستخدم مناهج البحث العلمي وطرائقه لدراسة مشكلات المدرسة المنتجة وقضاياها ومناهجها ومشاريعها والمعوقات التي تواجهها وسبل حلها وتبرزها في أثناء التخطيط.</p> <p>خ- قاعدة بيانات ونظام معلوماتي فعال يتم فيه توفر البيانات وتصنيفها ويسهل الرجوع إليها عند الحاجة وفيها يتوفر معلومات عن سوق العمل وحاجاتها المستقبلية لتكون في متناول الطلبة ويتم تحديثها باستمرار من قبل أرباب العمل ومؤسسات المجتمع .</p> <p>د- قيادة مدرسية قادرة على التأثير والتخطيط الجيد والفاعل لتحقيق أهداف المدرسة المنتجة.</p>	

المجال الثاني: التنظيم ومتطلباته:

يستهدف هذا المجال أليات تنظيم عمل المدرسة المنتجة، مما يساعد على تحقيق أهدافها، والبحث عن موارد جديدة لدعم موازنتها، والإفادة من الدعم المجتمعي المقدم لها لتحقيق أهدافها، وأن تعمل القوانين واللوائح المدرسية على تنمية الموارد بما يتوافق مع احتياجاتها على أن تتبع المدرسة سياسة واضحة في انتقاء كوادرها البشرية بما يتلائم مع حاجتها، وان تمتلك المدرسة هيكلًا تنظيمياً مرناً يساعدها على تحقيق رؤيتها ورسالتها ومن أهم متطلباته ما يأتي:

سياسات تربوية ذات صلة بمجال التنظيم: تعنى بتحسين وتنظيم سير تطبيق المدرسة المنتجة في المدارس الحكومية الفلسطينية وتتمثل بإنشاء وحدة مختصة للتعليم المنتج والمدارس المنتجة في وزارة

التربية والتعليم تكون مسؤولة عن متابعة سير عمل الوحدات الانتاجية او المدارس المنتجة، وسن اللوائح والقوانين والتعليمات الناظمة لسير عمل المدارس المنتجة كتعليمات المشاريع وطبيعتها وإدارتها وتسويقها ، تعليمات الدوام المدرسي ومدته، وزمن الحصة، المعايير المهنية للعاملين في المدارس المنتجة ومهماتهم ومسؤولياتهم ، تعليمات المتابعة والتقييم، وتشريعات جودة التعليم والتدريب، وتعليمات التشبيك مع الشركاء، ونظام الحوافز والمكافآت وآلية صرف الارباح، تعليمات متابعة المهويين وأفكارهم وابداعاتهم، وسياسات العمل التعاوني، تعليمات حول ماهية الإنتاج، معايير الجودة وتصنيف المدارس وفق الإنتاجية وجودة تعليمها، وصف تدخلات القطاع الخاص والشركاء وأرباب العمل، والمعاملات المالية وأصولها، وإرشادات حول برامج التدريب واستكشاف الوظائف.

- برامج تدريبية تتوافق واحتياجات العاملين ومتطلبات سوق العمل.
- أنظمة ولوائح مدرسية مرنة : تكون بعيدة عن البيروقراطية والمركزية وداعمة للريادة والإنتاج ومحفزة لها، وتتيح قدرًا من الحرية والمساحة للطلبة والعاملين فيها لطرح أفكارهم ومقترحاتهم الإبداعية.

مناخ تنظيمي وثقافة تنظيمية داعمة : يعززان مفهوم المدرسة المنتجة، ويدعمان ممارسات التغيير للتخلص من التقاليد المدرسية التي تعوق تطوير فكرة المدرسة المنتجة ومفهومها بتوفر النشرات التعريفية، وعقد ورش عمل توعوية، والمؤتمرات، وتوفير أدلة لتنظيم وتوصيف وتقييم المشروعات الطلابية كدليل للمشروعات الطلابية المنتجة وشروطها، دليل نظام متابعة وتقييم عمل المدارس المنتجة.

- رؤية المدرسة ورسالتها.
- إقرار دليل مرجعي تنفيذي للتحويل إلى مدارس منتجة.

الرقم	إجراءات الرؤية الإدارية المقترحة
الخطوات المتعلقة في مجال التنظيم	
1	يعقد مدير المدرسة اجتماعات وورش عمل ومؤتمرات لكل من المجتمع المدرسي والمحلي يطرح فيها أهمية تبني صيغة المدرسة المنتجة والعائد منها.
2	يقوم مدير المدرسة بتعريف معلمي المدرسة والطلبة والعاملين فيها بما تم تبنيه في الخطة من مشروعات وأفكار ريادية.
3	يوفر مدير المدرسة قنوات اتصال فعالة بين المدرسة والمجتمع كمجموعات واتساب، صفحة

	التواصل الاجتماعي للمدرسة، ايميلات أولياء الأمور، أرقام هواتفهم.
4	يشرك مدير المدرسة والمعلمون الطلبة في عملية صنع القرار في العملية الإنتاجية.
5	تشكيل فرق طلابية لإدارة المشروعات وتسويقها في المجتمع المدرسي والمحلي.
6	إعداد نظام لمتابعة المشروعات المنتجة وتقييمها وفق إطار زمني محدد.
7	توفير التمويل وإقراره في بنود الموازنة.
8	برامج تدريب لتنمية المهارات العملية والتسويقية والتكنولوجية.
مؤشرات الأداء	
أ- مناخ تنظيمي إيجابي وداعم لفكرة المدرسة المنتجة.	
ب- وجود تنظيم للعمل في المدرسة وبين المدرسة والمجتمع يدعم الإبداع والابتكار والإنتاج.	
ت- انتشار التوجه الإنتاجي في المدرسة.	

المجال الثالث: التنفيذ ومتطلباته

هذا المجال يركز على الخطوات والاجراءات التي تتطلب من مديري المدارس والمعلمين تطبيقها على الواقع والالتزام فيها لتحقيق مفهوم المدرسة المنتجة، ووفق ما يتواءم مع خطة المدرسة السنوية وإجراءاتها لتسير بمرونة ويسر، وبما لا يؤثر في تعليمها الأكاديمي ومن أهم متطلباته ما يأتي:

- **سياسات تربوية ذات صلة بمجال التنفيذ** من خلال ابتعاث الطلبة والمعلمين والمديرين لزيارة المدارس المنتجة الناجحة المحلية والدولية والاطلاع على تجاربها وخبراتها الرائدة ضمن بعثات طلابية ومنح تقدم لإدارات المدارس والمعلمين والطلبة المتميزين ممن يتبنون الفكرة، وتفويض صلاحيات، وتفعيل الإدارة الذاتية، وتحسين الظروف الوظيفية والمالية للمعلمين ومديري المدارس، وتوفير فرق دعم فني واسناد لمتابعة المشروعات وتقديم المشورات حال لزومها، وتحديد آليات تنفيذ المشروعات الإنتاجية خلال أوقات الدوام الرسمي أو خارجه وخلال العطل، وتنفيذ برامج توجيهه، وتوقيع تعاقد واتفاقيات مع الشراكات الفاعلة والجامعات في المجتمع المحلي والدولي لتمويل المشروعات ودعمها لتحقيق أهداف المدرسة المنتجة التي جل اهتمامها الطلبة وبناء شخصياتهم المنتجة، ذات المهارات والخبرات المتعددة.

وإقرار سياسات تسمح بمشاركة ممثلي رجال الأعمال والحرفيين لتقرير احتياجاتهم ومتطلبات سوق العمل التي يحتاجونها من خريجي المدارس الحكومية، وتنفيذ دراسات تقييمية كل ثلاث سنوات عن برامج الارشاد الوظيفي، وبرامج التدريب والتعليم، وإنشاء صندوق تنمية المشروعات الطلابية على

مستوى الوطن للإسهام في تطوير مشروعات المدارس المنتجة بدعم من القطاع الخاص والبنوك، أولياء الأمور، وإسهاماً من إدارات المدارس المنتجة والمعلمين، ومنح خارجية، وضريبة التربية والتعليم، إعداد برامج تعليمية خاصة للموهوبين لدعم المعرفة ونتاجها وتحويلها، وتوسيع مشاركتهم في المسابقات الدولية، وفتح قنوات اتصال وتواصل بين التعليم الثانوي الصناعي والعام بمرونة من مسار إلى آخر.

- **الدعم والإسناد من لجنة السياسات في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومن إدارة المدارس:** إذ يجب أن يقدم مدير المدرسة والمعلمون ولجنة السياسات بالوزارة الدعم لإنجاح المشروعات المنتجة والتي يتم من خلالها تحويل المعرفة إلى خدمات أو منتجات إبتكارية وصولاً إلى الإكتفاء الذاتي في التمويل، ويوفر مدير المدرسة كل مقومات انفتاح المدرسة على مؤسسات العمل والإنتاج من زيارات ميدانية واستقطاب أرباب عمل، أو تدريب في مواقع العمل، أو تدريبات في الصفوف الدراسية.

- **علاقات وشراكات فاعلة ضمن تعاقدات واتفاقيات.**

- **دمج التعليم العام مع التعليم الفني والمهني على غرار المدرسة الشاملة.**

- **نتائج تحليل SWOT وخطة المدرسة السنوية.**

- **تهيئة البيئة بما تتطلبه من موارد بشرية وكوادر مؤهلة.**

- **المرونة في الإجراءات التمويلية:** الحد من القيود بالأنظمة المالية في الشراء والبيع، تشجيعاً للإنتاج والإبداع في تقديم المعرفة الجديدة، والمرونة في تشكيل كل مدرسة لجنة تضع قواعد وأنظمة العمل المنتج.

- **الالتزام التنظيمي والانتماء والولاء للمدرسة.**

- **الدعم المالي والمادي.**

- **وعي مجتمعي بأهمية المدرسة المنتجة.**

الرقم	إجراءات الرؤية الإدارية المقترحة
	الخطوات المتعلقة في مجال التنفيذ
1	إعداد السجلات الرئيسية (سجل العمليات، سجل المبيعات، سجل الفواتير الخاصة بالشراء أو البيع، ملف الدعاية والإعلان).
2	تخصيص في البرنامج المدرسي حصص للأشغال والأعمال اليدوية والمهنية.
3	اشراك ذوي العلاقة مع المدرسة وطاقتها في اختيار المشروعات الإنتاجية التي تتوافق ميول الطلبة ومواهبهم، وتلبي احتياجات سوق العمل ومطالب أرباب العمل ومؤسسات المجتمع المحلي تسهم في

	تمويل المدرسة ذاتياً.
4	تحديد أوقات التدريب العملي، والتعلم الأكاديمي، وأوقات تنفيذ المشروعات
5	عقد اجتماعات دورية مع المعلمين والطلبة وأفراد من المجتمع المحلي لمناقشة الجدوى الاقتصادية من المشروعات المنتجة.
6	متابعة سجلات تنظيم العمل وتوظيف المعلومات التي يتم جمعها في عملية اتخاذ القرار والتطوير والتخطيط، فيعالج مدير المدرسة مواطن القصور من خلال متابعة أداء المعلمين والطلبة وتوفير التغذية الراجعة بشكل مستمر حول مدى توافق التعليم مع المشروعات المنتجة بالاعتماد على التقييمات الدقيقة والواقعية والتي يتم متابعتها بشكل مستمر.
7	استخدام المعلمين نتائج تقييم الطلبة الحالية بفعالية لدعم تعلمهم وتحسين أدائهم.
8	تفعيل نظام الرقابة الداخلي على الوحدات الإنتاجية ومرودها المالي.
9	تفعيل نظام حوافز عادل للعاملين في المشروعات المنتجة من طلبة ومعلمين وأصحاب البحوث المبتكرة.
10	دعم مشروعات البحث والتطوير وتشجيع ودعم البحث العلمي والتطبيقي للمعلمين والطلبة.
11	تشجيع الطلبة للبحث عن مواقع تعلم عملي، يتلقى التعليم والتدريب فيها يختارها الطلبة لتطوير تعلمهم وأسئلتهم في ضوء الممارسة والتواصل، وتنفيذ مهماتهم الإنتاجية وجمع وعرض نتائج تعلمهم وتوثيقها بتقرير تعليمي مفصل على أن يتم الالتقاء مع معلمهم اسبوعياً مرة واحدة على الأقل خلال فترة التدريب لتقييم ممارساتهم وأنشطتهم وجعل المشكلات والتحديات موضع استشارة ومشروعات فردية إذا رغب الطالب بذلك.
12	عقد اجتماعات منتظمة للمعلمين يتم فيها التشاور.
13	الإعلان عن العرض التعليمي لمشروعات الطلبة للجمهور وفق جدول زمني محدد.
14	إشراك الأباء والمعلمين المحترفين في مهنتهم كموجهين عمليين لتعلم الطلبة.
15	إقامة المعارض للمشروعات التي حققت المستوى المطلوب من الأداء وتتمتع بجودة المنتجات وتسويقها والإفادة من عوائدها المالية.
16	توقيع تعاقدات واتفاقيات مع القطاع الخاص والمؤسسات لتبني و أفكار الطلبة وتحويلها إلى منتجات ذات عوائد مالية.
17	تنفيذ برامج تعليمية مساندة للطلبة المتعثرين دراسياً لتنمية المهارات العملية والحياتية التي تلبي احتياجات أرباب العمل.
18	تعزيز برامج التوجيه والإرشاد الفردي والجمعي لتعزيز وتطوير الاستعدادات الضرورية للمواطنة المنتجة، وتقديم خدمات إرشاد مهني، وتزويدهم بالمثل الأخلاقية العليا، وزيادة التوجه المهني في المدارس الثانوية، وتوفير المعلومات المتصلة بالتعليم العالي لهم ولأولياء أمورهم.
19	تشجيع القطاع الخاص لتحويل التدريب العملي إلى تعاقد رسمي دائم لتوظيف الطلبة بعد تخرجهم من

	المدارس الثانوية المهنية، الفنية، الصناعية.
20	تقديم منح تدريبية لطلبة المدارس، تتيح العمل مع المشرفين على خطوط الإنتاج.
21	تحسين فاعلية برامج التدريب بشكل مستمر.
22	تفعيل نظام محاسبة لمتابعة نتائج التعلم، ورقابة مجتمعية على أداء المدارس وانتاجيتها.
23	توفير الوقت الكافي لتطبيق المشروعات.
24	تحديث المشاغل الموجودة ضمن التطور العمودي للمدرسة وتنفيذ التطور الأفقي بفتح تخصصات جديدة
25	إنشاء قاعدة بيانات لمتابعة الخريجين والإستفادة من تغذيتهم الراجعة وملاحظاتهم.
26	عمل تغذية راجعة ومتابعة وتقييم مستمر.
27	تصميم الأنشطة الصفية واللاصفية في صورة أعمال تشاركية لتحقيق أهداف المدرسة المنتجة والترويج لها ولمنتجاتها في المدرسة والمدارس الأخرى.
28	تدريب الطلبة لتنظيم الوقت وتقسيمه بين الدروس الصفية والمشاريع الإنتاجية في اليوم الدراسي.
29	توفير أنشطة إثرائية تتطلب إعمال ذهن الطلبة لاكتشاف المعرفة الجديدة،
30	إشراك القطاع الخاص في تنفيذ برامج تدريبية حول تقنيات سوق العمل لطلبة
31	تدريب الطلبة على مهارات البحث عن المعرفة من مصادرها المتعددة.
32	إنشاء مدونات الكترونية خاصة بالطلبة ومرتبطة بموقع المدرسة لوضع مشروعاتهم التعليمية والمهنية في صفحة خاصة.
33	تدريب الطلبة على استخدام التكنولوجيا والتقنية في التعليم والإنتاج والتسويق.
34	إعداد برامج إدارية الكترونية لخدمة الأنشطة والمهام الإدارية والإنتاجية.
35	إنشاء قاعدة بيانات توفر معلومات عن سوق العمل ومتاحة للطلبة.
مؤشرات الأداء	
أ- خطة المدرسة حققت أهدافها بيسر ودقة.	
ب- مشروعات صغيرة ومتوسطة مناسبة لاحتياجات سوق العمل.	
ت- أفكار ريادية وإنتاج معرفة.	
ث- نظام حوكمة فاعل في المدارس الفلسطينية.	

المجال الرابع: التطوير المهني للمعلمين ومتطلباته:

يرتكز هذا المجال على تقديم المدرسة تسهيلات للعاملين فيها تساعد على مواصلة نموهم المهني، ضمن مناخ يدعم ويعزز مفهوم التعلم المستمر، ويفعل مجتمعات التعلم المهنية والزيارات بين الاقران لتبادل الخبرات، ويتم التحاقهم بدورات متخصصة وبرامج تنمية مهنية وفق الحاجات التدريبية وينمي

لديهم المهارات القيادية ومهارات العمل ضمن فريق، ومهارات لإدارة تعلم يركز على الابداع والابتكار، والمهارات اللازمة لسوق العمل كالتفاوض، والمقدرة على الإقناع وإدارة مشروعات الطلبة وتقييمها، وتدعم فيه المدرسة جميع الأفكار الابداعية لدى العاملين فيها. على أن توفر المدرسة آليات تدريب تربوي عن بعد، ووجاهياً، ولقاءات نقاش وحوار مستمرة بين المعلمين في التخصص ومن أهم متطلباته ما يأتي:

سياسات تربوية مقترحة ذات صلة بالتنوير المهني:

تعنى هذه السياسات بتنمية مهنية مستمرة للمعلمين والمدرسين من أعضاء الهيئات التدريسية وللمديرين لرفع كفاياتهم وتطوير أدائهم في التعليم المنتج من خلال:

- زيادة اعداد المبتعثين من الكفاءات الوطنية والهيئات التدريسية للتدريب في المدارس المنتجة للدول المتقدمة واتمام الفترة المطلوبة لتحسين جودة معارفهم النظرية وتطوير كفاياتهم العملية، أو تنفيذ لقاءات الكترونية وتوأمة مع مدارس منتجة.
- سن تشريعات تعزز فكرة المدرسة المنتجة من خلال وضع متطلبات ومعايير عالية لتعيين الهيئة التدريسية والتدريبية.
- إقرار نظام حوافز ومكافآت للعاملين بالمدارس المنتجة واقتران العلاوات والترقيات بكفاءة المعلم/ة بديلاً عن سنوات الخدمة.
- تحسين ظروف المعلم الوظيفية والمالية والمهنية.
- استقطاب الموارد البشرية لتنمية المهارات المختلفة لدى المعلمين والمديرين وحتى للطلبة لزيادة الخبرة والكفاءة في الانتاج.
- طرح برامج تدريبية تعزز التطوير المهني المستمر وتحسن مهاراتهم وترفع كفاياتهم وتركز على تنمية المهارات اللازمة لسوق العمل وعلى التخطيط الاستراتيجي، والبحث العلمي، والابداع والابتكار والإنتاج، والمهارات الحياتية والريادة وإدارة الأعمال ووفق احتياجات المدرسة المنتجة و بالشراكة مع القطاع الخاص وأرباب العمل تواكب متطلبات سوق العمل المحلي والاقليمي والدولي والعمل على اعتمادها من جهات اعتماد عالمية لضمان الجودة في التعليم.
- صياغة معايير مهنية محددة لتقييم أداء المديرين والمعلمين وفق اهداف المدرسة المنتجة وفلسفتها.
- نتائج تحليل SWOT.
- نشرات تعريفية، ورش عمل، برامج تدريبية، مؤتمرات وندوات، مجتمعات تعلم مهني ، استقطاب خبراء ومتميزين، جلسات عصف ذهني، اجتماعات دورية، لقاءات تدريبية، مناقشات جماعية،

تعلم تعاوني، والقيام بالدور، مطالعات حول تجارب عالمية ومحلية وقصص نجاح للاستفادة منها وتطبيقها، اسلوب النمذجة، والتعزيز الإيجابي.

الرقم	إجراءات الرؤية الإدارية المقترحة
الخطوات المتعلقة في مجال التطوير المهني للمعلمين	
1	تعرف حاجات المعلمين التدريبية، ورصدها.
2	الاجتماع مع المعلمين لتحفيزهم على السعي لتطوير ذاتهم مهنيًا.
3	التواصل مع الجهات المختصة لعقد الورش التدريبية اللازمة لتأهيل المعلمين الجدد والمستجدين.
4	تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، وزيارات الأقران لتبادل الخبرات بجعل المدرسة منظمة متعلمة.
5	استدعاء معلمين خبراء من كادر المدرسة او المدارس المنتجة لتقديم الدعم والتدريب اللازم للمعلمين قليلي الخبرة وتبادل المعرفة والخبرات.
6	مواكبة التغيرات والتطورات العلمية المستجدة في العمل التربوي وأبرز التجارب المحلية والعالمية الناجحة في مجال المدرسة المنتجة والإفادة منها.
7	تأمل الممارسات.
8	تقييم الأقران بغية تطوير الكفايات.
9	التعاون مع الخبراء لإثراء التعليم وتطوير طرائق واساليب تدريس المعلمين.
10	التحاق ببرامج التنمية المهنية وفق احتياجات المدرسة المنتجة.
11	توظيف الموارد المتاحة لخدمة المشروعات المنتجة بكفاءة وفاعلية.
12	تشجيع ابداع المعلمين وابتكارهم.
مؤشرات الأداء	
أ- امتلاك المعلمين لمهارات وكفايات تمكنهم من التعليم والعمل بفاعلية.	
ب- اجتماعات ودورات وبرامج أقرت وأنجزت لتطوير كفايات المعلمين المهنية.	
ت- برامج تدريبية ضمن الواقع والامكانات، تلبي الاحتياجات، وتطور الأداء، وترفع من الكفايات.	

المجال الخامس: البيئة المدرسية ومتطلباته:

يركز هذا المجال على جعل بيئة المدرسة بيئة تعليمية محفزة وجاذبة داعمة للإنتاجية وتسهم في توفير الظروف المناسبة لبناء شخصية الطالب المنتجة ومن أهم متطلباته ما يأتي:

سياسات تربوية مقترحة ذات صلة بالبيئة: تعنى هذه السياسات بتطوير واقع بيئة المدارس الفلسطينية بتهيئة بيئة مناسبة ومناخ تنظيمي يسهم في ربط تعلم الطلبة بالعمل وتحسين جودة التعليم وتطوير كفايات مخرجاته وربطها بسوق العمل من خلال:

- ايلاء المباني والغرف التدريسية والمختبرات والمشاعل العناية اللازمة.
 - توفير الاجهزة والمعدات والالات الحديثة والاهتمام بالتكنولوجيا، وبتوفير البرامج التدريبية.
 - إنشاء هيئة لتطوير المدارس المنتجة والوحدات فيها، وتدريب كوادرها وفق معايير الجودة، ولتقييم نوعية التعليم، ولتوفير معلومات فاعلة للشركاء حول نوعية التعليم بناء على الأهداف والأغراض.
- نتائج تحليل SWOT، وخطة المدرسة السنوية.
- فريق قيادي متميز، حاضنات الأعمال، حوافز تشجيعية، تمويل، شراكات مجتمعية.

الرقم	إجراءات الرؤية الإدارية المقترحة
	الخطوات المتعلقة في مجال البيئة المدرسية
1	توفير أماكن مناسبة وفق احتياجات المشروع وتخصيص منها ما هو للانتاج والتدريب على أن تتوفر فيه شروط الأمن والسلامة وظروف العمل الطبيعية من تهوية ، إنارة ..
2	توفير التجهيزات والوسائل اللازمة لتطبيق المشروعات المنتجة.
3	توفير شراكة مع مؤسسات القطاع الخاص والمجتمع المحلي لتدريب الطلبة في مواقع العمل وداخل الشركات والمصانع.
4	توفير الاعلام الداعم لنشر ثقافة الانتاج.
5	توظيف التكنولوجيا للترويج لنتائج المدرسة.
6	توفير أماكن لتخزين المواد والمعدات وحفظها بشكل أمن ومنظم
7	ممارسة الإدارة الذاتية للمدرسة.
8	التنسيق بين مدارس العنقود المنتجة.
9	جعل بيئة المدرسة مختبر لتعلم الطلبة وتطبيق المشروعات ولخفض تكلفة التشغيل فيه.
10	توسيع الشراكة مع المجتمع وسوق العمل لتبادل الخبرات وتقديم الخدمات والمشروعات لأهميتها في التنمية المستدامة.
11	تعزيز العلاقات بين المدارس الثانوية وأصحاب العمل لتوظيف الطلبة منها بشكل مستمر ممن لا يرغبون مواصلة تعليمهم العالي ووفق توصيات وإشارات تقدمها المدرسة لأصحاب العمل للتوظيف والتطوير والتدريب.

مؤشرات الأداء

- أ- بيئة تعلم محفزة للإبداع والابتكار والإنتاج وجاذبة للطلبة.
- ب- توفر قنوات اتصال وتواصل إيجابية وفعالة في الاتجاهات كافة في المدرسة المنتجة وبيئتها.
- ت- الانفتاح على المجتمع المحلي والبيئة المحلية.
- ث- نسبة رضا عن جودة التعليم فيها.
- ج- نسبة استفادة المدرسة من العوائد المالية على المدرسة المنتجة.
- ح- نظام مدرسي مستدام إدارياً ومالياً.

المجال السادس: المنهاج المدرسي فهو ركيزة أساسية لبناء وتطوير كفايات الطلبة ومن أهم متطلباته ما يأتي: سلطة ذاتية للمدرسة واستقلالية لاختيار موضوعات وأنشطة المناهج والمرتبطة ببيئة المدرسة المحلية، وشراكات مجتمعية وتعاون مع الخبراء والمختصين وأرباب العمل.

سياسات تربوية ذات صلة بالمناهج: تعنى هذه السياسية بتطوير المناهج وتعديلها بما يتناسب وأهداف المدرسة المنتجة وفلسفتها لتتضمن بعدا انتاجيا في التعليم، والاستناد إلى طرق تصميم المناهج المتمركزة حول حل المشكلات بدلا من المناهج المتمركزة حول الموضوع، وتصميم المناهج ومراعاتها لاحتياجات المتعلمين والمجتمع (نموذج هيلدا تاباً مثلاً)، والاستعانة بذوي الخبرة، لتضمين المناهج مهارات القرن الواحد والعشرين وأنشطة عملية ومشروعات منتجة وخدماتية وتسويقية تربط الجانب النظري والعملية، وتوجههم للتواصل مع الخبراء والمختصين والتطبيق في سوق العمل، والتعاون مع المدارس المنتجة الأخرى وسوق العمل، وتطوير المناهج الدراسية وتحديثها بشكل دوري لتلبية احتياجات سوق العمل المتغيرة. وإدراج التكنولوجيا في المناهج والتعليم والتدريب، لتمكين الطلبة بغض النظر عن مواقعهم الجغرافية من التواصل لتطوير المشروعات المنتجة، وتحديد الأطر العامة للمناهج من خطوط عريضة ومعارف ومهارات أساسية، وتضمينه المهارات الأساسية اللازمة للمهن الأساسية في المجتمع، وإشراك المختصين والفنيين والخبراء من سوق العمل في تطوير المناهج للمدرسة المنتجة، وإتاحة المجال للمعلمين لتطوير المناهج بشكل مستمر، وإصلاح المناهج وتركيزها على موضوعات كاللغات، التكنولوجيا الحديثة، التدريب المهني، المهارات الحياتية.

الرقم	إجراءات الرؤية الإدارية المقترحة
الخطوات المتعلقة في مجال المناهج	
1	تفعيل التعلم القائم على المشروع.
2	ربط موضوعات المناهج ودروسه بحقول المعرفة و بالمهارات الأساسية لسوق العمل.
3	تكليف الطلبة بمهام تقييمية تتيح للطلبة التواصل مع خبراء ومختصين من سوق العمل.
4	تصميم الدروس بطرق تعزز أنماط التفكير والإبداع والابتكار عند الطلبة.
5	طرح مشكلات حياتية وتحديات في سوق العمل وتكليف الطلبة بحلها.
6	تعزيز قيم احترام المهن.
7	تنفيذ أنشطة ومشروعات منتجة تخدم موضوعاته وبما يحقق التشاركية مع المجتمع المحلي وأرباب العمل.
مؤشرات الأداء	
أ- مناهج مواءمة لاحتياجات الطلبة وسوق العمل.	
ب- طلبة يمتلكون الكفايات اللازمة لتطوير ذواتهم ومدارسهم ومجتمعهم.	

المجال السابع: التشاركية ومتطلباته: القيام ببناء علاقات وشراكات فاعلة محلية وأقليمية ودولية. ومن أهم متطلباته: سياسات داعمة للشراكات المحلية والدولية وتعاون وثقة مع مؤسسات المجتمع المدني.

الرقم	إجراءات الرؤية الإدارية المقترحة
الخطوات المتعلقة في مجال التشاركية	
1	تحديد أدوار الكادر المدرسي ومسؤولياتهم بما يحقق الأهداف .
2	تشجيع التعلم التعاوني.
3	تشكيل فرق عمل تحدد بنود عمل المشروعات وفق الميزانية المخصصة.
4	تشكيل فرق عمل تتناسب مع ميول الطلبة واتجاهاتهم نحو المهن.
5	إشراك ذوي العلاقة في المدرسة جميعهم في عملية التخطيط للبرامج والمشروعات المنتجة.
6	جعل أهداف الخطة السنوية للمدرسة واضحة لجميع المتعاملين مع المدرسة وإشراكهم في صياغتها.
مؤشرات الأداء	
أ- مدرسة مجتمعية قادرة على دعم مشروعات طلبتها، وتسويقها، وتنويع مصادر تمويلها.	
ب- توصيف المهام والأدوار ومسؤوليات المستويات الوظيفية والهيئية التدريسية والإدارية في المدرسة المنتجة.	

الأساليب المهنية لتفعيل المدرسة المنتجة:

تتنوع الأساليب المهنية التي يمكن أن يستخدمها لتحقيق تحول المدارس إلى مدارس منتجة كالمناقشة الجماعية والحوار، وجلسات العصف الذهني مع الاستعانة ببعض الخبراء في مجال الإنتاج، الزيارات الميدانية لمؤسسات المجتمع، المحاضرات والندوات، المؤتمرات.

المهارات اللازمة لتفعيل المدرسة المنتجة:

تتمثل المهارات المهنية بالمهارات الإدارية والفنية والإنسانية اللازمة والتي يجب التركيز عليها لتفعيل المدرسة المنتجة مثل مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين ومهارة تكوين العلاقات الاجتماعية ومهارة الإقناع والتشجيع ومهارة حل المشكلات، ومهارة القيادة، ومهارة العمل، ومهارة التقييم المستمر للأنشطة، ومهارة إجراء البحوث والدراسات للوقوف على الاحتياجات التعليمية.

ولاعتماد الرؤية في صورتها الأخيرة، والتأكد من احتمالية تطبيقها في المدارس والاستفادة منها في التأسيس لمطلوبات تحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً لتجارب الدول الصناعية المتقدمة. ولتطبيق الرؤية الإدارية المقترحة على المدارس الحكومية الفلسطينية؛ لابد من القيام ببعض الإجراءات التي تسبق تنفيذها بالخطوات الآتية:

- الرغبة الجادة والقناعة من قبل مديري المدارس والمعلمين في تحويل مدارسهم لمدارس منتجة من خلال تبني هذه الرؤية المقترحة، وعمل الخطة اللازمة لتطبيقها.
- تهيئة البنية التحتية من موارد بشرية ومادية ومالية وتكنولوجية لتوفير متطلبات تطبيق هذه الرؤية بشكل فعال.
- عقد الدورات التدريبية وورش العمل للقائمين على تطبيق الرؤية الإدارية المقترحة لتوضيح الأهداف والأدوات والإجراءات التي من خلالها يتم تنفيذ هذه الرؤية.
- تصميم أنموذج متابعة وتقييم لتطبيق هذه الرؤية من قبل مختصين تربويين لتقديم التغذية الراجعة والتحسين المستمر.
- تعميم هذه الرؤية الإدارية المقترحة على جميع المدارس الحكومية الفلسطينية والذي يؤمل من خلالها أن تتحول المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة ومتابعتها وتقييمها.

مؤشرات الأداء لنجاح الرؤية :

لضمان نجاح الرؤية الإدارية المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة، يجب تحديد مؤشرات أداء رئيسية (KPIs) لقياس التقدم وتحقيق الأهداف وهي تتمثل بالآتي:

- مؤشرات الرضا والتفاعل: مستوى رضا الطلبة عن البرامج التعليمية والتدريبية المتاحة لهم، ورضا أولياء الأمور عن جودة التعليم والمهارات المكتسبة عند انبائهم، ورضا المعلمين عن بيئة العمل والفرص التدريبية المتاحة لهم.
- مؤشرات بيئية ومجتمعية: عدد الأنشطة البيئية والمجتمعية ونوعيتها التي تنظمها المدرسة، ومدى تأثير المشروعات المنتجة على تحسين الحياة الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع وحل مشكلاته.
- مؤشرات التقييم والمتابعة: تقييم التقييم بشكل دوري ومستمر لمستوى جودة التعليم، وتطبيق نتائج التقييم في تحسين المناهج والبرامج التعليمية والتدريبية وتطويرها، ومتابعة نسبة الخريجين الذي يدخلون سوق العمل أو يواصلون تعليمهم العالي، ومتابعة أداءهم الوظيفي.
- مؤشرات الابتكار والتكنولوجيا: توافر التكنولوجيا ونسبة المدارس المزودة بأحدث التقنيات والأدوات اللازمة وعدد الطلبة المشاركين في مشروعات الابتكار والإنتاج، وعدد الابتكارات والمشروعات الجديدة التي يطورها الطلبة والمعلمون.
- مؤشرات الشراكات والتعاون: الشراكات والاتفاقات الموقعة مع الشركات والمؤسسات المحلية والدولية، وعدد الطلبة الذين حصلوا على فرص تدريبية في الشركات والمؤسسات الصناعية، عدد ورش العمل والدورات التدريبية التي ينظمها المجتمع المحلي داخل المدرسة.
- مؤشرات اقتصادية ومالية: إيرادات المشروعات المنتجة وكيفية استخدامها لدعم الأنشطة الطلابية، وتكلفة الاستثمار في البنية التحتية بالعائدات من مشروعات المدرسة، وحجم التمويل الخارجي والدعم المقدم من الجهات المانحة والمؤسسات الدولية.
- مؤشرات مهنية وتقنية: إتقان المهارات المهنية والتقنية، وجودة البرامج المهنية والتقنية المتاحة في المدرسة ونسبة الطلبة الملتحقين بها، نسب التحاق المعلمين ببرامج التنمية المهنية وفق الاحتياج.
- مؤشرات أكاديمية وتربوية: تحصيل الطلبة الأكاديمي، ونسب انتقال الطلبة إلى مراحل دراسية أعلى، ونسب الطلبة المشاركين في المشروعات العملية والورش التدريبية، تدنٍ في نسب التسرب، طلبة يمتلكون قيم العمل والإنتاج والابداع والابتكار، ولديهم المقدرة على اتخاذ القرار، والمنافسة

العالمية، وإنتاج المعرفة، وجود اتجاهات إيجابية نحو المدرسة المنتجة، وتعاون بين أفراد المجتمع المدرسي.

- مدرسة مجتمعية مهتمة بحاجات المجتمع وتقدم الخدمات المناسبة لهم تبعاً لذلك وتستقطب المقترين مادياً للمشاركة في تمويل المدرسة ودعم تعلم الطلبة والمشروعات المنتجة وتحول مرافقها إلى ورش عملية وأكاديمية وتستثمر مبانيتها لتواصل أفراد المجتمع المحلي، وتقدم الأعمال الطوعية لخدمة المجتمع المحلي، وحل مشكلاته من خلال بناء الجسور معهم لدعم ممارسات التغيير والتغلب على المعوقات التي تعزل المدرسة عن بيئتها المحلية وتعيق التطوير.

المرحلة الخامسة: التحقق من مدى ملاءمة الرؤية الإدارية المقترحة

حكمت الباحثة الرؤية المقترحة من خلال عرضها على خبراء في القيادة والإدارة التربوية والملحق (7) يبين أسماء محكمين هذا الرؤية الإدارية المقترحة.

مزايا تطبيق الرؤية:

تم صياغة الرؤية لمساعدة مديري المدارس بشكل خاص على تحسين الإنتاجية في مدارسهم، إذ أن مديري المدارس كقادة تربويين يؤثرون في جميع المحيطين بهم في مدارسهم، لذا سيسهمون بشكل فاعل في نشر ثقافة الإنتاج لكل من المعلمين والطلبة لتصبح المدرسة فاعلة، لذا فإن مزايا تطبيق هذه الرؤية لن تقتصر على مديري المدارس فقط، بل ستشمل كل المتصلين بمجتمع المدرسة، وذلك على النحو الآتي:

1- الإدارة المدرسية: ستسهم الرؤية في تطوير وتحسين العمل الإداري التربوي، وتفعيل دور القيادة التربوية وزيادة الثقة في قراراتها ونشاطاتها، لأنها تساعد مدير المدرسة على استثمار جميع الموارد والإمكانات المتاحة بفعالية وكفاءة، وعلى اتباع النهج العلمي في حل المشكلات واتخاذ القرار، وبناء نظام اتصال مؤسسي فعال، تحسين مخرجات وجودة التعليم، وترسيخ ثقافة مدرسية تتسم بالالتزام، وتسعى لمواكبة ما هو جديد، وتؤكد على التطور والإبداع والإنجاز، وتحمل المسؤولية، مما يسهم في إيجاد مناخ تنظيمي يشجع على الإنتاج سواء فيما يتعلق بإنتاج المعرفة وتحويلها لمشروعات أم أفكار ريادية لحل المشكلات، أم تقديم خدمة أو منتجات تلبي الاحتياجات، يشعر فيه الجميع بالثقة والانتماء والأمن.

2- الطالب: ستسهم الرؤية في تحسين كفايات الطلبة وتطويرها من قيم واتجاهات ومعارف ومهارات، ومن مهاراتهم الشخصية والحياتية وامتلاكهم من الصفات ما يساعدهم على الإبداع والابتكار

والإنتاج، وزيادة فرص العمل من خلال تأهيلهم لسوق العمل، وتعزيز فرص إنشاء مشروعات صغيرة.

3- المعلم: ستسهم الرؤية في تنمية مقدرات المعلم وتطوير كفاياته، وتنوع طرائق تدريسه، وإدارته للمواقف التعليمية، وفي تنميه ذاته مهنيًا، وفي تأمل ممارساته وأدواره، وفي نقل أثر الإيجابي للطلبة وفي توجيههم وإرشادهم ومتابعة مشروعاتهم أو احتضان أفكارهم.

4- العملية التعليمية: ستسهم هذه الرؤية في تحسين مخرجات العملية التعليمية، لأنها تساعد على ربط التعليم بالعمل والجوانب النظرية بالتطبيقية وربط التعلم بالواقع والسياقات الحياتية، واكتشاف مواهب الطلبة، وملاحظة مقدراتهم وأمكاناتهم، مما يدفع بمديري المدارس والمعلمين للتنوع في استخدام استراتيجيات التعلم، وتمنح الطلبة الفرص المتساوية في التعلم والإنتاج وإدارة المشروعات، وفق ميولهم ومقدراتهم، وبما يساعد في اكتساب المعرفة والخبرات، والاستمرار بالمتابعة والتقييم لغايات التحسين والتطوير، مما يجعل العملية التعليمية أفضل مما كانت عليه.

5- المشاركة المجتمعية: تساعد الرؤية الإدارة المدرسية والمعلمين على إدراك الدور الفاعل لأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع، والمصانع والقطاع الخاص في دعم المدرسة ومشروعاتها ورعايتها وتطويرها، وتحسين جودة المنتجات، ونوعية التعليم، لأن المدرسة المنتجة تركز على المشاركة وحرية التعبير وطرح الأفكار، وتهدف إلى الإبداع والتطوير، فلن تعمل المدرسة المنتجة منفصلة عن المجتمع، بل ستتسع دائرة المشاركة لتشمل كل المتعاملين معها.

نتائج السؤال الخامس والذي ينص على: "ما درجة ملاءمة الرؤية الإدارية المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم عرض الرؤية بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والاختصاصيين من أساتذة الجامعات الفلسطينية في مجالات العلوم التربوية، للتأكد من درجة ملاءمة الرؤية الإدارية المقترحة من وجهة نظرهم. وقد قام المحكمون باقتراح التعديلات اللازمة، والتي اشتملت في معظمها على التعديلات اللغوية، وبعض التعديلات لتحسين الخطوات الإجرائية. وقد قامت الباحثة بالأخذ بغالبية تلك المقترحات، من حيث تجويد اللغة وتصويب أخطائها، وتعديل بعض الخطوات والإجراءات لتصبح أكثر وضوحاً، مما يسهل العمل بها عند التنفيذ. وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها الخبراء والاختصاصيون، تم اعتماد هذه الرؤية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تضمّن هذا الفصل مناقشة النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة والتي هدفت إلى اقتراح رؤية إدارية لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة، كما تضمّن مجموعة من التوصيات التي اقترحتها الباحثة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

وفيما يأتي مناقشة لنتائج الدراسة تبعاً لتسلسل أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول الذي نصه: ما درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها؟

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها كانت منخفضة للدرجة الكلية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.13) وانحراف معياري (0.52). وجاءت مجالات أداة الدراسة جميعها منخفضة الدرجة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.07-28.2)، وجاء في الرتبة الأولى مجال "التشاركية" بمتوسط حسابي (2.28) وانحراف معياري (0.76)، يليه مجال "المناهج" بمتوسط حسابي (2.16)، وانحراف معياري (0.62) وجاء في الرتبة الثالثة مجال "التطوير المهني للمعلمين" بمتوسط حسابي (2.15)، وانحراف معياري (0.58) وجاء في الرتبة الرابعة مجال "التنظيم" بمتوسط حسابي (2.11)، وانحراف معياري (0.58)، وجاء في الرتبة الخامسة مجالاً "البيئة" بمتوسط حسابي (2.10) وانحراف معياري (0.62)، ومجال "التنفيذ" بمتوسط حسابي (2.10)، وانحراف معياري (0.61) وجاء في الرتبة السابعة مجال "التخطيط" بمتوسط حسابي (2.07) وانحراف معياري (0.57).

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تدني إدراك مديري المدارس ومعلميها لمفهوم المدرسة المنتجة، وقلة الوعي والخبرة لديهم بدور المدرسة المنتجة وانحسار أفكارها في المشروعات الاستهلاكية التجارية التي تتم داخل المدرسة أو داخل المقاصف المدرسية أو المعارض، وتأكيدهم على وجود مشكلة في درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين، وقلة السياسات والتشريعات الناظمة والمعززة لفكرة المدرسة المنتجة وحاجتها لجهات رسمية ترعاها وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين في المقابلات " **الفكرة غير رائجة في المجتمع الفلسطيني وتحتاج إلى تبني من جهات رسمية**"، ولانخفاض الإرادة الحقيقية والقناعة التامة بجداها، وأهميتها، واقتصار عمل مديري المدارس على تسيير أعمال المدرسة الفنية والإدارية لثقل الأعباء التي تثقل كاهلهم، دون أن يرتقي

دورهم للقيادة والتأثير والإلهام والمبادرة لتوفير مناخ تنظيمي، ونشر ثقافة داعمة للإنتاج، وقلّة الثقة بمؤسسات التعليم من قبل القطاع الخاص بمستوى الخريجين وجودة التعليم وظهر ذلك جلياً في قول أحد المشاركين في المقابلات " غياب ثقة القطاع الخاص بمستوى خريجي المدارس"، واقتصار دور المعلمين على التعليم أكثر من الإنتاج لزخم المناهج، وكثرة أعبائهم وظهر ذلك جلياً قول أحد المشاركين " زخم المناهج بدّها وقت" وأخر قال " يوجد عبء وظيفي..". ولإزدحام الطلبة في الغرف الصفية وظهر ذلك جلياً في قول أحد المشاركين " فكرة المدرسة المنتجة تتطلب تحديد عدد طلبة..."، وضعف برامج التأهيل والتجديد في مواكبة ما هو جديد من تغييرات وتطورات، لزيادة نصاب المعلم وكثرة مهماته ومسؤولياته، وقلّة وجود بنود ذات صلة بفكرة المدرسة المنتجة في خطة الوزارة الاستراتيجية .

كما قد يعزى حصول درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين على درجة منخفضة إلى حصول مجالاتها على درجة منخفضة، وقد جاء في الرتبة الأولى مجال التشاركية لحاجة المدارس المنتجة لنمط القيادة الديمقراطية التي تتيح تبادل الخبرات وحرية طرح التساؤلات وتبادل الأفكار، وبما يتيح للمجتمع المدرسي المشاركة في صنع القرار وإبداء الآراء والتفاعل الاجتماعي وبناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية، وتحقيق التعلم الفعّال الذي يعزز التفكير النقدي والتشارك بالأفكار والملاحظات والتعلم النشط. ولتقييم المواقف التعليمية من جهات نظر مختلفة تحقق تلاحق الأفكار وتطويرها، واستكشاف الموضوعات التي يدرسها الطلبة بمزيد من العمق من خلال بيئة تعليمية داعمة وتفاعلية تعزز التعلم الشامل والتطوير الشخصي لكل منتسبها وهو ما أكده المشاركون في المقابلات من ضرورة بناء الشراكات، وتلاه مجال المناهج لأن إقتران أي تطوير في مقدرات الطلبة وكفاياتهم يتطلب تضمين محتوى المناهج ما يعززها ويحقق تعلمها وتطبيقها وذلك لتقيد كثير من المعلمين بمضامين المنهاج وموضوعاته مما يتطلب أن تكون مضامينه ومحتواه مقترنة بفلسفة التعليم وأهدافه التربوية، يليه مجال التطوير المهني للمعلم لأنه التنمية المهنية المستمرة للمعلم ضرورية ويجب أن تكون نابعة من الاحتياج لتطوير أنشطة المدرسة المنتجة ومشروعاتها ولتنويع طرائق التدريس لتشجيع طلبته على الإبداع والابتكار وتوليد الأفكار والإنتاج وحل المشكلات وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين: "تشجيع ثقافة التغيير نحو الإنتاج والإبداع". وبما يساعد في انتقاء المشروعات المنتجة ذات التأثير الإيجابي على الطلبة ومجتمعهم ومدرستهم، فالمعلم له اتصال مباشر مع الطلبة يعكس طرائق تدريسه وأساليب تعلمه وأساليب إشرافه وتقييمه على نجاعة العمل الإنتاجي من عدمه.

وجاء بدرجة منخفضة فلأن المعلم قد يفتقر للخبرات، يليه مجال التنظيم نظراً لقلّة الصلاحيات الممنوحة لإدارة المدارس ومعلميها لاستثمار الموارد كافة، بما يحقق أهداف المدرسة المنتجة، وتنظيم سير عملها في ظل التعليمات الناظمة والتشريعات والسياسات الحالية، ولمركزية اتخاذ القرارات، ويليها مجالاً التنفيذ والبيئة لحاجة إدارة المدارس ومعلميها لتشريعات وتقويض صلاحيات خلال التنفيذ والتطبيق وإلا يتعذر على المدرسة القيام بأدوارها التنموية، ولترسيخ تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة يتطلب مقومات وعناصر لتتمكن من تحقيق الغايات المنشودة لها، وأن أدنى المجالات قد جاءت لمجال التخطيط إذ حصل على درجة منخفضة فالتخطيط يُعد من أهم المجالات لتدعيم الفكرة وفق ما أظهرته نتائج الدراسة النوعية لكن المدارس لا زالت لا تقوم بعملية التخطيط بصورة كافية تقضي إلى وضع خطة ذات رؤية ورسالة تتناسب مع المضمون الفكري والفلسفي للمدرسة المنتجة، تتعاون فيها فئات المجتمع والعاملين في المدرسة لتحقيق رسالتها في تطوير مشروعات إنتاجية، تعزز الثقافة الإنتاجية وترتبط مهارات العمل بالتعليم، والتخطيط أساس أي عمل فهو يهيئ مناخاً تنظيمياً حاضناً للتعليم المنتج، وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين " **وضع الخطة وبلورتها لتدعيم هذه الفكرة باتخاذ إجراءات عملية**".

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أمل أبو يحيى والسرحان (2017)، والتي أظهرت نتائجها أن درجة توافر عناصر المدارس المنتجة في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة ضعيفة. ودراسة الغامدي والغامدي (2018) التي أظهرت أن مدارس التعليم العام ما زالت غير مهيأة لتطبيق مفهوم المدرسة المنتجة. ودراسة نهلة خليل (2020) التي كشفت عن متطلبات تطبيق المدرسة المنتجة الإدارية والمالية والمادية، ومتطلبات خاصة بالمنهج، والأنشطة الصفية وغير الصفية وأظهرت نتائجها أهمية العمل على بث ثقافة المدرسة المنتجة، والاهتمام بمكانة المعلم ومنحه الثقة، وتطوير المنهج نظرياً وعملياً بحسب متطلبات السوق، وبث ثقافة تجويد المنتج، وإتقان العمل، وتحقيق الجودة في المباني والتجهيزات، والتأكيد على الأنشطة الصفية واللاصفية لتعزيز قيم المشاركة والتعاون والعمل في فريق. في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحربي والخللان (2020) والتي أشارت نتائجها إلى أن واقع موافقة مديري المدارس على تفعيل المدرسة المنتجة جاء بدرجة متوسطة.

كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الماضي (2021) التي توصلت إلى أن واقع تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام جاء بدرجة متوسطة، ودراسة المهانية والزبون

(2022) التي أشارت إلى أن واقع وجود مدارس ثانوية منتجة استنادا للإتجاهات العالمية المعاصرة كانت بدرجة متوسطة.

وفيما يأتي مناقشة فقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

المجال الاول: التخطيط

أشارت نتائج الدراسة كما أوضحها الجدول (8) إلى أن درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين لمجال التخطيط كانت منخفضة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.07) بانحراف معياري (0.57)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التخطيط فقد تراوحت ما بين (2.04-2.09)، كما جاءت جميع فقرات هذا المجال في الدرجة المنخفضة. وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (3) التي تنص على " تشمل الخطة السنوية للمدرسة مشروعات منتجة قائمة على تحليل الاحتياجات." ويمكن عزو ذلك لقيام المدارس المهنية في مسار الكفاءة المهنية بتكليف طلبتها القيام بمشروعات هدفها تعليم مهارة تتسجم وموضوعات المنهاج ويتم تحديد مجالاتها تبعاً لما يتم الاتفاق عليه من الطلبة والمعلمين بغية تعزيز مهارات محددة ووفق الموارد المتاحة والاحتياج كما يتم تنفيذ مشروعات ضمن المادة الاختيارية(العلوم المهنية) للصفوف من سابع وحتى التاسع إذ حدد وزن من علامة التقويم النوعي للجانب العملي وفق اسس تقويم التعليم والتعلم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي والأكاديمي والمهني إلا أن الخطة السنوية قد لا تشمل على مخطط واضح للمشروعات لقلة الوعي بأهمية المدرسة المنتجة ودورها في المجتمع المحلي وتدني اطلاعهم على تجارب الدول وخبراتها وكونها تقتصر للمرونة في مسايرة الأولويات لتطوير التعليم وتلبية متطلبات سوق العمل.

وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (8) التي تنص على " تتضمن الخطة الموارد البشرية والمادية المطلوب استخدامها لتحقيق أهداف المدرسة المنتجة " وقد يعزى ذلك إلى إن إدارة المدارس تقوم بإجراء تحليل SWOT بغية تنفيذ عملية التخطيط، وصياغة الأهداف وفق الواقع والاحتياجات وتحديد الاجراءات التي في الغالب لا ترتبط بالإنتاج وذلك لسببين وهما، عدم وضوح فكرة المدرسة المنتجة وفلسفتها لديهم، وثانيا عدم وضوح أهداف المدرسة للمتعاملين معها فيتم التخطيط بمعزل عن الشراكة والمشاورة مع ذوي العلاقة والمتعاملين مع المدرسة لحصر ما تتطلبه تلك الأهداف من موارد وإمكانات، وقد تقتصر المشاركة في التخطيط على فريق التطوير المدرسي وأحد أعضاء مجلس أولياء الأمور،

وهذا ينعكس برمته على اليقظة الذهنية والتنبه لمدير المدرسة وللفريق التطويري لتلك الموارد والاحتياجات.

وبشكل عام جاء مجال التخطيط بدرجة منخفضة، وقد تعزو الباحثة ذلك لقلة وضوح فكرة المدرسة المنتجة وأهدافها في التشريعات والاطر التنظيمية والخطط الاستراتيجية والبرامج التنفيذية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية والتي تظهر جليا في رؤية الوزارة ورسالتها على خلاف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي تركز على تطبيق المدارس المنتجة وتوفير عناصر ومقومات تحقيقها وفق ما ذكر في دراسة لاشين والقرينية(2017). كما أن النمط القيادي السائد لمديري المدارس قد يحد من التغيير والتطوير والابداع والابتكار والإنتاج والمقدرة على التمييز بين الأولويات فلا يحسن ترتيبها وفق أهميتها وإمكانية تحقيقها، ولقلة وجود التوجيهات والتعليمات والإرشادات من لجنة السياسات لتضمين الخطط السنوية للمدارس متطلبات تحقيق المدرسة المنتجة، كما قد لا تتوفر المهارات الناعمة أو الشخصية لدى كثير من مديري المدارس ومنها المقدرة على التخطيط الجيد وتختلف هذه النتيجة عن دراسة(الماضي، 2021) والتي أظهرت أن واقع تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض قد جاء بدرجة كبيرة في مجال التخطيط، ودراسة أرياني وآخرون (Aryani& et al., 2021) التي أظهرت أن المهارات الناعمة كالتخطيط لها أثر إيجابي في المشاركة المهنية ورأس المال النفسي لمديري المدارس المنتجة بدرجة كبيرة.

المجال الثاني: مجال التنظيم :

أشارت نتائج هذه الدراسة كما أوضحها الجدول (9) إلى أن درجة توافر متطلبات تطبيق المدرسة المنتجة لمجال التنظيم ككل كان منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.11)، بانحراف معياري (0.58). كما جاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة منخفضة، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (10) التي تنص على " يشارك الطلبة في عملية صنع القرار في العملية الإنتاجية." ويمكن عزو ذلك لقلة الوعي بأهمية المشاركة الطلابية ودور الطلبة في عملية صنع القرار واتخاذها، ونقص الثقة بمقدرتهم على التأثير وتنظيم سير مراحل العمل، ولضيق الوقت، ونقص التحفيز والتشجيع، وللثقافة التقليدية السائدة التي تعزز نمطية الطالب وتلقيه وجعله متلقٍ سلبي وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين في المقابلة " التركيز على التعليم التقليدي.. ". وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (11) التي تنص على "توجد لوائح وتعليمات تضبط سير العمل المنتج" ويمكن عزو ذلك لقلة السياسات

والتشريعات واللوائح التي تنظم سير عمل المدرسة المنتجة في السياسات التربوية الفلسطينية وبما يوضح آليات تحقيق أهدافها وتطبيقها وما يناط من مهمات للعاملين فيها، ولعدم تحديد ما تعنيه المدرسة المنتجة وماذا تنتج؟ وهذا ما أكده أحد المشاركين في المقابلات إذ قال: " أن تتبنى الدولة في سياستها التعليمية أولاً فكرة المدرسة المنتجة وتحدد مفهوم الإنتاج من وجهة نظرها".

وبشكل عام جاء مجال التنظيم بدرجة منخفضة، وقد يعزى ذلك لعدة أسباب منها: التخطيط الجيد ووضوح الاهداف للمدرسة المنتجة لدى العاملين يؤدي إلى تنظيم سير عمل المدرسة بشكل جيد وفعال لأنه يتعين تحويل تلك الخطط إلى أفعال عملية وتنظيم للموارد والجهود وهما يرتبطان ارتباطاً وثيقاً فإذا كان مجال التخطيط بدرجة منخفضة فإن ذلك ينعكس على مجال التنظيم، فوجود نقص في بعض الموارد المالية والبشرية لخدمة العملية الانتاجية، يجعل المدرسة تواجه تحديات لضبط سير العمل الانتاجي وتنظيمه فضلاً عن القيود التي تفرضها الهياكل التنظيمية وسيادة المركزية، وقلة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس المنتجة من التشريعات التربوية إذ قال أحد المشاركين في المقابلة "... **وقلة الصلاحيات الممنوحة**..."، ناهيك عن قلة الجهات الإشرافية التخصصية. وقلة ممارسة الإدارة الذاتية التي تمنح المدرسة الاستقلالية وصلاحيات اتخاذ القرارات، كما أن هناك كثيراً من المدارس لم تتمكن من تنفيذ مشروعات إنتاجية لنقص الامكانيات المادية، ولضعف الشراكة الفاعلة والحقيقة بين المدرسة ومجتمعها المحلي للإفادة من موارده وامكانياته المختلفة لتمويل المشروعات الانتاجية وفق ما جاء بدراسة نادية علي (2004)، وقد يعزى ايضاً إلى عدم اهتمام مدير المدرسة بمتابعة كل ما هو جديد في العمل المنتج، وفي توظيف التكنولوجيا، ولعدم الاعتماد على المنهج العلمي لحل المشكلات بشكل يجعل التعليم أكثر حيوية، ولحاجة المتابعة والتقييم المستمرين لوقت وجهد إضافي سواء في تنظيم السجلات، والوثائق المهمة، وفي متابعة المشروعات المنتجة خارج أوقات الدوام المدرسي وتقييمها بطرق مختلفة مما يشكل عبئاً إضافياً. ولتدني الرغبة لديهم في تطبيق أفكار جديدة وإحداث تغيير لوجود نهج قد اعتادوه.

واختلفت مع دراسة أمل يحيى (2017) والتي أظهرت أن درجة توافر عناصر المدرسة المنتجة في المجال التنظيمي جاء بدرجة متوسطة.

المجال الثالث: التنفيذ:

أشارت نتائج هذه الدراسة كما أوضحها الجدول (10) إلى أن درجة توافر متطلبات تطبيق المدرسة المنتجة لمجال التنفيذ ككل كانت منخفضة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.10)، بانحراف معياري

(0.61). وجاءت جميع فقرات هذا المجال في الدرجة المنخفضة. وفي الرتبة الأولى جاءت الفقرة (20) والتي تنص على " يُنوع في المشروعات المنتجة وفق ميول الطلبة ومواهبهم. " والتي قد تعزى إلى غياب الاهتمام بميول الطلبة ورغباتهم أثناء استخدام نهج التعلم القائم بالمشروع لغلبة النمط التقليدي في التعليم، ولتنفيذ مشروعات لا ترتقي لمستوى الإنتاجية بقدر ما هي مهمات ينجزها الطلبة للدلالة على فهمهم العميق لمحتوى المادة العلمية ضمن تطبيقات عملية لا تراعي الفروق الفردية فيما بينهم ولا تنسجم وحاجاتهم ومواهبهم بل يتم فرضها عليهم وبالتالي لا توجد مشاركة فعلية للطلبة في انتقاء المشروعات بقدر ما هي تركيز المعلمين على اكسابهم مهارات عملية. وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (24) التي تنص على " يفعل نظام الرقابة الداخلي على الوحدات الإنتاجية ومرودها المالي " وقد يعزى ذلك لتعدد مهمات مدير المدرسة والمعلمين والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم مما يؤدي إلى نقص المشرفين والمراقبين لمتابعة تنفيذ نظام رقابة داخلي على الوحدات الإنتاجية، وقد لا يتمتعون بالخبرات الكافية التي تمكنهم من كيفية تطبيق نظام الرقابة الداخلي وادارته فلا يحصلون على التدريب الكافي لإدارتها وتفعيلها، ولإنخفاض دافعيتهم ورغبتهم بتحمل مسؤوليات ومهام إضافية تناط بهم، ولقلة وجود التقييمات الدورية والمستمرة لأداء نظام الرقابة الداخلي، والثقافة المؤسسية التي تشجع على الشفافية والمساءلة والمحاسبة، ولنقص التشريعات، وقد يتسلل الفساد إلى أنظمة الرقابة الداخلية فيقلل من فعاليتها ونجاحتها، وقلة الوعي الثقافي بأهميتها، وقد يتم تجاوز عدد من المعايير لوجود ضغط مجتمعي على المدرسة لتحقيق نتائج عالية في الاختبارات التحصيلية مما يدفع بإدارات المدارس تجاوز الجودة مقابل التقيد بالمعايير، والتركيز أكثر على كمية المواد والمعلومات التي تقدم للطلبة وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين " .. **وأنظمة التقييم التي تركز على الاختبارات وتغفل جوانب الإبداع** .. "، بدلا من الجودة والفهم العميق، والخوف من الانتقادات أو العقوبات إذا لم تحقق المدرسة المعايير المحددة مما يؤثر سلباً في جودة نظام الرقابة الداخلي وفاعليته.

وبشكل عام جاء مجال التنفيذ بدرجة منخفضة، ويمكن عزو ذلك إلى أن تنفيذ المدرسة المنتجة في المدارس الحكومية لا زال دون المستوى المطلوب وضعيف في مخرجاته وروتيني في أدائه لعزوف كثير من الإداريين والمعلمين عن التعليم المنتج، لقلة القناعة بنجاحته وأهميته، ولحاجته للتمويل الذي يعد أكثر القضايا جدلاً وفق ما ذكر في دراسة عز الدين (2020)، وان التمويل الذاتي بالاعتماد على امكانيات المدرسة الذاتية والمهمات التي تقدمها من تعليم وبحث علمي وخدمة مجتمع للحصول على موارد دخل غير حكومية ما زالت محدودة.

كما يوجد رفض لبعض أولياء الأمور باشتراك أودلاهم في الوحدة المنتجة خوفاً من أنها تؤثر

في العملية التعليمية وفي تحصيلهم، وقلة الوقت الكافي في أثناء اليوم الدراسي للمشروعات المنتجة، ولنقص الثقافة التي تقبل المخاطرة وما تتضمنها من ربح وخسارة، وضعف التغيير في ثقافة المدرسة والذي كان يجب أن يسبق التنفيذ ومنها الاهتمام بالأنشطة والعمل اليدوي والتغيير في ثقافة التدريس لدى المعلمين كي لا تعتمد فقط على طرق الحفظ والتلقين، ولتعدد الأعمال والمهام والمسؤوليات لمدير المدرسة والتي تجعله منشغلا عن تنفيذ الفكرة ومتابعتها، وعدم وجود وقت فراغ لديه.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشيمي ومخلوف (2018) والتي أظهرت نتائجها أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة منخفضة على قيام وكيل النشاط المدير التنفيذي للوحدة المنتجة بمهامه، سواء فيما يتعلق بتوفير السجلات وكتابة تقارير عن أعمال الوحدة المنتجة، ام تلقي التقارير من القائمين على الوحدة، وكذلك الحال للأخصائي الاجتماعي ومع دراسة نادية علي (2004) التي أظهرت نتائجها أن المدارس الابتدائية لا تقوم بتنفيذ المشروعات المنتجة على أرض الواقع وإن كانت الأوراق الرسمية بهذه المدارس توحى بوجود مشروعات فيها، وأن معظم الأفراد المنفذين والمشرفين على الوحدات المنتجة مجبرون وليس لديهم الحماس الكافي لتنفيذ المشروع وأن ما يحصلون عليه من مكافأة مالية نظير الإشراف يمثل نسبة ضئيلة لا تكافئ ما يبذل من جهد في الإشراف والمتابعة، ورفض بعضهم الإسهام في المشروع خوفا من المسؤولية وعدم وعيهم أهمية وقيمة هذه المشاريع.

المجال الرابع: مجال البيئة

أشارت نتائج هذه الدراسة كما أوضحها الجدول (11) إلى أن درجة توافر متطلبات تطبيق المدرسة المنتجة لمجال البيئة ككل كانت منخفضة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.10)، بانحراف معياري (0.62). كما جاءت جميع فقرات هذا المجال في الدرجة المنخفضة. وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (32) التي تنص على " تستخدم التكنولوجيا للترويج لنتائج المدرسة " ويمكن عزو ذلك إلى أن معرفتهم غير كافية بالتطبيقات التقنية اللازمة للدعاية والإعلان والتسويق وأدوات الذكاء الاصطناعي ومنصاته الالكترونية لقلة تدريبهم عليها، ولافتقارهم لأساليب الإقناع وللروتين في عرضها بمعارض مدرسية، ولإعدادهم المشروعات دون الاعتماد على منهجية علمية مدروسة لتتناسب سوق العمل والبيئة المحيطة بالمدرسة وضمن مستوى الجودة، ولضعف مقدرات المديرين وبعض المعلمين التسويقية، وقلة اهتمامهم بهذا المجال. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (34) التي تنص على " تمارس الإدارة الذاتية في المدرسة " وقد يعزى ذلك لمركزية النظام التعليمي الفلسطيني، وقلة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس التي تمنحهم الحرية لإدارة مدارسهم بفاعلية وبما يتناسب وواقعها وموقعها الجغرافي، وبيئتها المحيطة، فقد لا يتمتع المعلم بقدرٍ من الاستقلالية التي تمكنه من إدارة تعلم طلبته ومواءمة المناهج

وفق احتياجاتهم ومتطلبات مجتمعهم. فالبنية البيروقراطية والروتين المالي والإداري من معوقات تنفيذ فعاليات المدرسة المنتجة. فرسالة المدرسة المنتجة لا تتعارض مع رسالتها التعليمية إذ تحكمها تشريعات وقوانين ولوائح تسمح لها بالتوسع في الاستقلالية والصلاحيات المضبوطة بالمحاسبية ويصبح مبدأ المرونة من عوامل نجاحها فتطبيق الإدارة الذاتية يرتقي بفاعليتها وكفاءتها وفق ما ذكرته دراسة نعمات (2015).

وبشكل عام جاء مجال البيئة المدرسة بدرجة منخفضة، وقد يعزى ذلك إلى ندرة الأماكن المهيأة لتطبيق المدرسة المنتجة سواء أكانت قاعات خاصة أم مساحات مناسبة بها وسائل الأمن والسلامة كافة وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين في المقابلات " **عدم توفر موقع مناسب ومساحات ومشاعل ومعدات** "، فاقتناع بعض مديري المدارس ومعلميها بفكرة لمدرسة المنتجة محدود لاعتقادهم بتحولها إلى مؤسسة تجارية. كما تفنقر كثير من المدارس للتمويل مما ينعكس على توفير التجهيزات والوسائل والبرامج والتكنولوجيا والمعدات وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين " **الاعتماد على التمويل الحكومي رح يبقى تطور الوحدة المنتجة ضعيف** "، فضلا عن عدم الاستفادة من المنشآت التعليمية ومرافقها ومساحاتها لتقديم خدمات مجتمعية عقب ساعات العمل الرسمية وبالعمل الصيفية والشتوية سوى السماح باستخدام مساحاتها للمناسبات الاجتماعية مقابل رسوم رمزية ترصد ضمن موازنة المدرسة وإيراداتها، وضعف ثقة المجتمع فيما يحدث من تطوير في المنظومة التعليمية وضعف استجابته لدعم المدارس المنتجة وللاعتقاد الخاطيء بأن تمويل أنشطة المدرسة هو مسؤولية الدولة فقط وهذا يتفق مع ما ذكرته دراسة المهانية والزيون (2022) والتي أظهرت نتائجها مستوى تقييم مرتفع لاعتقاد أفراد عينة الدراسة بأن تمويل أنشطة المدرسة هو مسؤولية الدولة فقط.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة نهلة خليل (2020) التي أظهرت نتائجها أن المدارس المنتجة لها متطلبات خاصة بالمباني والتجهيزات إلا أن هناك اختفاء للملاعب ومساحات الأنشطة نتيجة استغلالها في بناء فصول إضافية وقلة الإمكانيات المتاحة لتدريب الطلبة داخل المدرسة وخارجها، فبعض المدارس تعاني من نقص حقيقي في المعدات وتجهيزات المعامل سواء كان كماً أم كفاءاً، وهناك مدارس تتوفر بها أحدث التجهيزات لكن لا تستخدمها بكفاءة خشية من استخدامها وتعطيلها أو عدم توافر قطع الغيار أو الخامات اللازمة للتشغيل أو عدم توفر ميزانيات للصيانة، وتدني في نوعية المباني، ودراسة الشيمي ومخلوف (2018) التي أظهرت نتائجها أن من أهم المعوقات التي تواجه تطبيق المدرسة المنتجة هي توفر المكان الملائم؛ وبسبب الكثافة الطلابية في المدارس فتستثمر الغرف صغفواً دراسية، كما اختلفت مع دراسة سوندي وأخرون (Sobandi & et al, 2020) التي أظهرت نتائجها

وجود مرافق التعلم وأثرها الإيجابي في إنتاجية المدارس المهنية. ودراسة دافنبورت (Davenport, 2017) التي أظهرت نتائجها أن بيئات التعلم المنتجة يتم فيها تجهيز المباني والمشاغل العاملة، وأن العقبات التي يواجهها هؤلاء المديرون في خلق بيئة تعليمية منتجة تتمثل في نقص الأموال، والبيئة غير الآمنة، ونقص أعضاء هيئة التدريس المؤهلين.

المجال الخامس: مجال التطوير المهني للمعلمين

أشارت نتائج هذه الدراسة كما أوضحها الجدول (12) إلى أن درجة توافر متطلبات تطبيق المدرسة المنتجة لمجال التطوير المهني للمعلمين ككل كانت منخفضة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.15)، بانحراف معياري (0.63). وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (37) "يمتلك المعلم المهارات اللازمة لسوق العمل ومشروعات منتجة" ويمكن عزو ذلك لقلة وجود برامج تأهيل للمعلمين هدفها تطوير مهاراتهم وتنمية مقدراتهم وفق متطلبات المدرسة المنتجة، وقلة دافعية الملحقين بها مما ينعكس سلباً على امتلاكهم المهارات اللازمة وقال أحد المشاركين في المقابلات "عدم الرضا .."، كما جاءت في الرتبة الأولى أيضاً الفقرة 38 "يطلع المعلم على المستجدات العلمية والتربوية ذات العلاقة بالتعليم والإنتاج" ويمكن عزو ذلك لتدني رغبة المعلمين في تطوير وتنمية ذواتهم مهنيًا لكثرة الأعباء الوظيفية وقلة الحوافز، وضيق الوقت إذ لا يقومون بالاطلاع على البحوث ذات الصلة بالتعليم والإنتاج لضعف معرفتهم الكافية بمصادر التعلم مفتوحة، ولندرة توفير المكتبات المدرسية لأحدث الإصدارات العلمية ولتعذر الوصول لقواعد البيانات المتاحة، أو لحاجة المكتبات العامة رسوم مقابل خدمات الاشتراك العامة، وأن الدورات التي قد تقدم لهم لا تتناسب واحتياجاتهم بشكل تخصصي، وقد تعقد دورات تدريبية في أثناء الخدمة يغلب عليها طابع قصر فترة التدريب وأنية لا تلبي احتياجات المعلمين والمدرسة ذات طابع نظري.

وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (40) "يوجد تبادل زيارات وخبرات بين الأقران في المدارس المنتجة" ويمكن عزو ذلك لقلة انتشار ثقافة المدارس المنتجة والوحدات المنتجة إذ توجد مدرسة انتاجية فقط و(6) وحدات مهنية منتجة على مستوى المحافظات الشمالية وقد تتم الزيارات على مستوى العناوين وتبعاً للتقسيم الجغرافي للمناطق نظراً للظروف الأمنية والسياسية الراهنة، كما قد لا يحدث تبادل للخبرات والزيارات بين الأقران دولياً لشح الموارد المالية ولقلة وعي المسؤولين بإمكانية الاستثمار بالطلبة المبتكرين وبمشروعاتهم إذ يتم عرض أفكارهم ومشروعاتهم في المسابقات الدولية فقط.

وبشكل عام جاء مجال التطوير المهني للمعلمين بدرجة منخفضة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن عملية التنمية المهنية يجب ان تكون مستمرة ومواكبة لتغيرات العصر المستجدة، لتمكين المعلم من المهارات اللازمة لسوق العمل. إلا أن الكثير من الكوادر الإدارية والتدريسية ليس لديها الرغبة والحماس والدافعية والاستعداد لحضور البرامج التدريبية وورش العمل التي من شأنها رفع كفاياتهم للإشراف على مشروعات منتجة وإدارتها، وليس لديهم قناعة بتوجيه الطلبة وإرشادهم خارج أوقات الدوام الرسمي لغياب الحوافز والمكافآت وهذا ما أظهرته نتائج الدراسة النوعية في قول أحد المشاركين "تحسين أوضاع المعلمين الإقتصادية"، وأخر قال: "تقدير ومكافأة المتقدمين .." ولعدم رغبتهم بتحمل المسؤولية، ولتدني أجورهم وعمل غالبيتهم بعد انتهاء الدوام الرسمي. وهذا يتفق مع ما أورده خليل (2020:301).

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة اليعياثية وآخرون (2017) التي أظهرت نتائجها الحاجة بالاهتمام بالمعلم وتنميته المهنية، ودراسة بيومي وآخرون (2022) التي أظهرت نتائجها حاجة قادة المدارس الفنية المنتجة في مصر لتطوير مهني بإقامة دورات تدريبية داخل المدارس الفنية المنتجة. ودراسة ريتا ميسوليين (Mičiulienė, 2023) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين المهنيين يشعرون بضرورة تطويرهم مهنيًا. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أمل يحيى (2017) والتي أظهرت أن درجة توافر عناصر المدرسة المنتجة في مجال التنمية المهنية جاء بدرجة متوسطة.

المجال السادس: مجال المناهج

أشارت نتائج هذه الدراسة كما أوضحها الجدول (13) إلى أن درجة توافر متطلبات تطبيق المدرسة المنتجة لمجال المناهج للمعلمين ككل كانت منخفضة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.16)، بانحراف معياري (0.62). وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (43) "التي تنص على تحقق المناهج التكامل بين حقول المعرفة والمهارات الأساسية لسوق العمل" ويمكن عزو ذلك إلى لقلّة استشارة أرباب العمل بمضامين وموضوعات وأهداف المناهج، ولقلّة الاهتمام بالمهارات العملية والتركيز في محورها الرئيس على الجانب الكمي النظري، ولنقص التعاون والتواصل بين المدرسة وسوق العمل وبسبب إقامة الحواجز والفواصل خاصة بين التعليم العام والتعليم الفني ويتفق ذلك مع ما أظهرته نتائج الدراسة النوعية. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (48) التي تنص على "تعزز المناهج قيم احترام المهن" والفقرة 49 "تشجع المناهج إقامة مشاريع إنتاجية مشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي والشركات المتخصصة" ويمكن عزو ذلك للقيم المجتمعية السائدة والتي لها تأثير على احترام المهن وتقديرها فما

زالت نظرة المجتمعات دونية للحرف والمهن اليدوية وللتعليم المهني، وقد تكون المناهج مركزة على الجوانب الأكاديمية وتغفل القيم والمهارات الشخصية مثل الاحترام والتقدير للمهن وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين في المقابلات "افتقار المناهج للقيم التي تعزز احترام المهن"، وقد لا تكون الجهود كافية لتوجيه الطلبة نحو فهم المهن وأهميتها للمجتمع، وقلة الثقة بالنظام التعليمي ومستوى خريجيه.

وبشكل عام جاء مجال المناهج بدرجة منخفضة وتعزو الباحثة ذلك أن المناهج الفلسطينية وحتى ذات الصلة بالتعليم المهني تواجه تحديات كثيرة منها: إلغاء الحصص ذات الصلة بالتعليم المنتج والتعليم المهني والحرفي والتقني في بعض الأحيان لقلة توفر المعدات والتجهيزات، وشح الامكانيات والموارد وتدريسها نظرياً، وان تصميم المناهج لم يرتقي بعد إلى مستوى يتلاءم واحتياجات سوق العمل ومتطلبات أهداف المدرسة المنتجة وفي هذا الصدد قال أحد المشاركين: **يشارك في إعداد الوزارة وأفراد من المجتمع المحلي والقطاع الخاص**، ولضعف خبرات المعلمين، كما أن للسياسات التعليمية تأثيراً في تنفيذ المناهج، فقد تم صياغة منظومة التعليم المهني والتقني بشكل يهدف لربط التعليم باحتياجات المجتمع والسوق، إلا أنها مازلت تقتصر على مهارات بعينها فقد تم دمج التعليم المهني والتقني بالتعليم العام للصفوف 7-9 وتعريضهم لمجموعة من حرف / مهن الموجودة في المجتمع ليتعرف الطالب عليها، وتشجعه على الالتحاق بالمسار المهني في التعليم لاحقاً، وعلى الرغم من تعدد مسارات التعليم في الصف العاشر لیتضمن مسارين مهني وأكاديمي، مع بقائه ضمن الإلزامية التعليمية إلا أن المناهج ما زالت مكدسة وتحتاج لوقت طويل لإنهائها، وحاجة المناهج لدمج كثير من النشاطات الحياتية في أسئلتها وأنشطتها والمواقف التعليمية لجعل الطلبة أكثر وعياً بالحياة بمشكلات المجتمع

وانتقلت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة النوعية والحاجة إلى تطوير المناهج ومع دراسة أمل أبو يحيى والسرحان (2017) والتي أظهرت نتائجها أن درجة تقديرات مديري المدارس الثانوية على مجال المنهج المدرسي ككل جاءت ضعيفة، كما انتقلت مع دراسة تارنر (Tanner,2020) التي اظهرت نتائجها أن عديداً من الإصلاحات المفروضة على المدارس محكوم عليها بالغالب بالفشل لمجرد أنها تضع العوامل الأساسية وهي المتعلم والمنهج والمجتمع في صراع مع بعضها بعضاً مما يتطلب ان يكون هيكل المنهج المدرسي ووظيفته متطابقين مع طبيعة المتعلم واحتياجاته. كما انتقلت مع دراسة الشاهد (2022) في كون المناهج طويلة ومثقلة بالأعباء ولا تحتمل إي إضافة داخل المحتوى الدراسي، وأن طريقة تقديمها قد يشوبها القصور. وتكسد المادة العلمية واستخدام التكنولوجيا كمادة علمية دون توظيفه في برمجة المواد الدراسية وفق ما ذكرته نهلة خليل (2020:317) ودراسة

(Rizwan, Huma & Rafiq, 2021) التي أوصت بتغيير وتطوير المناهج الدراسية على مستوى المدرسة الثانوية، فمثلا محتوى التكنولوجيا قد يسهم في تحقيق الهدف الخاص بإنتاج البرمجيات باعتبار أن هذا من ضمن أهداف المدرسة المنتجة كإحدى أدوات العصر فالمحتوى موجود لكن طريقة تقديمه قد يشوبها القصور ويمكن القياس على ذلك كثير من الأمثلة في المواد المختلفة، وقد تلغى الحصص الخاصة بالعلوم المهنية من الجدول الدراسي ليحل محلها تدريس المواد النظرية. واختلفت مع نتائج دراسة أوفاي وآخرون (Oviawe & et al, 2017) التي أظهرت نتائجها تركيز المناهج بشكل كبير على غرس عادات بيئة العمل في نفوس الطلبة ونحو المهن.

المجال السابع: مجال التشاركية

أشارت نتائج هذه الدراسة كما أوضحها الجدول (14) إلى أن درجة توافر متطلبات تطبيق المدرسة المنتجة لمجال التشاركية ككل كانت منخفضة وفي جميع فقرات المجال عدا فقرتي 10 و 23، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.28)، بانحراف معياري (0.76). وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (10) التي تنص على "تحدد أدوار الكادر المدرسي ومسؤولياتهم بما يحقق الأهداف " ويمكن عزو حصولها على درجة متوسطة إلى حرص مدير المدرسة على تحديد المهمات وتفويض الصلاحيات وتوزيع الأدوار ترسيخاً لمبدأ المشاركة في تحقيق الأهداف، وعمليات التحسين والتطوير وحل المشكلات. ولوجود بطاقات وصف وظيفي تحدد مهمات العاملين في المدرسة لتحقيق الأهداف المنشودة.

وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (6) التي تنص على "تعد أهداف الخطة السنوية للمدرسة واضحة لجميع المتعاملين مع المدرسة " ويمكن عزو ذلك إلى أنه يتم وضع الخطة السنوية للمدرسة لتحقيقها من قبل فريق التطوير المدرسي، إلا أن أهدافها ومضمونها وإجراءاتها ومتابعتها قد يكون حصرياً فقط بفريق التخطيط المدرسي لا جميع المتعاملين مع المدرسة فلا تتم المتابعة بصورة تشاركية ولا تكون مصادر تحقيقها معروفة للكثيرين وفي هذا الصدد قالت إحدى المشرفات " **إشراك القطاع الخاص** ..."، فضلا عن ممارسة عديد من المديرين للنمط القيادي الديكتاتوري فقد لا تدعم قيادة المدرسة التفاعلات الاجتماعية ولا توجهها لصالح العمل، ولا تستفيد من الموارد المتاحة في المجتمع المحلي، ولا تيسر سبل التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي وقد تحد من مشاركة المجتمع في وضع خططها ولا تضع منشأتها ومواردها في خدمة المجتمع المحلي، إذ أن جعل المدرسة المنتجة مدرسة مجتمعية تعزز مشاركة أولياء الامور والمجتمع المحلي باختلاف مؤسساته في المشاركة في

اتخاذ القرارات قد لا يتقبلها كثيرا من المديرين لأنها قد تحدث تدخلات تؤثر في سير العملية التعليمية وعلى قرارات المدرسة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسة النوعية ومع دراسة الشويعر (2021) التي أظهرت نتائجها ضعف الشراكة مع القطاع الخاص وقلّة اسهامه في القطاع التعليمي بشكل عام وفي الأنشطة الطلابية بشكل خاص، وضعف مشاركة الأهالي في الأنشطة الطلابية سواء إداريا أم مالياً أم مادياً .

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، مرحلة المدرسة، المنطقة التعليمية)؟"

أشارت نتائج هذه الدراسة كما أوضحها الجدول (20) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها تعزى لمتغيرات المسمى الوظيفي في الدرجة الكلية، وفي مجال التشاركية، ولصالح المديرين، باستثناء مجالات الإداة المتمثلة بالبيئة والمنهاج والتخطيط والتنظيم والتطوير المهني للمعلمين والتنفيذ، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المديرين قد يساهمون في تعزيز ثقافة الإنتاج إن امتلكوا القناعة بدور وأهمية المدرسة المنتجة، فأن امتلكوا الاستعداد والدافعية والاتجاهات الإيجابية فإنهم سيقدمون الدعم الإداري واللوجستي، كما أن المديرين هم المنفذون للسياسات، وحلقة الوصل بين الجهات الرسمية والجهات التنفيذية، ويوجهون المعلمون لتنظيم أنشطة التعلم مع الطلبة وفق ما يتوافق وخصائص بيئة مدرستهم وحاجة طلبتهم وواقع مجتمعهم وخطة مدرستهم السنوية، ولهم تأثير مباشر في الهام المعلمين وتحفيزهم، فضلا عن ما يقدمونه من ملاحظات تكون مصدرا للأفكار الابداعية والتجديد، ولتبادل الخبرات وتحسين المشروعات وتطويرها. ويقومون بتسخير جميع الامكانيات والموارد، وأن الفروق في مجال التشاركية لصالح المديرين بحكم مركزهم الوظيفي وأدوارهم القيادية ومهامهم المنوطة بهم لتشكيل فرق عمل وتحفيزها لأداء مهماتها.

أما عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي في مجالات البيئة والمنهاج والتخطيط والتنظيم والتطوير المهني للمعلمين والتنفيذ فلأن المديرين والمعلمين على حد سواء يمتلكون ثقافة مشتركة ويتفقون على ضرورة توفر مقومات وعناصر في البيئة المدرسية لتحقيق أهداف

المدرسة المنتجة ومواردها سواء كانت مادية أم بشرية أم تقنية تساعد على تطبيق فكرة المدرسة المنتجة، وتدعيم ممارسات تحقيقها، ومناهج يتوافقون بضرورة تضمين محتواها لمهارات تطبيقية، وموضوعات ذات صلة بالسياقات الحياتية، وحاجتها لتقييمات دورية وتحديثات تتسجم ومعايير الجودة، وفي الحاجة إلى اجراءات لتنظيم وتنفيذ سير العمل في المدرسة المنتجة، ضمن خطة علمية ممنهجة، وتطوير مهني مستمر لكوادرها.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها تعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية وفي جميع مجالات الأداة ولصالح الإناث. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مفهوم المدرسة المنتجة يمكن تطبيقه على حد سواء من قبل المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات سواء أكانوا ذكورا ام إناثا. وان ما يطبق من تعليمات وقوانين هي واحدة على الجنسين وبما أن النتيجة أظهرت أن الاناث أكثر تطبيقا لمفهوم المدرسة المنتجة من الذكور فإن ذلك يعود لعدة أسباب منها: التفاني لدى الاناث ووجود الدافعية والاهتمام والاستعداد لتوفر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة لميلهم إلى النجاح في هذا السياق وتحقيق الأهداف التي وضعت في الخطط السنوية إذ يسعين إلى تنفيذها مهما بلغ حجم الصعاب، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة أبو يحيى والسرحان(2017) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة واقع توافر عناصر المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية في الأردن في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة تعزى لمتغير الجنس على جميع المجالات.

كما أشارت النتائج كما أوضحها الجدول(20) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، في الدرجة الكلية، وفي جميع مجالاتها، وأن الفروق لصالح المديرين في مديريات التربية والتعليم والمعلمين في وسط المحافظات الشمالية؛ ويمكن عزو ذلك للموقع الجغرافي لتلك المديريات والعوامل الاقتصادية المؤثرة فيها ومستوى الحياة مما يجعل تلك المديريات أكثر استجابة لمفهوم المدرسة المنتجة ولدعم السلطات المحلية لها لتطبيق هذه الفكرة ولتفاوت الموارد المالية والبنية التحتية بين تلك المناطق إذ تعاني مديريات الشمال من إغلاقات مستمرة وحواجز عسكرية وتضييق مستمر، وانتهكات مستمرة من الاحتلال فتلك الظروف السياسية والاجتماعية قد تؤثر في استجابة المدارس لمفهوم المدرسة المنتجة والتحول إليها، وهو ما أظهرته نتائج الدراسة النوعية وقال أحد المشاركين " الواقع الأمني والإغلاقات المستمرة... ما يساعد لتصير مدارسنا منتجة " .

كما يتضح من نتائج الجدول (21)؛ وجود فروق دالة إحصائية بين المديرين والمعلمين في مديريات التربية والتعليم في شمال المحافظات الشمالية ومديريات جنوب المحافظات الشمالية، ولصالح المديرين والمعلمين في مديريات التربية والتعليم في جنوب المحافظات الشمالية؛ ويمكن عزو ذلك إلى تجربة سابقة ونجاح للمدرسة المنتجة التي تقع في جنوب المحافظات الشمالية وهي مدرسة العروب الزراعية فنجاحها حفز المدارس لتفعلها واعتمادها بشكل أكبر مما هو عليه في الشمال لوجود أنموذج يمكن الاحتذاء به والسير على نهجه.

كما أشارت نتائج هذه الدراسة كما أوضحها الجدول (19) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها تعزى لمتغير المؤهل العلمي ويمكن عزو أن البيئة المحيطة بهم هي ذاتها ولا تختلف كثيراً، وبيئة العمل لا تفرق بين حملة الشهادات العليا والباكالوريوس وبالتالي فإن الحاجات التي يطمحون إلى سدها متشابهة لديهم على حد سواء. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أمل أبو يحيى والسرحدان (2017) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة واقع توافر عناصر المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية في الأردن في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها تعزى لمتغير مرحلة المدرسة وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس ومعلميها يمتلكون الوعي بأهمية مراحل التعليم كافة لتعزيز مفهوم المدرسة المنتجة فالمرحلة الأساسية ضرورية لتقدير العمل ونشر ثقافة الإنتاج واحترام المهن مروراً بالمرحلة الثانوية التي تقترن بتنفيذ مشروعات إنتاجية وخدمية وتسويقية وبرمجية. وقد يساعد ذلك المعلمين في مستويات الصفوف المختلفة على تطوير لغة مشتركة للحديث عن العمل الفكري للمدارس بطرق تنطوي على ثلاث أفكار وهي: بناء المعرفة، والاستفسار المنضبط، والتطبيق خارج المدرسة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشاهد (2022: 1596) التي أظهرت أن المدرسة المنتجة تم إقرارها في جميع مراحل التعليم في روسيا إذ يتم التركيز في مرحلة التعليم الأساسي على المستوى الأساسي للعمال المهرة في المراكز المنتجة والمهنية ويتم في المرحلة الأساسية العليا تقديم محتوى عدد من المواد المهنية ومواد من التعليم العام ويتم تخصيص ساعتين للعمل النافع اجتماعياً والتدريب على

العمل اليدوي المتنوع، أما في المرحلة الإعدادية ينمي المتعلمين ما تعلموه من معارف للتدريب في الورش المدرسية والمزارع التجريبية.

كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها تعزى لمتغير سنوات الخدمة وتعزو الباحثة ذلك لوجود متابعة وتقييم مستمر لأداء المعلمين الجدد وإحاقهم ببرامج التنمية المهنية إذ لديهم استعداد لتطبيق ما يتم توجيههم إليه بغية تحقيق الذات، وللخبرة التي يمتلكها المديرون والمعلمون بعد مضي أكثر من 10 سنوات والاستفادة منها للتغلب على الصعوبات والتحديات، وأن المهمات هي ذاتها بغض النظر عن سنوات الخدمة، وإلى وجود وصف وظيفي للمعلمين والمديرين من مهمات وواجبات تناط بهم، وانققت هذه النتيجة مع دراسة أمل أبو يحيى والسرطان (2017) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة واقع توافر عناصر المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية في الأردن في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث للدراسة النوعية: ما الإجراءات المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين؟ وتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

- نتائج السؤال الأول للمقابلة والذي ينص على: "ما أسباب قلة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية من وجهة نظرك؟ (برجاء وضع أربعة أسباب على الأقل وفق أولويتها لديك)"

أشارت نتائج تحليل استجابات أفراد العينة عن السؤال الأول للمقابلة حول قلة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الحكومية الفلسطينية أن هناك إجماعاً من قبلهم على أن موضوع (المعوقات الإدارية والتربوية) جاء في الرتبة الأولى بتكرار 297 وبنسبة (73%)، أما موضوع (المعوقات المادية والبنى التحتية) فقد جاء في الرتبة الثانية بتكرار 57 وبنسبة (14%) وموضوع (المعوقات السياسية والاجتماعية) جاء في الرتبة الثالثة بتكرار 54 وبنسبة (13%).

وقد تعزى هذه النتائج إلى أن النظام الإداري والتربوي الحالي غير مهياً لتطبيق مفهوم المدرسة المنتجة، ووجود الأنظمة البيروقراطية، ولقلة السياسات التربوية والتشريعات الداعمة، وقد لا تشجع الأنماط الإدارية السائدة على الإبداع والابتكار والتغيير، ولوجود المركزية في العمل وقلة تفويض

الصلاحيات للمديرين، كما يعزى إلى نتائج الجزء الكمي من هذه الدراسة والقائم على وجود تخوف لدى المديرين من تحمل المسؤولية والمخاطرة في اتخاذ القرارات وعدم امتلاكهم السمات الشخصية وعدم قناعتهم بجدوى المدرسة المنتجة، بينما المعوقات السياسية والاجتماعية هي الأقل تأثيراً من وجهة نظر أفراد العينة فتلك قد تعيق التغيير ولكن إن وجدت الإرادة السياسية والقناعة الحقيقية في الحكومة الفلسطينية بتطبيق المدرسة المنتجة ودعمها بتركيزها على البيئة الداخلية للمدرسة وجودة التعليم والإدارة داخل المدرسة، فأنها قد تتغلب على هذه المعوقات مع عدم إغفال دعم البيئة الخارجية لها وذلك بتفعيل التشاركية وتوطيد العلاقات وتوقيع الاتفاقات مع مؤسسات المجتمع المدني.

وقد توافقت هذه النتائج مع نتائج دراسات أخرى بحثت في المعوقات والتحديات التي تواجه تطبيق المدرسة المنتجة ومنها دراسات كل من حنبلي (Hambali,2019) التي أظهرت نتائجها وجود مشكلات تتعلق بالطلبة والماضي (2021) والتي أظهرت نتائجها قلة الوعي المجتمعي بتطبيق مفهوم المدرسة المنتجة، والغامدي والغامدي (2018) والتي أظهرت نتائجها معوقات مالية وتنظيمية وفكرية ومعوقات تتعلق بالمدرسة، ونهلة خليل (2020) والتي أظهرت نتائجها معوقات بشرية خاصة بالطالب والمعلم، ومعوقات خاصة بأولياء الأمور ومعوقات فنية والحربي والخثلان(2020) والتي أظهرت نتائجها معوقات تتعلق ببرامج التطوير والتأهيل وغياب نظام الحوافز والمكافآت، ودراسة سفر(2022) التي أظهرت نتائجها وجود معوقات في مجالات الدراسة كافة (الإعداد، التخطيط، والتنفيذ) فضلاً عن المعوقات التنظيمية والمعوقات المادية والبشرية، وضعف قنوات التواصل والشراكات المجتمعية، ودراسة سوسن حمدان(2024) والتي أظهرت نتائجها معوقات تواجه تطبيق المدرسة المنتجة منها ما يتعلق بالتمويل، وبقلة تأهيل المعلمين والقيود المنهجية، ومشكلات تتعلق بالطلبة.

- مناقشة نتائج السؤال الثاني للمقابلة والذي ينص على: " ما الحلول التي تقترحها لمواجهة المعوقات التي تواجه مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها لتطبيق المدرسة المنتجة؟"

أشارت نتائج تحليل استجابات أفراد العينة عن السؤال الثالث للمقابلة حول الحلول المقترحة لمواجهة المعوقات التي تواجه مديري ومعلمي المدارس الحكومية لتحويل مدارسهم لمدارس منتجة إلى أن هناك إجماعاً من قبلهم على أن موضوع (الإصلاحات الإدارية والتربوية) جاء في الرتبة الأولى بتكرار(181) وبنسبة (39%)، أما موضوع (تطوير الطواقم التربوية وتأهيلها) جاء في الرتبة الثانية بتكرار(74) وبنسبة (16%)، وموضوع (تغيير الاتجاهات وأنماط التفكير) جاء في الرتبة الثالثة بتكرار 61 وبنسبة (13%) بينما جاء موضوع تطوير مقدرات الطلبة والمنهاج في الرتبة الرابعة بتكرار(59)

وبنسبة (13%)، وموضوع (الدعم والمتابعة) جاء في الرتبة الخامسة وبتكرار (53) وبنسبة (11%)، في حين جاء موضوع التواصل والشراكات في الرتبة السادسة بتكرار (35) وبنسبة (8%).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإصلاحات الإدارية والتربوية هي الحل الأكثر أهمية لمواجهة المعوقات في اعتقاد أفراد العينة لتبني أساليب إدارية أكثر مرونة وفعالية وتطوير المناهج لتناسب سوق العمل وتعزيز مفهوم المدرسة المنتجة، وجاء في أدنى الرتب تعزيز العلاقات مع المجتمع المحلي والشركاء الخارجيين لدعم التحول لاعتقادهم وتأكيدهم على ضرورة التركيز على جودة التعليم والإدارة في داخل بيئة المدرسة.

وقد توافقت هذه النتائج مع نتائج دراسات أخرى كدراسة دافنبورت (Davenport, 2017) التي أظهرت نتائجها أهمية تجهيز المباني والمشاغل لنجاح تطبيق المدرسة المنتجة، وتوفر قيادات إدارية قادرة على التواصل المفتوح، وبناء الشركات، ودراسة سיתי وآخرون (Siti & et al, 2019) والتي أظهرت نتائجها أهمية تطوير قيادات مبتكرة تتحلى بسمات القرن الحادي والعشرين تمتلك مهارات الابداع والابتكار لحل مشكلة إنتاجية المدارس. ودراسة تارنر (Tanner, 2020) لتطوير المنهاج، ودراسة سوبندي وآخرون (Sobandi & et al, 2020) تطوير مرافق التعلم، ودراسة بوردينكو وآخرون (2021) Borodiyenko & et al, التي أكدت ضرورة تعميق الشراكة والتواصل بين القطاعين العام والخاص في مؤسسات التعليم المهني لنجاح مفهوم المدرسة المنتجة، ودراسة هييم (Hiim, 2023) بتطوير الشراكات بين المدارس والمؤسسات والتعاون فيما بينهم.

- مناقشة نتائج السؤال الرئيس للمجموعة البؤرية والذي ينص على: "ما الإجراءات المقترحة لتحويل المدارس الحكومية الفلسطينية إلى مدارس منتجة من وجهات نظركم؟

أشارت نتائج تحليل استجابات أفراد العينة عن السؤال الرئيس للمجموعة البؤرية حول إجراءات تحول المدارس الحكومية الفلسطينية إلى مدارس منتجة أن هناك إجماعاً من قبلهم على أن موضوع (الإصلاح الإداري والتنظيمي) جاء في الرتبة الأولى بتكرار (89) وبنسبة (65%) وموضوع (التطوير التربوي وإصلاح التعليم) في الرتبة الثانية وبتكرار (31)، وبنسبة (23%)، وموضوع (الإدارة الإنتاجية والتسويقية) في الرتبة الثالثة وبتكرار (17) وبنسبة (12%).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإصلاحات الإدارية والتنظيمية تُعد الأساس الذي يُبنى عليه نجاح باقي الإجراءات، وأولوية قيادة التغيير فالتخطيط الجيد والحوكمة الفعالة، وتطوير المناهج الدراسية، وتعزيز الشراكات والتعاون مع الجهات الخارجية توفر بيئة مستقرة ومرنة قد تسهم في تحولها لمدارس منتجة وفعالة، وقد توافقت هذه النتائج مع نتائج دراسة أمل ابو يحيى (2017) والتي أظهرت نتائجها مجالات لتطبيق المدرسة المنتجة وهي التشريعات والمجال التنظيمي، وصنع القرار والمنهج

المدرسي، والتمويل، والتمكين الإداري، ودمج التقنية بالتعليم لمدرسة دائمة التعلم، ودراسة أمل التهامي (2024) التي أظهرت نتائجها اجراءات مقترحة لتطبيق المدرسة المنتجة كأحد مصادر التمويل الذاتي في المدارس السعودية بالاستفادة من التجارب والخبرات الدولية كإعداد خطة استراتيجية، والتعاون مع القطاع الخاص وتعزز المسؤولية المجتمعية، ونشر ثقافة المدرسة المنتجة، وتطبيق الإدارة اللامركزية واستقلالية المدارس وأن يكون هنالك نظام لتقويم الأداء، وتطوير المناهج، والتدريب والتطوير المهني للمعلمين وتفعيل التكنولوجيا، واستثمار مقدرات الطلبة الموهوبين المتميزين واستثمار المنشآت التعليمية والمرافق المدرسية.

مناقشة نتائج السؤال الرابع والذي ينص على: ما الرؤية الإدارية المناسبة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة؟

في ضوء نتائج الدراسة، تم بناء رؤية إدارية مقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة تكونت من عدة عناصر رئيسية وهي: مجالات الرؤية، وكيفية تطبيق إجراءاتها، والمزايا المترتبة على تبنيها. لقد تميزت هذه الرؤية بعرضها لمجالات المدرسة المنتجة، لمساعدة مديري المدارس ومعلميها على فهم مفهوم المدرسة المنتجة، وتطبيقها من خلال استثمار الموارد والامكانيات المتاحة بفعالية وكفاءة، واتباع النهج العلمي في حل المشكلات واتخاذ القرار، وترسيخ ثقافة الانتاج ونشر ثقافة مدرسية تتسم بالوعي وتحمل المسؤولية والقيم الإيجابية، وتشجع على التطوير والابداع والابتكار والإنتاج، ضمن مناخ مدرسي إيجابي يشعر فيه الجميع بالثقة والانتماء والولاء. وهذه الرؤية ستساعد في تحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة، فموضوع تحول المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة لم تتطرق له الرؤى التربوية الأخرى، وذلك في حدود علم الباحثة.

مناقشة نتائج السؤال الخامس والذي ينص على: "ما درجة ملاءمة الرؤية الإدارية المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة من وجهة نظر الخبراء والمختصين؟"

تم عرض الرؤية بصورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والاختصاصيين من أساتذة الجامعات الفلسطينية والأردنية في مجالات العلوم التربوية، للتأكد من درجة ملاءمة الرؤية الإدارية المقترحة من وجهة نظرهم. وقد قام المحكمون باقتراح التعديلات اللازمة، والتي اشتملت في معظمها على التعديلات اللغوية، وبعض التعديلات لتحسين الخطوات الإجرائية. وقد قامت الباحثة بالأخذ بغالبية تلك

المقترحات، من حيث تجويد اللغة وتصويب أخطائها، وتعديل بعض الخطوات والإجراءات لتصبح أكثر وضوحاً، مما يسهل العمل بها عند التنفيذ. وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها الخبراء والاختصاصيون، تم اعتماد هذه الرؤية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

- 1- أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة كانت منخفضة وفي جميع مجالات الدراسة، وعليه توصي الباحثة بما يأتي: إيلاء مزيداً من الاهتمام بموضوع المدرسة المنتجة، ونشر الوعي بأهميتها ودورها، وعقد المؤتمرات وتفعيل الإعلام لنشر فكرتها وفلسفتها وتبنيها في الخطط الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم، والعمل على توفير متطلبات تطبيقها. وإجراء المزيد من الدراسات حول مفهوم المدرسة المنتجة وآليات تفعيلها وفي مختلف قطاعات المدارس (حكومية، خاصة، وكالة غوث) وفي المؤسسات التعليمية الأخرى كالجوامع وكلليات المجتمع.
- 2- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة تعزى لمتغيرات المسمى الوظيفي في الدرجة الكلية، وفي مجال التشاركية، ولصالح المديرين، ولمتغير الجنس وفي جميع المجالات ولصالح الإناث، ولمتغير المنطقة التعليمية ولصالح مديريات الوسط والجنوب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي ومرحلة المدرسة، وأظهرت النتائج النوعية إجراءات مقترحة تعزز التحول من إصلاحات إدارية وتنظيمية وسن تشريعات وتعديلات ناظمة، وتطوير المناهج، وبرامج التدريب والتأهيل، وفي ضوء ذلك يوصى بما يأتي: دراسة درجة توافر متطلبات تطبيق المدرسة المنتجة من وجهة نظر القادة التربويين، والطلبة. ومع متغيرات أخرى مثل التخصص، تلقي الدورات التدريبية وغيرها من المتغيرات.
- 3- توصلت الدراسة إلى تطوير رؤية إدارية لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة وعليه، توصي الباحثة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ومديريات التربية والتعليم فيها، بتبنيها لزيادة فاعلية المدارس وتحسين جودة التعليم، وتطويرها في ضوء التغذية الراجعة المستمرة.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر والمراجع العربية

- أبادي، مجد وبن يعقوب، طاهر (2010)، القاموس المحيط ، القاهرة: دار الحديث للنشر والتوزيع.
- ابراهيم، عيد (2011)، تجربة بريطانيا في ضمان جودة التعليم، صحيفة التربية، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، 62(4)، 39-42.
- أبو النصر، مدحت (2017)، الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو يحيى، أمل (2017)، تصور إداري مقترح لتحويل المدارس الثانوية في الأردن إلى مدارس منتجة في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أبو يحيى، أمل والسرحان، خالد (2017)، درجة توفر عناصر المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، المجلة التربوية الأردنية، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، 2(1)، 24-54.
- أحمد، نعمات (2015)، الإدارة الذاتية مدخل للارتقاء بكفاءة المدرسة المنتجة في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة تحليلية، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة اسويط، 31(1)، 397-531.
- أخضر، أروى (2020)، تطبيق المدرسة المنتجة في التعليم، (ط2)، المملكة العربية السعودية: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.
- أخضر، أروى (2010)، تصور مقترح نحو تطبيق المدارس المنتجة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مجلة التوثيق التربوي، وزارة التربية والتعليم، ع54، 129-130.
- أولسون، لين ومجاهد، شكري (2000)، ثورة في التعليم من المدرسة إلى العمل، (ط1)، القاهرة: الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية.
- البابطين، أماني (2019)، تنوع مصادر نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية لمواكبة تطلعات رؤية 2023 في ضوء التجربة الأمريكية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والبحوث، 8(9)، 55-69.

البنك الدولي، (2022)، وثيقة معلومات المشروعات: دعم أجندة إصلاح التعليم لتحسين طرق التدريس وأساليب التقييم والمسارات في المحافظات الشمالية وقطاع غزة، واشنطن، البنك الدولي.

بودبزة، ناصر (2016)، التحليل الميكروسوسيولوجي للتنمية التربوية في الجزائر: أزمة فاعلين أم أزمة تنمية: دراسة ميدانية لاكماليتين بورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، ع23، 193-210.

بوطيبة، فيصل (2013)، العائد من الاستثمار في التعليم، (ط1)، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

بيوض، رمضان (2015)، تجارب دولية ناجحة في المشروعات الصغيرة والمتوسطة اليابان - كوريا الجنوبية - إيطاليا، مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية، جامعة بني وليد، مج3، 42-51.

بيومي، فاطمة، مسيل، محمود، والعاصي، نهى (2022)، دراسة مقارنة بين مصر وأستراليا في إدارة المدارس الثانوية الفنية الصناعية المتقدمة، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ع249، 53-276.

التهامي، أمل (2024)، تنويع مصادر التمويل الذاتي بالمدارس السعودية في ضوء فلسفة المدرسة المنتجة بالاستفادة من الخبرات الدولية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 8(37)، 53-88.

الجاويش، حسن (2011)، التعليم المنتج في المدرسة الثانوية المانيا والمجر نموذجا، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 40(176)، 167-192.

جبران، وحيد (2006)، دليل مرجعي في التدريب، عمان: دائرة التربية والتعليم الرئاسة العامة.

جديدي، روضة (2020)، جودة التعليم كمدخل لتحسين جودة حياة الفرد في اتجاه تحقيق التنمية المستدامة: التجربة اليابانية أنموذجا، أعمال الملتقى الوطني: جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر - المجالات والتحديات، مج 1، الوادي: جامعة الشهيد حمد لخضر (4-5-فيفري-2020) ص297-311.

جرجس، نبيل (2003)، دراسة مقارنة الإدارة التعليمية في كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في مصر، مجلة التربية، المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة، 6(9)، 77-146.

جرجس، نبيل (2013)، الإدارة الذاتية للمدرسة في كل من ألمانيا وفرنسا وأستراليا وإمكانية الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية، مجلة التربية، المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة - الجمعية المصرية للتربية والمقارنة والإدارة التعليمية، 16(46)، 9-189.

- حامد، نجوى وعبدالله، عبدالرحمن (2020)، المؤسسات التعليمية في ظل التعليم المنتج (جامعة إفريقيا العالمية نموذجاً)، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 4(16)، 219-312.
- حجى، أحمد (1985)، التعليم الثانوي في مصر بعد تطبيق التعليم الأساسي: دراسة مقارنة، *صحيفة التربية*، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، 36(3)، 18-49.
- حجى، أحمد (2002)، *اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي التعليم، والأسرة والإعلام*، (ط1)، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الحربي، عبد الرحيم والختلان، منصور (2020)، تصور مقترح لتطوير دور قادة مدارس التعليم العام لتفعيل مفهوم المدرسة المنتجة وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، 31(121)، 461-481.
- حسب النبي، أحمد (2017)، تمويل التعليم في فرنسا، *صحيفة التربية*، رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، 68(3/4)، 55-79.
- حسب النبي، أحمد (2016)، التعليم الثانوي الصناعي وقطاع الصناعة في كل من الولايات المتحدة وفرنسا وإمكانية الاستفادة منهم في مصر: دراسة مقارنة، *دراسات في التعليم الجامعي*، جامعة عين شمس، ع33، 60-120.
- حسن، سلامة (2021)، التعليم والثورة الصناعية الرابعة، *مجلة المال والتجارة*، نادي التجارة، ع628، 32-39.
- حسين، انتصار (2020)، مميزات وعيوب طريقة المشروع وعلاقتها بالمدرسة المنتجة، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 35(2)، 102-121.
- حمدان، سوسن (2024)، معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل التغلب عليها، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب 8(36)، 357-398.
- خلف، السيد (2021)، فلسفة الجامعة المنتجة في العصر الرقمي، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، ع192، 305-337.
- خلف، فليح (2007)، *اقتصاديات التعليم وتخطيطه*، (ط1)، إربد: عالم الكتب الحديث.
- خليفة، حسن (2020)، الاستثمار في رأس المال البشري وأثره على التنمية الاقتصادية في اليابان، *مجلة الدراسات والبحوث التجارية*، 40(2)، 375-397.

- خليل، نبيل (2005)، **التعليم والتنمية دراسة في النموذج الصيني**، (ط1)، أسيوط: دار ومكتبة الاسراء للنشر والتوزيع.
- خليل، نهلة (2020)، **تطور المدرسة الثانوية الفنية التجارية في مصر كمدرسة منتجة في ضوء خبرة الدنمارك. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس**، ع47، 260-284.
- الخليوي، أبرار، العريفي، احلام، السالم، جنان والنويجري، فاطمة (2021)، **بدائل مقترحة لتمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج**، مج1، 84-124 .
- الدسوقي، عيد (2004)، **تطوير مفهوم المدرسة كوحدة منتجة، مجلة التربية والتعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية**، ع34، 14-17.
- الدعجة، نسرين (2019)، **المعلم ودوره في صناعة الإنسان المفكر والمبدع والمنتج، رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم الأردنية**، 56(1,2)، 130-132.
- دياب، إكرام (2022)، **دراسة مقارنة للمشاركة بين القطاعين العام والخاص بالتعليم قبل الجامعي في بريطانيا وفرنسا وإمكانية الاستفادة منها في مصر، المجلة التربوية، جامعة سوهاج**، 1(96)، 100-283.
- ديوان الرئاسة الفلسطينية (2017)، **قرار بقانون رقم () لسنة 2017 بشأن التربية والتعليم العام، رام الله، ديوان الرئاسة الفلسطينية.**
- ديوي، جون (1987)، **المدرسة والمجتمع**، (ط2)، لبنان: دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر.
- رزق، جمال (2011)، **الإدارة الذاتية للمدرسة: مدخل لتحقيق المدرسة المنتجة، مجلة كلية التربية بالمنصورة**، 1(77)، 444-476.
- الزايدي، ضيف الله (2023)، **متطلبات وتحديات توظيف أعضاء هيئة التدريس للمنهج المختلط في بحوث الإدارة والقيادة التربوية بالجامعات السعودية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، 38(2)، 119-150.
- سعد الدين، عبد المعين (2005)، **تقويم دور المدرسة المنتجة في المراحل التعليمية المختلفة دراسة ميدانية، وقائع المؤتمر السنوي الثالث عشر - الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، مج3، القاهرة، مصر (24-25 يناير-2005) ص 767-885.**
- سعد، عبدالمنعم (2006)، **الملاحح الحديثة للإدارة التربوية، القاهرة: الدار الثقافية للنشر.**

السعود، راتب (2021)، قضايا معاصرة في القيادة التربوية، (ط1)، عمان: طارق للخدمات المكتبية.
السعود، راتب (2024)، السياسات التربوية في الدول العربية مفاهيم وآفاق، (ط1)، عمان، طارق للخدمات المكتبية.

سفر، منال(2022)، تصور مقترح لتتويج مصادر تمويل التعليم بالمدارس السعودية في ضوء التجربة الأمريكية، مجلة جامعة عمان العربية للبحوث- سلسلة البحوث التربوية والنفسية، 7(1)، 483-506.

السلطان، ريماء(2023)، تحليل نظام التقويم المؤسسي للتعليم في كل من بريطانيا/ المملكة العربية السعودية، بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، 1(29)، 107-140.

السلطان، مظهر(2019)، التعليم الثانوي في بريطانيا، مجلة المستنصرية للعلوم الإنسانية، 16(2)، 1-10.
السيد، غادة (2020)، دور رأس المال البشري في تحقيق مجالات التنمية المستدامة، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، ع4، 13-30.

الشاهد، سمر (2022)، دراسة مقارنة للتعليم البولتكنيكي والمدرسة المنتجة في كل من روسيا الاتحادية وجمهورية مصر العربية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 9(16)، 1557-1604.

الشوبكي، فداء (2021)، إعداد المعلم الفلسطيني مقارنة بنظرائه في الدول المتقدمة دراسة مقارنة فلسطين- فنلندا- اليابان، ماليزيا، مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية، ع11، 281-309.

الشويعر، عبير (2021)، بدائل لتمويل الأنشطة الطلابية في مدارس التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة، مجلة العلوم التربوية، ع28، 305-380.

الشمي، ابراهيم ومخولف، سمحة (2018)، متطلبات تفعيل الوحدة المنتجة بمدارس التعليم الثانوي الفني في محافظة الفيوم، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 5(9)، 71-91.

صالح، نعمات(2015)، الإدارة الذاتية مدخل للارتقاء بكفاءة المدرسة المنتجة في ضوء خبرات بعض الدول دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 31(1)، 396-531.

الصبري، نيرفانا (2015)، أثر القيم والتعليم في تحقيق التنمية الاقتصادية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، 5(163)، 296-330.

الصحفي، أمل(2021)، تطوير النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة كلا من سنغافورة وكوريا الجنوبية وفنلندا وكندا، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، 21(168)، 79-160.

- عبد الرحمن، نور (2015)، مدرسة المستقبل التي نريد: بيئة وإدارة ومعلم، المؤسسة الدولية للشباب والبيئة والتنمية والجامعة الأردنية، وقائع المؤتمر العلمي الرابع لأبحاث الموهبة والتفوق في الوطن العربي: الطالب في مدرسة المستقبل، عمان، الجامعة الأردنية والمؤسسة الدولية للشباب والبيئة والتنمية (12-11 اب 2015) ص 59-69.
- عبد الغفار، أحمد (2010)، دور التعليم الثانوي الفني في مواجهة تحديات بناء الاقتصاد المعرفي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 2(74)، 2-50.
- عبد الهادي، محمد (2008)، دور المدرسة في تنمية المجتمع. مجلة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية- مركز بحوث القرآن الكريم والسنة النبوية، ع1، 17-29.
- عز الدين، حليلة (2020)، التمويل الذاتي للتعليم العالي: الجامعة المنتجة نموذجاً مقترحاً، المجلة الجزائرية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة ابراهيم سلطان سيبوط الجزائر 3، 8(2)، 389-403.
- علي، أشرف (2017)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات معلمي المدرسة الثانوية الصناعية في إعداد منتج صناعي وفقاً لمعايير الجودة في ضوء متطلبات التنمية المهنية المستدامة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 3(174)، 69-133.
- علي، فاطمة (2002)، تصور مقترح لتطبيق المدارس المنتجة بمرحلة التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية في ضوء تجربة جمهورية الصين الشعبية، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 10(4)، 83-140.
- علي، نادية (2004)، تصور مستقبلي لتفعيل مشروع المدرسة المنتجة في ضوء إشكاليات الواقع وسيناريوهات المستقبل، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 14(57)، 1-54.
- الغامدي، أثير والغامدي، رحمة (2018)، معوقات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة بمدارس مناطق الباحة من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، 2(3)، 51-75.
- غنيم، محمد متولى (1996)، الوضع الراهن واحتمالات المستقبل، (ط1)، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- فريحات، حنان والكيلاني، أنمار (2016)، إطار مرجعي إداري تربوي للعلاقة التبادلية المنتجة بين الإدارة المدرسية والطلبة في المرحلة الثانوية بناءً على ركائز إدارة الجودة في مديريات تربية محافظة الزرقاء، دراسات العلوم التربوية، 43(4)، 1541-1561.

- القمبري، زكي (2020)، تطوير نظام إعداد المعلم في ليبيا في ضوء تجرّبي اليابان وفنلندا: دراسة تحليلية، *مجلة أنوار المعرفة*، جامعة الزيتونة، ع8، 78-96.
- لاشين، محمد والقرينية، لهية (2017)، تصور مقترح لمواجهة بعض تحديات الاستثمار في التعليم بسلطنة عمان، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ع172، 75-108.
- لهلوب، ناريمان (2012)، *السياسات التربوية العربية*، (ط1)، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الماضي، مها (2021)، واقع تطبيق المدرسة المنتجة في مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض، *مجلة كلية التربية*، جامعة كلية الشيخ، ع100، 443-468.
- المجالي، رضوان (2021)، *الوجيز في النظام الاقتصادي الدولي: دراسة في العلاقات الاقتصادية الدولية*، (ط1)، عمان: دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع.
- محسن، رائد (2019)، علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي وأثرها في التنمية المحلية، *مجلة الحداثة*، وزارة الإعلام اللبنانية، ع200/199، 364-378.
- محمد، عبدالله (2019)، *الصناعات العربية وآثرها على التنمية الاقتصادية*، (ط1)، القاهرة: دار حميثرا للنشر والترجمة.
- محمد، عمر (2006)، *الفكر التربوي عند نبوية موسى وجهودها في إصلاح التعليم في مصر*، القاهرة: دار كتب عربية.
- محمود، إيناس (2018)، نقل السياسات التعليمية في الدول المتقدمة والنامية: دراسة مقارنة، *دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان، ع24(2)، 441-490.
- محمود، خالد (2019)، المدرسة وتنمية المجتمع. *مجلة الوعي الاسلامي*، وزارة الأوقاف والشؤون الاسلامية الكويتية، ع57(655)، 36-39.
- محمود، علي (2017)، *التعليم وأثره في التنمية الاقتصادية "الوطن العربي دراسة حالة"*، (ط1)، عمان: دار شهرزاد للنشر والتوزيع.
- مراد، أسماء (2017)، تطوير التعليم الفني بمصر في ضوء الخبرة الفنلندية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ع2(7)، 155-195.
- مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية (2000)، *التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة*، الإمارات، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

- مصطفى، عزة (2017)، التخطيط الاستراتيجي الناجح لمؤسسات التعليم: دليل عملي، (ط2)، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- المهانية، آية و الزبون، محمد (2022)، واقع تحويل المدارس الثانوية الأردنية العامة إلى مدارس منتجة استنادا إلى الاتجاهات العالمية المعاصرة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 38(5)، 78-102.
- نصار، سامي (2020)، التعليم 4.0، المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، جامعة القاهرة، ع1، 10-27.
- الهنداوي، ياسر (2012)، إدارة المدارس وإدارة الفصل أصول نظرية وقضايا معاصرة، (ط1)، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية (1994)، قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 وتعديلاته، عمان، وزارة التربية والتعليم الأردنية.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2017)، الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم: (2017-2022)، رام الله، وزارة التربية والتعليم العالي.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2020)، الدليل الاجرائي لمدير المدرسة، رام الله، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2021)، الاستراتيجية القطاعية للتعليم (2021-2023)، رام الله، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
- اليحيائية، فخرية، عبد الباسط، حسين والعامري، محمود (2017)، دور التربية الفنية في خدمة المجتمع: المدرسة المنتجة أنموذجاً، المجلة العلمية، جمعية إمسيا عن طريق الفن، ع9، 326-349.
- يخلف، عبد الله (2020)، واقع الاستثمار في التعليم ورأس المال البشري لدعم النمو الاقتصادي : مقارنة تحليلية حول بعض الدول الافريقية والعربية، مجلة المالية والأسواق، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، 7(1)، 106-129.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية:

- Accornero, C. (2019), Alle origini dell'investimento in capitale umano: Istruzione tecnica e professionale e progresso industriale in Italia dalla fine dell'Ottocento al fascismo, **Research Network on Industrial Resilience**, NO5, 10-57.
- Adeolu, A., & OJO, R.(2022), Decision-Making Model and Productivity in Public Secondary Schools in Ondo North Senatorial District of Ondo State, Nigeria, **International Journal of Education, Teaching, and Social Science**, 2(1), 1-19.
- Al-Harbi, K. (2021), A Comparative Study of Effective Leadership Practices between Saudi and UK Schools, **Taibah University Journal of Educational Sciences**, 16(2), 309-317.
- Alp, E., Karadeniz, O., Çağlar, A. & İslamoğlu, E. (2023), "Does extending the internship period in vocational schools of higher education lead to better employment results?: the case of Turkey", **Education & Training**, 65(3), 357-381.
- Ansyari, M. (2014), A productive learning environment: A brief overview, **Journal of Education and Islamic Studies**, 5(2), 19-30.
- Aryani, F., Wirawan, H., Saman, A., Samad, S. & Jufri, M. (2021), From high school to workplace: investigating the effects of soft skills on career engagement through the role of psychological capital in different age groups, **Education & Training**, 63 (9), 1326-1345.
- Atkinson, R. (2002), **The life story interview**, London: Sage Publications.

- Baldino, R., & Cabral, T. (2013), The productivity of students' schoolwork: an exercise in Marxist rigour, **The Journal for Critical Educational Policy Studies**, 11(4), 70-84.
- Borodiyenko, O., Nychkalo, N., & Malykhina, Ya. (2021), Public-private partnership in education as a prerequisite for the growth of regional labor markets: analysis of foreign experience, **Financial and credit activity: problems of theory and practice Journal** ,1 (36), 408-420.
- Bryman, A. (2012), **Social research methods**, Oxford: Oxford University Press.
- Caggiano, V., Schleutker, K., Petrone, L., & González-Bernal, J. (2020), Towards Identifying the Soft Skills Needed in Curricula: Finnish and Italian Students' Self-Evaluations Indicate Differences between Groups, **Sustainability Journal**, 12(4031), 1-10.
- Carnoy, M.(2024), **The Political Economy of Education**, (1st ed.), United Kingdom: Cambridge University Press.
- Celik, H., Ertas, H., & Ilha , A. (2018), The Impact of Project-Based Learning on Achievement and Student Views: The Case of AutoCAD Programming Course, **Journal of Education and Learning**, 7 (6), 67-80 .
- Clayton, J. (2014), The Leadership Lens, Perspectives on Leadership from School District Personnel and University Faculty, **International Journal of Educational Leadership Preparation**, 9 (1), 1-17.
- Costello, A. & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis, **Practical assessment, research, and evaluation**, 10 (7), 1-9.

- Creswell, J. (2012), **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**, (4th ed), Boston, MA: Pearson.
- Davenport, M. (2017), **How does a principal in Detroit public school produce productive learning environment within the current system?**, Unpublished Doctoral Thesis, Michigan State University, Michigan, U.S.A.
- Delyk I. (2018), productive learning environment as an effective means of students' efficiency enhancement, **modern engineering, and innovative technologies**, 4 (1), 79-90.
- Derparitatische Gesamtverband Bundeskoordination Jugendsozialarbeit (2013), **Produktionsschule: Ein Integrationsansatz zwischen Arbeitswelt und Schule**, Hannover, Berlin, Derparitat Gesamtverband Bundeskoordination Jugendsozialarbeit.
- Escalada, M. & Heong, K. (2014), Focus group discussion, **Research Gate Journal**, 3(178), 1-8.
- Fan, G. & Zou, J. (2020), Refreshing China's Labor Education in the New Era: Policy Review on Education Through Physical Labor, **ECNU Review of Education**, 3(1), 169–178.
- Galletta, A. (2013), **Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication**, New York: University Press.
- Graalmann, K., Große Prues, P., Hollen, M. & Thiersch, S. (2023), **Gesamtschule – Status quo und quo vadis?**, New York: Waxmann, Münster.
- Hambali, I. (2019), Examining the Relevance of Indonesian Vocational High School Career Outcomes to The Labor Market, **Journal of Social Studies Education Research**, 10 (1), 133-155.
- Hennink, M. (2013), **Focus group discussions**, Oxford: Oxford University Press.

- Hiim, H. (2023), How Can Collaboration between Schools and Workplaces Contribute to Relevant Vocational Education? Results of an Action Research Project in the School-Based Part of Norwegian Vocational Education and Training, **Vocations and Learning Journal**, 16 (1), 1-21.
- Hill, P. T. (2014), Governing Schools for Productivity, The Productivity for Results Series No 4, U.S.A :**George W. Bush Institute**.
- Holsti, O. R. (1969), **Content analysis for the social sciences and humanities**, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Holt-White, E., Montacute, R. & Tibbs, L. (2022), **Paving the Way: Careers Guidance in Secondary Schools**, London: The Sutton Trust.
- Hostas, J. L. (2023), **Creating productive school cultures: using data-driven decision making to improve the outcomes of at-risk students**, A Dissertation-In-Practice in Educational Leadership, Texas Tech University, Texas, U.S.A.
- Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE) (2016), **What is Productive Learning (PL)? productive Learning and the Common understanding in proved**, Europa, Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE).
- International Labour Office (2008), **Vocational training and productivity**, (1st ed), Montevideo, Switzerland.
- Ishii, T. (2022), The Future of “Japanese Schools” as a community: Points of Discussion on the Liberalization and Personalization of Education and the “Small Schools” Debate, **Educational Studies in Japan**, NO 16, 147-164.
- Krejcie, R.V.& Morgan, D.W.(1970), Determining Sample Size for Research Activities, **Educational and Psychological Measurement**, 30, 607-610.
- Lemos, R., Muralidharan, K., & Scur, D.(2021), Personal Management and School Personnel and School Productivity: Evidence from India, **National Bureau of Economic Research**, 5(125) , 1-18.

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985), **Naturalistic inquiry**, Beverley Hills: sage.
- Lockwood, A. T. (1996), Productive Schools: Perspectives from Research and Practice, **New Leaders for Tomorrow's Schools Journal**, v3, 2-38.
- Maclean, R. (2017), **Life in School and Classroom: Past, Present & Future**, (1st ed), Singapore: Springer.
- Maguire, M. & Delahunt, B. (2017), Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars, **All Ireland Journal of Higher Education**, 9 (3), 3351-3374.
- Mičiulienė, R. (2023), A Grounded Theory Approach on Professional Development of Vocational Teachers, **European Journal of Educational Sciences**, 1(10), 1-16.
- Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2014), **Produktives Lernen an den Regionalen Schulen und den nichtgymnasialen Bildungsgängen der Gesamtschulen**, Berlin, Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca" Miur"(2013), **Il sistema educativo Italiano**, Firenze, italia, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Mulyaningsih, S., Saleh, M. & Darmiyati, D. (2023), The Correlation Between Principal Entrepreneurship Competence, Teacher Professional Competence, Work Motivation and Production Unit Result in Vocational School Banjarmasin, **International Journal of Social Science and Human Research**, 1(6), 330-335.
- Murphy, J. & Torie, D. (2014), **Creating Productive Cultures in School: For Student, Teachers, and Parents**, (1st ed.), United States: Corwin Press.

- National Research Council (2015), **Identifying and supporting productive STEM programs in out – of school settings**, Washington, D.C: the National Academies press.
- Ogawa, K. (2023), The effectiveness of vocational secondary education on entry-level job outcomes in Japan: Safety net for low-educated youth in a vocationally weak educational system. **Japanese Journal of Sociology**, 32(1), 1-20.
- Oviawe, J.I., Uwameiye, R. & Uddin, P.S. (2017), Bridging Skill Gap to Meet Technical, Vocational Education and Training School-Workplace Collaboration in the 21st Century, **International Journal of Vocational Education and Training Research**, 3(1), 7-14.
- Park, K. H., & Yu, J. (2023), Labor market performance gaps and the role of secondary vocational education at meister high school in Korea, **Cogent Education**, 10 (1), 1-21.
- Rizwan, S., Huma, A. & Rafiq, R. (2021), Technical Vocational Curriculum at Mainstream Secondary SSchools, **Ilkogretim Online**, 20 (4),1051-1039.
- Saldaña, J. (2021), The coding manual for qualitative researchers, **The coding manual for qualitative researchers**, No4 ,1- 440.
- Schreier, M. (2012), **Qualitative content analysis in practice**, Sage publications.
- Simanullang, R., Mutmainnah, S. & Siregar, E. (2021). Development of Creative Product and Entrepreneurship Textbook With Strengthening the Production-Based Mindset In Vocational School of Tourism. **Proceedings of the 3rd International Conference on Innovation in Education, Science and Culture, Medan, North Sumatera Province, Indonesia (31 August 2021)** p1-9.

- Siti, N., Aan, K. & Dedy, K. (2019), The 21st Century Leadership for Productive School in Indonesian Education, **Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)**, NO 258, 235-237.
- Sobandi, A., Yuniarsih, T., & Adman, A. (2020), Learning Facilities: Can It Improve the Vocational School Productivity? **Journal of Educational and Social Research**, 10(4), 146-155.
- Strom, P. S., Strom, R. D., & Wang, C. (2024), Peer and Self-Assessment of Teamwork Skills in High School: Using a Multi-Rater Evaluation Method for Cooperative Learning Groups, **International Journal of Educational Reform**, 33(1), 81-100.
- Tanner, D. (2020), History of Curriculum Development in Schools. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 4 Dec. 2023, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1037>.
- Ursachi, G., Horodnic, I. A. & Zait, A. (2015), How reliable are measurement scales? External factors with indirect influence on reliability estimators, **Procedia Economics and Finance**, v20, 679-686.
- Utami, P. & Vioreza, N. (2021), Teacher Work Productivity in Senior High School, **International Journal of Instruction**, 14 (1), 599-614.
- Van Z. & Simone J. (2005), Developments in Education and Training in Japan, **Online Submission**, 277-283.
- Wang, V. & Parker, J. (2014), Lifelong Learning in China, **Internacional de Organizaciones**, NO12, 71-88.
- Zhang, Z. (2023), Comparing the Secondary Education in UK with the High School Education in China, **Proceedings of the 4th International Conference on Educational Innovation and Philosophical Inquiries**, China 18 (1), 132-138.

Zhou, Y. & Xu, G. (2023), Vocational School–Enterprise Cooperation in China: A Review of Policy Reforms, 1978–2022, **ECNU Review of Education**, 6 (3), 433-450.

الملحق (1). أداة الدراسة بصورتها الأولى.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، أما بعد،،،

استبانة

ستقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "رؤية إدارية

مقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة " كمتطلب لنيل درجة الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية من كلية الدراسات العليا في جامعة القدس. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة، فقد تم تطوير استبانة تقيس درجة تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها، بعد الرجوع إلى الأدب النظري والمقاييس ذات العلاقة، إذ يتكون المقياس من ستة مجالات ويشتمل على (81) فقرة موزعة ضمن مجالات: التخطيط، التنظيم، التنفيذ، البيئة، التطوير المهني للمهني للمعلم، والمناهج ، وأبدال الإجابة عن الفقرات هي: درجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة ، قليلة، قليلة جداً.

ونظراً لما نعهده فيكم من خبرة ومعرفة وسمعة علمية طيبة، تعرض الباحثة عليكم هذه الاستبانة راجية منكم التفضل بإبداء رأيكم بقراها من إذ انتمائها للمجال الذي وضعت فيه، ودرجة صلاحها لأغراض الدراسة، وصحة صياغتها اللغوية، ودرجة ملاءمة الفقرات للمجتمع الفلسطيني، وهل هي بحاجة إلى تعديل؟ وما التعديل المقترح؟ شاكرة لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة : سامية عمر فارس الديك

بيانات المحكم:

التخصص:.....

الاسم:.....

مكان العمل:.....

الرتبة:.....

الجزء الثاني المجالات: مقياس المدرسة المنتجة

الرقم	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال منتمية/ غير منتمية	ملاءمة الفقرة ملائمة/ غير ملائمة	الصياغة اللغوية سليمة / غير سليمة	التعديل المقترح
-------	--------	--	-------------------------------------	--	-----------------

المجال الأول: التخطيط

1	رؤية المدرسة ورسالتها تعكسان المضمون الفكري والتربوي للمدرسة المنتجة.				
2	تحويل المدرسة إلى منتجة تتبع استراتيجية واضحة ومحددة نحو العمل الانتاجي.				
3	خطة المدرسة الادارية تشمل مشروعات منتجة مناسبة للمجتمع المحيط.				
4	يشارك جميع العاملين والمستفيدين من المدرسة في وضع الخطط والبرامج التنفيذية لتطبيق المدرسة المنتجة.				
5	وجود قاعدة بيانات لمؤسسات المجتمع ومؤسسات سوق العمل للاستفادة منها في إعداد خطة المدرسة المنتجة.				
6	الخطة إنمائية تراعي النمو المهني للعاملين لتحقيق الانتاجية.				
7	الخطة إجرائية تسويقية وتوعوية لنشر ثقافة المدرسة المنتجة.				
8	الخطة تراعي تطوير مستوى البرامج الدراسية لتعزيز العمل الانتاجي.				
9	وضوح الاهداف الخاصة بالمدرسة المنتجة للمديرين والمعلمين والطلبة.				
10	وجود إجراءات الخطة تتضمن توجيه الطلبة نحو المهن وريادة الأعمال والتي تتناسب ميولهم وقدراتهم.				
11	تتضمن الخطة الموارد البشرية والمادية المطلوب استخدامها لتحقيق				

				اهداف المدرسة المنتجة.	
				التتويج في مصادر تمويل المشروعات الطلابية الانتاجية بمشاركة جميع مؤسسات المجتمع المحلي.	12
المجال الثاني: التنظيم					
				وجود سياسة تنظم العمل في المدرسة بمنحها صلاحية إقامة مشروعات إنتاجية وتسويقية وريادية لصالح المجتمع المحلي.	13
				تحديد وتوصيف أدوار ومسؤوليات الكادر المدرسي بغرض تحقيق الأهداف المنشودة للعمل الإنتاجي.	14
				وجود لوائح وقوانين تضبط سير العمل الانتاجي وقواعد معلنة للمساءلة والمحاسبية.	15
				وجود تشريعات تسهم في وضع المدرسة خطط لتنمية المجتمع المحلي وتسويق المشروعات الانتاجية.	16
				إشراك الطلبة في عملية صنع القرار واتخاذها في العملية الإنتاجية.	17
				تنظيم وتشكيل فرق لتسويق المشروعات الانتاجية في المجتمع المحلي والإشراف عليها.	18
				تنوع برامج التدريب لتشمل ثقافة الاستهلاك والانتاج وفنون التسويق ومهارات سوق العمل، والتقنيات الحديثة.	19
				توفير التمويل لدعم الأجهزة والمعدات والبنية التحتية لتنفيذ المشروعات الانتاجية.	20
				تحديد الأنشطة الانتاجية في ضوء حاجة المجتمع.	21
				تواصل فاعل بين إدارة المدرسة المنتجة والمجتمع لخدمة مشروعات منتجة.	22
				إعداد المشرفين وتأهيلهم للإشراف الإنتاجي.	23
				تطوير أساليب التخطيط والإشراف	24

				والمتابعة والتقييم لتفعيل دور المدرسة المنتجة.	
				تشكيل فرق طلابية لإدارة مشروعات منتجة تحت اشراف إدارة المدرسة.	25
المجال الثالث: التنفيذ					
				فرز الاحتياجات في ضوء مطالب أرباب العمل ومؤسسات المجتمع المحلي.	26
				تنفيذ اجتماعات دورية لمناقشة كافة المشاريع ودراسة الجدوى الاقتصادية لها.	27
				توفير سجلات تنظيم العمل (سجل العمليات، سجل المبيعات، سجل الفواتير الخاصة بالشراء أو البيع، ملف الدعاية والاعلان.	28
				تخصيص جزء من أرباح المشاريع لصالح مرافق المدرسة.	29
				تنوع مشروعات منتجة والعملية واليدوية وفق ميول ومواهب الطلبة.	30
				تخصيص نصاب من الحصص للأشغال والأعمال اليدوية.	31
				إعادة هيكلة الإدارة بما يضمن زيادة الصلاحيات الإدارية والمالية لمدير المدرسة.	32
				عرض الميزانية المتاحة أمام الجميع وتحديد بنود اتفاق العمل.	33
				ربط التعليم المدرسي المنتج بخطوط الانتاج وسوق وورش العمل.	34
				تشجيع الطلبة على التعلم التعاوني.	35
				تفعيل نظام الرقابة الداخلي على الوحدات الانتاجية ومرودها المالي.	36
				تبني القيم المنتجة.	37
				إقرار نظام التمويل الذاتي.	38
المجال الرابع: البيئة					
				يتوفر وعي لدى الطلبة ببرامج الريادة والعمل بالمشاريع.	39
				وجود اماكن مناسبة لاقامة المشاريع والمبادرات الانتاجية والابتكارية.	40

				توفر برامج تدريبية لتطوير كفايات الطلبة وتعزيز مهاراتهم في التواصل وإعداد الجدوى الاقتصادية والتسويق وإدارة المشروعات الصغيرة، وحل المشكلات.	41
				توفر التجهيزات والوسائل اللازمة لتطبيق مشروعات منتجة.	42
				وجود ورش تطبيقية لتنمية الثقافة الانتاجية في البيئة المدرسية.	43
				توفر وسائل واساليب السلامة اثناء العمل في المدرسة.	44
				تبني المدرسة لمشاريع الطلبة الانتاجية والمناسبة لاحتياجات سوق العمل.	45
				توفر تدريب لتنظيم الوقت وادارته للمواءمة بين الحصص الصفية ومشروعات منتجة في اليوم الدراسي.	46
				توفر شراكة مع مؤسسات القطاع الخاص والمجتمع المحلي لتوفير تدريب للطلبة في مواقع العمل بما يتناسب واستعدادهم وقدراتهم.	47
				توظف التكنولوجيا للترويج للمشروعات ونتاجات الطلبة	48
				توفر اعلام داعم لنشر ثقافة الانتاج والابتكار ولعرض والترويج لنتائج المدرسة.	49
				توفير مكان لتخزين البضائع الخام.	50
				وجود تقليص لنصاب الحصص الدراسية للمعلم .	51
				ممارسة المدير لأنماط قيادية تسهم في تحويل المدرسة لمدرسة منتجة كالتييسير والاحتواء والتحفيز والمشاركة واسلوب حل المشكلات وادارة ذاتية.	52
				توفر اهتمام مشترك من المدرسة والمجتمع المحلي بتوفير الاحتياجات اللازمة لجعل بيئة التعلم والتعليم ممتعة ومحفزة ومنتجة.	53
				توفير جهاز إداري وفني خاص بإدارة	54

				وحدة المدرسة المنتجة.	
				وجود تنسيق بين المدارس المنتجة في المنطقة الواحدة.	55
				توفر وحدة بحث علمي في المدرسة ينفذها الطلبة والمعلمون للوقوف على المشكلات والتحديات وحاجات المجتمع وسوق العمل.	56
المجال الخامس: التطوير المهني للمعلمين					
				تدريب المعلمين والحاقهم ببرامج التنمية المهنية التي تتناسب مع التوجه الفكري والفلسفي للمدرسة المنتجة.	57
				المام المعلم بالمهارات اللازمة لسوق العمل ومشروعات منتجة.	58
				اطلاع المعلم على البحوث المعاصرة ذات العلاقة بالتعليم والانتاج.	59
				شمولية تخطيط الدروس والأنشطة على مهارات ومعارف تعزز الثقافة الانتاجية لدى الطلبة.	60
				امتلاك مهارة استخدام وتشغيل الموارد المتاحة للاستفادة منها في خدمة مشروعات منتجة.	61
				تطوير دور المعلم ليكون موجها ومرشدا للتعلم الإنتاجي.	62
				تبادل للزيارات والخبرات بين المعلمين في المدارس المنتجة محليا ودوليا.	63
				حصر اهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين والاداريين التي تلائم سوق العمل والتدريب عليها.	64
				تنفيذ ورش عمل للمعلمين الجدد عند التحاقهم للمدرسة.	65
المجال السادس: المناهج					
				تركز المناهج على التعلم القائم بالمشروع	66
				تحقق التكامل بين حقول المعرفة والمهارات الاساسية لسوق العمل.	67
				توجه التعليم نحو مشروعات منتجة.	68

				تركز على الناحية التطبيقية للجوانب المعرفية والحياتية لإدارة مشروعات منتجة.	69
				-تطرح تطبيقات تقنية تعزز مهارة الطالب للتوعية الاعلامية وللتسويق وإدارة مشروعات منتجة.	70
				تسهم في تدريب الطالب على الاعتماد على النفس في صنع القرار وإدارة العمل الانتاجي.	71
				تتيح للطلبة التواصل مع خبراء ومختصين من سوق العمل واقتصاديين.	72
				تتمى التفكير والابداع والابتكار عند الطلبة بمستويات طرح الاسئلة.	73
				تطرح مشكلات حياتية وتحديات في سوق العمل.	74
				توفر المهارات والمعارف الاساسية اللازمة للمهن الاساسية في المجتمع.	75
				تعزز المناهج قيم الاحترام والتقدير للاجتهاد في العمل.	78
				تشجع على اقامة مشاريع إنتاجية مشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي والشركات المتخصصة.	79
				تتضمن موضوعات مثل مهارات العمل والانتاج ، دراسة الجدوى، التسويق، إدارة المشروعات الصغيرة.	80
				مشاركة الفنيين والخبراء من سوق العمل في تطور المناهج للمدرسة المنتجة	81

الملحق (1). قائمة بأسماء السادة المحكمين.

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	**أ.د.راتب السعود	القيادة التربوية	الجامعة الأردنية
2	**د. بصري صالح	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم العالي/ وكيل الوزارة
3	**د. سائدة عفونة	التخطيط للتعليم في ظل الحروب والطوارئ	جامعة النجاح الوطنية
4	**د.مجدى زامل	أصول التربية والإدارة	جامعة القدس المفتوحة
5	*د.قيس عواد	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم العالي
6	**د.نصر ابو كرش	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم العالي
7	*د.هدى هدهد	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم العالي
8	*د.صوفيا سعيد يونس ريماوي	إدارة تربوية	جامعة بيرزيت
9	*أ.د. إيناس عارف صالح ناصر	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس
10	*أ.د. رجاء زهير خالد العسيلي	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
11	*د.عفيف زيدان	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس
12	*د.دعاء وهبة غوشة	تعلم وتعليم	وزارة التربية والتعليم العالي
13	*د.يوسف فهمي حرفوش	إدارة تربوية	جامعة القدس
14	*أ.د.خالد أحمد الصرايرة	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
15	*د.ثروت زيد	أصول التربية	وزارة التربية والتعليم العالي

*محكمين الاستبانة والمقابلة

**محكمين الاستبانة فقط

الملحق (3). أداة الدراسة بعد صدق المحكمين.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، أما بعد،،،

استبانة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " رؤية إدارية مقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استناداً إلى تجارب الدول الصناعية المتقدمة " كمتطلب لنيل درجة الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية

من كلية الدراسات العليا في جامعة القدس. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة، فقد تم تطوير استبانة تقيس درجة تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة في فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميها، بعد الرجوع إلى الأدب النظري والمقاييس ذات العلاقة، إذ يتكون المقياس من ستة مجالات ويشتمل على (50) فقرة موزعة ضمن مجالات: التخطيط، التنظيم، التنفيذ، البيئة، التطوير المهني للمهني للمعلم، والمناهج ، وأبدال الإجابة عن الفقرات هي: درجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة ، قليلة، قليلة جداً، لا أعرف- لا ينطبق.

لذا نرجو منكم الاجابة على فقرات المقياس بموضوعية وسيتم التعامل مع البيانات بسرية تامة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحثة: سامية عمر فارس الديك

الجزء الأول: المعلومات الديموغرافية لعينة الدراسة:

المسمى الوظيفي، والجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي ، ومرحلة المدرسة.

المسمى الوظيفي:	<input type="checkbox"/>	مدير	<input type="checkbox"/>	معلم
الجنس:	<input type="checkbox"/>	ذكر	<input type="checkbox"/>	أنثى
سنوات الخدمة:	<input type="checkbox"/>	أقل من 10 سنوات	<input type="checkbox"/>	10 سنوات فأكثر
المؤهل العلمي:	<input type="checkbox"/>	بكالوريوس	<input type="checkbox"/>	ماجستير فأعلى
مرحلة المدرسة:	<input type="checkbox"/>	أساسية	<input type="checkbox"/>	ثانوية

الجزء الثاني المجالات: مقياس المدرسة المنتجة: (وهي المدرسة التي تستخدم مواردها بكفاءة وفاعلية، بإذ تحقق مخرجات ذات جودة عالية، وهي القادرة على تنويع بدائل التمويل المختلفة، مع استمرارية الدعم الحكومي، وذلك من خلال أساليب ووسائل متعددة منها: الأنشطة والمشروعات الإنتاجية التي يقوم بها منسوبوها، وتسويق المنتجات أو تقديم الخدمات، أو تأجير المنشآت والمرافق التي يمكن أن تقدمها المدرسة، وجميعها من المصادر التي تزيد من دخلها، وتقلل من فرص الهدر فيها، على أن يعود الدخل الناتج من هذه المنتجات لصالح المدرسة).

يرجى وضع علامة (√) في المربع وفق ما ينطبق على مدرستك:

الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
-------	--------	-----------	-------	--------	-------	-----------

المجال الأول: التخطيط

1	تعكس رؤية المدرسة المضمون التربوي للمدرسة المنتجة.					
2	تتبع المدرسة استراتيجية محددة لتنويع مصادر التمويل.					
3	تشمل الخطة السنوية للمدرسة مشروعات منتجة قائمة على تحليل الاحتياجات.					
4	يشارك ذوي العلاقة في المدرسة جميعهم في عملية التخطيط للبرامج ومشروعات منتجة.					
5	تستند الخطة السنوية للمدرسة إلى قاعدة بيانات لمؤسسات المجتمع المحلي و سوق العمل.					
6	تعد أهداف الخطة السنوية للمدرسة واضحة لجميع المتعاملين معها.					
7	تحتوي الخطة السنوية للمدرسة على إجراءات لتوجيه الطلبة نحو المهن والتي تناسب ميولهم وقدراتهم.					
8	تتضمن الخطة الموارد البشرية والمادية المطلوب استخدامها لتحقيق أهداف المدرسة المنتجة.					

المجال الثاني: التنظيم

9	تمنح التشريعات التربوية الصلاحيات اللازمة للمدرسة لإقامة مشروعات منتجة					
10	تحدد أدوار الكادر المدرسي ومسؤولياتهم بما يحقق لأهداف					
11	توجد لوائح وتعليمات تضبط سير العمل المنتج.					
12	يشارك الطلبة في عملية صنع القرار في					

					العملية الإنتاجية.	
					يوجد فرق طلابية لتسويق المشروعات الإنتاجية في المجتمع المحلي.	13
					تتوفر برامج تدريب لتنمية المهارات العملية والتسويقية والتكنولوجية	14
					يتوفر التمويل لتنفيذ المشروعات الإنتاجية.	15
					يوجد تواصل فاعل بين إدارة المدرسة والمجتمع المحلي لخدمة مشروعات منتجة.	16
					يتوفر نظام متابعة وتقييم للمشروعات الإنتاجية.	17
المجال الثالث: التنفيذ						
					تنفذ اجتماعات دورية لمناقشة الجدوى الاقتصادية من مشروعات منتجة.	18
					تتوفر سجلات لتنظيم العمل (سجل العمليات، سجل المبيعات، سجل الفواتير الخاصة بالشراء أو البيع، ملف الدعاية والإعلان.	19
					يُنوع في مشروعات منتجة وفق ميول الطلبة ومواهبهم.	20
					يخصص نصاب من الحصص للأشغال والأعمال اليدوية.	21
					تحدد بنود عمل المشاريع وفق الميزانية المخصصة.	22
					تشجع المدرسة الطلبة على التعلم التعاوني خلال تنفيذ المشاريع الإنتاجي.	23
					يفعل نظام الرقابة الداخلي على الوحدات الإنتاجية ومرودها المالي.	24
					تتبنى المدرسة المشاريع التي تسهم في تمويلها ذاتياً.	25
					تتبنى المدرسة المشاريع المناسبة لاحتياجات سوق العمل ومطالب أرباب العمل ومؤسسات المجتمع المحلي.	26
المجال الرابع: البيئة						
					توجد أماكن مناسبة قابلة للتكيف وفق احتياجات المشروع.	27
					تتوفر برامج تدريبية لتطوير كفايات الطلبة ومهاراتهم الإنتاجية.	28

					تتوفر التجهيزات والوسائل اللازمة لتطبيق مشروعات منتجة.	29
					تتوفر شراكة مع مؤسسات القطاع الخاص والمجتمع المحلي لتدريب الطلبة في مواقع العمل.	30
					ينوفر إعلام داعم لنشر ثقافة الإنتاج .	31
					توظف التكنولوجيا للترويج لنتائج المدرسة.	32
					يتوفر مكان لتخزين المواد الخام والمعدات بشكل آمن ومنظم.	33
					تمارس الإدارة الذاتية في المدرسة.	34
					يوجد تنسيق بين مدارس العنقود المنتجة.	35
المجال الخامس: التطوير المهني للمعلمين						
					يلتحق المعلم ببرامج التنمية المهنية وفق احتياجات المدرسة المنتجة.	36
					يمتلك المعلم المهارات اللازمة لسوق العمل ومشروعات منتجة.	37
					يطلع المعلم على المستجدات العلمية التربوية ذات العلاقة بالتعليم والإنتاج.	38
					يوظف المعلم الموارد المتاحة لخدمة مشروعات منتجة بكفاءة وفاعلية.	39
					يوجه المعلم الطلبة ويرشدهم خلال العمل الإنتاجي.	40
					يوجد تبادل زيارات وخبرات بين الأقران في المدارس المنتجة.	41
					يتم تأهيل المعلمين الجدد والمستجدين عند التحاقهم بالمدرسة.	42
المجال السادس: المناهج						
					تركز المناهج على التعلم القائم على المشروع.	43
					تحقق المناهج التكامل بين حقول المعرفة والمهارات الأساسية لسوق العمل.	44
					تتيح المناهج للطلبة التواصل مع خبراء ومختصين من سوق العمل.	45
					تتمى المناهج أنماط التفكير والإبداع والابتكار عند الطلبة.	46
					تطرح المناهج مشكلات حياتية وتحديات في سوق العمل.	47

					توفر المناهج المهارات الأساسية اللازمة للمهن الأساسية في المجتمع.	48
					تعزز المناهج قيم احترام المهن.	49
					تشجع المناهج إقامة مشاريع إنتاجية مشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي والشركات المتخصصة.	50

الملحق (4). أداة الدراسة بصورتها النهائية.

مقياس المدرسة المنتجة: (وهي المدرسة التي تستخدم مواردها بكفاءة وفعالية، بإذ تحقق مخرجات ذات جودة عالية، وهي القادرة على تنويع بدائل التمويل المختلفة، مع استمرارية الدعم الحكومي، وذلك من خلال أساليب ووسائل متعددة منها: الأنشطة والمشروعات الإنتاجية التي يقوم بها منسوبوها، وتسويق المنتجات أو تقديم الخدمات، أو تأجير المنشآت والمرافق التي يمكن أن تقدمها المدرسة، وجميعها من المصادر التي تزيد من دخلها، وتقلل من فرص الهدر فيها، على أن يعود الدخل الناتج من هذه المنتجات لصالح المدرسة).

يرجى وضع علامة (√) في المربع وفق ما ينطبق على مدرستك:

الرقم	الفقرة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
-------	--------	-----------	-------	--------	-------	-----------

المجال الأول: التخطيط

1	تعكس رؤية المدرسة المضمون التربوي للمدرسة المنتجة.					
2	تتبع المدرسة استراتيجية محددة لتنويع مصادر التمويل.					
3	تشمل الخطة السنوية للمدرسة مشروعات منتجة قائمة على تحليل الاحتياجات.					
5	تستند الخطة السنوية للمدرسة إلى قاعدة بيانات لمؤسسات المجتمع المحلي و سوق العمل.					
8	تتضمن الخطة الموارد البشرية والمادية المطلوب استخدامها لتحقيق أهداف المدرسة المنتجة.					
المجال الثاني: التنظيم						
9	تمنح التشريعات التربوية الصلاحيات اللازمة للمدرسة لإقامة مشروعات منتجة					
11	توجد لوائح وتعليمات تضبط سير العمل المنتج.					
12	يشارك الطلبة في عملية صنع القرار في العملية الإنتاجية.					
13	يوجد فرق طلابية لتسويق المشروعات الإنتاجية في المجتمع المحلي.					
14	تتوفر برامج تدريب لتنمية المهارات العملية والتسويقية والتكنولوجية					
15	يتوفر التمويل لتنفيذ المشروعات الإنتاجية.					
16	يوجد تواصل فاعل بين إدارة المدرسة					

					والمجتمع المحلي لخدمة مشروعات منتجة.
					17 يتوفر نظام متابعة وتقييم للمشروعات الإنتاجية.
المجال الثالث: التنفيذ					
					18 تنفذ اجتماعات دورية لمناقشة الجدوى الاقتصادية من مشروعات منتجة.
					19 تتوفر سجلات لتنظيم العمل (سجل العمليات، سجل المبيعات، سجل الفواتير الخاصة بالشراء أو البيع، ملف الدعاية والإعلان.
					20 يُنوع في مشروعات منتجة وفق ميول الطلبة ومواهبهم.
					21 يخصص نصاب من الحصص للأشغال والأعمال اليدوية.
					24 يفعل نظام الرقابة الداخلي على الوحدات الإنتاجية ومرودها المالي.
					25 تتبنى المدرسة المشاريع التي تسهم في تمويلها ذاتياً.
					26 تتبنى المدرسة المشاريع المناسبة لاحتياجات سوق العمل ومطالب أرباب العمل ومؤسسات المجتمع المحلي.
المجال الرابع: البيئة					
					27 توجد أماكن مناسبة قابلة للتكيف وفق احتياجات المشروع.
					28 تتوفر برامج تدريبية لتطوير كفايات الطلبة ومهاراتهم الإنتاجية.
					29 تتوفر التجهيزات والوسائل اللازمة لتطبيق مشروعات منتجة.
					30 تتوفر شراكة مع مؤسسات القطاع الخاص والمجتمع المحلي لتدريب الطلبة في مواقع العمل.
					31 يتوفر إعلام داعم لنشر ثقافة الإنتاج .
					32 توظف التكنولوجيا للترويج لنتائج المدرسة.
					33 يتوفر مكان لتخزين المواد الخام والمعدات بشكل آمن ومنظم.
					34 تمارس الإدارة الذاتية في المدرسة.
					35 يوجد تنسيق بين مدارس العنقود المنتجة.
المجال الخامس: التطوير المهني للمعلمين					

					يلتحق المعلم ببرامج التنمية المهنية وفق احتياجات المدرسة المنتجة.	36
					يمتلك المعلم المهارات اللازمة لسوق العمل ومشروعات منتجة.	37
					يطلع المعلم على المستجدات العلمية التربوية ذات العلاقة بالتعليم والإنتاج.	38
					يوظف المعلم الموارد المتاحة لخدمة مشروعات منتجة بكفاءة وفاعلية.	39
					يوجد تبادل زيارات وخبرات بين الأقران في المدارس المنتجة.	40
					يتم تأهيل المعلمين الجدد والمستجدين عند التحاقهم بالمدرسة.	41
المجال السادس: المناهج						
					تركز المناهج على التعلم القائم على المشروع.	42
					تحقق المناهج التكامل بين حقول المعرفة والمهارات الأساسية لسوق العمل.	43
					تتيح المناهج للطلبة التواصل مع خبراء ومختصين من سوق العمل.	44
					تنمي المناهج أنماط التفكير والإبداع والابتكار عند الطلبة.	45
					تطرح المناهج مشكلات حياتية وتحديات في سوق العمل.	46
					توفر المناهج المهارات الأساسية اللازمة للمهن الأساسية في المجتمع.	47
					تعزز المناهج قيم احترام المهن.	48
					تشجع المناهج إقامة مشاريع إنتاجية مشتركة بين المدرسة والمجتمع المحلي والشركات المتخصصة.	49
المجال السابع: التشاركية						
					تحدد أدوار الكادر المدرسي ومسؤولياتهم بما يحقق الأهداف.	10
					تشجع المدرسة الطلبة على التعلم التعاوني خلال تنفيذ مشروعات منتجة.	23
					تحدد بنود عمل المشاريع وفق الميزانية المخصصة.	22
					تحتوي الخطة السنوية للمدرسة على إجراءات لتوجيه الطلبة نحو المهن والتي تناسب	7

					ميولهم وقدراتهم.	
					يشارك ذوي العلاقة في المدرسة جميعهم في عملية التخطيط للبرامج ومشروعات منتجة	4
					تعد أهداف الخطة السنوية للمدرسة واضحة لجميع المتعاملين مع المدرسة	6

الملحق (5). كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس.

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

التاريخ: 2023/11/14

حضرة السادة / مركز البحث والتطوير التربوي المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة سامية عمر فارس الديك ورقمها الجامعي (22111778)، من تخصص دكتوراه الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية بإعداد دراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه ، بعنوان :
" رؤية إدارية مقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية الى مدارس منتجة استناداً الى تجارب الدول الصناعية المتقدمة "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق الدراسة خلال الفصل الأول الحالي من العام الأكاديمي 2024/2023.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences



أ.د. محمود أبو سمرة

عميد كلية العلوم التربوية

نسخة: الملف

الملحق (6). كتاب تسهيل مهمة من مركز البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية موجّه إلى مديريات التربية والتعليم.



الرقم: و ت / ١٨٤ / ٥٧٢
التاريخ: 2023/2/10 م

لین بیهمه الأمر

* تسهيل مهمة بحثية *

یهدیکم مرکز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

'سامية عمر فارس الديك'

من جامعة القدس للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

'رؤية إدارية مقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استنادا لتجارب الدول الصناعية المتقدمة.'

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع رابط استبيان محوسب على عينة من مديري ومعلمي المدارس المهنية والصناعية والزراعية في مديريات التربية والتعليم الآتية: (جنين، قباطية، طوباس، طولكرم، قلقيلية، سلفيت، جنوب نابلس، نابلس، رام الله، بيرزيت، أريحا، الخليل، شمال الخليل، يثا، جنوب الخليل، بيت لحم، القدس، ضواحي القدس)، بالإضافة إلى تنفيذ مجموعات بؤرية على عينة من المشرفين المكلفين لمتابعة التعليم المهني في المديريات.
 - الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
 - يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- ملاحظة: مركز البحث غير مسؤول عن جودة أدوات الدراسة.

مع الاحترام،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي



نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم،
عطوفة وكيل المساعد للتعاون التعليمي المحترم،
السادة المديرون المأمون لمديريات التربية والتعليم المحترمون،
أ.د. خالد السرحان/المشرف على الدراسة- بريد إلكتروني kserhan@iu.edu.ps

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)



الرقم: و ت / ١٨٤ / ٥٧٢
التاريخ: 2023/2/10 م

لین بیهمه الأمر

* تسهيل مهمة بحثية *

یهدیکم مرکز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

'سامية عمر فارس الديك'

من جامعة القدس للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

'رؤية إدارية مقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس منتجة استنادا لتجارب الدول الصناعية المتقدمة.'

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة توزيع رابط استبيان محوسب ومقابلته على عينة من مديري ومعلمي المدارس الحكومية والمدارس التي فيها وحدات انتاجية في جميع مديريات التربية والتعليم.
 - الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
 - يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- ملاحظة: مركز البحث غير مسؤول عن جودة أدوات الدراسة.

مع الاحترام،

د. محمد مطر
/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي



نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم،
عطوفة وكيل المساعد للتعاون التعليمي المحترم،
عطوفة رئيس المركز الوطني للأبحاث والقياس والتقويم التربوي المحترم،
السادة المديرون المأمون لمديريات التربية والتعليم المحترمون،
أ.د. خالد السرحان/المشرف على الدراسة- بريد إلكتروني kserhan@iu.edu.ps

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

الملحق(7). قائمة أسماء محكمين الرؤية الإدارية المقترحة لتحويل المدارس الفلسطينية إلى مدارس
منتجة استناداً لتجارب الدول الصناعية المتقدمة.

الرقم	الأسم	التخصص	مكان العمل
1	أ.د راتب السعود	القيادة التربوية	الجامعة الأردنية
2	أ.د خالد الصرايرة	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
3	أ.د رجاء العسليّة	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
4	أ.د منيرة الشerman	إدارة تربوية	جامعة اليرموك
5	د أشرف أبو الخيران	إدارة تربوية	جامعة القدس
6	د سهير القاسم	مناهج وطرق تدريس	وزارة التربية والتعليم العالي
7	د دعاء وهبة	تعلم وتعليم	وزارة التربية والتعليم العالي
8	د هدى هدهد	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم العالي
9	د قيس عواد	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم العالي
10	أ ثروت زيد	أصول التربية	وزارة التربية والتعليم العالي

قائمة الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
70	توزع أفراد مجتمع الدراسة	(1)
71	توزع أفراد عينة الدراسة	(2)
74	اشتراكات الفقرات في التحليل العاملي الاستكشافي للاستبانة	(3)
76	تشعبات الفقرات على عوامل الاستبانة وجذورها الكامنة ونسب التباين المفسر	(4)
79	معاملات ثبات الاستبانة ومجالاتها بطريقة كرونباخ الفا والتجزئة النصفية	(5)
80	توزع فقرات اداة الدراسة على مجالات الدراسة واتجاهات تصحيحها	(6)
89	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	(7)
90	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	(8)
91	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنظيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	(9)
92	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنفيذ مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	(10)
93	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال البيئة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	(11)
94	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التطوير المهني للمعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	(12)
95	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال المناهج مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	(13)
96	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة	(14)

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
	لمجال التشاركية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	
97	نتائج اختبارات لعينة واحدة للفروق بين متوسطات العينة ومتوسط درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها لدى مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها.	(15)
98	نتائج اختبار ولكس لامبدا لدلالة الفروق بين متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها.	(16)
99	نتائج اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات الثنائية بين متوسطات مجالات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها.	(17)
101	المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها تبعاً لمتغيرات المسمى الوظيفي والجنس والمنطقة التعليمية والمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة.	(18)
102	نتائج اختبار ولكس لامبدا لفحص دلالة الفروق في متوسطات درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها تبعاً لمتغيرات المسمى الوظيفي والجنس والمنطقة التعليمية والمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة.	(19)
103	نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروق في متوسطات درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الفلسطينية ومعلميها تبعاً لمتغيرات المسمى الوظيفي والجنس والمنطقة التعليمية.	(20)
104	نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) للفروق في درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة ومجالاتها بحسب متغير المنطقة التعليمية.	(21)
107	تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للمعوقات الإدارية والتربوية المعرّقة لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المديرين والمعلمين.	(22)
111	تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للمعوقات المادية والمتعلقة بالبنى التحتية المعرّقة لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المديرين والمعلمين	(23)
112	تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للمعوقات المتعلقة بالصعوبات العامة السياسية والمجتمعية المعرّقة لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر	(24)

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
	المديرين والمعلمين.	
114	تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للحلول المقترحة المتعلقة بالإصلاح الإداري والتربوي لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المديرين والمعلمين	(25)
116	تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للحلول المقترحة المتعلقة بتطوير وتأهيل الطواقم التربوية لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المديرين والمعلمين	(26)
117	تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للحلول المقترحة المتعلقة بالدعم والمتابعة لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المديرين والمعلمين	(27)
118	تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للحلول المقترحة المتعلقة بتغيير الاتجاهات وأنماط التفكير من وجهات نظر المديرين والمعلمين	(28)
120	تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للحلول المقترحة المتعلقة بتطوير الطلبة والمنهاج لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المديرين والمعلمين	(29)
121	تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها للحلول المقترحة المتعلقة بالتواصل والشراكات مع المجتمع المحلي والجهات ذات الصلة لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المديرين والمعلمين	(30)
122	تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها لإجراءات التطوير التربوي وإصلاح التعليم لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المشرفين والمشرفات	(31)
124	تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها لإجراءات الإصلاح الإداري والتنظيمي لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المشرفين والمشرفات	(32)
125	تكرارات الموضوعات الفرعية (Sub-Themes) ونسبها لإجراءات الإدارة التسويقية والانتاجية لتحويل المدارس إلى منتجة من وجهات نظر المشرفين والمشرفات	(33)
131	تحليل SWOT لواقع المدارس الحكومية الفلسطينية	(34)

قائمة الأشكال

رقم الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
73	قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر للعوامل المستخرجة لاستبانة درجة توافر متطلبات تطبيق مفهوم المدرسة المنتجة.	.1
135	عناصر الرؤية الإدارية المقترحة	.2

قائمة الملحقات

رقم الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
191	أداة الدراسة بصورتها الأولية	.1
198	أسماء الأساتذة الخبراء المحكمين لأداة الدراسة	.2
199	أداة الدراسة بعد صدق المحكمين	.3
204	أداة الدراسة بصورتها النهائية	.4
208	كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس لتيسير تطبيق الدراسة	.5
209	كتاب تسهيل مهمة من مركز البحث والتطوير التربوي الفلسطيني لتيسير مهمة الباحثة عند تطبيق أدوات الدراسة	.6
210	قائمة محكمي الرؤية الإدارية المقترحة	.7

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	إقرار
ب	الإهداء
ج	شكر وتقدير
د	الملخص باللغة العربية
هـ	الملخص باللغة الإنجليزية
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	
1	المقدمة
6	مشكلة الدراسة وأسئلتها
8	أهداف الدراسة
8	أهمية الدراسة
9	مصطلحات الدراسة
10	حدود الدراسة
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	
12	أولاً: الادب النظري
12	المحور الأول: المدرسة المنتجة
36	المحور الثاني: تجارب الدول الصناعية المتقدمة
48	المحور الثالث: نبذة عن التعليم في فلسطين
52	ثانياً: الدراسات السابقة
64	ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
68	منهجية الدراسة

69	مجتمع الدراسة
70	عينة الدراسة
71	أداة الدراسة
72	صدق أداة الدراسة
79	ثبات أداة الدراسة
80	تصحيح أداة الدراسة
81	إجراءات الدراسة
87	متغيرات الدراسة
87	المعالجات الإحصائية
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
89	نتائج السؤال الأول
100	نتائج السؤال الثاني
106	نتائج السؤال الثالث
126	نتائج السؤال الرابع
153	نتائج السؤال الخامس
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
154	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
167	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
170	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
173	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
173	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
174	التوصيات
المصادر والمراجع	
175	المصادر والمراجع العربية
183	المصادر والمراجع الأجنبية

191	ملحقات الدراسة
211	قائمة الجداول
214	قائمة الأشكال
215	قائمة الملحقات
216	فهرس المحتويات